

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Sérgio de Freitas Oliveira

**ECOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: um estudo de caso**

Belo Horizonte

2016

Sérgio de Freitas Oliveira

**ECOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA OLIMPIADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angela Paulino
Teixeira Lopes

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

| | |
|------|--|
| O48e | <p>Oliveira, Sérgio de Freitas</p> <p>Ecos de práticas pedagógicas em textos produzidos por estudantes da educação básica na olimpíada de língua portuguesa: um estudo de caso / Sérgio de Freitas Oliveira. Belo Horizonte, 2016.</p> <p>217 f.: il.</p> <p>Orientadora: Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.</p> <p>1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Prospecção escolar. 4. Ensino-aprendizagem. 5. Formação de professores. I. Lopes, Maria Ângela Paulino Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p>SIB PUC MINAS</p> <p>CDU: 800:37.02</p> |
|------|--|

Sérgio de Freitas Oliveira

**ECOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA OLIMPIADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Profa. Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes – Orientadora – PUC Minas

Profa. Dra. Marta Passos Pinheiro – Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG

Profa. Dra. Juliana Alves Assis – PUC Minas

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2016.

*Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam
no potencial dos alunos e investem,
incansavelmente, na busca do desenvolvimento de
sua capacidade de construir uma competência
discursiva que lhes possibilite constituir-se como
autores e lhes permita participar, efetivamente, das
práticas letradas da sociedade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

em primeiro lugar, a Deus o dom da vida e o vigor para assumir o desafio de uma pós-graduação nestas alturas da vida;

aos anjos enviados para me tirar da zona de conforto, em especial às minhas colegas, amigas e, com muita honra, ex-alunas Professoras Jane Quintiliano Guimarães Silva, Márcia Marques Morais e Juliana Alves Assis, que me incentivaram a investir nas minhas origens, os estudos linguísticos;

à minha dedicada orientadora, colega e amiga Professora Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, pela clareza na definição dos passos a serem dados na construção desta dissertação e pelas valiosas contribuições nos encontros de orientação;

à Professora Marta Passos Pinheiro, que, gentilmente, aceitou o convite para integrar a banca de avaliação desta dissertação;

à minha esposa e a meus filhos, que me apoiaram nessa empreitada e, muitas vezes, se privaram de minha presença, compreendendo a necessidade de algumas ausências impostas pelas circunstâncias;

ao meu amigo, colega e ex-professor, pedagogo José Leão Marinho Falcão Filho, pelas valiosas palavras de apoio e incentivo;

aos professores das disciplinas cursadas, que muito contribuíram para a realização da pesquisa com as aulas, os debates e as indicações de leituras, ampliando meus horizontes e refinando meu olhar e minha capacidade de análise;

aos colegas da pós, pelo convívio e, principalmente, pela riqueza dos debates e das intervenções, pela solidariedade e pelo compartilhamento;

à Professora *Isabela** e aos alunos do 2º ano B, colaboradores desta pesquisa, pela disponibilidade e pela generosa acolhida;

enfim, a todos aqueles que me apoiaram com suas palavras de estímulo.

Muito obrigado, do fundo do coração. Sou-lhes eternamente grato!

“Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo” (FIAD, 2002, p. 77).

RESUMO

Esta pesquisa tem sua motivação no incômodo provocado pelas constantes e recorrentes queixas em relação à capacidade de leitura e escrita dos estudantes concluintes da Educação Básica que ingressam ou pretendem ingressar na universidade para prosseguir seus estudos em nível superior. Diante da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o futuro*, uma iniciativa bem sucedida, de alcance nacional, que objetiva a melhoria da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras e envolve um número significativo de escolas, de professores e de alunos da Educação Básica, realizada a cada dois anos, esta investigação se voltou para o processo de produção textual e para a metodologia adotados pelo Programa. A pergunta que se fazia e para a qual se buscava resposta era: “Sob que condições um aluno da Educação Básica, numa escola pública, é capaz de apresentar um resultado exitoso em termos de produção textual?” Para entender esse resultado, o objetivo era examinar e compreender as relações existentes entre as práticas docentes e o desenvolvimento das capacidades letradas que se materializam nas produções textuais dos estudantes, por se pressupor existir uma relação direta e necessária entre esses atores – professor e alunos –, mediada por uma proposta metodológica ancorada numa concepção interacionista e sociodiscursiva de leitura e produção de textos. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram a professora de Língua Portuguesa e os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A perspectiva metodológica que orientou a pesquisa foi o interacionismo sociodiscursivo, por ser a base epistemológica que fundamenta os documentos oficiais parametrizadores do ensino da Língua Portuguesa no país. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, interpretativista, recorrendo-se à observação participante para a realização do estudo, por ser o modelo que favoreceria uma interpretação das práticas sociais e de seus significados, no curso dos acontecimentos, junto aos atores, observando como estes os veem e os interpretam. Além da observação participativa das aulas destinadas à produção de textos, foram realizadas entrevistas e análise dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, da proposta da Olimpíada, das produções textuais dos estudantes e do material didático utilizado nas oficinas. Ao final de oito meses de pesquisa, foi possível concluir que a utilização de sequências didáticas se mostrou eficiente e eficaz, na realização das oficinas, por trabalhar passo a passo o processo de produção de textos, contemplando o atendimento às diferenças de ritmos de aprendizagem dos alunos, que o *modus operandi* da professora foi decisivo no sucesso do trabalho e, principalmente, que é preciso acreditar na capacidade de os alunos construir uma competência discursiva que lhes possibilite constituir-se como autores e lhes permita participar, efetivamente, das práticas letradas da sociedade.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Produção textual e redação escolar. Prática docente. Olimpíada de Língua Portuguesa. Sequência didática.

ABSTRACT

This research was motivated by the discomfort stirred by the constant and recurring complaints regarding the reading and writing skills of graduating students of Basic Education who enter or intend to enter university in order to continue their studies at higher level. Faced with the 5th edition of the Portuguese Language Olympics: *Writing the future*, a successful nationwide initiative, which aims at improving reading and writing skills in Brazilian public school and involves a significant number of schools, teachers and students of Basic Education, and is held every two years, this investigation focuses on the process of textual production and the methodology adopted by the Program. The question that was posed and to which we searched for an answer was: “Under what conditions is a Basic Education student, in a public school, able to present a successful result in terms of textual production?” To understand this result, the objective was to examine and apprehend the relationship between the teaching practices and the development of literacy skills that materialize in students’ textual productions, as we assume that there is a direct and necessary relationship between these actors – teacher and students – mediated by a methodological proposal anchored in an interactionist and socio-discursive conception of reading and writing. The Portuguese teacher and the sophomore students from a state public high school in the Metropolitan Region of Belo Horizonte collaborated with this research. The methodological perspective guiding this research was socio-discursive interactionism, as it is the epistemological basis underlying the parameterizing official documents of the teaching of Portuguese in Brazil. For the development of this research, we chose the qualitative, interpretative approach, resorting to participant observation, as it is the model that favors an interpretation of social practices and their meanings, in the course of events, along with their actors, observing how they see and interpret them. In addition to participant observation of the writing classes, we had interviews and analyzed official documents that guide the teaching of Portuguese, the Olympics proposal, the students’ writings and the teaching materials used in the workshops. At the end of the eight-month research, it was possible to conclude that the use of didactic sequences proved to be efficient and effective in the workshops, as they gradually work the process of text production, attending to the differences in the students’ learning rhythms. Also that the teacher’s *modus operandi* was decisive for the success of the work, and mainly that it is necessary to believe in the students’ capacity to build a discursive competence that allows them to constitute themselves as authors and enables them to participate effectively in society’s literate practices.

Keywords: Reading and writing. Textual production and school composition. Teaching practices. Portuguese Language Olympics. Didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura 1 – A Produção de Texto na Escola e a Olimpíada de Língua Portuguesa..... | 65 |
| Figura 2 – Q.P. Brasil - Questões Polêmicas (face 1) | 71 |
| Figura 3 – Q.P. Brasil – Questões Polêmicas (face 2)..... | 72 |
| Figura 4 – Quebra-cabeça - Articuladores..... | 72 |
| Figura 5 - Arquipélago Poético (Gênero Poesia) | 73 |
| Figura 6 – Pescar Memórias (Gênero Memórias Literárias) | 74 |
| Figura 7 – Bem-vindos a Crogodó – Percepção do lugar onde vivem - (Gênero Crônica) | 74 |
| Figura 8 – Lajenga – Ponto de Vista (Gênero Artigo de Opinião) | 75 |
| Figura 9 – O Foca – Fato noticiado e Opinião do autor (Gênero Artigo de Opinião) | 75 |
| Figura 10 – O Grêmio – Uso Correto de Articuladores (Gênero Artigo de Opinião)..... | 76 |
| Figura 11 – A logomarca da Olimpíada | 80 |
| Figura 12 – Mapa de adesões e inscrições da OLP – Edição 2016 | 81 |
| Figura 13 – Sequências Didáticas..... | 85 |
| Figura 14 – Pontos de Vista – Caderno do Professor..... | 86 |
| Figura 15 – Coletânea de Artigos de Opinião 1 | 87 |
| Figura 16 – Coletânea de Artigos de Opinião 2 | 87 |
| Figura 17 – Divulgação de Audiência Pública | 104 |
| Figura 18 – Processo de Produção de Textos | 117 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|------------|
| Quadro 1 – Indicador do Alfabetismo Funcional..... | 31 |
| Quadro 2 – Arquitetura Interna dos Textos | 44 |
| Quadro 3 – Concepções de linguagem e de texto e seu ensino..... | 57 |
| Quadro 4 - Resultado do Ideb 2015 | 62 |
| Quadro 5 – Roteiro de avaliação de texto | 107 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AD – Análise de Discurso
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CBC – Currículo Básico Comum
- CD – *Compact Disc*
- Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- Cespe – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Consed – Conselho Nacional de Educação
- DC – Diário de Campo
- Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inaf – Indicador de Analfabetismo Funcional
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- IPM – Instituto Paulo Montenegro
- ISD – Interacionismo sociodiscursivo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- Pisa – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
- Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEB – Secretaria de Educação Básica
- Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 25 |
| 1 DO TEXTO E DA TEXTUALIDADE: ABORDAGENS TEÓRICAS | 35 |
| 1.1 Do texto – o olhar dos estudiosos do campo da linguagem | 35 |
| <i>1.1.1 O que dizem os teóricos</i> | 40 |
| <i>1.1.2 Do texto – o olhar dos documentos oficiais</i> | 46 |
| <i>1.1.2.1 Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa</i> | 46 |
| <i>1.1.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM</i> | 48 |
| <i>1.1.2.3 Os PCN+ Ensino Médio</i> | 49 |
| <i>1.1.2.4 As Orientações Curriculares do Ensino Médio</i> | 49 |
| <i>1.1.2.5 O PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - Saeb</i> | 50 |
| <i>1.1.2.6 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC</i> | 51 |
| <i>1.1.2.7 O Currículo Básico Comum – CBC para Minas Gerais</i> | 52 |
| <i>1.1.2.8 O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem</i> | 53 |
| <i>1.1.2.9 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras</i> | 54 |
| <i>1.1.2.10 Os Parâmetros do Enade - Letras</i> | 54 |
| <i>1.1.2.11 O Plano Nacional do Livro Didático - PNLD</i> | 55 |
| <i>1.1.3 A produção de texto na escola – olhares e avanços</i> | 57 |
| <i>1.1.4 Do discurso à ação: do que se pretende ao que se verifica...</i> | 62 |
| <i>1.1.5 A produção de texto na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa</i> | 69 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO | 79 |
| 2.1 Conhecendo um pouco sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa | 80 |
| <i>2.1.1 O cenário da 5ª edição</i> | 81 |
| 2.2 A escolha do campo | 83 |
| 2.3 A proposta pedagógica da Olimpíada de Língua Portuguesa | 84 |
| 2.4 A escola campo de pesquisa e os atores sujeitos da pesquisa | 88 |
| 2.5 A abordagem metodológica | 89 |
| 2.6 Os gêneros a serviço da análise | 91 |
| <i>2.6.1 Da pesquisa participante</i> | 91 |
| <i>2.6.2 Das entrevistas</i> | 91 |
| <i>2.6.3 Do diário de campo</i> | 92 |
| <i>2.6.4 Das aulas</i> | 92 |
| <i>2.6.5 Da análise do discurso</i> | 92 |
| 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 95 |
| 3.1 Trabalhando as oficinas para a Olimpíada | 100 |
| 3.2 Avaliando a Olimpíada | 118 |
| 3.3 Para além da Olimpíada | 120 |
| 3.4 Um olhar sobre a professora | 124 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 153 |

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 161 |
|--------------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSOR..... | 169 |
| APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO INSTITUCIONAL | 173 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO – ALUNOS | 175 |
| APÊNDICE D – PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS | 179 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA | 181 |
| APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA..... | 183 |
| APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM ALUNA..... | 199 |
| APÊNDICE H – RESPOSTA DA PROFESSORA A QUESTIONÁRIO | 201 |
| APÊNDICE I – RIO ACIMA: LUGAR ONDE VIVO – PUBLICAÇÃO | 203 |
| APÊNDICE J – DESIGUALDADES SOCIAIS E VIOLÊNCIA URBANA - PUBLICAÇÃO | 205 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO A – QUANTO VOCÊ VALE?..... | 207 |
| ANEXO B – HISTÓRIAS, UM POEMA, UMA CANÇÃO | 211 |
| ANEXO C – E-MAIL PROF. LUIS FILIPE TOMÁS BARBEIRO | 215 |
| ANEXO D – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM | 217 |

INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa é fruto de uma inquietação que me aflige e a todos que atuam na docência, de maneira especial, os professores de Língua Portuguesa.

É queixa recorrente por parte dos professores, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que grande parte dos alunos que nos são confiados apresenta acentuado grau de dificuldade em termos de leitura e escrita – interpretação e compreensão de textos de natureza diversa e exposição clara e consistente do que se pretende dizer.

Esses alunos, na concepção de Street (2014), Kleiman (1995, 2007) e Soares (1998), apresentam limitações em relação às práticas de letramento, ou seja, no processo de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, para usos variados e em contextos sociais diversos.

As considerações dos professores podem se confirmar na divulgação dos resultados das avaliações externas, tanto nacionais como internacionais, quando constatamos que os resultados não estão num patamar digno de elogios. Pelo contrário. Esses resultados desencadeiam discussões na sociedade como um todo e nos segmentos mais diretamente envolvidos, como órgãos do governo, escolas da Educação Básica e cursos superiores, mais especificamente, de licenciatura em Letras e em Pedagogia, por responderem pela formação dos docentes que irão atuar diretamente no processo de alfabetização e letramento.

Um sinal de que os resultados preocupam o governo se materializa no Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos, 2014 a 2023, aprovado em junho de 2014 e sancionado pela Presidência da República. Entre as metas fixadas pelo governo, a Meta 7 preconiza a melhoria gradual dos resultados do desempenho dos estudantes, melhorando as médias nacionais do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹ gradualmente até 2021², bem como o desempenho no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – Pisa no mesmo período (BRASIL, 2014a).

Nos processos seletivos, concursos públicos e exames vestibulares, atuando como avaliador de redações há mais de 30 anos, percebo que os resultados obtidos por um número significativo de candidatos na produção de texto (redação) denunciam deficiências em termos de escrita, no que se refere tanto aos parâmetros da ação discursiva, de ordem pragmática, discursiva e retórica, quanto ao agenciamento dos gêneros textuais, considerando-se a

¹ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

² http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf, p. 31

textualidade e o emprego da norma culta exigida nas produções demandadas nessas avaliações.

A competência desenvolvida até o final da Educação Básica acaba sendo, na prática, o que se leva para a vida profissional. Exceto nos cursos de Letras, praticamente não se estuda mais Língua Portuguesa de forma sistemática. Nos diversos cursos superiores, o desempenho linguístico de boa parte dos alunos em termos de leitura e escrita é objeto de crítica dos professores, que alegam dificuldade de leitura, compreensão e produção de textos desses estudantes.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), “a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas”, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Seria desejável e esperado, portanto, que o aluno, nesse momento de sua formação, já tivesse aprendido a produzir e dominasse “uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, [como] condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13), bem como as condições enunciativas, os tipos de discursos e a variedade de gêneros do discurso presentes nas mais diversas situações sociointeracionais.

Para Geraldi (1996, p. 66), “a prática de leitura, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística interligam-se na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante”. Ou seja, o estudante, ao final da Educação Básica, já deveria demonstrar competência discursiva, representada pelo domínio das regras e dos princípios de uso da língua em diversas situações. Esse estudante já deveria se apresentar como um leitor proficiente, como define a Professora Maria Aparecida da Mata no Glossário Ceale, “[...] que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes [...]” que lhe permitem articular “os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura” (CEALE, 2014).

A inquietação diante da situação brasileira relativa à capacidade de leitura e produção de textos dos alunos ao final da Educação Básica levou-me a procurar saber sobre essa questão em Portugal. Fiz uma consulta ao Prof. Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Portugal, que pesquisa nas áreas “Diversidade linguística na escola portuguesa” e “Uso da língua materna em contexto escolar”, que assim me respondeu:

“A questão do desempenho dos alunos do ensino básico e secundário em leitura e escrita também é aguda em Portugal. A discussão tem-se feito em torno dos resultados nos relatórios Pisa e dos exames nacionais e também da definição das metas de aprendizagem e das metas curriculares. À chegada ao ensino superior, a questão volta a ser objeto de discussão e estudos. Eu tenho estado ligado a estas questões, sobretudo em relação à escrita (grupo das metas de aprendizagem e, com outros colegas universitários, à caracterização da escrita no ensino superior, na perspectiva dos alunos e dos professores, no âmbito de um projeto europeu ligado à escrita académica). A questão é pertinente e atual.”³

O quadro ora descrito não é novidade e tem sido objeto de discussões, estudos e pesquisas. Teses, dissertações, artigos científicos e mesmo livros têm sido produzidos tratando da questão. Ações têm sido empreendidas no interior das escolas e as diretrizes do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que será objeto do item 1.1.2.8 desta dissertação, têm norteado o planejamento das escolas e a dinâmica das aulas, em especial de Redação, que ganhou destaque na mídia e entre os professores de Língua Portuguesa, os estudantes do Ensino Médio e a própria sociedade.

Há, no entanto, uma iniciativa que se destaca nesse quadro – é um programa nacional que objetiva a melhoria da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. É a Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*, que tem mobilizado todas as unidades da federação e um número expressivo de escolas e de professores.

Essa Olimpíada se insere no cenário do ensino de Língua Portuguesa como uma estratégia de mobilização que proporciona oportunidades de formação aos professores da rede pública de ensino e contribui para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita dos alunos envolvidos. Essa iniciativa expressa a preocupação do governo, das escolas, dos professores e da sociedade com os baixos resultados obtidos pelos alunos em termos de produção de textos. Um número significativo de alunos termina o Ensino Médio sem ter desenvolvido satisfatoriamente a capacidade de ler e escrever. É uma iniciativa bem sucedida, a respeito da qual dedicaremos dois momentos nesta dissertação, os itens 1.1.5 e 2.3.

A Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*, já na sua 5ª edição, é uma iniciativa destinada aos alunos das escolas públicas de Educação Básica, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, que tem alcançado um bom resultado.

Por quê? Por que estudantes que participam do programa conseguem produzir textos que contemplam o que Bakhtin denomina como conteúdo temático, estilo e composicionalidade? A que estratégias didáticas recorrem os professores na sua prática

³ Mensagem eletrônica recebida em 22 de setembro de 2014 (Anexo C).

docente que promovem resultados mais exitosos dos seus alunos na produção textual? Haveria mudanças na prática didático-pedagógica desses professores a partir do que propõe o Programa *Escrevendo o Futuro*? Pode-se verificar uma mudança na qualidade dos textos produzidos pelos alunos em outras disciplinas escolares? Que dimensões da textualidade se evidenciam nessas produções?

Com nossa investigação, objetivamos obter respostas para essas perguntas.

A partir da metodologia adotada pelo programa e do seu resultado exitoso, desenvolvi a pesquisa, analisando as ações empreendidas pela professora de uma escola pública estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte, que foi premiada no certame, em 2012, com o gênero Artigo de Opinião⁴ (Anexo A). Essa professora já havia sido premiada, em 2010, com o gênero *Memórias Literárias*, numa escola pública municipal da mesma cidade⁵ (Anexo B).

Nesta pesquisa, enfocamos o ensino e a aprendizagem do gênero Artigo de Opinião e a produção textual de alunos do 2º ano do Ensino Médio, participantes da edição de 2016 da Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*, dessa escola pública estadual.

O *corpus* da pesquisa se constitui de discursos coletados em entrevistas, questionários, registros de aulas constantes do diário de campo, na prática didática da professora de Língua Portuguesa da escola observada e na produção textual dos alunos da turma escolhida. Acompanhamos a turma, semanalmente, durante o primeiro semestre; observamos o planejamento e a execução das atividades – aulas e oficinas –, a produção dos alunos à luz das orientações do Programa e a avaliação dessa produção. Nosso propósito era identificar os impactos ou os efeitos desse trabalho, a partir da análise das produções dos estudantes

Como pretendíamos identificar os ecos das práticas pedagógicas adotadas com vistas à produção de textos para a Olimpíada de Língua Portuguesa, acompanhamos a professora e a turma ao longo do segundo semestre, com o objetivo de verificar os efeitos ou reflexos desse trabalho na produção textual dos alunos fora do certame.

É sabido, como afirmam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, entre outros documentos, que “a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas”; no entanto, grande número de alunos, ao final da Educação Básica, não apresenta capacidade linguístico-textual satisfatória, não aprendeu “a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, uma condição para a integração na vida social e profissional”. Apesar de um número expressivo de estudantes, conforme índices

⁴ https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/2012_livro.pdf, p. 226-227.

⁵ <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2446/20101201memorias.pdf>, p. 94-95.

divulgados pelo Ministério da Educação, não demonstrar desenvoltura nos processos de ler e escrever, temos ciência dessa experiência bem sucedida.

Nosso propósito, então, foi verificar sob que condições um aluno da Educação Básica, numa escola pública, é capaz de apresentar um resultado exitoso em termos de produção textual.

Para a realização da pesquisa, propusemo-nos investigar as seguintes hipóteses como condições para esse resultado do processo ensino-aprendizagem de produção textual, acompanhando e observando as aulas e os seus registros, o projeto didático da professora, e realizando entrevistas:

- A organicidade na implementação da proposta de ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, em relação ao desenvolvimento do processo de leitura e escrita.
- O conhecimento e a compreensão do *modus operandi* da professora, das condições de que dispõe para agir, das habilidades para planejar e executar as atividades em sala de aula.
- A formação de professores de Língua Portuguesa em termos de concepção de ensino e de aprendizagem, de língua e de linguagem, de texto e de escrita, de conteúdo e de metodologias de ensino.
- As ações de mediação empreendidas com vistas ao desenvolvimento dos alunos em termos de leitura e produção de textos como atividade interacional, dialógica, situada, não sendo a língua um mero código que permite ao falante apenas exteriorizar um pensamento ou transmitir informações.

O objetivo geral de nossa pesquisa era, pois, analisar as relações existentes entre as práticas docentes da professora de Língua Portuguesa da escola escolhida (atividades, oficinas e projetos, entre outras) e o desenvolvimento e o progresso dos alunos em termos de produção de textos.

Como objetivos específicos, estabelecemos os que elencamos a seguir:

- Analisar os documentos parametrizadores para o ensino da Língua Portuguesa, em termos de produção textual e a metodologia proposta pelo programa Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*.

- Confrontar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, no que se refere à formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere à produção de textos.
- Analisar o nível de interação existente entre os atores da cena pedagógica, de envolvimento e de satisfação em função dos objetivos e das atividades propostas pela professora.
- Examinar as expectativas da professora e o que propõe o programa Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro* diante das produções escritas desenvolvidas pelos estudantes.

Como apontamos no início desta introdução, é extremamente incômodo e preocupante o quadro apresentado por uma parcela significativa de alunos egressos da Educação Básica em termos de leitura e escrita. Para nós, professores de Língua Portuguesa e pedagogos, que atuamos na Educação Básica e no Ensino Superior, causa estranheza o que temos diante de nós, nas nossas salas de aula, em termos de letramento. A escola não tem alcançado seus objetivos, como observam Geraldi (2003) e Matencio (2012, p. 38). Na escola, como relatam os autores, o trabalho com leitura consiste no uso do texto como pretexto para o estudo da gramática, reduzindo-se o texto a uma simples somatória de frases e não inserido e constitutivo de práticas de letramento. Assim, “a aula de produção de textos reduz-se a atividades de discussão de diferentes assuntos, e não de trabalho COM e SOBRE a linguagem, de interação entre sujeitos” (MATENCIO, 2012, p. 96).

Para Vygotsky (2008), seria necessário que se ensinasse o processo de produção de textos, por considerar a escrita como um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos. Ponto de vista que é compartilhado por Kleiman (2007, p. 4) ao afirmar “que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”, assumindo-se, portanto, “o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”. Historicamente, o trabalho com produção de textos na escola tem consistido em o professor solicitar aos alunos que escrevam um texto sobre determinado tema, num determinado gênero, para que lhes seja conferida uma nota. O texto corrigido lhes é devolvido com erros apontados e, muitas vezes, não passa disso.

O Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a organização não governamental Ação Educativa, aponta os seguintes resultados relativos ao nível de alfabetização da população brasileira:

Quadro 1 – Indicador do Alfabetismo Funcional

| População | % | Nível |
|-----------------------|----------|-----------------------------------|
| Em geral | 26 | Plenamente alfabetizada |
| | 47 | Alfabetização básica |
| | 27 | Analfabetos funcionais |
| Ensino Médio completo | 35 | Plenamente alfabetizada |
| Formação Superior | 38 | Insuficiente em leitura e escrita |
| Renda superior a 5 SM | 52 | Plenamente alfabetizada |

Fonte: Pesquisa Inaf 2011-2012⁶

Apesar da ampliação do acesso à escola como política pública, objetivando a universalização do ensino, inclusive ao ensino superior, não se verifica que sejam alcançados níveis mais altos de alfabetismo.

Segundo o Instituto Paulo Montenegro, assim se definem os níveis de alfabetização⁷:

- **Analfabetos:** não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.
- **Alfabetização em nível rudimentar:** localizam informações explícitas em textos curtos.
- **Alfabetização em nível básico:** leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências.
- **Alfabetização em nível pleno:** leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses, interpretam tabelas, mapas e gráficos.

Em novembro de 2013, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a nota média de Redação no Enem 2012: 60% na rede privada de ensino, 49% na rede estadual e 53% na rede

⁶ http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx

⁷ <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>

municipal.⁸ Este é apenas um dos parâmetros de medição da real capacidade de leitura e produção de textos desses sujeitos, para o qual se voltam os olhares da sociedade.

Em 2014, segundo Brígido et al. (2015), de mais de 6 milhões de estudantes que se apresentaram para o Enem, apenas 250 alcançaram a nota máxima (1000) em redação, um percentual inexpressivo (0,00423%), enquanto 529.000 (8,8%) zeraram a prova⁹.

Em 2015, de 5.810.948 estudantes que se submeteram a esse Exame, apenas 104 conseguiram nota máxima, percentual mais inexpressivo que o do ano anterior, enquanto 53.000 (0,9%) tiraram zero na redação, número dez vezes menor que o anterior. A maior parte ficou entre 501 e 600 pontos¹⁰. Caberia um estudo comparativo dos resultados desses dois anos, buscando as razões que teriam motivado a redução do número de redações zeradas em 90%, o que é positivo, ao mesmo tempo em que houve a redução de 58% de estudantes que alcançaram a nota máxima. Se essa parcela de estudantes já era pequena, ficou menor ainda.

Outro parâmetro de avaliação é dado pela Prova Brasil e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados aplicados no término dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, com questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas. Esses instrumentos de avaliação são igualmente restritos, por não conseguirem, de fato, avaliar as reais habilidades dos alunos. São um recorte, uma amostragem, não podendo ser considerados como valor absoluto. Há inúmeras variáveis que não podem ser consideradas numa avaliação em larga escala. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) fixou metas para os próximos dez anos (2014-2024), visando melhorar o perfil da educação básica brasileira, o que era realmente necessário. Resta-nos saber como se pretenderá avaliar o atingimento da meta.

O parâmetro internacional de avaliação é o Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Segundo Mello (2013), apesar de avanços na educação, o Brasil ocupa uma baixa posição no *ranking* mundial. Essa avaliação é feita pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a cada três anos, medindo o desempenho de estudantes de 15 anos em três áreas do conhecimento – leitura, matemática e

⁸ <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/mec-divulga-media-notas-enem-2012-escola-761375.shtml>

⁹ http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/especial_enem/2015/01/13/especial-enem-interna,466144/inep-revela-media-de-notas-dos-alunos-no-enem-2014.shtml

¹⁰ <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2016/01/enem-2015-nota-media-cai-em-tres-das-quatro-areas-do-conhecimento.html>

ciências. Em leitura, em 2012, o Brasil se encontrava abaixo da média da OCDE, no mesmo patamar da Colômbia, da Tunísia e do Uruguai. Na América Latina, os brasileiros tiveram desempenho inferior aos chilenos, costa-riquenhos e mexicanos, mas superior aos argentinos e peruanos.

A pesquisa mostra que 49,2% dos estudantes brasileiros conseguem, no máximo, entender a ideia geral de um texto que trate de tema familiar ou fazer uma conexão simples entre as informações lidas e o conhecimento cotidiano. Apenas um em cada duzentos alunos atinge o nível máximo de leitura. Ou seja, cerca de 0,5% dos jovens são capazes de compreender um texto desconhecido tanto na forma quanto no conteúdo e fazer uma análise elaborada a respeito (MELLO, 2013).

No *ranking* de 2012, os sete primeiros colocados foram países do Oriente: China ficou em 1º lugar e Japão, em 7º. O Brasil ficou em 58º lugar. Em 2015, países do Oriente ocuparam as cinco primeiras colocações, com Cingapura em 1º e Japão em 4º e o Brasil passou para a 60ª posição¹¹. Valem aqui as mesmas considerações feitas em relação às avaliações em nível nacional. Comparam-se realidades diferentes e essas diferenças não são consideradas, e muitas delas interferem diretamente no resultado.

Como afirma Bertrand Daunay¹²,

Há contradições entre os objetivos do PISA e a realidade de seus testes [...]. O PISA pretende, por seus testes, chegar à “vida real” [...]: é o que justifica recorrer à noção de “letramento”, entendido como o conjunto de competências consideradas como requisitos para poder compreender e agir no mundo, desenvolver-se e contribuir com a vida coletiva (OECD, 1999). Esta “vida real” supõe, então, uma contextualização a mais próxima da vida real dos indivíduos. Mas, ao mesmo tempo, é aí que reside o paradoxo – o PISA, como se tem visto, constrói seus testes e anuncia seus resultados como se eles pudessem, uns e outros, resistir a toda particularidade – de tempo, de lugar, de contexto, de língua, de cultura... [...]

Em nossa análise desta unidade, nós temos revelado, particularmente, a fragilidade do teste a propósito de três princípios fundamentais de construção do PISA:

- a *universalidade* suposta da leitura;
- o *real* invocado;
- a *contextualização* da situação de leitura.

[...] Aparece aí toda a economia de uma proximidade da contextualização que, estando construída a partir de situações e experiências presumidas *pelos autores do teste* como predeterminadas pelo autor e impostas ao leitor, permite afirmar tranquilamente que as competências em compreensão da escrita dos sujeitos são avaliadas em contextos diversos, independentemente da experiência efetiva de leitura testada.

[A pesquisa] mostra o paradoxo que há em pretender avaliar as competências em letramento de indivíduos de 15 anos, precisamente tudo o que caracteriza letramento... (tradução nossa)¹³.

¹¹ <http://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-e-60o-de-76-paises-em-ranking-de-educacao-8400.html>

¹² “Le PISA: quelques paradoxes d’une évaluation des compétences en littéracie”, palestra proferida na PUC Minas, por ocasião do XVI Enfoque Letras, em 31 de maio de 2016.

¹³ Il y a contradictions entre les objectifs du PISA et la réalité de ses tests [...]. Le PISA prétend, par ses tests, atteindre la « vie réelle » [...]: c’est ce qui justifie le recours à la notion de « littératie », entendue comme

Embora esses resultados não podem ser absolutizados, como ressalta Daunay, o governo, por ações do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, vem desenvolvendo ações junto a pedagogos, professores e alunos da Educação Básica, visando à melhoria do ensino, da leitura e da escrita, como destacaremos no item 1.1.4, ao nos referirmos ao Ideb.

O texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos a partir desta Introdução. Como o objeto desta pesquisa envolve um *corpus* relativo à prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa e à produção textual dos alunos pesquisados, o primeiro capítulo objetiva uma revisão da literatura no tocante ao conceito de texto e textualidade, na perspectiva do ISD – Interacionismo Sociodiscursivo, bem como uma análise do texto como objeto de ensino, sob quatro olhares: dos teóricos, dos documentos oficiais, da escola e da Olimpíada de Língua Portuguesa. O segundo capítulo explicita o percurso metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa e o terceiro é dedicado à análise e discussão dos dados do *corpus* da pesquisa. Por fim, fechando a dissertação, apresentamos as nossas considerações finais.

l'ensemble des compétences considérées comme requises pour pouvoir comprendre et agir dans le monde, se développer et contribuer à la vie collective (OECD, 1999). Cette « vie réelle » suppose donc une contextualisation au plus près de la vie réelle des individus. Mais, dans le même temps – et c'est là que réside le paradoxe – le PISA, on l'a vu, construit ses tests et énonce ses résultats comme s'ils pouvaient, les uns et les autres, résister à toute particularité – de temps, de lieu, de contexte, de langue, de culture... [...]

Dans notre analyse de cette unité, nous avons mis en lumière, particulièrement, la fragilité du test à propos de trois principes fondamentaux de construction du PISA:

- l'*universalité* supposée de la lecture;
- le *réel* invoqué;
- la *contextualisation* de la situation de lecture.

[...] Apparaît là toute l'économie d'une approche de la contextualisation qui, étant construite à partir des situations et des expériences présumées *par les auteurs du test* comme prédéterminées par l'auteur et imposées au lecteur, permet d'affirmer tranquillement que les compétences en compréhension de l'écrit de sujets sont évaluées dans des contextes divers, indépendamment de l'expérience effective de lecture testée.

[La recherche] faire apparaître le paradoxe qu'il y a à prétendre évaluer les compétences en littéracie d'individus de 15 en niant précisément tout ce qui caractérise la littéracie...

1 DO TEXTO E DA TEXTUALIDADE: ABORDAGENS TEÓRICAS

Para que pudéssemos contextualizar a nossa pesquisa e a análise dos dados coletados, buscamos ancoragem nos estudos e nas pesquisas de teóricos que discutem texto e discurso e nos documentos oficiais que parametrizam o ensino de língua portuguesa no que se refere aos processos de leitura e escrita e orientam o trabalho do professor, como veremos a seguir.

1.1 Do texto – o olhar dos estudiosos do campo da linguagem

Como nossa pesquisa visa analisar e compreender o processo de produção de textos na Educação Básica, julgamos necessário definir, preliminarmente, as concepções de texto, fixando as bases epistemológicas que devem orientar as práticas de ensino do professor de Língua Portuguesa na escola.

Podemos, para isso, partir da afirmação de Volochínov:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (2014, p. 117, grifos do autor).

A linguagem é entendida, pois, como uma forma de interação, concepção que adotamos em nosso trabalho. É o lugar em que se constituem as relações sociais e os falantes se tornam, efetivamente, sujeitos sociais. A função central da linguagem não é, pois, mera expressão, mas a comunicação, a interação que se estabelece entre os interlocutores (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127), posição compartilhada por Geraldi (2003, p. 41):

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2003, p. 41).

Ora, se se concebe a linguagem como uma atividade interindividual, “o processamento textual, tanto em termos de produção quanto de compreensão, deve ser visto como uma atividade tanto de caráter linguístico, como de caráter sociocognitivo” (KOCH, 2016, p. 31).

Em *Redação e Textualidade*, Costa Val, adotando o mesmo princípio, caracteriza o texto como unidade linguística comunicativa básica, já que não nos comunicamos por palavras e frases isoladas: “é a ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão,

dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1999, p. 3). Ou, dito de outra forma, é uma sequência verbal coerente, que forma um todo acabado e definitivo (GERALDI, 2002, p. 101). Na expressão de Koch (2016, p. 30), texto “é fruto da interação autor/leitor, envolvendo fatos de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, capaz de construir determinado sentido”. E Vygotsky (2008, p. 188) argumenta que, “para compreender a fala de outrem, não basta entender suas palavras – temos que compreender seus pensamentos. [...] [e] a sua motivação”. O texto, visto sob essa perspectiva, se configura com a materialização, a textualização do discurso. É, pois, simbólico no sentido de que é por ele que se tem acesso ao discurso (ORLANDI, 2003, p. 65). Ou, como define Bronckart (2006), ao afirmar que designamos por texto uma produção de linguagem capaz de veicular uma mensagem linguisticamente organizada e que produz efeitos de coerência no interlocutor. E concluímos a concepção de texto com o próprio Bronckart: “a noção de texto designa, por conseguinte, para nós um conjunto organizado de enunciados (escritos ou orais), em relação a um certo contexto” (2016, p. 59, grifo do autor, tradução nossa).¹⁴

Como unidade sociocomunicativa, o texto tem seu sentido construído a partir do contexto sociocultural, e é nele que poderá ser plenamente interpretado, considerando-se os princípios da intencionalidade, da aceitabilidade, da situacionalidade, da informatividade e da intertextualidade. Assim, “**o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**, no curso da interação” (KOCH, 2016, p. 30, grifos da autora), é coconstruído pelos interlocutores, não podendo nenhum indivíduo ser considerado como o único responsável pelo sentido dos atos produzidos (FAÏTA, 2001, p. 160). A construção do sentido é, pois, dialógica, envolve, na perspectiva bakhtiniana, duas ou mais vozes, e considera o contexto como seu referente (SPINK, 2013).

Ao tratar da produção de sentido, Spink e Medrado afirmam:

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 36).

Para que se considere texto, é preciso que se constitua numa unidade semântica, num todo significativo, garantido pela coerência ou pela lógica interna. Segundo Volochínov (2014, p. 133, grifo do autor), “um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma

¹⁴ « La notion du *texte* designe par conséquent pour nous un ensemble organisé d'énoncés (écrits ou oraux), en rapport avec un certain contexte ».

propriedade que pertence a cada enunciação **como um todo**”, corroborado por Faïta (2001, p. 159): “A atribuição de sentido é produto de uma relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor, constrói a seu modo”. O tema ou a unidade temática da enunciação se determina pelas formas linguísticas e pelos elementos não verbais da situação. É isso o que lhes confere um sentido único e pleno. Sendo o texto a textualização do discurso (ORLANDI, 2003), é por ele que identificamos a produção do sentido, o dito e o não dito, como implícitos, pressupostos e subentendidos.

Como unidade formal, os constituintes linguísticos do texto devem estar integrados, para que este seja percebido como um todo coeso. A coesão é, por conseguinte, a manifestação linguística da coerência, que se expressa pelos mecanismos gramaticais e lexicais da língua. Sendo percebida como unidade, como resultado da relação entre os seus constituintes, estes passam a integrar esse todo, de tal forma que deixam de ser percebidos como parte, como os ingredientes de uma receita: cada um exerce uma função que contribui **decisivamente** para o resultado final.

É justamente esse “conjunto de características que faz com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”, respondendo pela textualidade de um discurso. A coerência e a coesão promovem a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, a conectividade textual. A coerência responde pelo nexos entre os conceitos e a coesão, pelo nexos no plano linguístico (COSTA VAL, 1999, p. 7).

Embora encontremos uma variedade de definições para texto, há aspectos que são comuns: constituir-se numa unidade significativa, haver articulação das partes na construção do sentido, ser dialógico e ocorrer num dado contexto.

Numa perspectiva sociointeracionista, a língua não é considerada um mero código que os falantes aprendem para expressar seus pensamentos; ela é concebida como discurso e enunciação, não apenas como comunicação, incluindo, portanto, as relações com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização, como ressaltam Soares (1998, p. 59) e Bronckart (2016):

Na perspectiva enunciativa, as estruturas da língua se organizam em função dos valores referenciais aos quais eles se ligam, quer dizer, em função de certos aspectos do contexto. Produções languageiras e contexto estão, por conseguinte, numa relação de interdependência permanente. Como o contexto é definido por um interlocutor e um evento presente, em que locutores e interlocutores dialogam, as produções languageiras assumem características próprias (BRONCKART, 2016, p. 59, tradução nossa)¹⁵.

¹⁵ Dans la perspective énonciative, les structures de la langue s’organisent en fonction des valeurs référentielles auxquelles elles s’accrochent, c’est-à-dire en fonction de certains aspects du context. Productions langagières et

O discurso é, pois, entendido como uma forma de interação humana, só existindo “de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 274). As enunciações são, portanto, produtos da interação social, como afirma Marcuschi (2015). “Na enunciação se expressa a atitude do falante em sua ‘dupla orientação social’, ou seja, em relação ao que se fala e a quem se fala” (PONZIO, 2012, p. 56). Assim, a enunciação é sempre *de* alguém *para* alguém, ela responde e, ao mesmo tempo, reclama uma resposta, que não é necessariamente verbal, está sujeita a comportamentos que não são apenas de tipo verbal, como destaca Ponzio (2012, p. 95). Fora do texto, para o mesmo autor, ela perde o seu sentido, convertendo-se simplesmente numa frase isolada, esvaziada do sentido pretendido pelo enunciador. A enunciação não pode ser considerada como sendo individual, sua natureza é estritamente social (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 113). Nesse sentido, a significação é potencial, é uma possibilidade que vai se definir, portanto, no interior da enunciação, uma vez que se constitui de elementos abstratos, convencionais, sem existência independente. Consiste apenas num aparato técnico para a realização do conteúdo temático. Ela é, portanto, efeito da interação do locutor e do receptor – uma forma de diálogo -, produzido através do material de um determinado complexo sonoro (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 134, 136 e 137).

O significado de toda enunciação é inseparável de seu sentido ideológico e de sua relação com a prática social; apenas existe em seu específico contexto ideológico e prático.

Como afirma Volochínov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 98-99).

Depreende-se, então, que o princípio fundador da linguagem é o dialogismo, pois um enunciado sempre pressupõe o outro, é de alguém para alguém. É uma relação sujeito-sujeito. “É o diálogo, a ordem dialógica, que oferecem a cena em que os sujeitos se encontram, eles

contexte sont par conséquent dans une relation d’interdépendance permanente. Lorsque le contexte est défini par un interlocuteur et un événement présent, que locuteurs et interlocuteurs dialoguent, les productions langagières prendront des caractéristiques précises (BRONCKART, 2016, p. 59).

mesmos e os outros, assim como suas histórias, acontecimentos e circunstâncias” (CLOT, 2010, p. 155, tradução nossa)¹⁶.

Faraco (2013, p. 66), referindo-se ao enunciado, assim se expressa: “é unidade da interação social; não um complexo de relações entre palavras, mas [...] um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas”. É sempre, portanto, uma resposta a outros enunciados, na medida em que provoca atitudes responsivas em seus interlocutores que “concordam ou discordam dele (total ou parcialmente), completam-no, aplicam-no, preparam-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2015, p. 271). Depreende-se, por conseguinte, que a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34). Ou, como lemos em Koch (2015, p. 21), “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador”.

Na concepção interacional, dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa, que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerado este o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10; KOCH, 2015, p. 18).

O texto é, por conseguinte, um espaço de interação que possibilita o diálogo entre autor e leitor (KLEIMAN, 1995), designa uma unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a construir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 2006). Este posicionamento ultrapassa a concepção de texto de Costa Val (1999) a que nos referimos anteriormente, por considerar, na sua constituição, a participação ativa do interlocutor na construção do sentido.

Vivemos imersos num mundo constituído por textos, orais e escritos, ocupando a escrita lugar significativo. Leitura e escrita são faces da mesma moeda, complementam-se. E, para que os alunos possam participar com competência desse universo de textos a serem lidos e produzidos, o professor é elemento indispensável como mediador entre o aluno e o conhecimento que ele deverá construir sobre leitura e escrita.

Depois de apresentarmos o texto na concepção teórica do interacionismo sociodiscursivo, devemos enfocá-lo sob a ótica do seu ensino. Para isso, vamos, primeiramente, levantar o posicionamento dos teóricos em relação ao processo ensino-aprendizagem do texto. Em segundo lugar, analisaremos o que dizem os documentos oficiais

¹⁶ « C’est le dialogue, l’ordre dialogique, qui offrent la scène où les sujets se rencontrent, eux-mêmes et les autres, ainsi que leurs histoires, environnements et circonstances »

que o normatizam e alguns de seus desdobramentos. No terceiro momento, vamos considerar o que se tem feito na escola em termos de produção de texto. Na sequência, faremos um paralelo entre o discurso e a ação, com o objetivo de entendermos o descompasso entre o que se pretende (ou se prescreve) e o que se verifica, de fato. Por último, detalharemos a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa para a produção de textos.

1.1.1 O que dizem os teóricos

Por ocupar o texto uma posição central nas relações humanas, trabalhar as formas e as condições de sua produção passou a ser o grande objetivo das práticas pedagógicas, analisando os comportamentos relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita. “Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”, afirmam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13).

Nisto se baseia o conceito de letramento, que parte “de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). O letramento é concebido, pois, como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN; MATENCIO, 2005, p. 238).

Nas práticas pedagógicas no ensino de língua, o texto é alçado à condição de objeto legítimo de estudo e a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos, como ressalta Marcuschi (2015, p. 221), remetendo a Jean-Paul Bronckart.

Diante disso, os objetivos são reformulados e são introduzidas novas práticas no ensino de língua escrita na escola. Enfatiza-se, destaca Soares, “o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita” (CEALE, 2014), para possibilitar ao estudante que leia e escreva de forma adequada e eficiente nas mais variadas situações em que se encontre inserido.

As práticas pedagógicas, como afirma Batista, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec,

se articulam em um esquema que tem como eixo central a produção de um texto, para o qual se mobilizam práticas de leitura (para conhecimento do tema, para a exploração da estrutura do gênero, por exemplo), seguidas de práticas de análise linguística da primeira versão do texto produzido, de modo a orientar práticas coletivas e individuais de revisão do texto, que posteriormente, como acontece com textos ‘reais’, será socializado num circuito de comunicação [...], dando origem a uma abordagem mais discursiva, que visa ‘expandir’ o texto (CEALE, 2014).

A leitura e a compreensão de textos, seguidas de produção de textos, passam a ser a tônica no processo ensino-aprendizagem. Especificamente no ensino de Língua Portuguesa, a ênfase na norma gramatical cede espaço para a leitura e a produção de textos, e o ensino da gramática deixa de ser feito descontextualizado para se apoiar nos textos-base das unidades, como afirmam Schneuwly e Dolz (2013). A ênfase no ensino da gramática pela gramática já se mostrou incapaz de garantir bons leitores e bons produtores de texto. Para aprender a língua, é preciso usá-la, não basta saber sobre a língua (GERALDI, 2002). Assim, o ensino da produção escrita deve se articular ao ensino da gramática, que deve estar **a serviço** da produção textual, por envolver planejamento e ações orientadas para um fim e sua execução em material linguageiro, como confirma Clot: “A frase como unidade de análise cedeu lugar ao discurso, à conversação e interação. [...] ela [a ideia de uma dinâmica linguageira] é aplicada principalmente ao *espaço* circunscrito pelas ações dos interlocutores” (2010, p. 113, grifo da autora, tradução nossa).¹⁷

Sendo a aprendizagem da produção escrita uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é necessário entendermos os princípios conceituais que norteiam (ou devem nortear) a prática pedagógica dos docentes que atuam no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Para Geraldi (2002), a produção de textos (orais e escritos) deve ser o objetivo último do processo de ensino-aprendizagem da língua, constituindo-se “no seu ponto de partida e no seu ponto de chegada”. E o autor aponta a razão: “É no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Dessa feita, o texto deve ser o núcleo de uma unidade de trabalho. Leitura, produção de texto e análise linguística são atividades intrinsecamente vinculadas no desenvolvimento de uma unidade de ensino. Geraldi (1996, p. 66) defende que “a reflexão linguística [...] se dá concomitantemente à leitura e à produção de textos, na dimensão da

¹⁷ « La phrase comme unité d’analyse a cédé le pas au discours, à la conversation et l’interaction. [...] elle [l’idée d’une dynamique langagière] s’est principalement appliquée à *l’espace* circonscrit par les actes des interlocuteurs ».

construção da compreensão dos sentidos veiculados pelo texto e na expressão da subjetividade do autor”.

Nesse processo, destaque-se a importância decisiva do professor como aquele que deve criar condições favoráveis para o exercício da língua. Para isso, o professor precisa ter clareza das potencialidades de seus alunos, analisando, como dizem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 15), as capacidades linguageiras dos aprendizes e suas dificuldades, para ajustar a sua prática pedagógica às necessidades desses estudantes, o que pode ser conseguido a partir, por exemplo, da observação de seus textos.

A capacidade de escrever é decisiva no contexto escolar, como condição de construção e expressão do conhecimento. “A capacidade de escrever – como definem Carvalho e Barbeiro (2013, p. 625) – é um inegável fator de sucesso escolar, por estar a serviço da aprendizagem e por constituir um mecanismo valioso na concretização de formas diversas de comunicação de saberes”.

Escrever, como falar, é uma atividade que pressupõe interação, porque quem escreve o faz para dizer algo a alguém, seu interlocutor, com uma intenção, um propósito, de uma determinada forma, numa dada situação. Para levar a efeito essa atividade, com sucesso, precisa recorrer a “estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção” (KOCH, 2015, p. 36; KOCH, 2016, p. 7; 11). E por ser fruto de uma interação, o sentido do que se expressa é “um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*” (KOCH, 2015, p. 35).

Faraco (2013, p. 126) afirma que

não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Nossos enunciados [...] têm [...] conteúdo temático, organização composicional e estilos próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade.

E Koch (2016, p. 7) ratifica, dizendo que “a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos”, e Barbeiro (2012) destaca a ênfase que se deve dar à dimensão processual da escrita, que consiste na planificação, na redação ou textualização e na revisão, posição igualmente assumida por Matencio (2012, p. 103).

Carvalho e Barbeiro (2013, p. 611-612) assim detalham essas dimensões:

Planificação: mobilização dos conhecimentos, ativação da memória do escrevente, seleção e organização das ideias, em virtude dos objetivos do ato da escrita.

Redação: implica transformação de uma representação mental da realidade numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal. Uso de mecanismos linguísticos.

Revisão: capacidade de refletir sobre o texto e avaliá-lo à luz de diferentes parâmetros, num ato de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) especificam que a revisão implica releitura e reescrita, como retorno do produtor ao texto para possíveis intervenções com o objetivo de melhorá-lo. Para os autores, há um valor didático nos erros, por contribuírem na aprendizagem da produção escrita. A reescrita funciona como uma atividade de reflexão sobre a escrita, uma avaliação crítica do próprio texto, o que é um fator importante no processo de aprendizagem, por permitir que o aluno se debruce sobre sua produção no intuito de encontrar mecanismos para aprimorá-la.

Segundo Assis (2014), é no quadro de uma concepção de avaliação mediadora, educadora, comprometida com o aprender, conforme Hoffman (1994 e 2003), que

se articulam escrita, correção e reescrita, uma vez que a correção se destina fundamentalmente a permitir que o aluno possa refletir sobre sua produção de conhecimento, recebendo estímulo e orientação para reorganizar seus saberes. No contexto da avaliação mediadora, as práticas de correção de textos (turno do professor) e de escrita/reescrita (turno do aluno) podem ser tomadas como turnos de uma interação construída no solo dialógico das ações de ensino e de aprendizagem (ASSIS, 2014, p. 119).

Bronckart (2012), referindo-se à estruturação de um texto, define sua arquitetura interna como constituída de três níveis estruturais ou camadas superpostos: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A essa estrutura, o autor deu o nome de arquitetura textual, assim representada no Quadro 2:

Quadro 2 Arquitetura Interna dos Textos

| | | |
|--|---|--|
| Infraestrutura Geral do Texto | Plano geral | <ul style="list-style-type: none"> • Conjunto do conteúdo temático |
| | Tipos discursivos | <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes segmentos: <ul style="list-style-type: none"> • Discurso teórico • Discurso narrativo • Discursos interativos |
| | Modalidades de articulação entre discursos | <ul style="list-style-type: none"> • Encaixamento • Fusão |
| Mecanismos de Textualização | Articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto | <ul style="list-style-type: none"> • Conexão: progressão temática (organizadores textuais) • Coesão nominal: anáforas, pronomes e sintagmas nominais • Coesão verbal: organizadores temporais e textuais (tempos verbais, advérbios) |
| Mecanismos enunciativos (coerência pragmática ou interativa) | Posicionamentos enunciativos e agenciamento de vozes | <ul style="list-style-type: none"> • Voz do autor empírico • Vozes sociais • Vozes de personagens |
| | Modalizações: aspectos e avaliações sobre o conteúdo temático | <ul style="list-style-type: none"> • Lógicas: julgamento sobre o grau de verdade ou de certeza objetiva • Deônticas: avaliação à luz de valores sociais, de determinações externas para o agir • Apreciativas: posição subjetiva em relação ao predicado • Pragmáticas: julgamento de responsabilidades; objetivos do agir desejados (Tempos verbais, auxiliares de modalização, advérbios, frases impessoais etc. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (BRONCKART, 2012, p. 119-133).

Considerando o modelo estrutural definido por Bronckart, Bunzen (2009, p. 7-8), ao se referir ao processo ensino-aprendizagem de produção de textos, estabelece quatro níveis ou estágios: (a) negociação do tópico; (b) “desconstrução”; (c) construção conjunta; (d) construção independente.

Para esse autor, o primeiro estágio se destina à definição do tópico que deverá ser objeto da produção textual, sobre o que versará o texto. No segundo estágio, o objetivo é trabalhar textos modelos, desconstruindo-os, para que os alunos possam ver como foram construídos, a sua arquitetura, como definida por Bronckart. Analogamente, podemos dizer que é feita uma dissecação do texto. Nesse estágio, “o papel do professor é o de mediar a aprendizagem [...]. É ele quem vai gerar o funcionamento dos dois processos indispensáveis para o tratamento do texto: a desconstrução do gênero e a reconstrução da situação de comunicação” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 98). No terceiro estágio, o autor

propõe a produção de um texto em conjunto, uma produção coletiva, para que os alunos percebam as estratégias de construção. Por fim, no último estágio, o objetivo é que os alunos sejam capazes de produzir seus próprios textos. É a culminância do processo.

A esse quarto estágio, Azevedo (2010, p. 44) acrescenta um quinto, que contempla a revisão, que consiste na releitura crítica, na detecção de problemas e na elaboração da versão final. Para a autora, a revisão deve ser uma atitude permanente durante a produção do texto. “Ao final, faz-se uma avaliação do texto produzido, em todos os aspectos - micro e macroestruturais -, visando ao seu aperfeiçoamento” (p. 100). Para isso, ela sugere:

Pode-se estabelecer um *checklist*, por exemplo, para direcionar a revisão, contendo perguntas que ajudarão a observar inconsistências que não fazem sentido, a clarificar ideias, a organizá-las melhor, a torná-las explícitas para o leitor, para além da observação de aspectos relativos às convenções da escrita. Enfim, detectando incorreções e aperfeiçoamentos que resultarão em nova textualização (AZEVEDO, 2010, p. 102).

E conclui, afirmando que “o texto escrito se planifica, se revê, se reescreve e se partilha, actuando o professor ao longo do processo como um supervisor que estimula, orienta e ajuda o aluno a corrigir o que faz” (AZEVEDO, 2010, p. 110). E Fiad (2002) acrescenta: “Mesmo os autores proficientes submetem seus trabalhos a reescritas até decidirem pela versão final ou definitiva. Até se dar por satisfeito, o escritor refaz o texto, modifica-o. É o processo de produção”. Posição ratificada por Garcez (2016, p. 261) ao considerar que, na vida, quando escrevemos, avaliamos e reelaboramos o texto até que esteja de acordo com os nossos objetivos. Planejar, elaborar, rever/reler e reelaborar fazem parte da natureza da produção de textos. Ninguém escreve apenas a primeira versão. E nem precisamos ir muito longe, basta olharmos a nossa própria produção: a escrita de um artigo, de uma resenha ou de uma comunicação, o texto que preparamos para uma palestra a ser proferida, esta dissertação. É um caminho, às vezes, longo, por implicar várias leituras, várias intervenções. Não se produz um texto “ao correr da pena”, que está pronto quando chegamos ao ponto final. Chegamos a ele várias vezes até que ele seja, de fato, final.

Uma prática recomendada e constante da proposta de alguns livros didáticos é que a revisão textual e a reescrita sejam adotadas como uma metodologia de ensino. Esse processo dá segurança ao aluno para rever seus próprios textos. Para Sandoval, Alcântara e Zandomênicó (2016, p. 36-39), a atividade de revisão deve ser feita com regularidade, sendo parte da rotina do ato de produção textual como prática de desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades linguístico-discursivas. Esta posição é compartilhada por

Assis (2014), para quem, numa nova postura de avaliação, “as ações de correção integram a atividade de produção de textos e pressupõem a participação ativa e colaborativa do professor e do aluno no percurso de produção do texto” (ASSIS, 214, p. 122)

Como relata Barbeiro (2012, p. 36), “a atitude positiva dos alunos em relação à escrita se reflete num nível mais elevado de envolvimento, de empenho na realização da tarefa e na procura de melhorias, conduzindo a melhores resultados”. É preciso que se mantenha a motivação do aluno num patamar elevado, pois a produção de um texto é um processo com muitas idas e vindas. O jovem deve ver valor no que faz, para que não se disperse. E não falta motivação que possa lhe desviar a atenção, que o atraia, que lhe pareça mais interessante!

Na próxima seção, vamos tratar do texto à luz dos documentos oficiais que têm como objetivo prescrever ou apresentar orientações sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, enfatizando a leitura e a escrita, nosso objeto de estudo.

1.1.2 Do texto – o olhar dos documentos oficiais

Para ampliar nossa compreensão do que se propõe em termos da produção de texto, na perspectiva do seu ensino, e do que se espera dos estudantes ao final da Educação Básica, fomos analisar os documentos parametrizadores dessa atividade. Começamos pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa, analisamos os PCNEM e os PCN+, chegamos à segunda versão da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e ao CBC – Currículo Básico Comum – Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, analisamos as expectativas do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, e fechamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e o Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Diante do que estabelecem os documentos, analisamos alguns desdobramentos: o PNLD e os livros didáticos e, por fim, a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa.

1.1.2.1 Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa

Para Bronckart (2006) e Schneuwly e Dolz (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais inauguram uma nova lógica para o ensino-aprendizagem de línguas, fundamentada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo.

Nessa perspectiva, partindo do conceito de linguagem como interação verbal entre interlocutores, não podendo, portanto, ser compreendida fora do contexto de produção, cabe à

escola viabilizar o acesso dos alunos ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-os a produzi-los e a interpretá-los (BRASIL, 2000, p. 30). Para que isso se efetive, torna-se necessário um trabalho pedagógico sistemático.

Afinados com os princípios sociointeracionistas, os PCN assumem que produzir linguagem é produzir discursos, o que se traduz, por exemplo, na impossibilidade de dizer algo a alguém sem que se tenha o que dizer, de uma determinada forma, num determinado contexto. Assumem, conseqüentemente, como vimos no início deste capítulo, que texto é produto da atividade discursiva que forma um todo significativo e acabado, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (BRASIL, 2000, p. 25-26). Para que se possa alcançar essa meta, ela se transforma em um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa.

O documento contesta a crença de que quem lê muito, necessariamente, escreve bem (BRASIL, 2000, p. 41). Não é bem assim, a relação entre leitura e escrita, leitor e escritor, não é mecânica. O hábito de leitura, sem dúvida, é um elemento importante para a escrita. O contato frequente com bons textos contribui para o desenvolvimento da capacidade de lidar com a linguagem. Compete, no entanto, à escola formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos (BRASIL, 2000, p. 52). Para que se possa atingir esse objetivo, é pressuposta uma prática contínua de produção de textos.

Na proposta dos PCN, dá-se uma ênfase muito grande na forma como se trabalha a escrita na escola. Recomenda-se atenção para que a atividade não iniba os alunos ou os afaste do que se pretende. O propósito deve ser aproximá-los, despertar-lhes interesse, incentivá-los e permitir-lhes sentir prazer na realização de atividades escritas. E um dos fatores que gera ansiedade nos alunos e aversão à atividade é a avaliação. O documento destaca que ela não pode ser o objetivo da escrita (BRASIL, 2000, p. 68). A escrita não pode ser encarada apenas como tarefa escolar para obtenção de uma nota ou um conceito, produzida tão somente para ser objeto de correção pelo professor.

A produção de textos é uma atividade que requer tempo, reflexão, amadurecimento. A produção de um texto exige planejamento, revisões e reescritas até que ele seja considerado pronto, acabado. Aprende-se a escrever, escrevendo e analisando bons textos com a intenção de desvelar a forma como foram construídos.

Nesse processo, destaca-se a importância que se dá aos rascunhos, aos textos provisórios, às versões, que vão sendo ajustadas, aprimoradas. A revisão do texto assume um papel importante na prática da produção, como uma forma de controle da qualidade, com o

objetivo de melhorar a capacidade de expressão dos alunos, tornando o texto mais claro e compreensível, mais bonito e agradável de ler.

É interessante considerar, ainda, que o documento traz sugestões metodológicas para orientar os professores na sua prática docente, ele tem o propósito de contribuir com a formação continuada do professor.

1.1.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM

Este documento retoma a proposta apresentada no item anterior, ampliando-a, considerando tratar-se do Ensino Médio, de acordo com o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a etapa final da Educação Básica, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, com o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de comunicar-se, entre outras, e com o desenvolvimento da pessoa como “sujeito-cidadão” (BRASIL, 2002a, p. 22).

Parte-se da consideração de linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos e sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2002a, p. 32-33). Nesse sentido, a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido em diferentes situações e contextos.

Nessa fase da escolaridade, o aluno deve ser considerado um produtor de textos, alguém que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. Assim, o propósito no Ensino Médio é a aprendizagem do caráter produtivo da linguagem como parte do controle sobre o texto que se elabora.

Na vida, na produção do discurso, [...] muitas são as ‘janelas’ a serem abertas para se escrever um texto. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não chegar a lugar algum ou de não atender aos objetivos propostos é grande (BRASIL, 2002a, p. 131).

[...]

O texto só existe na sociedade [...], único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2002a, p. 139; BRASIL, 2002b, p. 43).

O documento destaca, ainda, o papel do estudo da gramática como estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos. É preciso que o estudante tenha conhecimento dos recursos que a língua disponibiliza, para explorá-los plenamente.

1.1.2.3 Os PCN+ Ensino Médio

Este documento de parametrização ratifica os PCN anteriores (BRASIL, 2000 e 2002a), no sentido de orientar as escolas no tocante à sua implementação, enfatizando que, na produção de um texto, é preciso, antes de tudo, que o aluno tenha o que dizer sobre o tema, de acordo com suas intencionalidades, considerando o lugar social de que ele fala, para quem o texto se dirige, os mecanismos composicionais de que deverá lançar mão e a forma como esse texto se tornará público.

Outro destaque que se enfatiza é a questão da avaliação, já explicitada. Na avaliação, deve-se considerar o **processo**, não o produto, observando-se mais os ganhos obtidos que os ‘erros’ cometidos. A avaliação deve ser formativa: depois de produzido e corrigido, é necessário que o aluno repense e reflita sobre sua própria produção. Há que se ter cuidado em manter positiva a autoestima do aluno, para que ele se sinta motivado e acredite na sua capacidade de superar os obstáculos e as dificuldades que for encontrando no percurso. A baixa autoestima é, muitas vezes, geradora de bloqueio e de frustrações, prejudicando o desenvolvimento do aluno.

Remetendo a uma das dez competências para ensinar propostas por Perrenoud (2000): “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, ressalta-se que “não basta disponibilidade do professor para ensinar: é preciso que o aluno também se disponha a participar do “jogo”. Além de ensinar e mediar, cabe ao professor a missão de motivar os alunos para a aquisição de conhecimentos” (BRASIL, 2002b, p. 87).

Como o anterior, também este documento investe na orientação dos professores, com sugestões que possam agregar valor à sua prática docente.

1.1.2.4 As Orientações Curriculares do Ensino Médio

Os princípios norteadores dos PCN para a Língua Portuguesa, expressos nos documentos anteriores (BRASIL, 2000, 2002a e 2002b), mantêm-se nestas Orientações. O propósito com a produção de textos permanece sendo o desenvolvimento da “capacidade de comunicação [...], [considerando] a língua em funcionamento e a atuação do sujeito nas relações intersubjetivas e coletivas” (BRASIL, 2004, p. 11).

O uso da linguagem sempre pressupõe um interlocutor a quem nos dirigimos, com alternância de turno. A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como uma **ação social** por meio da qual as pessoas agem no mundo, interagem e constroem significados e identidades

(BRASIL, 2004, p. 36). Ou seja, “a linguagem não ocorre no vácuo social, os textos não têm sentido em si mesmos, os sentidos são construídos, contextualizados” (BRASIL, 2004, p. 37).

Dessa feita, o ensino da Língua Portuguesa deve visar à formação de leitores competentes, que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos. Para atingimento dessa meta, recomenda-se uma prática continuada de produção de textos, na sala de aula e fora dela, o mais próximo possível das condições reais de produção, insistindo que a produção de textos eficazes pressupõe uma prática de leitura de bons autores, observando como estes constroem seus textos.

Também nesse documento ressalta-se a provisoriedade dos textos, a produção de rascunhos e várias versões com alterações de forma e conteúdo, o que nos remete à importância da revisão na prática da produção, colocando o produtor na condição de leitor e avaliador do próprio texto, buscando melhorá-lo. É importante que essa atitude reflexiva vá se incorporando às atividades linguísticas do aluno para que possa monitorá-las cada vez com mais eficácia.

Por fim, ganha destaque, igualmente, a questão da avaliação, afirmando que “o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende” (BRASIL, 2004, p. 67) e que “critérios de avaliação não podem, de forma alguma, ser tomados como objetivos” (BRASIL, 2004, p. 95).

1.1.2.5 O PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - Saeb

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb fixa um Plano de Metas com o objetivo de estabelecer diretrizes para orientar as instâncias governamentais e as instituições de ensino na busca de uma educação de qualidade para cada brasileiro.

O documento conclama os professores a fazerem uma “reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica” (BRASIL, 2008, p. 5).

O Plano apresenta uma matriz de referência definindo as competências e habilidades esperadas dos alunos. Essa matriz foi construída a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ouvindo as secretarias estaduais e municipais de educação, professores da rede privada e analisando os livros didáticos mais utilizados.

Em termos de Língua Portuguesa, considera-se competente o aluno que domine habilidades que o capacitem a interagir verbalmente no meio social.

A elaboração desse documento toma o texto como eixo central do ensino da língua, considerada esta, na perspectiva discursivo-interacionista, uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados.

A matriz apresentada para a Língua Portuguesa contempla duas dimensões:

- a) Objeto do Conhecimento, constituída por seis tópicos, e
- b) Competência, detalhando os descritores, num total de vinte e um (BRASIL, 2008, p. 21).

O documento contém exemplos, analisando-os e apresentando sugestões aos professores de como trabalhar cada um dos descritores. Com base nas análises, o professor pode refletir sobre o que está ensinando, bem como reavaliar sua prática em sala de aula (BRASIL, 2008, p. 75).

1.1.2.6 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, atualmente em discussão, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2016, p. 88; BRASIL, 2000, p. 23-24).

Dessa forma, práticas de escrita e práticas de uso e reflexão se relacionam intimamente, considerando

- 1) a reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente;
- 2) a análise de gêneros em termos das situações nas quais são produzidos e dos enunciadores envolvidos;
- 3) a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos;
- 4) o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/queira acatar;
- 5) a utilização da reescrita como uma prática indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita;

- 6) a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas;
- 7) o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção (BRASIL, 2016, p. 93-94).

Essas considerações acabam por se transformar em objetivos gerais do ensino da produção de textos na Educação Básica, expressos por esse conjunto de verbos: planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos (BRASIL, 2016, p. 97).

No Ensino Médio, a ênfase deve ser dada no desenvolvimento da capacidade de construção de argumentos consistentes, coerentes e propositivos, que produzam os efeitos de sentido pretendidos.

1.1.2.7 O Currículo Básico Comum – CBC para Minas Gerais

O documento proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005) apresenta sugestões curriculares para todos os segmentos e todas as disciplinas, orientações pedagógicas e roteiros de atividades, com o objetivo de parametrizar as atividades pedagógicas na rede estadual de educação. Interessa-nos, aqui, o que se propõe para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Partindo do conceito de linguagem, na perspectiva do ISD, como atividade que nos constitui sujeitos sociais, o trabalho com a Língua Portuguesa na escola deve ter como objetivo capacitar os alunos para a compreensão do que ouvem e leem e para a expressão adequada em diferentes situações comunicativas.

Como o aluno, no Ensino Médio, falante nativo, já se apropriou de sua língua materna, o papel da escola é criar condições que lhe possibilitem expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, privilegiando as variedades cultas.

Como nos PCN, o documento destaca que a comunicação não se faz por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos, de textos. Assim, a compreensão e a produção de textos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser objeto de estudo central da disciplina, demandando novos procedimentos metodológicos. Estudar o texto implica considerá-lo em sua materialidade linguística, compreendendo a importância dos elementos que o constituem, efetivamente, como texto.

1.1.2.8 O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio tem como objetivo, em termos da produção de texto, avaliar se o aluno está capacitado para ler e escrever, dominando a norma culta da Língua Portuguesa, considerando tratar-se da terminalidade da Educação Básica, com onze anos de escolaridade.

Nessa produção, o aluno deve demonstrar competência para redigir um texto com coerência, abordando o tema proposto de acordo com o seu ponto de vista, para o que deverá operar com fatos, informações e argumentos que sejam capazes de sustentar o planejamento do seu texto.

Na avaliação, é observado o domínio da norma culta, dos aspectos gramaticais (sintaxe de colocação, de concordância e de regência), da adequação do registro linguístico, dos sinais de pontuação e da convenção da escrita (ortografia e acentuação gráfica). São também avaliados o encadeamento das ideias e a progressão temática, a coerência e a coesão lexical e gramatical.

Na sua produção, o estudante deve expor suas ideias de forma clara, sucinta e com poder de persuasão, bem como demonstrar capacidade de mobilizar seus conhecimentos, tornando-os operacionais e apresentando-os de maneira lógica e coerente.

Para constituir o grupo de avaliadores das redações do Enem, o Cespe – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília organiza um curso de capacitação de professores e elabora um manual para avaliação das redações dos alunos que se submetem ao Exame.

O projeto parte da concepção de língua e linguagem expressa nos PCNEM, fundamentada na teoria sociointeracionista (CESPE, p. 8-9).

Com o objetivo de dar suporte ao trabalho dos professores, enfatiza-se o conceito de textualidade, destacando-se os mecanismos linguísticos de articulação entre ideias (coesão) e a articulação entre argumentos e interpretação (coerência) (CESPE, p. 11-14).

Na segunda parte do documento, são apresentados os critérios para avaliação das redações, numa matriz de referência (Anexo D) com cinco competências e uma orientação para atribuição de pontos (CESPE, p. 20).

Por fim, para ilustrar a matriz, o documento apresenta excertos de redações de alunos, com comentários de avaliação.

Integra o manual um guia do estudante, com o detalhamento das competências.

1.1.2.9 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, definidas em Parecer e Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001 e 2002c), visam à parametrização da formação inicial para licenciamento dos professores de Língua Portuguesa.

Em termos da produção de textos, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades (1), (7) e (8) expressas no instrumento legal:

- (1) domínio do uso da língua portuguesa [...], nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- (7) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- (8) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

O documento desenha o perfil do licenciado em Letras ao definir o objetivo do curso: “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30). Sem maiores detalhamentos. Isso significa que caberá aos cursos especificá-los e expandi-los, de forma a garantir a formação de um profissional capaz de assumir, com competência, o que propõem os parâmetros curriculares da Educação Básica.

1.1.2.10 Os Parâmetros do Enade - Letras

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira (BRASIL, 2016).

A última edição do exame a que se submeteram os egressos dos cursos de Letras, 2014, foi balizada pelo disposto na Portaria Inep nº 258, de 02 de junho de 2014.

O documento (BRASIL, 2014a), no Art. 4º, Inciso I, define o objetivo da prova: “avaliar o processo de formação do estudante de Letras, tendo em vista as competências e habilidades específicas requeridas para atuação na área”.

No Art. 6º, explicitam-se dez competências e habilidades que, espera-se, o licenciando tenha desenvolvido no seu processo de formação, como ter domínio das normas da língua portuguesa, refletir analítica e criticamente acerca das teorias linguísticas, dominar metodologias de ensino com vistas à transposição didática, analisar e compreender os processos de leitura e produção de textos, entre outros.

O Art. 7º elenca os conteúdos curriculares pressupostos no desenvolvimento das competências e habilidades detalhadas no Art. 6º: estudos linguísticos e literários e formação pedagógica.

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras e as referências observadas na elaboração do Enade dialogam com o que se estabelece nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino da Língua Portuguesa. Ou seja, o que se espera de um profissional capacitado para atuar no ensino, com práticas discursivas, nos parece exequível, observando-se o perfil do egresso do curso de formação de professores de língua materna.

1.1.2.11 O Plano Nacional do Livro Didático - PNLD

Com o objetivo de verificar a proposta pedagógica que orienta a elaboração do material didático disponível para professores e alunos, analisamos o Guia Nacional do Livro Didático do Plano Nacional do Livro Didático de 2015, que apresenta os livros didáticos aprovados para 2016.

Com o objetivo de fornecer aos professores parte significativa dos recursos de que precisará, o Guia de livros didáticos do PNLD apresenta as coleções didáticas aprovadas oficialmente.

O objetivo desse Guia é colaborar para que as escolas e os seus professores possam promover uma escolha qualificada e criteriosa do livro didático a ser adotado, considerando o nível de ensino - a terminalidade da Educação Básica (BRASIL, 2014, p. 7).

Nesse sentido, essa escolha deve levar em conta tanto a apropriação da linguagem escrita, quanto o desenvolvimento da proficiência na norma padrão, de modo especial na modalidade escrita, na medida do necessário para a compreensão e a produção de textos.

Para isso, devem-se priorizar no ensino-aprendizagem da língua, no tocante à seleção de recursos pedagógicos, atividades de leitura e produção de texto e exercícios da oralidade em situações reais de uso, considerando “o contexto cultural do aluno como parte indissociável do trabalho pedagógico, abrindo, para professores e alunos, perspectivas e

caminhos para um ensino-aprendizagem significativo” (BRASIL, 2014, p. 13-14), combatendo, portanto, a escolarização estéril dos conhecimentos.

Os princípios adotados para nortear a análise e seleção do livro didático são os expressos nos diversos documentos oficiais parametrizadores do ensino a que nos referimos nas seções anteriores, como as Orientações curriculares para o ensino médio — linguagens, códigos e suas tecnologias.

As coleções aprovadas, por caminhos diferentes, atendem aos objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos grandes objetos de ensino: leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de literatura (BRASIL, 2014, p. 15).

Segundo o Guia, a análise das coleções identificou duas orientações metodológicas no tratamento dado aos conteúdos de cada eixo: transmissiva e construtivo-reflexiva. A primeira, quando a proposta assume assimilação de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelo próprio material didático. A segunda, quando o tratamento didático dos conteúdos leva o estudante a refletir sobre dados ou fatos, para inferir, orientado pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão.

Seja como for, o aluno deve sistematizar os conhecimentos, demonstrando apropriação do que aprendeu.

Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano sequencial de um gênero para a compreensão de suas estratégias linguístico-textuais, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto.

A leitura dos documentos oficiais constantes desta seção nos permite perceber que eles dialogam uns com os outros e se complementam, definindo, como se propõem, diretrizes ou parâmetros para nortear o ensino da língua portuguesa. Em alguns desses documentos, as concepções são mais apreensíveis, mais explícitas, em outros, menos, mas podem ser inferidas ou estão pressupostas.

No quadro que segue, resumimos as concepções que fundamentam esses documentos, ou lhes são pressupostas, no que se refere à produção de textos.

Quadro 3 – Concepções de linguagem e de texto e seu ensino

| | |
|-------------------|--|
| Linguagem | <ul style="list-style-type: none"> - interação verbal em contexto de produção, atividade sociointeracional - ação interindividual e espaço de interlocução - produção de discurso - capacidade de articulação de significados coletivos, produção de sentido em diferentes situações e contextos - constitui sujeitos sociais, sujeitos de discurso |
| Texto | <ul style="list-style-type: none"> - produto da atividade discursiva, concretização de discursos - único em cada contexto, organizado em gêneros - conjunto de relações interfrásticas e semânticas - construção de sentidos, contextualizados - objetivo e eixo central do ensino de língua portuguesa |
| Escola | <p>Instância responsável por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formar leitores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos, eficazes, adequados a situações diversas - ampliar a capacidade expressiva do aluno - criar condições para o aluno expandir a capacidade de compreensão do que ouve ou lê, para se expressar adequadamente |
| Produção de texto | <ul style="list-style-type: none"> - promove o desenvolvimento da capacidade de comunicação, considerando a língua em funcionamento - requer contato frequente com bons textos e bons autores - deve ser atividade prazerosa, que desperte interesse e motive - requer tempo, reflexão e amadurecimento - pressupõe etapas: planejamento, rascunhos, revisão, reescrita, versão final |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> - produção de texto não é tarefa escolar para obtenção de nota ou conceito - não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende - deve considerar o processo e não o produto - deve valorizar os avanços e conquistas dos alunos, mais os ganhos obtidos que os “erros” cometidos |
| Aluno | <ul style="list-style-type: none"> - sujeito da ação da aprendizagem, sujeito da própria aprendizagem - posicionamento ativo, não passivo - protagonista na produção e recepção de textos - sujeito nas relações intersubjetivas e coletivas |
| Professor | <ul style="list-style-type: none"> - parceiro e mediador no processo ensino-aprendizagem - deve estimular e incentivar a produção dos alunos |
| Letramento | <ul style="list-style-type: none"> - leitura e escrita são ferramentas de empoderamento e inclusão social - ensinar e aprender são ações sociais |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir da leitura dos documentos.

1.1.3 A produção de texto na escola – olhares e avanços

Escrever é uma competência que se constrói. Aprende-se, constrói-se. Para isso, é preciso que o ensino da escrita, vista como ação que se desenvolve por meio de práticas e eventos discursivos, ocupe lugar de destaque e seja considerado uma das maiores prioridades na escola. O que vemos, no entanto, como destaca Franchi (1998, XIII), é que “o

comportamento pedagógico tradicional acaba por apagar a imaginação, frear a criatividade, por dividir e isolar os alunos, inculcando-lhes indiferença ou dependência”. Para reverter esse quadro, é preciso que se mude a prática e o modo de agir. Escrever deve ser considerado uma atividade prazerosa, feita por vontade. No entanto, como destaca Geraldi (2002), a redação na escola é um verdadeiro martírio tanto para alunos como para professores. Às vezes, chega a ser um “terror”, quando a ela se associa a ideia de penalização, sendo pedida ao aluno a título de castigo ou de punição, ou ainda para ocupar o tempo de uma aula não dada por falta de um professor. Atitudes como essas só servem para produzir aversão à produção escrita.

Para Ferrarezzi Júnior e Carvalho (2015), o problema da escrita na escola tem sua raiz na forma como é trabalhada. É uma obrigação, feita apenas com o objetivo de avaliação, grande parte das vezes, sem preparo prévio e sem motivação. É uma atividade aplicada para se cumprir uma tarefa, da qual se deseja ficar livre o mais rápido possível. Geralmente, é a última nas unidades dos livros didáticos, para ser feita, simplesmente. Na maioria das vezes, não se ensina a escrever. No entanto, se considerarmos o tratamento dado à escrita e a sua importância na formação do aluno, mereceria mais tempo e maior destaque. Como identificado por Martins (2013, p. 161), a produção escrita na escola trabalha a construção de uma redação clássica, “que não se pauta pela noção de gêneros e cuja atividade não se constrói a partir de uma concepção interacionista da língua, pois o texto equivale à mera tarefa a ser executada, em princípio, porque será avaliada”.

O que, comumente, vemos na escola, portanto, são os textos produzidos pelos alunos não passarem de meros instrumentos de avaliação, a que se atribui uma nota. Winterrowd (1993), citado por Azevedo (2010, p. 50), afirma que havia adotado a máxima “Quando fizeres uma crítica negativa a um trabalho de um aluno, debes sempre acrescentar: eu vou-te mostrar pelo menos uma maneira de o fazeres melhor”. Em geral, esta não é a prática que temos em nossas escolas, que se ocupam dos resultados, desconsiderando o processo. Duarte (1996), citada por Azevedo (2010, p. 79-80), afirma que “propor aos alunos que escrevam sobre um tema e limitar-se a avaliar o produto final, como acontece em muitas atividades de escrita realizadas tanto fora da aula como em aula, faz com que o professor não tenha acesso ao processo de escrita e, mais grave ainda, que o aluno não ganhe consciência das várias fases desse processo”. Uma avaliação formativa avalia processos e não resultados. Depois de produzido e corrigido o texto, é necessário que o aluno repense e reflita sobre sua própria produção.

Schneuwly e Dolz (2013, p. 42), referindo-se à produção de textos na escola, afirmam que “tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve

encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente”.

Para a produção de textos, é necessário que se considerem

as estratégias linguístico-textuais que poderiam emergir dos modos de dizer, tendo em vista os propósitos, os interlocutores, a situação comunicativa e outros condicionantes de uma tarefa retórica, que poderia ser ativada a partir da escolha de um gênero capaz de possibilitar o alcance dos objetivos (MARTINS, 2013, p. 162).

Para que o aluno possa progredir no processo de produção de textos, é indispensável que haja um olhar atencioso do professor, interpretando os problemas como indícios que lhe permitam programar as intervenções pedagógicas adequadas. O aluno se sentirá motivado, percebendo o compromisso do professor que lhe oferece os meios de progredir e o acompanha nesse processo.

Assis (2014) considera que

se aprende a escrever em situações de uso da língua contextualmente situadas, precisamente significadas. Em outras palavras, para aprender, o aprendiz deve ter conhecimento da atividade em que se envolve e dos procedimentos que lhe cabem. Somente assim poderá compreender em que medida determinadas estratégias textual-discursivas e recursos linguísticos são ou não adequados a um projeto de dizer, aí implicados os diferentes fatores que compõem e determinam as atividades em que se engaja (ASSIS, 2014, p. 118).

Numa conferência proferida em 2010, na PUC-SP, Bronckart discute a questão do ensino da produção escrita. Para ele, o modelo tradicional de ensino trabalha com a convicção de que estudar gramática e ler muito é o bastante para se escrever bem. A realidade nos mostra que não é bem assim. E Matencio (2012, p. 38) completa, afirmando que, “na escola, [...] o trabalho com leitura remete ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases”.

A centralidade dos gêneros do discurso no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tal como preveem os documentos que orientam o ensino, contrapõe-se ao ensino sistematizado da gramática normativa, entendendo-se a produção de textos como decorrente da aprendizagem da língua como estrutura gramatical em sentido amplo – formas linguísticas e notações da escrita -, nos seus aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos, como afirmam Bortolloto e Guimarães (2016, p. 355).

Nesse contexto, “a aula de produção de textos reduz-se a atividades de discussão de diferentes assuntos, e não de trabalho COM e SOBRE a linguagem, de interação entre sujeitos” (MATENCIO, 2012, p. 96).

Falar do baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes no uso da língua escrita, da decepção diante de textos mal redigidos, é “chover no molhado”: todos sabemos e muito já se escreveu a respeito. Nas redações escolares, de concursos e de vestibulares, os avaliadores relatam muita escrita e pouco texto. São uma ‘casca, uma capa sem conteúdo, vazias, às vezes até mesmo sem erros gramaticais. Corretas, mas que não dizem nada com nada’. Falta-lhes corpo. Os estudantes escrevem com uma única preocupação: mostrar que ‘sabem escrever’, isto é, que não cometem erros.

O processo de produção de textos pressupõe a disponibilidade de tempo e espaço para pensar, criticar, elaborar, construir, criar e produzir. E o tempo na escola não tem sido destinado a isso, pelo excesso de conteúdo que se propõe transmitir.

Para Kleiman (2006a, p. 4), a escola é

agência de letramento por excelência de nossa sociedade, [em] que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e [...] assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Para a autora,

no ensino da leitura e da produção de textos representativos de determinada prática social, a facilidade e a dificuldade de aprendizagem não dependem apenas da relação letra-som, ou da presença ou ausência de dígrafos, encontros consonantais e outras ‘dificuldades ortográficas’, ou da presença de elementos coesivos mais, ou menos, conhecidos dos alunos. Dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática (KLEIMAN, 2006a, p. 7).

Na concepção interacionista, a produção textual pressupõe pensar no que escrever, no para quem escrever e no como escrever (KOCH; ELIAS, 2015), pressupõe leitura, conhecimento prévio, reflexão. “Ninguém é capaz de escrever bem, se não sabe bem o que vai escrever”¹⁸, já afirmava Mattoso Câmara.

Em Geraldi (2002, p. 137), encontramos os requisitos necessários para que se possa produzir um texto:

- a) Ter o que dizer (experiência é objeto de reflexão);
- b) Ter razão para dizer o que se tem a dizer (motivação interna);
- c) Ter para quem dizer o que se tem a dizer (interlocutor real ou possível);
- d) Constituir-se o locutor como sujeito que diz o que diz para quem diz;

¹⁸ CÂMARA JR., J. M. *Manual de expressão oral e escrita* (1977, p. 58), apud FERRAREZZI JR. (2015, p. 32).

- e) Escolher estratégias para realizar a, b, c, d, em função do que se tem a dizer e das razões para dizer.

Costa Val e Marcuschi (2010, p. 69-70), além do que detalhou Geraldi, destacam que

outro ponto que merece ser visto com cuidado é a familiaridade do aluno com a temática a ser contemplada, caso contrário o aprendiz poderá conhecer as características do gênero textual trabalhado, mas não terá o que dizer. Além disso, tal como ocorre no contexto extraescolar, durante todo o processo de escrita não pode ser esquecido o trabalho de planejamento, geração de ideias, escrita, revisão de trechos do texto, retomadas, reescrita, revisão geral, até a produção final do texto que será publicizado.

Nesse sentido, a produção de texto se configura como um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto, que será reconstruído por este, atribuindo-lhe significação.

O papel do professor seria, então, “proporcionar oportunidades para que os alunos participassem de eventos significativos de letramento, situados socialmente, e com objetivos sociais relevantes” (IVANIC, 2004, apud STREET, 2010, p. 546).

O professor, como lemos em Azevedo (2010, p. 95), deve orientar os alunos a dizerem o que sabem acerca de um tema, expressarem sentimentos. Os alunos devem ser motivados a evoluir para uma forma de escrever mais reflexiva. Para isso, o professor pode recorrer a textos, dando a conhecer o processo de composição adotado pelos autores na sua produção, trabalhando a reconstrução do dito e evidenciando o não dito a partir do que se disse, refletindo sobre o modo como organizam o que tinham a dizer. “Que o ensino da língua deve dar-se através de *textos*, é hoje um consenso”, afirma Marcuschi (2015, p. 51, grifo do autor). Nessa fase, o professor poderá, inclusive, utilizar o expediente da escrita coletiva, oportunizando discussões que exigirão posicionamentos e decisões sobre a melhor forma de expressão.

E mais, “ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo sujeitos competentes no uso da linguagem” (FIAD, 2002, p. 77).

Hoje, no paradigma do processo de construção do texto, muitos professores trabalham as reelaborações produzidas pelos alunos. A reescrita ou refacção vem se tornando uma prática cada vez mais comum na escola, com vistas ao seu aprimoramento. Antes, inexistia. Os alunos produzem versões que vão sendo elaboradas e reelaboradas até que se deem por satisfeitos com o resultado. Para Vygotsky,

a evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral, dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento. [...] esse rascunho mental é uma fala interior (VYGOTSKY, 2008, p; 179).

1.1.4 Do discurso à ação: do que se pretende ao que se verifica...

O discurso presente na legislação que define o perfil dos egressos da Educação Básica e dos cursos de Letras e o resultado que se evidencia no produto final, os concluintes do Ensino Médio, no que se refere à capacidade de ler e escrever, dão-nos a impressão de que o discurso não produz os resultados desejados, como podemos verificar nos resultados das avaliações externas, tanto nacionais como internacionais.

Vejamos, por exemplo, os resultados do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, média nacional, recentemente divulgado:

Quadro 4 - Resultado do Ideb 2015

| Segmento | Resultado 2015 | Meta 2015 | Meta 2021 |
|---------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| Anos Iniciais do EF | 5,5 | 5,2 | 6,0 |
| Anos Finais do EF | 4,5 | 4,7 | 5,5 |
| Ensino Médio | 3,7 | 4,3 | 5,2 |

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

A escala do Ideb é de zero a dez e sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Se tomarmos como referência que a média de aprovação na maioria das escolas brasileiras é 60%, os resultados de 2015 são preocupantes, sendo desolador no Ensino Médio, apenas 37%. Conclui-se, com esse quadro, que há uma distância bastante grande entre o ideal e desejável e o real no processo ensino-aprendizagem na Educação Básica, em Língua Portuguesa e Matemática. Destaque-se que o pretendido pelos documentos oficiais não está representado pelas metas de 2015 nem de 2021. Os objetivos expressos nos documentos oficiais, como vimos, são bem mais ambiciosos.

Para Livet e Petit (2010, p. 23), “o valor de uma intenção real, associada ao objetivo, representa um fato importante no debate contemporâneo sobre a teoria da ação”. É

fundamental que se considere o objetivo de uma ação como um traço importante em sua caracterização, mesmo que ele não seja alcançado.

Clareza de objetivos para as ações é um traço comum: tanto o governo quanto os professores e alunos almejam a mesma coisa, o desenvolvimento de competências e habilidades em termos de leitura e escrita.

A pergunta que fazemos é: “O discurso presente nos textos legais é capaz de resultar em ações coerentes com os seus propósitos?”

Teoricamente, de acordo com Davidson (1993, p. 17), os textos legais partem de uma razão primária dos legisladores, o *querer*, que alimenta o *poder*, tornando-o mais exequível, e que coloca em ação o *saber*. *Querer*, *poder* e *saber* são a justificativa causal para as ações.

É evidente que o governo, ao traçar as políticas públicas para a Educação, parte sempre de um *querer* imenso ao apresentar as propostas educacionais para o país. Mas talvez não leve em consideração que dispõe de um *poder* restrito, por não ter controle absoluto do processo. Há variáveis intervenientes que podem prejudicar a consecução dos objetivos. *Poder* e *querer* podem conflitar de tal forma que nem tudo que um organismo quer, ele pode realizar. Se não houver um equilíbrio entre as pretensões do *querer* e as condições do *poder*, estaremos atuando no nível da utopia. Davidson afirma (1993, p. 16) que pró-atitude é uma disposição inicial que impele o agente para a sua realização, mas não se confunde com convicções. O *querer* dos legisladores parece desconhecer o *poder* e, até mesmo, o *saber* dos executores das políticas planificadas nos documentos oficiais. Tem-se a impressão de existir um fosso entre esse *querer* dos legisladores e o *poder* daqueles que executam e sob as condições que o fazem.

Segundo Robert Audi em “Action, intention and reason”, citado por Mari (2003), quando realizamos uma ação, acionamos tudo aquilo de que dispomos como forma eficaz de assegurar a sua realização plena. Por que haveríamos de ter a pretensão consciente de realizar uma ação pelas metades, desconectada de uma otimização dos meios que viessem assegurar sua realização? Também esse é um desafio para a teoria das ações: é possível que entre o *desejo* que motiva uma ação e o *poder* que reúne as condições para a sua consecução exista um vácuo que só pode ser detectado no curso da própria ação.

E esse vácuo é a distância entre o que se pretende e o que se consegue realizar. Será que o que se pretende do egresso do Ensino Médio, o egresso dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa tem condições de desenvolver neles? A preparação de professores condiz com o que se espera que ele faça com os alunos com os quais irá trabalhar?

Os recursos materiais disponibilizados são suficientes para a realização de um trabalho que promova o desenvolvimento desejável das habilidades de ler e escrever?

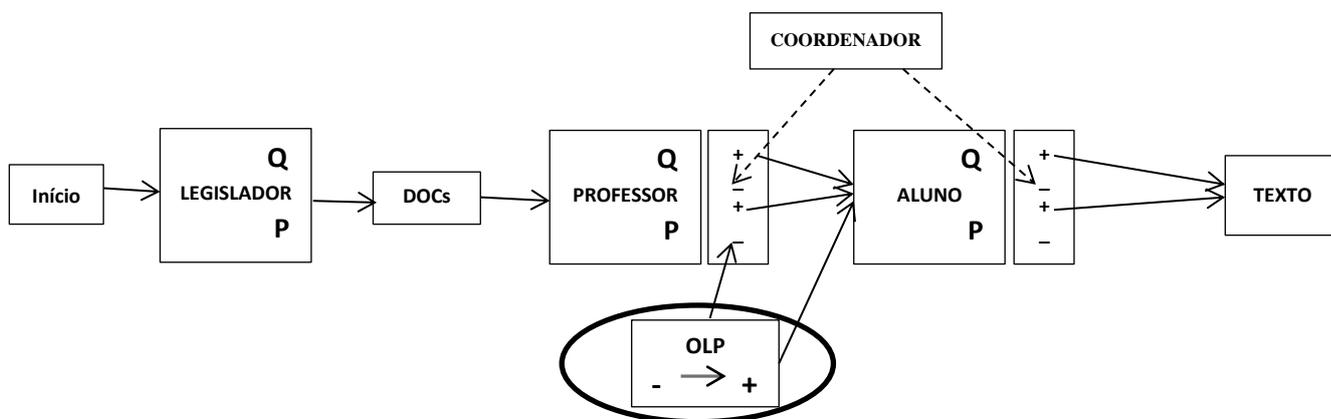
Como afirmam Gallagher e Zahavi (2008), no ponto de partida de nossas ações como professores, encontramos um dilema, o conflito entre aquilo que queremos realizar e aquilo que podemos fazer. Diante do desejo de se realizar uma ação, é preciso que haja condições para a sua realização. “Em muitas situações de trabalho, os trabalhadores são submetidos a uma verdadeira amputação de seu poder de agir, de grande parte de suas capacidades, com o silenciamento e ocultamento de uma série de atividades que poderiam desenvolver” (CLOT, 1999, apud MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011, p. 18).

Assim como para o governo há um *querer*, um *poder* e um *saber* endereçados aos professores e aos alunos com os quais irão trabalhar, também para o professor há um *querer*, um *poder* e um *saber* endereçados aos seus alunos. O problema é que não estão em cadeia, sintonizados em função de um resultado positivo, desejável.

Querer está submetido às contingências do *poder*, e este tem um teor restritivo, por depender de condições, de habilidades. No entanto, hoje em dia, muitas das nossas limitações podem ser atenuadas graças aos recursos tecnológicos disponíveis, instrumentalizando-nos para realizar, de modo eficaz, ações que as condições iniciais nos impedem de realizar. A questão é que nem sempre esses recursos estão acessíveis, dependem do compromisso das instituições de ensino com a qualidade da formação de seus alunos. Como vemos, ações isoladas não promovem um resultado satisfatório. É uma relação em cadeia: governo, instituições escolares e professores, todos em função dos alunos.

O fluxograma (Figura 1) ilustra a teoria da ação no processo de produção de textos, considerando ação, intenção e razão, relações e condições.

Figura 1 - A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA E A OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: Elaborada pelo pesquisador¹⁹

Assim lemos o fluxograma: os *documentos* que parametrizam a educação no país, produzidos a partir do *querer*, do *saber* e do *poder* do que denominamos genericamente *legisladores*, são dirigidos a quem os porá em prática, o *professor*, que, igualmente, dispõe de um *saber*, um *querer* e um *poder*. A ação do professor está direcionada ao *aluno*, sujeito que também dispõe de um *saber*, um *querer* e um *poder*. Quando, em todas as etapas, o *querer*, o *saber* e o *poder* são positivos (+), o resultado é igualmente positivo (+), ou seja, o que se propõe se vê realizado.

O que muitas vezes ocorre, e provoca distorções na implementação das propostas, é que o *querer* possível esbarra com o “real” da atividade.

A proposta da Olimpíada é atuar sobre o *não poder* do professor, oferecendo-lhe as condições para que possa atuar junto aos alunos, obtendo resultado positivo. Essa ação consiste em capacitação dos professores através de cursos e oficinas *on line*, fóruns e disponibilização de material para trabalho em sala de aula nas oficinas.

Neste cenário, um outro personagem deve atuar, o *coordenador pedagógico*, a quem compete atuar sobre o *não querer* e o *não poder* do *professor* e do *aluno*, havendo ou não Olimpíada, buscando reverter o quadro negativo, transformando-o em positivo, criando condições para que o processo seja bem sucedido.

Vejamos algumas situações que expressam o conflito de propósitos, relatadas no documento oficial *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998).

¹⁹ Fluxograma elaborado a partir de Davidson (1993, p. 17), Livet e Petit (2010) e Gallagher e Zahavi (2008).

Para apresentar a nova proposta para o ensino da Língua Portuguesa, o documento menciona críticas ao ensino tradicional, desqualificando-o, descredenciando-o, como se o que se faz de nada valesse:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18).

No documento do Ministério da Educação de 2000, relativo aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, encontramos a descrição de uma situação que, dezesseis anos depois, nos parece bastante similar, senão idêntica:

A disciplina, na LDB 5.692/71, dicotomizava língua e literatura. A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Livros didáticos e vestibulares reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. A perspectiva de estudos gramaticais na escola até hoje centra-se no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto (BRASIL, 2000, p. 16).

O texto legal de 1998 apresenta o que se deseja com essa nova proposta:

a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p. 19).

Os documentos oficiais produzidos há mais de quinze anos propõem uma nova lógica no ensino da língua que pudesse permitir a expansão e construção de instrumentos que, progressivamente, ampliassem a competência discursiva do aluno. Nessa proposta, o ensino da língua não se reduz ao ensino da gramática, implica uma atividade de natureza reflexiva sobre os recursos expressivos e as condições de produção de textos:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. [...] da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano [...] uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p. 28).

O ensino da língua ultrapassa o conteúdo das gramáticas escolares, o estudo de regras e exceções, de definições e classificações.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação responsável pela organização dos exames nacionais, entre os quais o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, estabelece as matrizes de referência de Língua Portuguesa que devem nortear a elaboração dos exames nacionais como um conjunto de descritores relacionados às competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo de seu percurso escolar.

E o que temos? No discurso oficial, temos um *querer*, um *poder* e um *saber* que não resultaram numa ação coerente com o propósito. Se analisarmos os manuais didáticos e as práticas de sala de aula, os programas propostos para processos seletivos (vestibulares e concursos públicos), não teremos dificuldade de identificar que se continua a fazer e a exigir exatamente aquilo que se criticava e ainda se critica. Ou seja, o discurso oficial caiu no vazio. Aqui fica uma pergunta: Por quê?

A proposta do governo, elaborada à luz dos estudos linguísticos e das teorias pedagógicas vigentes, parece-nos coerente, muito mais produtora, como não podia deixar de ser. Mas não encontrou o eco desejado e esperado nos seus interlocutores, ou talvez não tenha encontrado terreno propício para que pudesse produzir seus efeitos.

Para articular a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a formação dos professores, o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CES 492/2001, estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em Letras. Essas diretrizes deveriam ser contempladas nos projetos pedagógicos dos cursos e passaram a balizar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade, cujo objetivo é avaliar os egressos do ensino superior e a qualidade dos cursos oferecidos nacionalmente.

Esse Parecer, como expusemos no item 1.1.2.9, define que os cursos de Letras devem contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades, entre outras:

domínio do uso da língua portuguesa [...], nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem [...]; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; [...]; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 50).

Os cursos de Letras, por força de determinação legal, tiveram que se aparelhar para se adequarem às novas demandas. Encontramos, no entanto, inserido no mercado um contingente bastante significativo de professores que se licenciaram antes da nova legislação, exercendo a docência à luz de outras diretrizes e crenças. O que se fez, efetivamente, para promover a atualização desses professores com vistas à instalação de uma nova cultura? Esse grupo, em princípio, pode representar a resistência à nova ordem, dificultando o processo de transição de um modelo para o outro.

Podem ilustrar o descompasso entre o discurso, a ação e a resposta efetiva apresentada pelos alunos, os resultados ‘assustadores’ nas redações do Enem, como demonstramos na Introdução desta dissertação, e o resultado do Ideb nos últimos dez anos²⁰.

Para Andrea Ramal, doutora em Educação pela PUC Rio, (BRÍGIDO et al., 2015), esses resultados ratificam a estagnação vivenciada pelo Ensino Médio brasileiro nos últimos anos.

Diante de um quadro de fracasso, os ministros sempre dizem que uma das metas é reformar radicalmente o Ensino Médio. E a reportagem conclui, afirmando que “vão-se os ministros, ficam as promessas”.

Acreditamos que medidas parciais não são capazes de corrigir um quadro nesse nível de complexidade. Segundo Gallagher e Zahavi (2008, p. 157), “o estudo das ações humanas traz com frequência a sua correlação com outras categorias: uma ação nunca é concebida de forma isolada e autônoma em relação a outras categorias que aparecem a ela atreladas”. É preciso que se afinem os discursos e as ações em torno de objetivos, metas e estratégias que possam produzir resultados mais próximos dos desejáveis.

²⁰ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16 set. 2016.

1.1.5 A produção de texto na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa

A Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*, como detalharemos adiante, insere-se no cenário do ensino de Língua Portuguesa como uma estratégia de mobilização que proporciona oportunidades de formação aos professores da rede pública de ensino e contribui para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita dos alunos envolvidos, numa perspectiva sociodiscursiva.

Dolz, fazendo a apresentação da Olimpíada, destaca ser esta uma iniciativa que oferece uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Segundo ele,

ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. [...] Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem (CENPEC, p. 10).

O propósito da Olimpíada é incentivar a escrita, partindo do pressuposto de que se aprende a escrever escrevendo. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, propiciando ao aluno adquirir “familiaridade com textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática” (KLEIMAN, 2007, p. 7).

Para isso, a metodologia adotada pela Olimpíada consiste num passo a passo para a ação docente. Essa metodologia de ensino é a formulada por Schneuwly, Dolz e Noverraz, tendo como base teórica e didática o interacionismo sociodiscursivo, inspirado em Bakhtin e Vygotsky, e como suporte o conceito de gêneros do discurso, considerando a linguagem em sua complexidade histórica e social. As atividades desenvolvidas em sala de aula, no formato de oficinas, estruturam-se em sequências didáticas, que consistem em um conjunto de atividades encadeadas em torno de um gênero do discurso, pretendendo-se como resultado desse trabalho a produção escrita no gênero escolhido, como relatam Bortolotto e Guimarães (2016, p. 359) e Marcuschi (2015, p. 213). As sequências didáticas, no entender de Schneuwly e Dolz (2013, p. 45), se configuram como instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores nos momentos em que se fazem necessárias, por força de sua organização sistemática. Essa dinâmica permite ao professor perceber as necessidades de seus alunos, possibilitando-lhe a reorganização de seu trabalho pedagógico.

Segundo Schneuwly e Dolz (2013, p. 69), o que se pretende é colocar os alunos em situações de comunicação que se aproximem de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são.

As atividades que a Olimpíada propõe possibilitam sua integração com a programação curricular oficial, por articularem a produção de textos aos eixos básicos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: leitura, oralidade e reflexão sobre a língua e a linguagem.

No desenvolvimento das atividades, enfatiza-se a colaboração e a socialização dos conhecimentos, pois, antes da produção individual, há todo um trabalho coletivo de produção.

Como a temática das oficinas enfoca questões reais e polêmicas nacionais, internacionais ou locais, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a prática e de compreender a função social da escrita, por partirem de situações reais de comunicação, devendo considerar os elementos indispensáveis de uma produção textual: quem escreve, com qual objetivo, sob quais condições de produção, para quem ler, onde vai circular e em que suporte.

A dinâmica adotada no desenvolvimento das atividades permite que os alunos aprendam passo a passo e avancem ao mesmo tempo, graças à metodologia adotada: a sequência didática. O professor e os alunos caminham juntos, não se dando o passo seguinte sem o que anterior não tenha sido vencido. Nesse processo, o professor vai percebendo o que os alunos já dominam e o que não dominam ainda, adequando seu planejamento às necessidades da turma, sem perder de vista o proposto pelas oficinas.

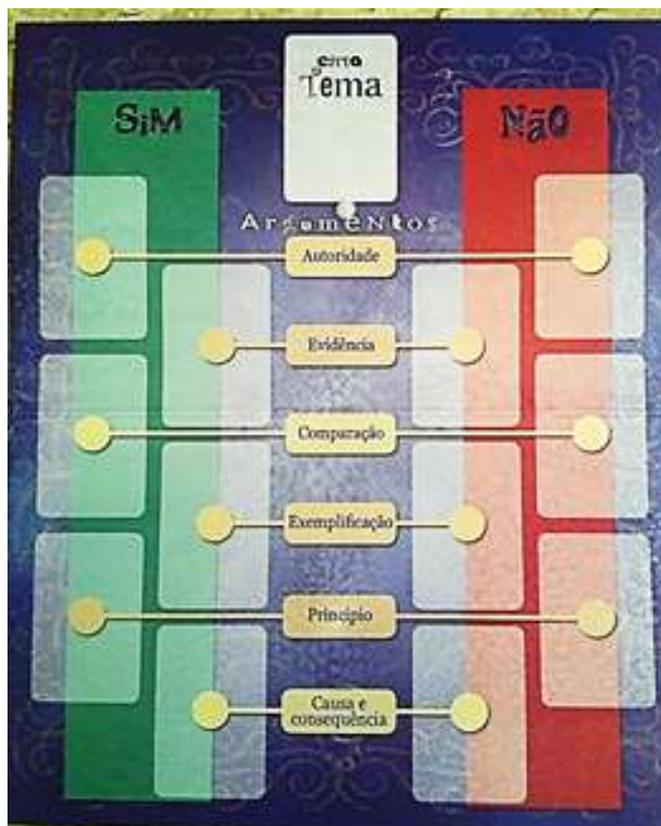
A metodologia de ensino adotada pela Olimpíada, além das sequências didáticas utilizadas nas oficinas, inclui jogos educativos ou com valores educativos como suporte de aprendizagem. Estão disponíveis, fisicamente, o QP-Brasil, que são jogos de argumentação, no formato de tabuleiro (Figuras 1 e 2), e o quebra-cabeça (Figura 3), usado ao se trabalhar o uso dos articuladores. São atividades realizadas em grupos, no transcurso das oficinas, de que todos devem participar, cujo objetivo é o atingimento da meta com êxito. O êxito é do grupo e não de um ou outro aluno. Nas figuras, a seguir, apresentamos alguns desses materiais.

Figura 2 – Q.P. Brasil - Questões Polêmicas (face 1)



Fonte: Acervo do pesquisador.

Figura 3 – Q.P. Brasil – Questões Polêmicas (face 2)



Fonte Acervo do Pesquisador.

Figura 4 – Quebra-cabeça - Articuladores

| Tabela para a atividade | | |
|---|-------------------|---|
| Devemos ajudar nossos pais, | pois, sem dúvida, | a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar. |
| As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida, | mas, | cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom. |
| O fumo faz mal à saúde. | Portanto, | as pessoas deveriam parar de fumar. |
| A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta. | Assim, | é preciso definir algumas regras para o uso racional da água. |
| A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue. | Além disso, | é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes. |
| Se o desmatamento não diminuir, | é provável | que a Amazônia se transforme em um imenso deserto. |
| É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade. | pois dessa forma, | a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores. |
| A pena de morte não é solução para a criminalidade. | Primeiramente, | está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram. |
| A pena de morte não é solução para a criminalidade. | Em segundo lugar, | porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada. |
| A pena de morte não é solução para a criminalidade. | Finalmente, | não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental. |

Fonte: *Ponto de Vista* – Caderno do Professor, p. 112.

No Portal, há jogos *on-line* para os quatro gêneros Poesia, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião. Para o gênero Poesia, há o Arquipélago Poético (Figura 4), que consiste na travessia de um mar até a Ilha dos Poemas. Para Memórias Literárias (Figura 5), o jogo é uma caçada: pescar memórias. Para Crônica (Figura 6), é a exploração de ambientes. Para Artigo de Opinião, além do Q.P. Brasil e do Quebra-cabeça, temos Lajenga (Figura 7), em que se trabalha ponto de vista sobre acontecimentos; O Foca (Figura 8), com identificação de fatos e opiniões; e o Grêmio (Figura 9), que explora argumentação e uso de articuladores. O Portal ainda disponibiliza vários passatempos pedagógicos.

Figura 5 - Arquipélago Poético (Gênero Poesia)



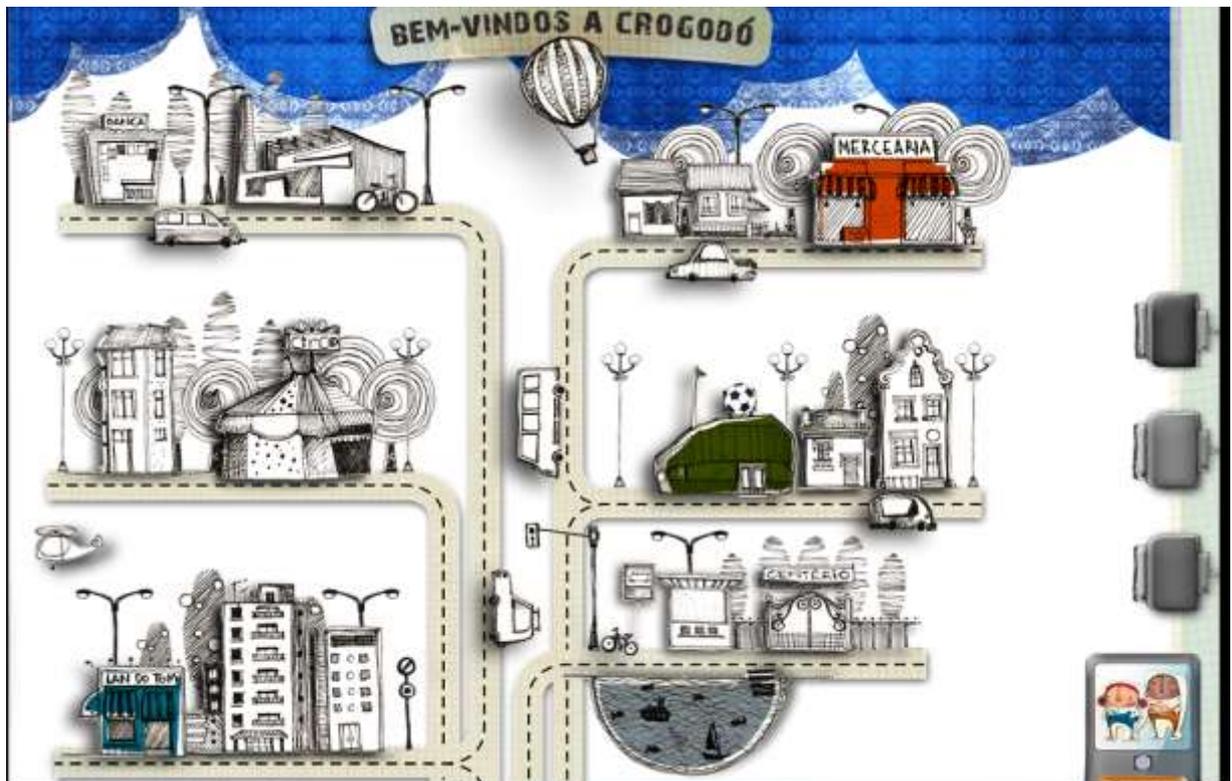
Fonte: Portal Escrevendo o Futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Figura 6 - Pescar Memórias (Gênero Memórias Literárias)



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Figura 7 - Bem-vindos a Crogodó – Percepção do lugar onde vivem - (Gênero Crônica)



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Figura 8 - Lajenga – Ponto de Vista (Gênero Artigo de Opinião)

The image shows a game interface for 'Lajenga'. On the left, a sign with a yellow and black striped border hangs from a hook, displaying the word 'LAJENGA'. To the right, two workers wearing hard hats (one blue, one red) are looking at a blueprint. Below them is a large text box containing the following text:

Sua escola está vivendo um momento difícil, pois houve um grave desentendimento entre um professor e um estudante. O diretor convocou o conselho de escola para tratar dessa questão. Nessa reunião os representantes de pais, professores, alunos e funcionários terão poucos minutos para apresentar seu ponto de vista sobre o acontecimento. Você e seu colega gostariam de participar da reunião, representando o segmento dos alunos. O diretor propôs que participassem do conselho os estudantes que tiverem maior capacidade de síntese. Para isso, o professor de Língua Portuguesa sugeriu o seguinte: reler o texto "Corrupção cultural ou organizada", tentando identificar e preservar, em cada parágrafo, a frase que melhor resume o conteúdo daquele trecho.

Below the text box are two buttons: 'Como Jogar' and 'JOGAR', both with a black and white striped border.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Figura 9 - O Foca – Fato noticiado e Opinião do autor (Gênero Artigo de Opinião)

The image shows a game interface for 'O Foca'. At the top, the word 'O Foca' is displayed in a stylized font. Below it is a text box containing the following text:

Nas redações, o foca é o jornalista novato, pouco experiente. Muitas vezes, um estudante de jornalismo. Numa grande redação, uma das preocupações do editor chefe é contratar focas que consigam entender como os artigos de opinião se relacionam às notícias. Em função disso, o editor elaborou um jogo para o processo seletivo.

Você e seu colega estão participando desse processo. Juntos terão que analisar o texto "Internet e eleições", identificando trechos que demonstram que o articulista (Joaquim Falcão) teve contato com o fato noticiado e trechos que mostram a opinião do autor.

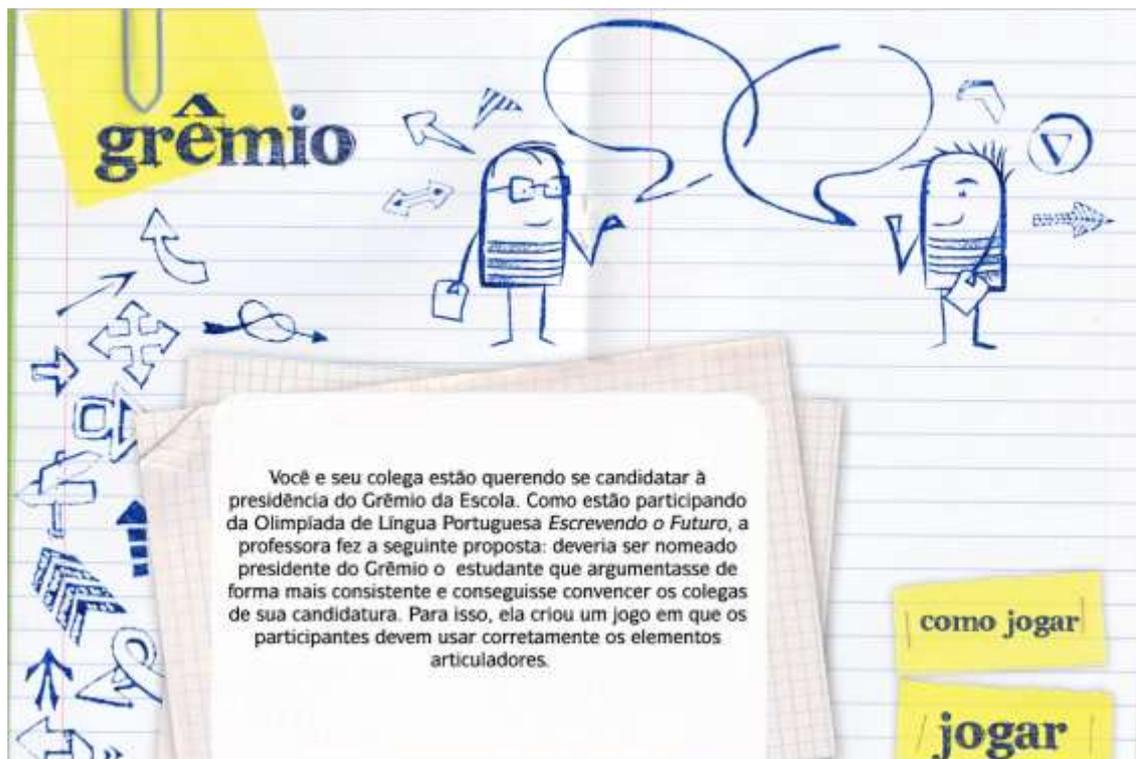
Como jogar
Clicando em iniciar, será sorteado um trecho do texto. O jogador 1 deve identificar se esse trecho traz a opinião do articulista, demonstra o contato com a notícia ou não é nenhuma das anteriores. Para isso, ele pode ter ou não, a ajuda da dica. Caso faça seleção correta, ganha pontos, se errar os pontos são perdidos. As dicas podem ser usadas sempre que necessário, mas – neste caso – o jogador ganha menos pontos se acertar e perde mais pontos se errar.

Como jogar
Vence o jogador que mais se aproxima do cargo de foca!

On the left, there is a green silhouette of a character with a fox-like head and a typewriter. On the right, there is a red silhouette of the same character and a typewriter.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Figura 10 - O Grêmio – Uso Correto de Articuladores (Gênero Artigo de Opinião)



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Esses jogos ativam a criatividade do professor, que passa a imaginar outros recursos pedagógicos que possam contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Novidade gera interesse nos alunos, é fator de motivação, além de ser uma forma de fugir da mesmice que desestimula.

Especificamente no trabalho com o gênero Artigo de Opinião, nosso objeto de estudo nesta pesquisa, a argumentação e as estratégias argumentativas são exploradas por meio de atividades lúdicas.

A presença de atividades lúdicas nas salas de aula, não só da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é cada vez mais recorrente nos demais segmentos escolares, por serem um artifício pedagógico que permite a interação e a construção de bons resultados.

Normalmente, quando se pensa no lúdico na Educação, logo vêm à mente as atividades desenvolvidas pelas crianças nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, pesquisadores, professores e pedagogos perceberam que os jogos com conteúdo pedagógico explícito se constituem um excelente meio, uma poderosa ferramenta no processo ensino-aprendizagem. Sua função é auxiliar o desenvolvimento intelectual e também social do estudante. Quando realizam atividades pedagógicas que envolvem jogos, o relacionamento

entre os alunos é de outra ordem, eles se mostram solidários, colaborativos, mais parceiros. O objetivo desses jogos não é de competição, mas de construção coletiva.

Poderíamos perguntar o que um aluno executa nos comportamentos lúdicos. A resposta percebe-se durante e após a realização do jogo. “O jogo é testemunha de um processo e de seu desenvolvimento” por evidência (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

Os jogos, como atividade distensa, relaxada, despertam interesse, exercitam a inteligência e facilitam os estudos. Os alunos realizam essas atividades com prazer, envolvem-se, sentem-se motivados. É comum, inclusive, que os alunos cobrem do professor o uso mais constante dessas atividades.

Para o desenvolvimento da unidade “argumentação”, o lúdico foi um recurso bastante explorado. Segundo Brougère (1998, p. 115), “a função do jogo é tornar divertida a lição e não substituir a lição enquanto tal”. Depois de trabalhar com jogos um determinado conteúdo, fazer uma exposição teórica e propor atividades é muito mais fácil. Os jogos e as brincadeiras têm o poder de tornar concretos assuntos ou temas que exigem um nível maior de abstração. A apreensão desses conteúdos é muito mais imediata, dadas as relações mentais estabelecidas pelo estudante.

Como atividade lúdica, “o jogo servirá de ponto de partida para todos os esforços pedagógicos, pois permite aproximar todos os seres humanos e influenciá-los sem pressão. O jogo educativo faz da criança o próprio agente de sua educação” (BROUGÈRE, 1998, p. 157). Esse talvez seja o maior ganho. O aluno deixa de ser paciente, passando a **agente**, dotado de capacidades cognitivas e comportamentais que lhe permitem construir o conhecimento, e não simplesmente recebê-lo pronto. O que ele aprende, aprende porque faz sentido. Esse é um pressuposto do interacionismo sociodiscursivo, como defende Bronckart (2012).

Os jogos educativos concorrem para o sucesso da educação à medida em que se opõem ao trabalho escolar tradicional, muitas vezes desinteressante e monótono, por não permitirem ao estudante vislumbrar um objetivo. O estudante dos nossos dias se interessa por tudo que se apresenta a ele como desafio e como ação.

Ainda defende Brougère (1998, p. 141) que “é apresentando as atividades que se quer que a criança realize na forma de jogos que se obterão melhores resultados dessas atividades”.

Todos conhecemos os recursos pedagógicos que existem, na forma de jogos e brincadeiras, para diversas áreas e diversos objetivos. A novidade trazida pela Olimpíada é o emprego desse expediente no trabalho com a produção de textos, determinando um novo olhar sobre essa atividade.

A produção de textos costuma ser uma atividade que os alunos não gostam de fazer. É comum reclamarem, fazerem por obrigação, apenas para não perderem pontos. É muito raro que alguém escreva porque tem prazer em fazê-lo. Poderíamos dizer que se trata de um posicionamento pessoal, por percebermos que se verifica numa significativa minoria de alunos. E mais: à proporção que avançam na escolaridade, os alunos costumam gostar menos de escrever. Aquele gosto e prazer que se percebe até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 5º ano, vai se perdendo progressivamente.

Adotando-se um novo modo de trabalhar a produção de textos, como observamos nesta pesquisa, é possível que se reverta esse quadro negativo, propiciando maior envolvimento dos alunos e melhores resultados.

No capítulo a seguir, apresento o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A perspectiva epistemológica que orientou a investigação foi o interacionismo sociodiscursivo – ISD, a partir de Volochínov (2014), Bakhtin (2015), Schneuwly e Dolz (2013), Bronckart (2006, 2008, 2010, 2012, 2016) e Vygotsky (2008), bem como as discussões recentes em torno do letramento, da análise do discurso e da linguística textual, a partir de Matencio (2012), Lopes (2010b), Street (2014), Kleiman (1995, 2005, 2006a, 2006b, 2007), Geraldi (1996, 2002, 2003), Koch (2013), Charaudeau (2008), entre outros.

Para este trabalho, como recomendam Brasileiro (2013), Thiollent (2011), Bortoni-Ricardo (2011), Minayo (2010), Marconi e Lakatos (2003), Lüdke e André (1986) e Severino (2007), optamos pela pesquisa qualitativa, interpretativista; recorremos à observação participante para a realização do estudo, por ser o modelo que nos favoreceria uma interpretação das práticas sociais e de seus significados, no curso dos acontecimentos, junto aos atores, observando como os veem e os interpretam. Para isso, colocamo-nos no interior da sala de aula como espaço privilegiado para a condução de uma pesquisa qualitativa interpretativista, inspirada em procedimentos da etnografia, como afirma Bortoni-Ricardo (2011). Observamos as aulas destinadas ao desenvolvimento do trabalho com a produção de textos, participando das atividades semanalmente, interagindo com a professora e os alunos envolvidos na pesquisa. Entrevistamos a professora, conversamos com os alunos, analisamos as suas produções textuais, o material didático utilizado pela professora, o material disponibilizado pela Olimpíada, além de termos estado atentos a fatos e impressões, participando de forma colaborativa das atividades.

Optamos por uma pesquisa explicativa, por termos como objetivo identificar e explicar os fatores que interferem diretamente no processo de produção de textos. Assumimos, então, a postura de observação e participação, envolvendo-nos diretamente na situação investigada, evitando o posicionamento passivo e distante daquele que simplesmente observa e descreve o seu objeto. Nessa medida, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, por se ocupar da interpretação dos fatos e dos dados, tanto verbais, apurados nas entrevistas e nas narrativas dos atores, quanto visuais, percebidos nas observações. Para Thiollent (2011) e Marconi e Lakatos (2003), a participação das pessoas implicadas na pesquisa e nos problemas investigados é indispensável no sentido de buscar relações comunicativas com as pessoas, criando condições de interação e de aceitação.

E o que pretendíamos, afinal? Realizar um estudo de caso, por intencionarmos, numa primeira fase, o confronto entre as disposições teóricas presentes na literatura e expressas nos

documentos normativos e o caso específico: a produção exitosa de textos do gênero artigo de opinião por alunos do 2º ano do Ensino Médio, a partir da metodologia adotada pela Olimpíada de Língua Portuguesa, matriz orientadora da prática pedagógica da professora, procurando compreender o processo de produção e interpretar o seu resultado.

2.1 Conhecendo um pouco sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa

A Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro* é um programa cujo objetivo é buscar a melhoria da leitura e da escrita. Ela vem sendo empreendida desde 2002, direcionada exclusivamente às escolas públicas.

Figura 11 - A logomarca da Olimpíada



Fonte: Portal da Olimpíada, 08 ago. 2016

O Programa *Escrevendo o Futuro*²¹ foi criado em 2002 como uma iniciativa da Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo o país. Em 2008, em parceria com o Ministério da Educação, o programa transformou-se em política pública, sendo incluído no PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011), passando a ser denominado “Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*”.

São parceiros nessa iniciativa a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, o Consed – Conselho Nacional de Educação e o Canal Futura.

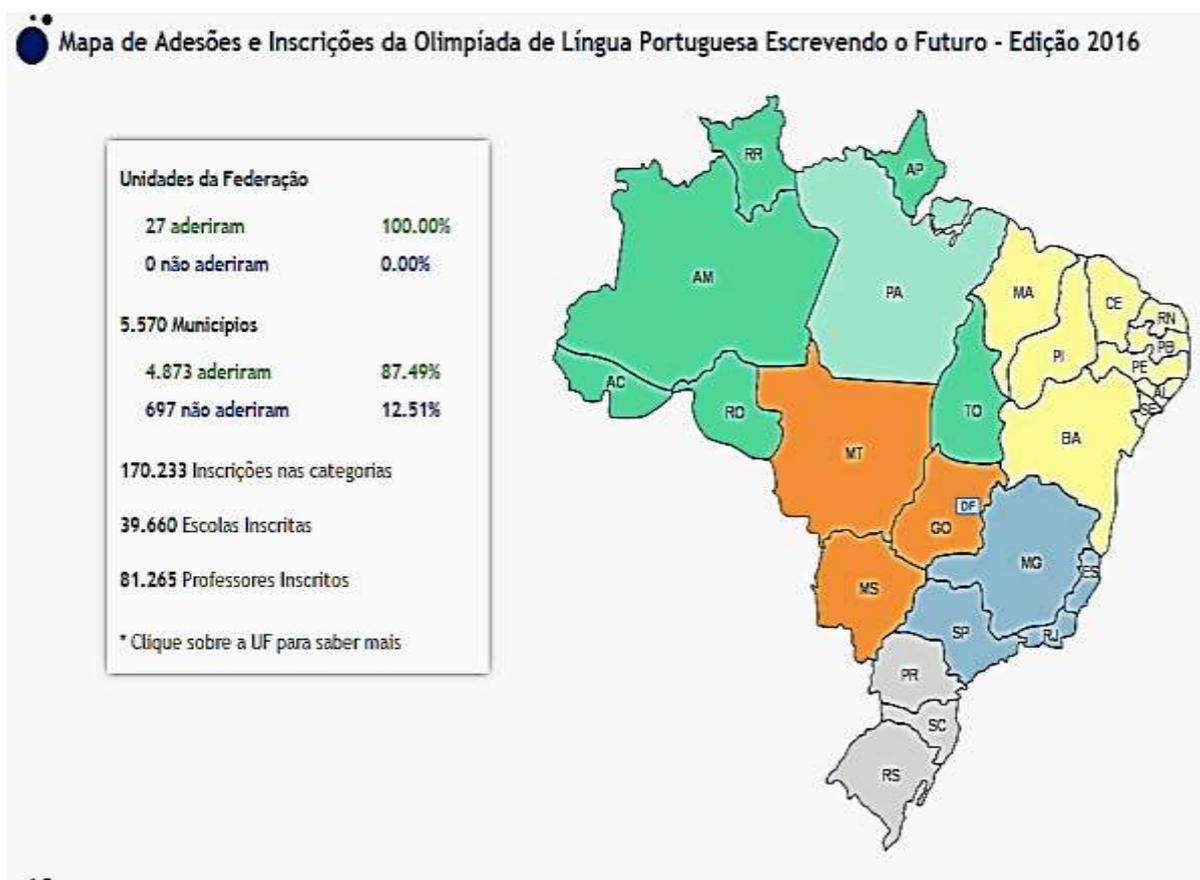
Em 2014, o programa já contava com uma abrangência que envolvia todos os estados da federação, com a participação de 91% dos municípios, 100 mil professores e 170 mil inscritos.

²¹ Portal da Olimpíada: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>

2.1.1 O cenário da 5ª edição

As inscrições para a edição de 2016, que se encerrariam no dia 30 de abril, já totalizavam nessa data²² 100% das unidades da federação, 4.395 municípios (78,9%), 107.134 inscrições, 26.892 escolas e 50.194 professores. No dia 17 de maio, quando se encerraram as inscrições, o total de municípios passou a 4.873, representando 87,49%, um aumento de 10,89% de adesões, as inscrições aumentaram 58,89%, passando a 170.233, o número de escolas aumentou 47,47%, chegando a 39.660, e o de professores inscritos aumentou 61,9%, passando a 81.265. Os números indicam uma adesão significativa, o que expressa o reconhecimento da importância da leitura e da escrita na formação dos nossos alunos, de modo especial dos matriculados na rede pública de ensino, público alvo da iniciativa.

Figura 12 – Mapa de adesões e inscrições da OLP – Edição 2016



Fonte: Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*, 17 maio 2016.

²² Dados extraídos do site do programa no dia 28 de abril de 2016, atualizados em 20 de maio de 2016.

O Programa mantém o *Portal Escrevendo o Futuro* na internet, como um ambiente que propicia a formação a distância para todos os professores que trabalham com leitura e escrita de Língua Portuguesa em escolas públicas brasileiras. Esse Portal visa promover interação entre os interessados, disponibilizar material e oferecer subsídios para aprimoramento de conhecimentos, inovação de estratégias de ensino e compartilhamento de experiências e desafios vivenciados pelos professores no cotidiano da sala de aula.

Nesse Portal, os professores se cadastram, o que lhes permite ter acesso a todo o seu conteúdo: cursos *on-line*; percursos formativos (leitura, escrita, oralidade, contribuições teóricas, orientações para a prática e recursos didáticos); fórum interativo; biblioteca com as publicações (coletânea de textos para professores e alunos, a serem utilizados nas oficinas, textos dos finalistas, revista com artigos e entrevistas, indicações de leitura); recursos didáticos, como passatempo e jogos de aprendizagem; vídeos com experiências didáticas, relatos de práticas, palestras, tutoriais e notícias, e um canal de comunicação direta no formato “fale conosco”.

A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, dividido em quatro modalidades, correspondentes a quatro gêneros: Poesia – 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, Memórias Literárias – 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, Crônica – 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, e Artigo de Opinião – 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Para participar, é preciso, inicialmente, que haja adesão do município, uma vez que se destina a educadores e professores que trabalham com Língua Portuguesa em escolas públicas.

Nesta 5ª edição, o Ceará foi o primeiro Estado brasileiro a aderir e todos os seus 184 municípios aderiram, garantindo a sua participação. Historicamente, o Ceará sempre esteve entre os Estados com os maiores índices de participação. Para o atual secretário de educação do Estado, Maurício de Holanda, a participação na Olimpíada faz parte das estratégias de preparação para o Enem. O objetivo é que os alunos sejam vitoriosos tanto na Olimpíada quanto no Exame. O secretário objetiva “comemorar com os alunos, professores e diretores da rede os bons resultados que os alunos serão capazes de alcançar na Olimpíada e no Enem, para que cada vez mais estudantes da rede pública tenham acesso à Universidade”²³.

²³ Portal da Olimpíada, <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em: 17 mar. 2016.

O tema escolhido para esta edição é “O lugar onde vivo”, propiciando aos alunos estreitar os vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania.

O trabalho a ser desenvolvido pelos professores nas escolas se apoia nas oficinas, voltadas ao ensino dos gêneros textuais, com o propósito de capacitar os estudantes para o processo de produção dos textos a serem enviados para o concurso.

Essas oficinas acontecem a partir das sequências didáticas propostas pelo Programa, publicadas no Caderno do Professor, disponível na Coleção da Olimpíada, compostas por áudios, vídeos, textos e jogos de aprendizagem relacionados aos conteúdos a serem trabalhados nas escolas.

O trabalho em sala de aula se desenvolve ao longo do primeiro semestre. Em agosto, as oficinas se encerram e os textos são digitados no Portal da Olimpíada.

Nesse momento, inicia-se o processo de avaliação dos textos, que prevê cinco etapas, com a composição de comissões julgadoras escolar, municipal, estadual, regional e nacional, como estabelece o regulamento do certame.

Cada escola participa com apenas um texto de cada categoria/gênero. O processo de seleção acontece ao longo do segundo semestre e, em dezembro, se encerra com a premiação aos cinco textos vencedores por categoria.

Na verdade, na Olimpíada, todos ganham, pois, para além da seleção e da premiação de textos, propõe-se para o professor de Língua Portuguesa uma formação que o auxilie na reflexão e compreensão da função social da escrita, fortalecendo o seu trabalho em sala de aula. Para os alunos, a experiência de produção de textos possibilita a ampliação de suas competências na linguagem oral, na leitura e na escrita, além de aprofundar o olhar sobre o lugar em que vivem, aproximando a comunidade da escola.

2.2 A escolha do campo

Após definir pela pesquisa no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa, o próximo passo e desafio foi encontrar uma escola que tivesse participado de outras edições do certame, que se inscreveria na edição de 2016 e que se dispusesse a colaborar com o trabalho.

O caminho foi, a partir do *site* do Programa, buscar as publicações dos textos selecionados nas edições anteriores. Folheando as revistas, identifiquei uma escola pública estadual de Rio Acima, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, cuja professora, juntamente com seus alunos, tinha sido finalista da Olimpíada duas vezes, em 2010 e 2012.

Procurei a escola e apresentei a proposta da pesquisa à diretora, que se mostrou interessada e me encaminhou à professora. Amáveis e acolhedoras, dispuseram-se a participar e colaborar para que o trabalho fosse realizado, uma vez que tinham a intenção de inscrever a escola na edição de 2016 da Olimpíada.

2.3 A proposta pedagógica da Olimpíada de Língua Portuguesa

Para que me inteirasse do Programa, a estratégia foi procurar informações a respeito na Internet e no Portal da Olimpíada, bem como conseguir o material didático disponibilizado para os professores e os alunos.

Na apresentação da Olimpíada, Dolz (MADI, 2010, p. 9) explicita os seus três objetivos, classificando-os como ambiciosos:

1. Buscar uma democratização dos usos da Língua Portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar;
2. Procurar contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática;
3. Contribuir, direta e indiretamente, para a formação docente.

Dolz enfatiza, ainda, que ler e escrever devem ser prioridades da escola, que, lendo, se aprende a ler; e que, escrevendo, se aprende a escrever, e destaca o incentivo à leitura e à escrita, fundamentais na construção da autonomia do aluno. Reconhece, no entanto, que a tarefa não é fácil, pois escrever é um desafio para todos.

Embora a Olimpíada promova um concurso, este não é seu verdadeiro propósito, uma vez que o que se pretende é contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade autoral, a autonomia para interagir por meio da escrita, na escola e fora da escola.

A análise que nos propusemos fazer enfoca o estudo e a escrita de artigos de opinião que a docente desenvolveu com a turma B do 2º ano do Ensino Médio da escola escolhida. Para a realização do trabalho, evidentemente, a professora deveria se apoiar no material didático disponibilizado pela Olimpíada para alunos e professores: “*Pontos de vista: orientação para produção de textos*”, voltado para o 2º e o 3º ano do Ensino Médio.

Esses cadernos foram elaborados por uma equipe técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Comunidade – Cenpec, contendo 15 oficinas, da introdução ao gênero à revisão final do texto produzido, construídas no formato de

Sequências Didáticas (Figura 12), como propõem Dolz e sua equipe²⁴, fornecendo ao professor um conjunto de materiais “que visa colaborar com o professor de ensino da leitura e da escrita em um gênero textual” (Poetas na escola: Cadernos do professor, 2010, p. 55 apud BORTOLOTTI; GUIMARÃES, 2016).

Figura 13 – Sequências Didáticas

| | | |
|---|---|--|
| Sumário | | |
| 8 Apresentação | | |
| 16 Introdução ao gênero | | |
| 22 Argumentar é preciso Análise de um modelo | 1 | 9 Sustentação de uma tese Construção de argumentos para o defesa de uma tese |
| 34 O poder da argumentação O artigo de opinião | 2 | 10 Como articular Vinculos de elementos articuladores |
| 42 Informação versus opinião Diferença entre notícia e artigo de opinião | 3 | 11 Vozes presentes no artigo de opinião As diferentes posições à respeito de um assunto |
| 54 Questões polêmicas Bordelamento de temas argumentativos | 4 | 12 Pesquisar para escrever Visões e mentes do texto |
| 64 A polêmica no texto A primeira produção | 5 | 13 Aprendendo na prática Itinerário coletivo |
| 70 For dentro do artigo Principais características de um artigo de opinião | 6 | 14 Enfim, o artigo Produção final |
| 80 O esquema argumentativo A organização textual | 7 | 15 Revisão final O texto individual |
| 88 Questão, posição e argumentos Análise da argumentação | 8 | Crterios de avaliação para o gênero artigo de opinião 150 |
| | | Referências 152 |

Fonte: Acervo do pesquisador.

Além do Caderno do Professor (Figura 13), o Programa disponibiliza, para cada aluno, exemplares das Coletâneas de Artigos de Opinião (Figuras 14 e 15). Esse material permite ao professor ampliar seu planejamento para o ensino do gênero, de acordo com a necessidade e/ou interesse, com vistas à apreensão da escrita e da leitura pelos alunos.

²⁴ Professores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz, pesquisadores vinculados à Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça).

Figura 14 – Pontos de Vista – Caderno do Professor



Fonte: Acervo do pesquisador.

Figura 15 – Coletânea de Artigos de Opinião 1



Fonte Acervo do pesquisador.

Figura 16 – Coletânea de Artigos de Opinião 2



Fonte Acervo do pesquisador.

Para Dolz (MADI, 2010, p. 14), “uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita”. Essas atividades visam, portanto, ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita previstas nos currículos escolares, pois preveem leituras, pesquisas e estudos que fornecerão matéria-prima para a produção textual sobre temas polêmicos que circulam socialmente. Essas sequências didáticas se estruturam de tal modo que, ao final do percurso, espera-se que os alunos saibam se comunicar com competência no gênero estudado.

2.4 A escola campo de pesquisa e os atores sujeitos da pesquisa

Para a pesquisa foram envolvidos, diretamente, a professora de Língua Portuguesa, Isabela²⁵, e os alunos da turma B do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Rio Acima. A professora é licenciada em Letras Português e Inglês há 21anos, tem curso de especialização (Pós-graduação *lato sensu*) e leciona nas duas escolas públicas da cidade – uma estadual e a outra municipal (Apêndice F). Exerce o magistério há 24 anos (Apêndice H). Os alunos que constituem a turma, que funciona no turno da manhã, são em número de 40, sendo 19 do sexo masculino e 21 do sexo feminino. Nessa turma há uma aluna de inclusão. Os alunos estão na faixa etária de 16 a 19 anos, idade típica da série. É uma turma tranquila, de bom relacionamento interpessoal, respeitosa, atenciosa e assídua. No período da pesquisa, não percebi nenhuma situação de animosidade ou rivalidade e discriminação de qualquer natureza.

Foi alvo de nossa atenção o processo mais que o produto final, dada a ênfase na docente, uma vez que a sua prática pedagógica era o alvo da nossa pesquisa, por acreditarmos ser ela a principal responsável pelo êxito do projeto.

Para a realização das oficinas, a professora destinou duas de suas quatro aulas semanais, durante o primeiro semestre, pois até agosto as produções dos alunos já deveriam estar prontas para serem postadas e avaliadas pelas comissões especiais constituídas para julgar os textos selecionados.

Nossa presença na sala de aula se deu semanalmente, às quintas-feiras, desde o início do ano letivo, totalizando 31 encontros, e objetivava a observação e o acompanhamento da dinâmica das aulas em que se realizavam as oficinas propostas pela Olimpíada, em número de

²⁵ Nome fictício, para preservar a identidade da professora.

15, explicitadas no Caderno do Professor - *Pontos de Vista*: orientação para produção de textos (Figuras 12 e 13 apresentadas na seção anterior) bem como da interação da professora com os estudantes para a produção de textos no gênero Artigo de Opinião.

Cada oficina se estrutura a partir de um tema relativo à produção de um artigo de opinião, com atividades para serem realizadas pelos alunos, em grupos, precedidas de uma pequena exposição teórica da professora, introduzindo a temática ou orientando os alunos quanto à maneira de trabalhar a produção do texto. As atividades feitas pelos alunos são socializadas e discutidas, com o objetivo de compreenderem os propósitos do tema em pauta.

2.5 A abordagem metodológica

Para a nossa análise, optamos por adotar a abordagem do ISD proposta por Bronckart (2012, Cap. 4-9) – a arquitetura interna dos textos –, dando destaque aos seguintes aspectos: (i) análise do contexto de produção do texto, (ii) análise da infraestrutura textual e (iii) análise dos mecanismos enunciativos, detalhados no Quadro 2, p. 44.

Nesta pesquisa, o foco analítico incidiu sobre os aspectos (i) e (iii), por permitirem evidenciar os posicionamentos enunciativos da professora regente, sua postura e suas atitudes que indiciam sua autonomia e não total submissão às predeterminações da proposta da Olimpíada.

Por se tratar de produções discursivas analisadas sob a ótica sociointeracionista, não pôde ser desconsiderado na análise o contexto de produção, enfocando a situação de ação de linguagem que originou o texto, bem como o contexto sociocultural em que ele se inseria, fator determinante para a plena compreensão do discurso materializado no texto em questão.

Na análise da infraestrutura textual, demos destaque ao plano global dos conteúdos temáticos e aos tipos de discurso, como explicado na seção 1.1.1, p. 40.

A análise dos mecanismos enunciativos foi objeto de maior destaque, por serem estes responsáveis por explicitar os jogos de vozes e os posicionamentos revelados pelos discursos que podem nos apontar, nas práticas de linguagem, as representações do agir dos sujeitos. A nosso ver, a implementação da proposta exige do professor conhecimento dos três níveis estruturais detalhados na seção 1.1.1, p. 40. Os mecanismos de textualização, por serem de natureza microtextual, não foram objeto de investigação nesta pesquisa.

Os estudos teóricos desenham uma metodologia para se trabalhar o processo de leitura e escrita na Educação Básica, à luz do interacionismo sociodiscursivo e da análise do discurso. Textos não são meros escritos, são produções sociais, discursivas, em que um

locutor, usando a linguagem, se dirige a um interlocutor com quem interage e que, necessariamente, contribui para a construção de sentido, numa dada situação ou num dado contexto. Estamos, assim, diante de uma atividade social mediada pela linguagem. Em função disso, as ações languageiras e os textos são objeto de reinterpretação no quadro do interacionismo sociodiscursivo. Como afirma Bronckart (2012), referindo-se à metodologia de análise, decompndo-a:

a análise do estatuto das ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. [E] a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural (BRONCKART, 2012, p. 67).

Para a Linguística Aplicada, a metodologia de análise adotada pelo interacionismo sociodiscursivo deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em razão disso, as aulas deixam de ter um caráter dogmático, uma vez que a língua se constitui de formas diferentes, específicas em cada situação. O aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, o que faz do gênero textual um **megainstrumento** para o ensino, “permitindo-lhe agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 25).

Os dispositivos legais para a Educação Básica analisados no item 1.1.2, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN +), as Orientações Curriculares do Ensino Médio, o Currículo Básico Comum (CBC) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apoiam-se nesse pressuposto teórico, para definir as diretrizes que devem nortear o trabalho do professor, tendo em vista o perfil definido para o egresso da Educação Básica. No entanto, o resultado não vem condizendo com a expectativa. Há algo entre a teoria e a prática para que o resultado não se verifique nos moldes do desejado. Dessa forma, parece-nos haver aí uma dissonância.

Diante disso, decidimos concentrar nossa pesquisa na análise do desenvolvimento da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa numa escola pública estadual, acompanhando o processo de produção de textos para o certame numa turma de 2º ano do Ensino Médio.

Na segunda fase, passada a produção direcionada para a Olimpíada, nosso foco se voltou para os reflexos da primeira fase nas produções de textos dos alunos. Como o propósito desta pesquisa são os ecos das práticas pedagógicas, era preciso imergir no real, no cotidiano da rotina escolar, perceber de perto os efeitos das oficinas e de todo o processo proposto pela Olimpíada para, quem sabe, contribuir para uma nova metodologia que possa

resultar num melhor desempenho dos alunos em termos de expressão escrita. Como afirmam Oliveira e Oliveira (apud BRANDÃO, 1990), é preciso, antes, conhecer a realidade para poder transformá-la.

2.6 Os gêneros a serviço da análise

Os procedimentos metodológicos adotados foram, como indica Brandão (1990), a pesquisa participante, a vivência da realidade da sala de aula no trabalho com a produção de textos, a realização de entrevistas semidirigidas e semiestruturadas, a análise de documentos parametrizadores, a elaboração de um diário de campo para registro dos eventos e o acompanhamento da produção de textos pelos alunos desde a primeira versão.

2.6.1 Da pesquisa participante

A opção pela pesquisa participante se deveu ao fato de entendermos ser ela a mais adequada aos nossos propósitos. Era preciso estarmos dentro da sala de aula, mas não como meros espectadores, fora da cena. Era preciso que houvesse uma relação mais interativa com os atores nos momentos em que atuassem, debatendo sobre os temas postos em questão, fizessem intervenções ou, simplesmente, acompanhassem uma exposição feita pela professora. Era importante ouvir seus comentários e depoimentos. Por isso, nos integramos à cena.

2.6.2 Das entrevistas

Segundo Coelho (2005, p. 127), “a entrevista é uma prática languageira importante na investigação”. É um instrumento de pesquisa que permite ver além do dito, pois se pode ler nas entrelinhas o que pode estar subentendido. É uma forma de identificar, pelo dito, o não dito, contribuindo para a consistência da investigação.

Por estar estreitamente ligada aos fatos, portanto, não contando com a interferência do entrevistador, a entrevista se apresenta como uma prática discursiva muito significativa para o recolhimento de dados e informações. Realizamos entrevista com a professora e com uma aluna (Apêndices E, F e G).

2.6.3 Do diário de campo

O diário de campo, ou diário de bordo, é um instrumento extremamente útil num trabalho de pesquisa de natureza etnográfica, por permitir ao investigador registrar dados, fatos, falas e impressões para posterior análise.

Nesse diário, registramos frases e observações, transcrevemos pequenos textos ou anotações, descrevemos situações observadas. Enfim, o DC funcionou com um arquivo, uma memória do ocorrido. Para que não se perdessem informações, os registros eram feitos durante os eventos ou logo após a sua realização.

Como na entrevista, o DC permite que a análise dos registros nos aponte para elementos importantes, não percebidos num primeiro momento, porque o investigador, estando envolvido com o desenrolar dos acontecimentos, está sujeito a registros que se descuidem de detalhes, que poderão ser recuperados no momento de sua leitura.

2.6.4 Das aulas

Para a coleta de dados, foi fundamental o trabalho com os alunos em sala de aula. Nesse momento, era possível observar a interação professor-aluno, as ações docentes na condução das oficinas, a atuação dos alunos na realização das tarefas, bem como as produções de textos dos alunos.

Os dados analisados foram coletados na observação direta das aulas, com registros no Diário de Campo, e nas entrevistas com a professora (330 turnos de fala) e com uma aluna (40 turnos de fala), gravadas e transcritas (Apêndices F e G), e em um questionário (Apêndice H).

Na apresentação dos dados e das análises da pesquisa, comprometemo-nos com o aspecto ético, como expresso nos termos de compromisso livre e esclarecido (Apêndices A, B e C), preservando a identidade das pessoas e da instituição, de modo a manter a fidelidade ao que foi observado.

2.6.5 Da análise do discurso

Por ser um procedimento que permite uma análise qualitativa dos dados levantados por meio do discurso dos sujeitos da pesquisa, ocupamo-nos com a linguagem oral ou escrita, em seu contexto de ocorrência, focalizando processos, emoções, sentimentos, enfim, pistas

que nos permitissem atribuir sentidos e construir leituras mais profundas dos discursos, fazendo inferências e identificando não ditos (ORLANDI, 2003).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Adotamos, como referência nesta análise e discussão dos dados, Bronckart (2012), para tratar da arquitetura textual; Lousada (2011), sobre a atividade do *métier* em textos relativos ao trabalho do professor; Amossy (2006, 2014), sobre o *ethos* do professor; Moscovici (2003), para examinar as representações sociais e Faïta (2002, 2004), para tratar da atividade discursiva e atividade educativa.

Para nos situarmos na análise dos dados, começemos por conhecer a professora, alvo de nossa pesquisa.

A professora, Isabela²⁶, é nascida, criada e residente na cidade. Em entrevista, relatou-nos sobre sua formação acadêmica e sua relação com a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Em resposta à pergunta sobre sua formação para o exercício da docência, ela disse:

(8) “*Olha, eu fiz o curso de graduação na antiga FAFI, que hoje se chama UNIBH. Eu fiz o curso de Letras Português e Inglês e fiz pós-graduação em Batatais, em São Paulo. Aí especializei em Português só*”²⁷.

Ela concluiu sua licenciatura em 1995, mas não parou aí. Além de um curso de especialização, ela busca atualizar-se num processo de formação continuada, como depreendemos de sua resposta à pergunta sobre cursos de capacitação:

(12) “*É. Eu SEMPRE faço. Cursos de capacitação. Eu já fiz o curso na Companhia das LeTRInhas, eles SEMPRE oferecem cursos muito bons. Já fiz também pela Conexa, mas aí foi, quem nos forneceu foi a Prefeitura, SEMPRE eles nos forneciam esses cursos de atualização e **no mais** eu procuro **ler** esses cadernos da Olimpíada. A cada dois anos, eles nos oferecem também muitos materiais que servem prá gente também de certa forma também se atualizar*”.

Perguntamos à professora como conheceu o Programa Olimpíada de Língua Portuguesa e o que a levou a se envolver e participar do projeto, ao que ela respondeu:

(31) “*É. Houve uma divulgação, eu me LEMbro bem que houve uma divulgação assim da 2ª edição, houve uma divulgação para as escolas, para as coordenadoras das escolas, e que eles teriam que mandar represenTANtes das escolas pra fazer uma formação com eles na Superintendência de Ensino do*

²⁶ Nome fictício, para preservar a identidade da professora.

²⁷ Os textos referentes às falas da professora foram transcritos das gravações e mantidos inalterados. O uso de maiúsculas ou caixa alta em palavras ou sílabas na transcrição se deve ao registro de marcas prosódicas, como ênfase e elevação do tom da voz na tonicidade da sílaba ou no termo; o negrito destaca apenas ênfase.

Estado. Prá todo mundo se reunir, assim mandar representantes dos professores de Língua Portuguesa prá fazer uma formação com eles e ser o divulgaDOR das ideias nas escolas, pelo menos na Metropolitana aqui de Minas Gerais, de Belo Horizonte, pelo menos. [...] AÍ, tanto dessa escola quanto da Honorina, fui escoLHida pra ser, pra fazer esse curso e ser a divulgadora das ideias.

[...]

(33) *“Foi AÍ que eu comecei a me inteirar melhor com a Olimpíada e ser divulgadora, implantar a Olimpíada nas escolas, assim, **incentivar**”.*

A professora confessa que, no princípio, seu sentimento foi de desconfiança em relação ao programa, não se animara muito. Depois, quando percebeu com clareza do que se tratava, encampou a ideia. Como foi possível perceber no período da observação, a professora se mostra convicta do que faz e consegue transmitir essa confiança e seu entusiasmo para os alunos, o que se manifesta pelo pronto acolhimento do que propõe. Ter sido indicada pelas duas escolas em que trabalha para fazer o curso e ser divulgadora das ideias da Olimpíada já é um sinal do reconhecimento de sua capacidade de se envolver em projetos e de seu dinamismo, como poderemos confirmar nos depoimentos que serão relatados à frente.

Isabela já completou 24 anos de docência nessa Escola, como relatado na resposta ao questionário (Apêndice H). Ela trabalha em duas escolas públicas da cidade, atuando no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Neste ano, ela está participando da Olimpíada pela quarta vez, pelas duas escolas, já tendo sido finalista duas vezes: em 2010, com o gênero Memórias Literárias, e, em 2012, com Artigo de Opinião. Os textos dos alunos finalistas foram publicados na Coletânea, conforme Anexos A e B. Na entrevista, ela se refere com muito entusiasmo à Olimpíada e a ter tido alunos finalistas. Por isso, pedimos a ela que nos relatasse, brevemente, a experiência que viveu, com seus alunos, nos certames de que participaram.

(45) *“É, a experiÊncia, da 1ª vez, foi algo assim mais empolGANte da minha parte do que da parte dos alunos. Foi muito diFÍcil chegar alguma conclusão até que eles viram que foi possível, é engraçado que até então que eu trabalhei a primeira vez, eu JAMAIS poderia imaginar que um aluno da noite, do curso **noturno**, pudesse ser finalista. Eu não fiz com essa intenção. Ao conTRÁRIO, eu não esperava NADA disso, simplesmente trabalhei, enviei, mas SEM a expectativa de que ele fosse ser finalista, de que ele puDESse ganhar, de que **algum** aluno meu puDESse ganhar alguma coisa, não foi com essa finalidade”.*

[...]

(47) *“Mas AÍ, a partir do momento que é, não teve assim uma **boa** adesão, foi como se fosse um trabalho comum, não havia nenhuma empolgação por parte deles, e nem nada, mas eu achei interessante o trabalho das oficinas e fiz. A partir do momento que o aluno ganhou da primeira vez, **aí** todo mundo começou a*

*observar que era possível e a Olimpíada **todo mundo** gosta de participar, **quer** participar, mas **querem** participar **não só** pra aprender, mas pra **ganhar** os prêmios. E a partir do momento que o Edson ganhou da 1ª vez com memórias, é, **todo mundo QUER** participar e ganhar. **Então** a adesão foi melhor que da 1ª vez”.*

Pelas observações da professora, o entusiasmo inicial era mais dela, pois os alunos não se dispuseram a grande envolvimento. É natural, pois os alunos costumam ver com reserva propostas novas. O desconhecido é sempre uma ameaça. Manter a situação como está, sob controle, é mais seguro. A partir do momento em que os alunos perceberam que havia possibilidade de serem bem sucedidos, se envolveram, motivados mais pela premiação que pela aprendizagem.

Podemos perceber na fala da professora uma crença corrente, instalada, até preconceituosa, de que alunos que fazem curso à noite são menos capazes ou, até, incapazes. A ênfase nas palavras “jamais” e “nada” são emblemáticas: o advérbio de tempo nega definitivamente a possibilidade de que isso pudesse, ao menos, ser pensado; e o pronome indefinido, igualmente, nega a possibilidade de que alunos do noturno pudessem produzir algo que pudesse ser considerado.

Embora não acreditasse na possibilidade de premiação, a professora assumiu o projeto, o que evidencia sua confiança na proposta e na metodologia adotada.

Em relação ao entusiasmo e à empolgação da professora, nos parece que são sentimentos percebidos também da fora escola. Tanto na edição de 2014 quanto nesta, de 2016, a professora figura nos vídeos institucionais²⁸ que foram ao ar nas redes de televisão, em vários horários, inclusive nos considerados nobres, atuando junto aos alunos, divulgando a Olimpíada. Ela diz que não sabe por que foi convidada a participar dos dois vídeos, mas se sentiu muito feliz e honrada com isso.

Nesta edição da Olimpíada, a professora desenvolveu as oficinas com os alunos das suas turmas do 2º e do 3º ano do Ensino Médio. Para esta pesquisa, foram considerados os dados coletados na turma B do 2º ano.

Julgo importante destacar o envolvimento de toda a turma nas atividades. Sempre se manifestavam interessados, acolhiam bem as propostas feitas pela professora e realizavam as atividades naturalmente, sem reclamações ou comentários desairosos ou pouco convenientes. Questionada se percebe nas suas turmas alunos desinteressados ou desmotivados, a professora assim se expressou:

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=R1Fq4bKqw58> (vídeo de 2014)
<https://www.youtube.com/watch?v=bjq4T7Ddvow> (vídeo de 2016)

(269) “*Eu tenho percebido que os alunos se envolvem, mas é lógico que o envolvimento deles não é igual. Tem uns que se envolvem mais*”.

(272) “*Todos ali aderiram. Todos, ATÉ aqueles que tinham mais dificuldade, inclusive eu quero que você veja. Ah, ele melhorou, o Andrew, os meninos, eu quero ler do Andrew, do Gabriel, porque eles não conseguiam fazer uma linha, NEM UMA LINHA, e quando eu vejo que ainda de maneira primária, mas tá saindo artigo de opinião, então eu percebo que o trabalho está sendo bem feito. Não vai sair texto pra concurso não*”.

(274) “*Mas do jeito que eles estavam e agora, então eu percebo que eles melhoraram, eles aderiram à ideia. É aquele tipo de coisa, se você deixar, eles ficam no fundo da sala e não fazem NADA...*”

(276) “*NADA para melhorar*”.

Pode-se perceber, a partir das falas da professora, a confirmação do que dizem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 15) ao se referirem à importância decisiva do professor, criando condições favoráveis para o exercício da língua. É preciso que o professor tenha clareza das potencialidades de seus alunos e de suas dificuldades, pois, assim, ele tem condições de fazer ajustes no seu plano de trabalho levando em consideração a realidade da sala de aula, as necessidades de seus alunos. Agindo dessa forma, é possível perceber o crescimento e o progresso de seus alunos, bem como o acerto na adoção da estratégia pedagógica.

A professora, durante o período em que estivemos na escola, demonstrou controle da sala pelo seu jeito descontraído, dinâmico e próximo dos alunos. Bastava um comando para que todos se voltassem para ela. Exerce liderança e é respeitada pelos alunos, conforme demonstram os dados. Durante o período em que acompanhamos a turma, não ocorreu qualquer situação em que a professora se exaltasse ou precisasse elevar o volume da voz para ser ouvida. Quando precisava fazer alguma advertência, chamava a atenção deles para a importância do estudo como meio de progredir na vida. Como se expressava do lugar social de professora, que a legitimava, conforme Moscovici (2003, p. 21), era ouvida com atenção pelos alunos. Chegou mesmo a exemplificar que, para um cargo simples de embalador de um supermercado, o que mais conta é a capacidade de produzir um texto, pois o que se pede numa entrevista é uma redação. É assim na cidade, e eles sabem disso. Se, porventura, o nível de conversa atrapalhava o desenvolvimento da aula, a professora se calava, para que os alunos pudessem perceber que estavam prejudicando, modificando, em seguida, a conduta. A imagem que projeta de si, o *ethos*, é de liderança, de respeito, de conselheira, de uma professora que se preocupa com seus alunos, que dialoga, que exerce autoridade sem ser autoritária.

Uma situação que ilustra essa posição da professora ocorreu na aula do dia 15 de setembro, como registrado no Diário de Campo, quando um número significativo de alunos não havia feito a tarefa solicitada na aula anterior:

“Gente! Gente! Olha aqui, presta atenção. Como é que vocês acham que vão aprender a escrever? Assim, sem mais nem menos? Gente, escrita é processo, é aos poucos. É escrevendo, escrevendo... A gente só aprende a escrever escrevendo. E é errando. Errando, a gente conserta e aprende. Por isso que peço a vocês que releiam, que reescrevam várias vezes, até que fique bom. É trabalhoso, eu sei. Mas é assim que dá resultado. Na próxima aula quero ver o texto de vocês, viu”

Na hipótese de haver algum aluno desinteressado, perguntamos a ela “que tipo de ação ou de estratégia usaria para trazer esse aluno pra dentro”. Obtivemos dela a seguinte resposta:

(278) “Pois é. Eu acho que, assim, da minha parte, eu não motivei muito não. Eu acho. Talvez, né. Essa questão de acompanhar mais de perto, eu tô lendo os textos deles, na carteira, tô ficando cansada, mas acompanhando ali, e eles sabem que eu vou ler, que eu quero ler, então eu falo que esses meninos que têm dificuldade, vou ler o seu, não vou ler o de João, porque eu sei que João vai desenvolver, mas eu vou ler o seu, hein, Gabriel, vou ler o seu, hein, Andrew, você pode fazer a coisa certa, procurar fazer o melhor, porque eu vou ler. Isso, também, eu acho que fica mais próximo, você perceber porque ele tem dificuldades, se o professor também não percebe, fica tudo muito cômodo”.

A professora estimula seus alunos, principalmente os que se mostram com mais dificuldade. Ela se esforça para calibrar suas ações considerando as condições de seus alunos, pois imprime às atividades um ritmo que esteja adequado ao perfil da turma, como propõe Vygotsky, ao se referir à consideração do ritmo próprio dos alunos, uma vez que as habilidades individuais são distintas. Para o autor, cada estudante avança em seu próprio ritmo. A zona proximal de hoje, tal como concebe Vygotsky, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Ou seja, hoje o estudante depende da ajuda de alguém, mais à frente ele será capaz de fazer sozinho.

Esse tipo de comportamento traz desgaste e cansaço para o professor, bem o sabemos. No entanto, diante dos resultados alcançados, sentimo-nos recompensados. E o aluno, mais motivado, por reconhecer a atenção recebida da professora.

3.1 Trabalhando as oficinas para a Olimpíada

As inscrições para participar da Olimpíada foram abertas no dia 25 de fevereiro, com previsão de encerramento no dia 30 de abril, o que não ocorreu, pois houve prorrogação do prazo até 16 de maio. A Secretaria Municipal de Educação fez a sua inscrição, condição para que as escolas e os professores se inscrevessem.

Na primeira aula de março, quando fui apresentado à turma, a professora deu ciência aos alunos da realização da 5ª Olimpíada de Língua Portuguesa, explicou a eles em que consistia e qual era seu objetivo. Dirigindo-se à turma, perguntou se alguém já havia participado nas edições anteriores. Duas alunas responderam afirmativamente, referindo-se à produção do gênero Memórias. Expôs aos alunos que o trabalho se desenvolveria no formato de oficinas e que o gênero textual seria Artigo de Opinião, um texto dissertativo-argumentativo, que também os prepararia para o Enem, visto ser esta a produção textual exigida no exame, por permitir que o aluno demonstre sua capacidade de expressão escrita, expondo sua opinião sobre determinado tema polêmico e demonstrando seu posicionamento crítico.

A professora explicou aos alunos que as oficinas integrariam a programação normal da disciplina, devendo todos participar. No entanto, do concurso só participaria quem quisesse, pois era livre, opcional.

Por fim, informou aos alunos o tema proposto para este ano pela Coordenação da Olimpíada, “O lugar onde vivo”, destacando que, sendo Artigo de Opinião, eles precisariam estar atentos para uma questão polêmica na cidade, que fosse discutível e para a qual houvesse opiniões contrárias e favoráveis. A título de ilustração, mencionou a intenção da Mineradora Vale de construir uma barragem de rejeitos no município, o que tem mobilizado a comunidade. Os alunos se mostraram interessados, acompanhando atentamente a exposição da professora, que a fazia com desenvoltura e entusiasmo.

Nesse encontro, o primeiro em que se tratou da Olimpíada, a professora contextualizou o projeto das oficinas que estariam assumindo, sem, no entanto, obrigar a participação de quem quer que fosse. Participar da Olimpíada era uma questão de opção. Essa atitude demonstrou que a professora, autoridade instituída, exerceu-a respeitando o direito de escolha dos alunos. Embora a atividade integrasse a programação normal do curso, por tratar-se de conteúdo da série, a participação no certame, no entanto, deveria ser decisão de cada um.

O tom informal utilizado pela professora não afetou a sua posição de autoridade profissional. Ao contrário, permitiu que os alunos acompanhassem a sua exposição e perguntassem. Ao final, a professora pôde contar com a adesão da turma.

Na semana seguinte, a professora deu início às oficinas, seguindo a proposta do Programa. “Argumentar é preciso” foi o seu primeiro tema. A professora destacou que questões são polêmicas por dividirem opiniões com argumentos favoráveis e contrários, exigindo um posicionamento das pessoas, o que dependerá da capacidade de convencimento dos argumentos que forem apresentados. Destacou, por isso, a importância da leitura de textos nos jornais, nas revistas e na internet, contribuindo para que se possa formar uma opinião a respeito desses temas, resgatando, assim, conforme Kleiman (2007, p. 4), a ideia de que leitura e escrita se complementam, são práticas discursivas vinculadas aos contextos em que ocorrem.

A atividade proposta para a primeira oficina partiu da análise de uma notícia, constante da Coletânea Artigos de Opinião, que relatava a internação de um menino de 9 anos, após ser agredido na escola. A professora pediu aos alunos que se agrupassem livremente, orientou a leitura, sugeriu algumas perguntas, e disse que, depois de discutirem o conteúdo da notícia e suas implicações, eles deveriam produzir um texto comentando o assunto ou se posicionando diante dele, para ser publicado no jornal mural da escola. Os alunos discutiam, anotavam, e a professora acompanhava, naturalmente, o trabalho indo aos grupos, por sua iniciativa ou atendendo a chamado de algum aluno, questionando, insinuando, sugerindo. Os textos produzidos, comentários com posicionamento crítico, foram trocados entre os grupos, para que conhecessem as opiniões uns dos outros, preparando para o debate que se seguiria. Essa atividade era uma preparação para a oficina seguinte, em que se trabalharia “O poder da argumentação”.

A dinâmica da aula foi pautada na interação professora-alunos e alunos-alunos. A professora assumiu o papel de mediadora e, ao mesmo tempo, inquiridora, estimulando o pensamento dos alunos, colocando-os em atividade. Eles trocaram ideias e expressaram opiniões para produzirem o texto proposto. Observamos que, em todos os grupos, todos os alunos davam sua contribuição.

Para a segunda oficina, como registrado no DC, os alunos escolheram um artigo de opinião da Coletânea, que serviria de base para responderem a 12 questões sobre ele. Com as respostas dadas pelos alunos, a professora foi mostrando, numa exposição, as características de um artigo de opinião, enfatizando a argumentação e o seu poder: “como num jogo, quem argumenta faz suas ‘jogadas’ para se sair vencedor – afirma, nega, contesta, explica, critica,

buscando convencer o leitor da posição que defende”. Para concluir a oficina, foi escolhido um artigo na Coletânea, “Corrupção cultural ou organizada”, de Renato Janine Ribeiro, publicado na Folha de S. Paulo, em 28/6/2009. Foi feita a leitura com a classe, sendo destacadas as características de um artigo, os argumentos usados pelo autor para questionar as pequenas atitudes corriqueiras em que se tenta obter vantagem pessoal, como subornar um fiscal de trânsito para não aplicar uma multa ou o cobrador do ônibus, para pular a roleta e não pagar a passagem.

Enquanto as oficinas iam sendo desenvolvidas, as adesões à Olimpíada iam aumentando. Decorrido um mês da abertura das inscrições, a adesão das Unidades da Federação já era plena, 100%, com cerca de 2.500 municípios, 8.600 escolas, 14.000 professores e 32.000 inscrições. Esses dados foram informados aos alunos e funcionavam como motivação, por julgarem importante participar de um projeto que tinha alcance nacional, envolvendo tantos professores e tantas escolas.

Na aula seguinte, como consta no DC (14/04), a professora, com ar descontraído e animada, características marcantes no seu jeito de ser professora e se apresentar diante dos alunos, o que os envolvia e os motivava, retomou o tema do encontro anterior fazendo perguntas aos grupos sobre os argumentos usados pelo articulista, as estratégias empregadas para convencer o leitor, a progressão do texto e a culminância na conclusão, quando o autor alerta para o fato de, preocupados com as microcorrupções, ignorarmos a grande corrupção. As respostas eram comentadas pela professora e pelos alunos, destacando que, em artigos de opinião, os assuntos são sempre polêmicos e atuais, de interesse do público que quer saber sobre o assunto e formar uma opinião. Em artigos de opinião, dizia a professora, o peso está na argumentação, na defesa de uma tese, de um ponto de vista, com o propósito de convencer o outro, cobrando-lhe uma resposta, concordando ou não, mas se posicionando. O articulista quer a adesão do leitor, seu convencimento. A professora destacou, assim, a função social da linguagem, uma vez que ninguém se expressa simplesmente para se expressar. Há sempre uma intenção, um propósito, uma ação sobre o interlocutor (BRONCKART, 2006). Quem fala quer ser ouvido, quem escreve quer ser lido. Reafirmando Ponzio (2012, p. 56), pela enunciação o falante expressa seu propósito com aquilo que fala, tendo em vista o seu interlocutor, com quem ele interage.

O caráter dialógico e interativo entrevisto no discurso da professora estimula os alunos a assumirem os desafios propostos e a se engajarem na construção de sua aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2013, p. 42) destacam que o progresso do aluno no processo de produção de textos passa pelo olhar atencioso do professor, que intervém de acordo com as

necessidades. Percebendo o compromisso do professor em lhe oferecer o suporte de que precisa, o aluno se sente motivado, acreditando que é possível superar sua dificuldade. Para Kleiman (2006b, p. 177), com “a criação de contexto de interação diádica com cada um dos alunos, consegue-se a aprendizagem”. O que se pode perceber nesse contexto de sala de aula e na dinâmica que se imprime às aulas é que os alunos vão construindo e compreendendo os objetos desenvolvidos nas oficinas.

A terceira oficina trabalhou a distinção entre informação e opinião. A professora fez uma exposição sobre o tema, destacando que as notícias acabam sendo a matéria-prima dos artigos de opinião. Para o debate, os alunos leram a notícia “Projeto da ‘Lei das Palmadas’ vai parar no STF”²⁹. Foram apresentadas posições favoráveis e desfavoráveis, ‘esquentando’ o debate. A professora, ao mesmo tempo em que atuava como moderadora, dando a palavra cada vez a um aluno, também instigava acrescentando alguma particularidade. Fechando a oficina, foi lido um artigo escrito por Leonardo Sakamoto a partir da notícia, intitulado “A mão que bate nos filhos é nossa ou carrega a memória de nossos pais?”, publicado no Blog do Sakamoto³⁰, mostrando-se a relação existente entre eles e destacando-se no texto evidências de que o autor teve contato com a notícia. Mais uma vez, a função social da linguagem em pauta, os textos estão estreitamente ligados ao contexto social e também à heterogeneidade discursiva, que dialogam. Como lemos em Faraco (2013, p. 66), os enunciados que produzimos não consistem em uma mera sequência de palavras, expressam relações entre pessoas socialmente organizadas. Ou, ainda, conforme Volochínov (2014, p. 98-99), as palavras que utilizamos nos nossos enunciados não são vazias ou neutras, estão prenes de conteúdo, de sentido ideológico.

Os trabalhos se desenvolviam nas escolas e o prazo inicial para as inscrições se esgotava. Na data prevista para o encerramento das inscrições, 30 de abril, a adesão dos municípios brasileiros chegava a 83%, com 142.000 inscrições, 34.000 escolas e 67.000 professores. Dos municípios mineiros, 71% haviam aderido, o número de escolas, de inscrições e de professores representava cerca de 10% do total nacional.

No encerramento das inscrições, no dia 16 de maio, uma vez ter havido adiamento, os números se alteraram significativamente: o percentual de municípios que aderiram elevou-se para 87,5%, as inscrições atingiram a marca de 170.000, passando o número de escolas a cerca de 40.000 e o de professores a mais de 81.000. Esses números empolgaram a professora

²⁹ Publicada em 07/08/2013, em <colunaesplanada.blogsfera.uol.com.br//2013/08/07/projeto-da-lei-das-palmadas-vai-parar-no-stf>.

³⁰ <http://blogdosakamoto.blogsfera.uol.com.br/2013/08/07/a-mao-que-bate-nos-filhos-e-nossa-ou-carrega-a-memoria-de-nossos-oais-2>

e os alunos, por expressarem o reconhecimento da importância do ler e escrever na vida das pessoas e a preocupação nacional das pessoas envolvidas com o seu ensino e com o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos. É importante destacar o efeito do que acontece fora da escola na rotina escolar. A ordem de grandeza dos números não poderia passar despercebida.

Na quarta oficina, discutiu-se sobre “o que é uma questão polêmica”, controversa, de relevância social, como o rompimento da barragem em Mariana, o *impeachment* da presidenta, a construção da barragem em Rio Acima, a política de cotas, a redução da maioria penal, entre outras. Nesse momento, uma questão veio à tona: a realização, na semana anterior, de uma audiência pública na cidade que abrigaria a construção, pela Mineradora Vale, de uma barragem de rejeitos no município, com ausência de público. Não houve divulgação, a mídia não informou a população, como relatou, posteriormente, a aluna Bia³¹, quando perguntamos a ela se não tinha havido divulgação, chamada pública, cartaz, faixa nas ruas (Apêndice H).

Na cidade, eventos importantes são anunciados por meio de faixas. Nessa ocasião, flagramos uma faixa que convocava a população para uma audiência pública a se realizar no dia primeiro de junho, por outro motivo, inclusive com oferta de transporte gratuito (Figura 16). No final de outubro, a faixa ainda estava exposta.

Figura 17 – Divulgação de Audiência Pública



Fonte Acervo do pesquisador.

³¹ Nome fictício, para preservar a identidade da aluna.

A conversa com a aluna ocorreu no intervalo de aula, fora da sala, enquanto os alunos aguardavam o professor da aula seguinte. Foi uma conversa rápida, gravada, da qual fizemos o seguinte registro:

(3) *“É foi 29 de junho”.*

(6) *“Foi no Sansa”.*

(14) *“Foi na Delegacia Civil, num lugar lá, num espaço e eu acho que quase a população não ficou sabendo, né”.*

(18) *“Eu só fiquei sabendo dessa audiência por conta do meu tio, que meu tio trabalha na Vale. Aí eu fiquei sabendo dessa audiência por conta dele. E aí eu comuniquei com ele, falei que a gente tava fazendo um trabalho sobre esse assunto, que eu não achava certo a população não saber”.*

Em relação ao projeto de construção da barragem, parecia que não estava acontecendo nada de diferente, que a vida da cidade se mantinha na rotina de uma cidade do interior, tranquila, sem maiores problemas, quando, na verdade, não estava. Segundo a aluna, nem mesmo o tio sabia do objetivo da audiência:

(26) *“Só sabe que houve, que houve a audiência e com certeza quase a população não ficou sabendo, né, por conta que não foi divulgado”.*

Essa situação ilustrou bem uma questão polêmica! Encerrando a atividade, a professora pediu aos alunos que escolhessem um tema polêmico, como o uso de celular ou de boné na sala de aula, a troca de beijos e carícias no pátio da escola, entre outros, e fizessem uma pesquisa sobre ele, para a realização de um debate.

O objetivo da professora era que os alunos se munissem de informações para subsidiar o debate, destacando que, quando se deseja produzir um artigo de opinião, é indispensável que se busque informação de diversas fontes. Para que um texto argumentativo, oral ou escrito, seja consistente, seu autor deve ter um bom conhecimento do tema. É o que lhe possibilitará se expressar com propriedade e autoria (DC 12/05).

Na aula seguinte, foi feito o debate sobre um dos temas pesquisados pelos alunos. O tema escolhido foi “Diminuição da maioria penal”. A professora sugeriu que os alunos se dividissem em três grupos: os favoráveis, os contrários e os observadores ou jurados, que avaliariam os argumentos apresentados e a capacidade de sustentação do ponto de vista. Foi um debate acalorado.

Para Schneuwly e Dolz (2013, p. 71), o debate se caracteriza como um espaço de argumentação bastante desafiador para os alunos, dada a dificuldade que têm de discutir problemas, corroborando ou refutando pontos de vista e argumentos. No entanto, ou talvez por isso, tornam-se momentos importantes de aprendizagem.

Pedagogicamente, entendemos que debates são interessantes sempre que temos questões controversas, para as quais várias soluções poderiam ser previstas, uma vez que possibilita a construção conjunta de uma resposta complexa.

O debate, como gênero escolar, é excelente

instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 72).

O debate é um gênero discursivo por meio do qual a escola pode explorar as questões atitudinais, como posicionamento próprio, modalização de enunciados, respeito ao posicionamento do outro, observância do turno de fala, entre outras.

No debate realizado, os contrários à diminuição da maioria penal se destacaram, com argumentos mais consistentes. Ao final, a professora solicitou aos alunos que produzissem, em casa, um texto argumentativo a partir do debate para apresentarem na aula seguinte.

Os textos foram entregues à professora, que os leu, devolvendo-os comentados, destacando dificuldades na apresentação dos argumentos. A professora, comprometida com a aprendizagem dos alunos, dedicou-se mais detidamente àqueles que apresentaram mais dificuldades e sugeriu que todos fizessem a leitura do próprio texto, anotando considerações a partir de um roteiro proposto (Quadro 4), inspirado na ficha de avaliação adotada pela Olimpíada (Apêndice D):

Quadro 5 – Roteiro de avaliação de texto

| Aspectos | Sim | Não |
|---|------------|------------|
| Há posicionamento claro em relação à questão? | | |
| A argumentação demonstra conhecimento do assunto? | | |
| Há informações que dão suporte à argumentação? | | |
| Os argumentos sustentam a opinião? | | |
| Os argumentos convencem? | | |
| O texto apresenta uma conclusão? | | |

Fonte: Elaborado pela professora.³²

Essas produções deveriam ser lidas pelos colegas e reescritas, devendo ser incorporadas as alterações sugeridas. No processo de produção de textos, ocupa um lugar de destaque a revisão, uma releitura crítica, cujo objetivo é identificar inconsistência de qualquer ordem, macro ou microestrutural, contribuindo para o seu aperfeiçoamento (AZEVEDO, 2010, p 100-110; CARVALHO & BARBEIRO, 2013, p. 611-612).

A leitura dos textos pelos próprios colegas é uma estratégia para que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre o texto ao analisá-lo. É um trabalho sobre e com a linguagem, que auxilia os alunos na ampliação de sua capacidade de leitura e na produção textual, por permitir-lhes uma reflexão a respeito das estratégias discursivas mais ou menos adequadas ao projeto de dizer. Apresenta, no entanto, outro lado, como diz a professora:

(51) “[...] estou até meio cansada de **tanto** ler e reler o texto deles, sabe, é um trabalho cansativo, **ÁRduo**, **MUIto** cansativo”.

(53) “[...] tem hora que tenho que falar, gente, agora vão dar um tempo, vocês vão aí peça ao colega pra ler, pra dar opinião, porque eu **REalmente** começo até lacrimejar, sabe, as vistas ficam cansadas **MESMO**, minha cabeça fica cansada”.

Subentende-se, nas afirmações da professora, que essa metodologia de idas e vindas das produções dos alunos acarreta uma sobrecarga de trabalho para o professor. No formato tradicional, o aluno faz a redação, o professor corrige e atribui uma nota, encerrando o processo. O resultado do ponto de vista de ensino-aprendizagem – sabemos – costuma deixar a desejar, por não existir, normalmente, o trabalho crítico da revisão e da reescrita nem mesmo o *feedback* do professor

³² Neste quadro não foram contemplados a dimensão pragmático-contextual, as condições de circulação nem os mecanismos de textualização e enunciativos.

A sexta oficina, “Por dentro do artigo”, trabalhou as características do gênero artigo de opinião, sua arquitetura, com ênfase na infraestrutura geral – plano geral, tipos de discurso, articulações e sequencialidade. Para essa oficina, com o consentimento da professora, trabalhei o artigo de Maria Helena Guimarães de Castro, “O Enem, uma avaliação inovadora”³³. Foi feita a leitura, parágrafo por parágrafo, destacando-se aspectos de sua construção, sua estrutura argumentativa, informações, dados, tese, modalizadores e articuladores, ou seja, como define Bronckart (2012), a arquitetura interna, constituída de três camadas: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Entendemos que essa desconstrução ou esse desmonte permite que os alunos vejam como o texto foi construído, para que possam aprender a construir seu próprio texto.

Com essa atividade, pretendíamos deixar claro para os alunos que teoria sem prática não leva a nada. É estéril. Aprende-se a fazer, a ler e a escrever, praticando, fazendo, lendo e escrevendo. Aristóteles, há mais de 2000 anos, em *Ética a Nicômaco*, já havia postulado que “é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”. Um mecânico, de tanto desmontar um motor e conhecê-lo por dentro, vendo-o sendo montado sob a supervisão de outrem, aprenderá a desmontá-lo, analisá-lo e identificar suas peças e suas condições de funcionamento, montando-o em seguida. É a lógica defendida por Vygotsky ao tratar da zona de desenvolvimento proximal: aqueles que têm maior conhecimento dão apoio àqueles que ainda precisam de assistência para dar os primeiros passos.

Situação análoga é a de um médico cirurgião. Ele não é cirurgião porque estudou muito a teoria. Ele passa por uma longa prática, supervisionado por um preceptor que o acompanha, que o orienta e, eventualmente, intervém, para que suas ações sejam corretas e produzam o efeito desejado, a perfeição do procedimento. Assim, um médico que pretende ser cirurgião tornar-se-á cirurgião submetendo-se a um processo que o tornará capaz de agir autonomamente, com propriedade.

O mesmo ocorre na escrita, no uso da língua. Se se quer produzir um texto, qualquer que seja o gênero, é preciso teoria, claro, mas é preciso, principalmente, ter um contato bem intenso com as produções, os textos, para que se possa perceber como a teoria se dá na prática.

Como o nosso foco é o gênero Artigo de Opinião, era necessário conhecê-lo na teoria e na prática, relacionando essa prática com a teoria que lhe dá suporte, sobretudo, compreendendo os modos de funcionamento no quadro do interacionismo sociodiscursivo.

³³ Artigo de Opinião publicado em 24 jun. 1999. Disponível em: www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news99_37.htm

Como no caso do mecânico de motores: é preciso apropriar-se do objeto, o que se faz através do desmonte, da desconstrução, da identificação das peças e do seu funcionamento, resultando no produto final.

Inicialmente, seguem-se passos, imita-se. Com o tempo, com o exercício, com a prática, desvencilha-se do modelo, porque se apropria do processo por meio da interação com o objeto e, com isso, vai-se ganhando mais confiança e mais independência. A isso se dá o nome de autonomização, vai-se conquistando autonomia e independência.

A professora, chamando atenção para o tema da Olimpíada, “O lugar onde vivo”, pediu aos alunos que procurassem se concentrar numa questão polêmica relacionada à vida da cidade, que pesquisassem e se informassem sobre a questão, preparando-se para a produção do artigo, objeto do concurso.

Apoiando-se em Toulmin³⁴, autor de referência da Oficina 7 (MADI, 2010, p. 83), a professora trabalhou com os alunos a organização geral do texto dissertativo, o esquema argumentativo no artigo, remetendo ao texto sobre o Enem trabalhado na aula anterior: os dados, as justificativas, os modalizadores, as informações complementares, a refutação e suas relações. Para essa explicação, utilizou o quadro de giz, representando o esquema proposto pelo autor.

Para a oficina 8, “Questão, posição e argumentos”, uma professora de Ciências, bióloga, especialista em Educação Ambiental, foi convidada pela professora da turma para fazer uma palestra para os alunos, com o objetivo de refletir sobre argumentos – os que se apoiam no senso comum e os que têm apoio técnico-científico -, como no caso da construção de uma barragem. Usando *power point* e projetor multimídia, a palestrante abordou o tema “Barragem de rejeitos de mineração *versus* alternativas econômicas e empregos sustentáveis”. A professora participa do Movimento pela Preservação da Serra do Gandarela e do Movimento pelas Serras e Águas de Minas. Nessa apresentação, ela descreveu a região, suas características geográficas, biológicas e econômicas, e fez um paralelo com o ocorrido com a Barragem do Fundão, em Bento Rodrigues, no município de Mariana, destacando as dimensões da barragem que se pretende construir na Fazenda Velha, em Rio Acima. O eventual rompimento dessa barragem projetada causaria um desastre ambiental muito superior, de consequências inimagináveis. Na sua exposição, ressaltou os argumentos imediatistas das mineradoras, na tentativa de iludir a comunidade com falsas esperanças.

³⁴ TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Desenvolvimento e emprego não se constroem em cima de tão alto risco. A região tem alternativas econômicas de autossustentação, como turismo e empreendedorismo.

Os alunos acompanharam atentamente a apresentação e alguns expressavam apreensão, temerosos de que pudessem viver situação semelhante à que viveram as pessoas em Bento Rodrigues. Os comentários feitos destacavam que a região tem várias cachoeiras, é montanhosa, tem uma beleza natural exuberante, o que poderia ser explorado com o turismo, o turismo ecológico, o turismo de aventura. A atividade de turismo em lugares com essas características é rentável, gera empregos em função de hotéis, pousadas e restaurantes, incentiva o artesanato, atrai investimentos. Poderiam, também, ser criados parques ecológicos. Para os alunos, o desenvolvimento da cidade não depende de uma barragem, bastaria o investimento público e privado nos recursos naturais disponíveis.

Na aula seguinte, os alunos trouxeram a primeira versão de seu texto, o rascunho. Enquanto os alunos trabalhavam na sua produção, a professora lia os textos trazidos pelos alunos e comentava-os, fazendo sugestões e questionamentos. Esse olhar atencioso do professor sobre as produções dos alunos, segundo Schneuwly e Dolz (2013), tem o poder de encorajá-los, por perceberem o compromisso do professor que lhes dá subsídios para que possam progredir. Para a aula seguinte, essa versão deveria retornar reescrita. Trabalhar as reelaborações, as reescritas, é uma prática importante no processo de construção do texto, permitindo aos alunos aprimorá-lo. Para Azevedo (2010, p. 110), “o texto escrito se planifica, se revê, se reescreve e se partilha, actuando o professor ao longo do processo como um supervisor que estimula, orienta e ajuda o aluno a corrigir o que faz”. Essa reescrita ou refacção, segundo Geraldi (1996, p. 146), “se dá por substituição, apagamento, deslocamento ou acréscimo. É a indicação do caminho metodológico possível para a prática de produção de textos na escola, sendo o professor leitor e coautor dos textos de seus alunos”. Assim como os autores, os documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa insistem na importância da reescrita como parte do processo de produção de textos.

Em seguida, a professora apresentou, no quadro de giz, os tipos de argumentos para a sustentação de uma tese – de autoridade, por evidência, por comparação ou analogia, por exemplificação, de princípio e por causa e consequência - explicando-os e exemplificando-os. A professora propôs uma tarefa aos alunos: apresentou-lhes três questões polêmicas e pediu a eles que apresentassem três tipos diferentes de argumentos para cada uma delas. Sugeriu que pesquisassem sobre os temas, para que o debate a ser feito pudesse ser consistente. Afinal, a matéria-prima para um debate é informação, voltou a insistir (DC, 23/06).

No encontro seguinte, os alunos apresentaram suas refações, segunda versão, contemplando as considerações da professora sobre a estrutura do artigo. A professora fez observações a respeito de argumentos apresentados, com vistas a serem melhorados, tornando-se mais consistentes. Destacou afirmações que não contribuíam para a defesa da tese ou da opinião e a discussão da polêmica, bem como algumas escolhas lexicais, e sugeriu aos alunos que compartilhassem seus textos, para ouvirem a opinião dos colegas. Enfatizou, ainda, reforçando aulas anteriores, que, para se poder escrever sobre um assunto, é preciso ler e pesquisar. Para que possamos escrever, é indispensável que tenhamos o que dizer. Caso contrário, o resultado será um “texto” vazio – que não reconhecemos como texto -, ou uma página em branco. Essas observações da professora remetem ao que dizem Barthes e Marty (1987, apud MATENCIO, 2012, p. 11), “[...] o homem soube ler antes de saber escrever [...]. O ato de escrever tem origem no ato de ler [...]”. Além do contato com a escrita como prática discursiva, a leitura estimula a imaginação, permite acesso a diferentes tipos de conhecimentos, aprimora as condições de argumentação, mantém o leitor atualizado e amplia suas condições de convívio social e de interação.

Segundo a professora,

(186) *“Todas as turmas daqui, já têm um texto. Já tem. ParTINdo daquele texto, agora já vão REfazer até chegar no texto ideal. Então, **agora**, não tem mais que desenvolver”*.

(188) *“Não tem mais oficinas. Não tem mais”*.

(191) *“AGOrá já passei a BOla pra Eles. Passei a bola pra eles, **pra eles também se perceBERem**. Vai ter uma etapa que eles vão pedir o colega pra fazer o trabalho CRítico. **Principalmente** a questão de pontuação, acentuação, esse trabalho aí. Aí, **depois**, aquilo que eles não viram, **quando** chegar nas **minhas** mãos, eu já quero este texto **bem** mastigado, com o **menor** erro possível”*.

Quando Fiad (2002) afirma que mesmo os autores proficientes reveem e reescrevem seus textos até que o considerem “pronto”, ela se refere ao movimento autoral, em que o autor é senhor de seu texto, é sujeito e, portanto, compete somente a ele decidir pela versão final. Na escola, como defendem Sandoval; Alcântara e Zandomênico (2016, p. 36-39), a prática de revisão deveria ser incorporada à rotina dos trabalhos com textos, visando ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades linguístico-discursivas.

Na semana seguinte, os alunos trouxeram a terceira versão, que foi entregue à professora, para leitura em casa. Esses textos foram lidos na sala pelos próprios autores que manifestaram interesse em participar do certame, para que a turma selecionasse dois para

serem submetidos à avaliação da comissão da escola, como prevê o Regulamento da Olimpíada.

Na leitura dos textos, a professora ainda destacou a necessidade de alguns ajustes na relação entre ideias, chamando a atenção para palavras ou expressões que poderiam promover essas articulações.

E sobre o critério de escolha dos textos, depois das idas e vindas das versões, a professora fez o seguinte relato:

(199) “Aí, depois de refazer e coisa e tal, eu FAÇO as **minhas etapas**. A minha etapa de sala. **Primeiro**, é **quem** quer participar, eu faço a pergunta. **Quem** quer que o texto dele participe? E aí eu vou selecionando por fila, que eles vão lendo, ô gente, aí a turma escolhe. **Desta** fila aqui, qual foi o texto **melhor**? Vão ter que escolher um. Tá, fulano. **Dessa** fila aqui, pra quem quer participar. Então eu faço as minhas etapas na sala de aula. E **eles mesmos** escolhem quais eles acharam que foi muito bom pra poder ler, e eu **nunca** tive problema”.

(203) “Aí vai escolhendo um por fila. Ah, Isabela, mas fulano também tá **muito** bom. Então tá. Então deixa 2. Eu acabo deixando dois”.

Pelo relato da professora, percebe-se a confirmação de seu posicionamento democrático diante da turma, o *ethos* de uma professora democrática. Ela ouve os alunos, consulta-os, dá-lhes voz permitindo que participem, decidam e assumam a decisão tomada. A escolha dos textos a serem submetidos à Comissão Avaliadora não é dela, mas da turma que, depois de ouvir a leitura dos textos, faz as indicações.

No relato, a professora incorpora ao seu texto, na forma de discurso direto, a fala do aluno, imprimindo autenticidade à sua fala.

Escolhidos os dois textos, estes ainda foram objeto de análise pela professora com o aluno, visando dar-lhe a forma final, que teria a sua digitação revisada antes de ser apresentada à Comissão Avaliadora Escolar, como relata a professora:

(207) “Aí somos **eu e ele**. **Aquele** que for escolhido, aí a gente **senta** e aí a gente **começa**. Muitas vezes eu acho, já aconteceu isso, eu acho que esse trecho aqui você poderia refazer. Não eu não vou refazer não, eu vou deixar do jeito que tá. Ele **teimou** comigo. [risos] Eu **gosto** disso. Mas por que você não troca? Não, eu não quero não. Eu quero que fica desse jeito que tá aí mesmo. É. O Diego também Você acha que assim eu deveria trocar? Ah não, Isabela, eu acho que deve ficar assim mesmo. Então, **beleza**. Aí a gente chega num consenso, você acha que tem que ser assim, então tá. Aí a gente corrige e manda. Aí somos **eu e ele**. **Aquele** que for escolhido, aí a gente **senta** e aí a gente **começa**. Muitas vezes eu acho, já aconteceu isso, eu acho que esse trecho aqui você poderia refazer. Não eu não vou refazer não, eu vou deixar do jeito que tá. Ele **teimou** comigo.

*[risos] Eu gosto disso. Mas por que você não troca? Não, eu não quero não. Eu quero que fica desse jeito que tá aí mesmo. É. O Diego também Você acha que assim eu deveria trocar? Ah não, Isabela, eu acho que deve ficar assim mesmo. Então, **beleza**. Aí a gente chega num consenso, você acha que tem que ser assim, então tá. Aí a gente corrige e manda.”.*

Nessa passagem da entrevista, a professora faz um jogo de tempo passado, presente e futuro, revelando o momento enunciativo, tal como ocorreu. Esse movimento imprime atualidade ao discurso, deixa transparecer autenticidade. Inclusive, ela reproduz o diálogo mantido com o aluno no corpo do discurso narrativo. As ênfases destacadas em negrito expressam a atualidade da narração e a vivificam. No final da narrativa, mais uma vez o *ethos* democrático se evidencia: chega-se a um consenso, a professora aceita o posicionamento do aluno, que prevalece sobre as sugestões apresentadas pela professora.

Ao final do processo nas salas de aula, a professora dá retorno às turmas sobre os textos escolhidos, que serão apresentados à Comissão Avaliadora da Escola formada pela diretora, pela supervisora, pela secretária e pelo pessoal da administração. Os textos foram lidos para os colegas e foi anunciado que haveria uma publicação com eles.

Quanto à repercussão do trabalho com as oficinas nas demais disciplinas, a professora disse não ter retorno significativo:

*(262) “**Não. Não.** Prá te falar a verDAde, não existe este retorno. **Este ano**, eu vou ter um retorno com a professora de ciências, aquela que veio, né. Então, por exemplo, com os alunos de lá, trabalhamos juntas, Ciências e Português. Nós estamos trabalhando, mas não existe assim, que eles me falam, olha, tanto o Diego quanto o Edson, olha, melhorou em Geografia, não. não. Não existe esta, este retorno de eles me dizerem isso não”.*

*(266) “É, sobre as outras matérias, é, é, nem tanto. Assim, eu não tenho certeza. Eu tive retorno de Edson, por exemplo, que incentivou ele a continuar estudando, porque ele era aluno da EJA, então, ele veio prá cá na EJA, ele tentou passar pra estudar de manhã por causa da Olimpíada, ele se sentiu capaz, ele percebeu que ele é capaz de produzir um bom texto e isso pessoalmente, prá ele fez **muita** diferença, então ele tem **orgulho**, ele é **reconhecido** na cidade, os alunos querem saber dele. [...] até hoje ele fala e sente orgulho que foi o maior feito da vida dele”.*

O propósito da Olimpíada é que os alunos desenvolvam sua capacidade de leitura e escrita, de tal forma que ela reflita nas demais situações em que as produções discursivas se façam presentes, extrapolando a disciplina Língua Portuguesa e outras disciplinas do currículo escolar. Infelizmente, a cultura escolar ainda é muito disciplinarizada, compartimentada, ficando cada professor ocupado apenas com seu objeto, de forma estanque.

No fragmento (266), a professora faz menção aos efeitos do trabalho com a produção de textos no desenvolvimento dos alunos, destacando o impacto positivo produzido na autoestima do aluno citado, que se sente orgulhoso, que é reconhecido pelos outros e que reconhece o que o trabalho representa na vida dele como conquista, como superação.

A Olimpíada é um concurso que prevê a apresentação de um único texto de cada gênero por escola, ao final do processo. No entanto, o trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, semanalmente, contou com o envolvimento de **todos** os alunos das quatro turmas durante todo o semestre. Por isso, a professora e eu decidimos publicar uma coletânea com os artigos escolhidos pelos alunos, com o intuito de que pudesse representar a todos e expressar o nosso reconhecimento pelo esforço demonstrado (Apêndice I).

No nosso entender, essa iniciativa poderia representar um reforço positivo, pois demonstraria que escrever é possível, que escrever não é um “bicho-de-sete-cabeças”. A valorização do trabalho dos alunos e o seu reconhecimento pela comunidade pode ser um estímulo para que queiram escrever, e o façam com prazer e não por obrigação, como uma simples tarefa escolar para ser avaliada e receber uma nota. A avaliação e a atribuição de uma nota não podem ser o objetivo da produção de textos, como criticam os PCN (BRASIL, 2000, p. 68). Se o que se pretende é formar leitores competentes, capazes de produzir bons textos, precisamos entender que isso só é possível com uma prática contínua de produção de textos, mantendo elevada a motivação dos alunos por verem valor no que fazem e sentirem prazer na realização de atividades escritas (BARBEIRO, 2012; BRASIL, 2000).

E essa postura é adotada pela professora, pois, durante todo o período da pesquisa, em nenhum momento, a produção dos alunos foi apreciada para que lhe fosse atribuída uma nota. A atenção da professora está sempre voltada para o **processo**. Este, sendo bem cuidado, resultará num bom produto. Creio que este seja um fator que contribui para a participação mais descontraída e prazerosa dos alunos. A professora sempre insiste na superação das deficiências, tendo como alvo o aperfeiçoamento do texto final. O “erro” não é objeto de penalização, senão indicativo da necessidade de intervenção. O erro é parte do processo e ocasião de aprendizagem, devendo, portanto, ser bem explorado.

A publicação (Apêndice I) consistiu numa brochura de 24 páginas, com uma apresentação feita pelos organizadores, o pesquisador e a professora, diagramada pelo pesquisador e impressa em uma gráfica. Ela foi entregue aos alunos autores, à professora, à diretora, à vice-diretora e à supervisora pedagógica. Em cada sala, deixamos um exemplar para que todos os alunos pudessem ler os textos finais das quatro turmas. Depois que todos leram, esse exemplar foi sorteado pela professora entre os alunos.

Embora a Olimpíada seja um concurso, na verdade, todos saem ganhando, pois a experiência de produção de textos possibilita a ampliação das competências na linguagem oral, na leitura e na escrita, além de aprofundar o olhar sobre o lugar onde vivem, aproximando a comunidade da escola.

Com o resultado desse trabalho, ficamos com a certeza de que é possível, de que é preciso acreditar na capacidade de nossos alunos aprenderem a escrever. Às vezes, pode parecer difícil, mas vale a pena persistir. O resultado final é capaz de nos proporcionar uma satisfação inexplicável, por apontar uma melhora significativa no processo ensino-aprendizagem, no interesse, na participação e na autonomia dos alunos.

Até a data da postagem definitiva do texto escolhido pela Comissão Avaliadora da Escola, no dia 16 de agosto, não foi possível realizar, rigorosamente, as quinze oficinas previstas. O que não quer dizer que elas foram descartadas. O que a professora fez foi antecipar seu conteúdo de uma forma mais objetiva e ligeira, pois eram importantes para a versão final da produção. Esse posicionamento da professora evidenciou autonomia e independência. Não era porque havia uma sequência de oficinas que todas deveriam ser realizadas de determinada forma, a qualquer custo. A decisão do que fazer e do como fazer competia à professora, que o fazia com muita segurança. Foram elas: “Vozes presentes no texto”, referindo-se às diferentes posições a respeito de um assunto; “Pesquisar para escrever”, referindo-se à busca de informações para subsidiar e fundamentar o texto; “Aprendendo na prática”, que trata da reescrita; “Enfim, o artigo”, que se refere à produção final, e, por fim, “Revisão final”, quando se submete a versão final a um *checklist*, visando verificar se todos os requisitos de um artigo de opinião foram contemplados.

Pelo que pudemos observar, no desenvolvimento das oficinas, a professora é quem assume o comando do trabalho, ou seja, não se submete rigidamente às normas prescritas pela Olimpíada. Ela tem ciência de onde parte, com quem parte, das condições dos sujeitos que participarão da caminhada, dos recursos de que dispõe e do destino a ser alcançado. Essa autonomia, acreditamos, deve ser creditada à longa experiência, mas não somente. Há um modo de agir, um estilo pessoal que a professora construiu no exercício profissional, que imprime ao seu ministério. O tempo parece não ter corroído seu elã, seu entusiasmo. Ela vibra com o que faz e, com isso, ela contagia o ambiente da sala de aula, mantendo os alunos atentos a ela e partícipes das atividades que ela propõe.

Observamos que os quatro meses do primeiro semestre foram apertados para as quinze oficinas previstas. Para desenvolver bem as atividades, com debate, leituras, correção, revisão, refacção, trabalhar uma ou duas vezes por semana, em módulos de 50 minutos, é muito

limitado, como ressalta Clot (2010). A rigor, para funcionar bem, os módulos deveriam ser geminados, de 100 minutos. O tempo dedicado nos pareceu insuficiente. A professora confirma:

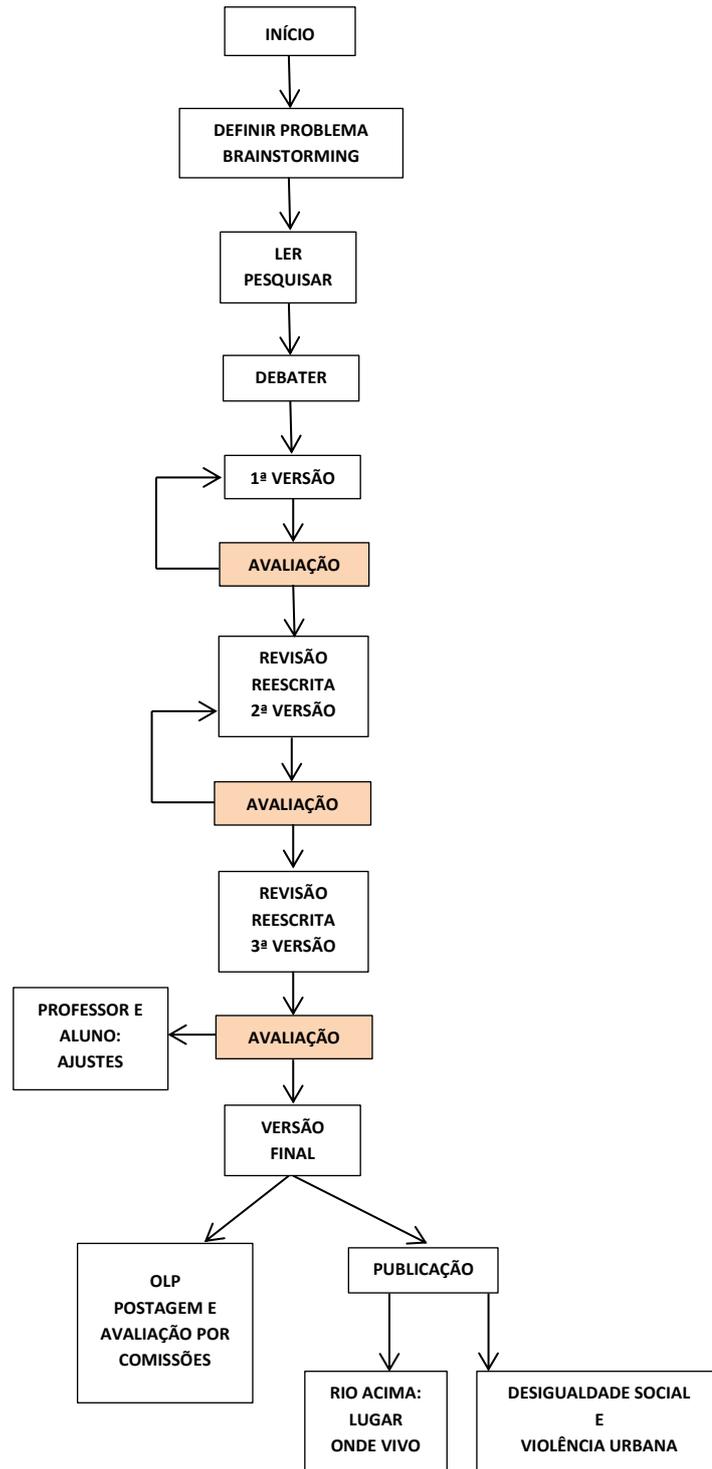
(88) “*Não. Não*”.

(90) “*EXATAMENTE, [tem que fazer uma seleção] porque o material é VASto e o tempo é CURto, enTÃO tem que fazer uma seleção. Eu não trabalho todas as oficinas, com o tempo, como está na 5ª edição, eu já seleciono o que vai ser mais importante pra ele fazer o próprio texto dele. Então tem outras que não dá tempo de trabalhar e outras*”.

Como dissemos acima, a professora tem consciência do trabalho a ser desenvolvido, não se deixa levar pelas prescrições, por isso faz os ajustes necessários, que julga convenientes. Isso expressa sua concepção de aprendizagem como processo, como construção. Ela tem compromisso com o produto, afinal, inscreveu-se numa Olimpíada, que tem regras. No entanto, faz ajustes. São sinais de autonomia e de autoria. Ela não se coloca como mera executora de uma proposta, assume o comando e toma as decisões que lhe parecem as mais adequadas.

Com a postagem do texto escolhido, terminamos o ciclo das oficinas, com vistas ao concurso. O fluxograma (Figura 18) representa o processo de produção de textos adotado.

Figura 18 – PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

3.2 Avaliando a Olimpíada

Finda a fase das oficinas, fizemos avaliação de alguns pontos observados no primeiro semestre. Pedimos à professora, primeiramente, que avaliasse o material disponibilizado pela Olimpíada, tanto para os alunos quanto para o professor. Ela assim avaliou:

(78) “Muito bom, viu. Muito bom MESMO. Então a gente vai fazendo uma jogada, assim com a quantidade de material por aluno. Eles já mandaram bastante. Mas aqui no caso, por exemplo lá na escola Honorina não tem artigo de opinião, porque lá não tem ensino médio. Que que eu faço: como eles ganham também, então eu trago o artigo de opinião pra cá. SAbe, e aí a gente distribui, a gente trabalha com uma grande quantidade de material”.

Ainda sobre o material das oficinas, em relação ao tipo de atividades, perguntamos à professora se o trabalho do professor não fica engessado, se ele tem autonomia para variar, alterar a programação. Ela disse:

(80) “Tem possibilidade de CRIar, de Extrapolar.

(82) “E, por exemplo, alguns TEXTos eu acho diFÍcil pra se interpretar e isso QUALQUER atividade, textos de memória, crônica, ele coloca crônica de Machado de Assis que você tem conhecimento, a ironIA que está ali, o aluno ele NÃO percebe sozinho, ele não percebe, ele não tem maturidade, ENTÃO tem hora que eu penso que eles puxam deMAIS em termos de atividade, então é preciso substituir a atividade”.

A professora, por ser gestora do seu fazer pedagógico, reconhece limitações no material disponibilizado pela Olimpíada, limitações que são recorrentes quando se pensa em universalização de recursos. É o mesmo que ocorre com os livros didáticos. Pensar que um material será adequado para todos e em qualquer lugar seria desconsiderar as individualidades e os contextos. Qualquer material posto nas mãos do professor é apenas um pretexto, precisa ser customizado ou, até, substituído. É o que disse a professora: “tem possibilidade de criar, de extrapolar”. Dessa feita, a forma de conduzir um trabalho deve ser fruto de análise e decisão do professor.

Perguntamos à professora sobre as sequências didáticas, sua organização, sua estrutura, e obtivemos a seguinte resposta:

(164) “GraduAda. É um cresCENTe. Isso que eu já ia dizer. Eu acho que é bem graduada e vai naquele crescente, um acrescentando o outro, isso, ele te dá um

conhecimento e você acrescenta com mais um pouco, com mais um pouco, a diversidade de textos envolvendo o mesmo gênero ali então você vai. Eu acho que é bem estruturada. Muito bem”.

A avaliação da professora sobre a sequência didática parece condizer com o que afirma Marcuschi (2015, p. 214): proporciona ao aluno a condição de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Essa metodologia contribui para o aprimoramento da produção escrita do aluno por permitir que ele desenvolva sua competência argumentativa, levando-o a pensar, discutir, problematizar, estabelecer relações e propor soluções.

No tocante à participação dos alunos, a seu desenvolvimento em termos de expressão escrita, a professora fez a seguinte avaliação no questionário (Apêndice H):

“Em relação à melhora dos alunos pelo trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre, em relação ao início do ano, percebo que houve, sim, uma melhora, pequena, mas pelo menos incorporaram o hábito de escrever uma vez por semana. Quando não há a aula de produção, eles cobram. E os alunos que levam os estudos mais a sério, percebo que têm desenvolvido melhor suas ideias. A não ser a turma com a qual estamos trabalhando, as outras não falam mais sobre a Olimpíada da Língua Portuguesa, embora, uma vez por semana, todas as turmas produzam um texto. Os 3ºs anos treinam para o Enem, e o outro 2º segue o programa do livro didático”.

Nota-se, na fala da professora, a presença do sentido de escrever como hábito, um conceito instalado no senso comum. O letramento como práticas sociais de leitura e escrita, em situações reais de comunicação, como princípio do interacionismo sociodiscursivo, parece ter deslizado para o conceito tradicional entranhado na sociedade e na escola, o que se reflete em posicionamentos como “treinar” e “seguir o programa do livro didático”. Se retomarmos os pressupostos presentes na legislação sobre o ensino de Língua Portuguesa e as orientações para o Enem a que nos referimos no capítulo 1 desta dissertação, podemos constatar a existência de dois parâmetros distintos, que coexistem: de um lado, o real e efetivo, e, de outro, o preconizado pelas teorias linguístico-discursivas. A mudança de orientação não é fácil, pois toca nas crenças das pessoas. Hoje em dia, as pessoas, de um modo geral, são imediatistas, pragmáticas, querem resultado. Por isso, a mentalidade do treino, que não passa de adestramento, de fórmulas, de receitas. Como afirma Lopes (2016), é preciso

ultrapassar a visão de letramento presa a desempenho dos estudantes, atrelada à incapacidade dos aprendizes para inserir-se em um mundo de novas práticas letradas, [numa] concepção de letramento como processo constitutivo de práticas sociais e interativas envolvendo protagonismo do sujeito em formação,

relativamente às condições de participação nos eventos sociais que demandam escuta, leitura, produção oral e escrita de gêneros textuais (LOPES, 2016, p. 90).

3.3 Para além da Olimpíada

Encerrada a fase escolar da Olimpíada, considerando que o propósito desta pesquisa ultrapassa o certame, por nos interessarem os ecos desse trabalho nas diversas situações de leitura e produção escrita a que estão expostos os alunos, nos seus compromissos escolares, iniciamos, no segundo semestre, a segunda fase da pesquisa, com apenas uma aula semanal, pois há um planejamento a ser desenvolvido pela professora além da produção textual, em termos de língua e literatura, o que demanda um bom número de aulas.

A professora destacou que aprofundará algumas das oficinas, principalmente a dos mecanismos articuladores.

Para as atividades semanais, na segunda fase da pesquisa, visando torná-las mais prazerosas, me propus, levado pelo incentivo da professora, a trabalhar um dos materiais integrantes do Programa, o Q.P. Brasil – Questões Polêmicas do Brasil (Figuras 1 e 2), um jogo disponibilizado pelo Cenpec para desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação. Esse jogo tem finalidade didática, entendendo-se que a atividade lúdica é essencial para apropriação dos conteúdos da cultura e para o desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo do ser humano.

Na perspectiva sociointeracionista, segundo Rojo (2006, p. 126), “o papel do jogo no letramento acadêmico dos alunos é determinante no desenvolvimento da linguagem oral e, na sequência, da linguagem escrita”.

O jogo consta de três tabuleiros, permitindo o trabalho com três grupos simultaneamente, com cinco envelopes de cartas para cada um, apresentando situações polêmicas e argumentos favoráveis ou contrários a elas.

Esse jogo tem por objetivos (i) auxiliar o desenvolvimento da argumentação e a produção de textos no gênero Artigo de Opinião; (ii) auxiliar na reflexão e na construção de argumentos; (iii) oportunizar a discussão de questões socialmente relevantes; (iv) permitir a identificação de diferentes tipos de argumentos e (v) despertar nos participantes a necessidade de buscar subsídios para a construção de seus próprios argumentos, refletindo sobre a qualidade das informações utilizadas.

Para o jogo, dividimos a turma em três grupos, mais ou menos treze alunos em cada um, cabendo a cada grupo um tabuleiro com suas respectivas cartas. Nessa primeira atividade, utilizamos a primeira face do tabuleiro, que equivale ao momento da Oficina 4: “Questões

polêmicas e estratégia argumentativa”. Foi explicado a eles o funcionamento do jogo, assim como as regras. Os alunos acompanharam atentamente.

Foram escolhidos os moderadores e os que assumiriam as posições “sim” e “não” correspondentes a argumento favorável ou desfavorável. Fomos acompanhando o processo, afinal, esta era a primeira vez que usávamos o jogo. Os alunos estavam entusiasmados, analisavam os argumentos que tiravam do envelope e liam para o grupo. Às vezes havia discussão, pois entre os expectadores havia alguém que não concordava com a posição do colega. O envolvimento dos alunos foi total.

Só tivemos um problema: o tempo. Uma aula de 50 minutos não é suficiente para que se realize a atividade plenamente. Seria necessário, pelo menos, um horário geminado. Uma restrição que apontamos por estarem os três grupos na mesma sala de aula foi o barulho das falas de alunos de um grupo, que atrapalhava os outros. Seria recomendável ou um espaço maior que o de uma sala, ou mais de uma sala. Diante da avaliação, chegamos a pensar em usar um único tabuleiro com a sala toda, revezando as posições, como preveem as regras do jogo.

Foi interessante observar o envolvimento e a atenção dos alunos, o cuidado na argumentação, procurando analisar detalhes que pudessem ser decisivos na apresentação do ponto de vista. Para cada tabuleiro, são quatro envelopes, cada um apresentando uma situação-problema, para a qual há doze argumentos. Além do quinto envelope, com nove situações-problema, para as quais há três perguntas a serem respondidas com argumentos próprios.

Para a aula seguinte, os alunos deveriam trazer os argumentos elaborados para três situações propostas pela professora:

- 1) o direito de um adolescente reproduzir e vender CDs para pagar dívida da família, desconsiderando a lei dos direitos autorais;
- 2) a proibição de venda de bebidas alcoólicas em bares próximos à escola como medida para diminuir o consumo pelos adolescentes;
- 3) a legitimidade da decisão de uma diretora de escola, proibindo a entrada de alunos usando *piercings*, por razões de ordem estética.

Para realizar a atividade, os alunos deveriam pesquisar sobre os temas, pois, sem informação, não há como aprofundar discussões. A matéria-prima para um debate é informação (MATENCIO, 2012, p. 11).

Para cada situação, a turma foi dividida em dois grupos, os que estavam a favor e os que eram contrários. A professora disse aos alunos que queria todos participando, até os mais calados, chegando mesmo a nomeá-los. Para juiz, que analisaria os argumentos apresentados pelos alunos para cada uma das situações, em termos de consistência e fundamentação, a professora solicitou a minha participação. O debate entre os grupos sobre os argumentos e contra-argumentos evidenciou leitura e pesquisa, pois os posicionamentos e as contestações tinham fundamentação.

Na semana seguinte, voltamos a usar o jogo QP-Brasil. Desta vez, usamos o verso do tabuleiro, correspondente à Oficina 9: “Sustentação de uma tese”, trabalhando os tipos de argumentos. Tomamos um dos envelopes e lemos a situação-problema: “As desigualdades sociais brasileiras provocam o aumento da violência urbana?”. Explicamos à turma a dinâmica do jogo: as cartas-argumentos seriam lidas e, aleatoriamente, um aluno deveria dizer se o argumento era favorável ou contrário, classificando-o quanto ao tipo. A professora acompanhava as respostas dos alunos e fazia intervenções, insinuações, dava pistas. A turma inteira se envolveu. Quando um colega não sabia classificar o argumento ou o classificava de forma equivocada, outro colega devia ajudar. Como no primeiro jogo, o tempo não foi suficiente para desenvolvermos toda a atividade. Só foi possível utilizar um dos três envelopes. Para fecharmos a atividade, foi solicitada aos alunos uma produção de texto sobre a mesma situação-problema, mas desta vez com argumentos próprios, para ser lida na aula seguinte.

Como vários alunos não haviam realizado a tarefa, foi solicitada a leitura de três textos para a turma, sobre os quais foram feitos comentários relativos à argumentação e à articulação de ideias, sendo solicitada a reescrita dos textos. Nosso propósito, após as sucessivas revisões e reescritas, era fazer uma publicação, como no final do primeiro semestre, reunindo os textos sobre “Desigualdades sociais e violência urbana” dos alunos que tivessem realizado as etapas da produção. Fizemos a publicação desses textos no formato brochura (Apêndice J), com 20 páginas, e a impressão em uma gráfica. A apresentação foi feita pelos organizadores, o pesquisador e a professora, e a diagramação, pelo pesquisador. Foi dado um exemplar a cada autor, à professora, à diretora, à vice-diretora e à coordenadora pedagógica.

Em relação aos alunos que não fizeram a atividade, a professora advertiu-os, argumentando que se aprende a escrever, escrevendo, que escrita é processo. Um produto só ganha corpo por força de um processo. No caso da produção de textos, esse processo consiste nas revisões e nas reescritas, que vão aprimorando o texto. Ninguém escreve de primeira, nem os mais experientes. Há sempre releituras e ajustes, insistiu a professora.

Para Carvalho e Barbeiro (2013, p. 611-612), “a revisão [expressa] a capacidade de refletir sobre o texto e avaliá-lo à luz de diferentes parâmetros, num ato de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho”. Ou ainda, em Azevedo (2010, p. 44), a revisão consiste na releitura crítica, na detecção de problemas e na elaboração da versão final. Essa avaliação do texto produzido, nos aspectos micro e macroestruturais, visa a seu aperfeiçoamento (AZEVEDO, 2010, p. 100).

No planejamento da aula, a professora pretendia trabalhar os articuladores, mas o tempo não foi suficiente. A atividade foi adiada para o encontro seguinte. Essa aula sobre Articuladores se baseou na retomada da oficina 10 “Como articular”. A professora reafirmou o valor desses elementos, apresentando-os em exemplos.

Em seguida, pediu aos alunos que se dividissem em grupos de 4 a 5 alunos, entregou a eles envelopes com 20 fragmentos de frases e 10 articuladores. A atividade era um jogo semelhante a um quebra-cabeça (Figura 3). Os alunos deveriam relacionar os fragmentos empregando os articuladores, montando 10 textos argumentativos coerentes e consistentes. Seria necessário analisar os fragmentos para escolher os articuladores adequados. Percorremos a sala acompanhando os grupos enquanto iam fazendo a atividade, lendo o que faziam e comentando inadequações. Os alunos se manifestaram muito interessados e se envolveram prontamente. A professora, sempre risonha e descontraída, fazia suas intervenções, na dimensão de seu *ethos* de professora comprometida com a aprendizagem dos alunos, estimulando-os, questionando-os, levando-os a analisar as relações entre as assertivas que deviam ser articuladas. Na correção das combinações, os alunos liam e as respostas eram confrontadas com o grupo. Quando havia discordâncias, discutiam-se as propostas. Nos momentos em que a conversa comprometia a atividade, a professora simplesmente se calava, para que os alunos se dessem conta e moderassem a altura da voz para que se desse prosseguimento à atividade.

Embora a Olimpíada se encontrasse em fase de avaliação pelas comissões, a Coordenação do Programa continuava oferecendo atividades aos professores. Foram abertas inscrições para mais uma turma de um curso *on-line* que oferece reflexões teóricas e sugestões práticas para aprimorar o ensino da leitura em sala de aula. Esse fato evidencia a preocupação do Cenpec com a formação continuada dos professores, para além da Olimpíada.

Os professores também podem contar com experiências desenvolvidas por professores parceiros do Programa, que organizam projetos de leitura e escrita nas universidades, utilizando a metodologia da Olimpíada. Essas experiências têm sido publicadas na Revista *Na Ponta do Lápis*.

Gurgel (2016), no seu artigo *A Olimpíada e a Universidade*, relata, nessa revista, vínculos existentes entre o Programa e universidades públicas brasileiras que incorporam à sua metodologia estudos e experiências de docentes que trabalham com projetos de leitura e escrita nas escolas, ou que se servem deles como fonte para pesquisas de mestrado e doutorado nas áreas de Educação e Letras.

Assim como esta pesquisa, o objetivo dessas universidades e de seus docentes é examinar a proposta da Olimpíada do ponto de vista dos estudos do letramento, das ciências da linguagem, da perspectiva discursiva, considerando os eventos e as práticas em que se inserem, para entender os resultados e os efeitos desse trabalho sobre alunos e professores.

Em cursos de Letras e de Pedagogia, como na Universidade Federal do Acre e na Universidade Federal de Alagoas, são realizadas oficinas de produção de textos utilizando a metodologia do *Escrevendo o Futuro*, para que os futuros professores realizem, na prática, aquilo que propõem aos seus alunos nas escolas. Desse modo, objetiva-se conhecer e aprender a fazer fazendo.

Uma ação interessante, relata Gurgel, foi a experiência da Universidade Estadual do Piauí, em que a Olimpíada foi usada como estratégia no Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, numa parceria com o Cenpec. Os acadêmicos de Letras passaram a usufruir dos aprendizados do Programa e das oportunidades de formação no Portal *Escrevendo o Futuro*. Para eles, foi importante conhecer e trabalhar com essa metodologia como “uma excelente oportunidade de ver colocados em prática muitos fundamentos das teorias enunciativas da linguagem, e isso é um elemento valioso para a formação dos que já estão no campo de trabalho, bem como para os que estão se formando” (GURGEL, 2016).

3.4 Um olhar sobre a professora

Como tínhamos como hipótese que o bom resultado dos alunos nas Olimpíadas de 2010 e 2012 deveria estar diretamente ligado às práticas didático-pedagógicas da professora, centramos nossa atenção na docente, na sua relação com os alunos e na sua atuação em sala de aula.

Para essa análise, concentramo-nos na entrevista realizada com a professora e nas nossas observações nas aulas de que participamos.

Na concepção de Bronckart, “o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas humanas observáveis. Ele só pode ser apreendido pelas interpretações, sobretudo verbais, fornecidas pelos actantes” (LOUSADA, 2011, p. 63).

Diante disso, debruçamo-nos sobre o texto da entrevista com a professora e analisamos os registros do diário de bordo, construído durante o período em que participamos das atividades em sala de aula da turma selecionada para a pesquisa, para podermos ir, como defende Bronckart, além da superfície observável e interpretar as ações e os comportamentos da professora, personagem central de nossa pesquisa.

Como parâmetro para a análise, partiremos do quadro teórico proposto pelo autor, a arquitetura interna do texto, enfocando, prioritariamente, a infraestrutura textual – o plano global dos conteúdos temáticos do texto, os tipos de discurso nele presentes e as modalidades de articulação entre eles – e os mecanismos enunciativos, responsáveis pela coerência pragmática ou interativa do texto (BRONCKART, 2012, p. 120-130).

O texto em questão é do gênero entrevista, transcrito de uma gravação de 50 minutos, feita num horário vago, na sala dos professores, contendo 330 turnos de fala, mais ou menos 50% para a professora e 50% para o pesquisador (Apêndice F).

É um texto predominantemente narrativo, pois a professora, ao responder às perguntas, fala de si, de sua formação, de seu trabalho, da docência, de sua relação com os alunos. Encontramos, também, outros tipos de discurso da ordem do expor, quando ela parece estar fazendo uma preleção para o entrevistador, ou da ordem do expor – relato interativo, quando traz a cena do diálogo com o aluno, o discurso legal, prescritivo, e o avaliativo e autoavaliativo.

Extraímos do texto algumas passagens do **discurso narrativo** em que a professora **fala de si** (4 e 6), **de sua formação** (8, 10 e 12), **da docência** (27 e 29), **do seu trabalho** com o material da Olimpíada (18, 20, 22, 70 e 94):

(4) “*Sou de Rio Acima.*”

(6) [*Nascida e criada aqui?*] “*Aqui, isso.*”

(8) “**Olha**, eu fiz o curso de graduação na antiga FAFI, que hoje se chama UNI-BH. Eu fiz o curso de Letras Português e Inglês e fiz pós-graduação em Batatais, em São Paulo. *Aí especializei em Português só.*”

(10) [*... concluiu a licenciatura*] “*95. 1995. ISSO.*”

(12) [*... procura fazer cursos*] “**Olha**, eu fiz o curso de graduação na antiga FAFI, que hoje se chama UNI-BH. Eu fiz o curso de Letras Português e Inglês e fiz pós-graduação em Batatais, em São Paulo. *Aí especializei em Português só.*”

(27) [*segmentos em que atua*] “*no fundamental 2. 6º e 7º.*”

(29) “*No MÉdio e EJA.*”

(18) “De um **modo** geral. Dada a facilidade, a quantidade de material, então, é, as aulas já vêm **prontas**, oficinas, elas **já vêm prontas**. Então é mais **facilitado** pro professor. Essa correria...”

(20) “Tem **TUDO**, então eles procuram facilitar **TUDO** pra gente”.

(22) “**EXATO**. O que facilita a vida da gente”.

(70) “Já. Já trabalhei com todos” [os gêneros].

(94) [Sobre as condições dos alunos e o tempo dedicado] “**NÃO, não** estão. Não estão. Como eu já sei, por exemplo, eu **não** trabalho como eu trabalho nos 2^{os} e 3^{os} anos. Eu **começo** o trabalho no 2^o ano. Eu não faço esse trabalho só no 3^o ano, porque eu **nunca** fui com poema, e **nunca** vou, porque o tempo é curto. Os alunos que chegam do 5^o pro 6^o ano, eles não têm a **MÍNIMA** ideia do que eu estou falando, a **MÍNIMA**, então, assim, resgatar tudo nesses 4 meses é **MUITO** difícil”.

A expressão da professora deixa transparecer sua representação social. Seu discurso é prototípico de professor ao se referir ao material didático, à avaliação dos alunos e às condições de trabalho (MOSCOVICI, 2003, p. 21). Segundo Lopes (2010a, p. 165), “o *ethos*, além de constituir-se no discurso e pelo discurso, desencadeia efeitos sobre o próprio locutor, o que possibilita apreender as implicações desse processo sobre a(s) identidade(s) dos sujeitos”.

No seu texto, a Professora Isabela revela “o ‘fazer’ do professor – as condições que cercam seu *agir*, as habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução – e as representações que possui acerca das próprias ações em sala de aula” (LOPES, 2010a, p. 165, grifo da autora).

Isabela é natural da cidade, o que contribui para a definição do seu *ethos*, tornando-se mais próxima dos alunos, por viver no mesmo meio que eles, conhecê-los não só como seus alunos. É uma questão de pertencimento e, por isso, revela compromisso com os concidadãos. Possivelmente, essa seja uma das razões para o respeito mútuo e a ascendência sem confrontos e conflitos. É experiente, licenciada há mais de 20 anos, preocupada com sua formação, fez especialização e participa de cursos de atualização. Ela adota a metodologia de trabalho da Olimpíada, reconhecendo que o material fornecido facilita muito a vida do professor, embora o tempo para sua aplicação seja insuficiente, o que a leva a começar o trabalho fora do período da Olimpíada, evidenciando um posicionamento autônomo, independente.

Identificamos a presença de **discurso teórico e didático** ao relacionar o gênero textual da Olimpíada e o exigido pelo Enem, e sua posição diante de um aluno desinteressado:

(49) “E o que eu vou ganhar com **isso**? Conversei com eles, a primeira coisa que eles perguntam é qual vai ser a premiação e, na realidade, todo mundo quer participar, né, pra ganhar. Mas eles têm um ganho muito maior nisso aí que é a aprendizagem, igual o 3º ano B, eu falei com eles, agora, olha, a minha, o meu objetivo é que vocês saibam fazer artigo de opinião, qualquer que seja ele. Qualquer texto dissertativo-argumentativo E eles estão empenhados em aprender”.

(122) “E falo com eles, se você souber”. [o gênero]

(124) “É, EXAtamente, É ISSO que eu falo. Pode ser qualquer tema”.

(138) “Por isso que eu falo com eles, GENte, pra você desenvolver um TEXTO, você TEM que ter lido MUItto, TEM que ser leitor”.

(148) “Se colocar **ali**” [diante da questão], “com que argumentos você se posicionou diante **disso**, que **não** é fácil”.

(278) [estratégia diante de aluno desinteressado] “Pois é. Eu acho que, assim, da minha parte, eu não motivei muito não. Eu acho. Talvez, né. Essa questão de acompanhar mais de perto, eu tô lendo os textos deles, na carteira, tô ficando cansada, mas acompanhando ali, e eles sabem que eu vou ler, que eu quero ler, então eu falo que esses meninos que têm dificuldade, vou ler o seu, não vou ler o de João, porque eu sei que João vai desenvolver, mas eu vou ler o seu, hein, Gabriel, vou ler o seu, hein, Andrew, você pode fazer a coisa certa, procurar fazer o melhor, porque eu vou ler. Isso, também, eu acho que fica mais próximo, você perceber porque ele tem dificuldades, se o professor também não percebe, fica tudo muito cômodo”.

Nas passagens acima, distinguimos os modos como a professora discursiviza sua ação docente. Recorre ao discurso da ordem do expor teórico, quando relata a cena ou discorre sobre seu agir docente; interativo, ao incorporar ao seu discurso o discurso de outrem. O discurso da ordem do narrar se apresenta na sugestão da apresentação de uma aula, em que ela demonstra conhecimento ao tratar sobre texto com seus alunos. Ela se apresenta de vários lugares, uma figura multifacetada, que dialoga com os alunos e os motiva, que lê seus textos e está atenta às dificuldades dos alunos. Apesar de perceber as dificuldades decorrentes da sobrecarga de trabalho, reconhece seu dever, não se deixando acomodar. Como afirma Coracini (2003, p. 244), o professor tem muitas representações dentro de si, assume múltiplas funções.

Diante da apreensão dos alunos que se submeterão ao Enem, em termos de redação, a professora os tranquiliza, pois o gênero a ser trabalhado na Olimpíada é similar ao exigido no Enem, um texto dissertativo-argumentativo semelhante ao funcionamento do gênero artigo de opinião. Como agente de letramento, a professora destaca que o ganho maior dos alunos em participar do processo é a aprendizagem, que, ao final, sejam capazes de produzir um texto no gênero, e chama atenção para a importância da leitura como pré-requisito para a escrita. Fica

destacada sua preocupação com os alunos que, eventualmente, se mostrem desinteressados, desmotivados. A professora reconhece sua parcela de responsabilidade na situação, por ser dever do professor perceber e preocupar-se com os que têm mais dificuldade e não conseguem acompanhar o ritmo da turma.

É digno de destaque o **discurso** em que a professora **relata seu envolvimento** com a Olimpíada, como a conheceu e sua experiência participando dela.

(31) *[Como conheceu] “É. Houve uma divulgação, eu me LEMBRO bem que houve uma divulgação assim da 2ª edição, houve uma divulgação para as escolas, para as coordenadoras das escolas, e que eles teriam que mandar representANTES das escolas pra fazer uma formação com eles na Superintendência de Ensino do Estado. Prá todo mundo se reunir, assim mandar representantes dos professores de Língua Portuguesa prá fazer uma formação com eles e ser o divulgaDOR das ideias nas escolas, pelo menos na Metropolitana aqui de Minas Gerais, de Belo Horizonte, **pelo menos**. E AÍ, tanto dessa escola quanto da Honorina, fui escoLHida pra ser, pra fazer esse curso e ser a divulgadora das ideias”.*

(33) *“Foi AÍ que eu comecei a me inteirar melhor com a Olimpíada e ser divulgadora, implantar a Olimpíada nas escolas, assim, **incentivar**”.*

(35) *“Efetivamente..., **pera aí**, um, essa é a quarta”.*

(45) *“É, a experiÊNcia, da 1ª vez, foi algo assim mais empolGANte da minha parte do que da parte dos alunos. Foi muito diFÍcil chegar alguma conclusão até que eles viram que foi possível, é engraçado que até então que eu trabalhei a primeira vez, eu JAMAIS poderia imaginar que um aluno da noite, do curso **noturno**, pudesse ser finalista. Eu não fiz com essa intenção. Ao conTRÁRIO, eu não esperava NADA disso, simplesmente trabalhei, enviei, mas SEM a expectativa de que ele fosse ser finalista, de que ele puDESse ganhar, de que **algum** aluno meu puDESse ganhar alguma coisa, não foi com essa finalidade”.*

(47) *“Mas AÍ, a partir do momento que é, não teve assim uma **boa** adesão, foi como se fosse um trabalho comum, não havia nenhuma empolgação por parte deles, e nem nada, mas eu achei interessante o trabalho das oficinas e fiz. A partir do momento que o aluno ganhou da primeira vez, **aí** todo mundo começou a observar que era possível e a Olimpíada **todo mundo** gosta de participar, **quer** participar, mas querem participar **não só** pra aprender, mas pra **ganhar** os prêmios. E a partir do momento que o Edson ganhou da 1ª vez com memórias, é, **todo mundo QUER** participar e ganhar. **Então** a adesão foi melhor que da 1ª vez”.*

A imagem que a professora projeta de si como profissional é de compromisso, de envolvimento, de alguém que, apesar do tempo de docência, não se deixou abater, acredita no que faz, acredita no potencial do aluno e, por isso, investe nele. Embora, diante do desafio, tenha dúvida de que um aluno seu, do noturno, possa conseguir bom resultado, não desiste, “*não fiz com essa intenção simplesmente trabalhei*”.

A professora foi indicada representante pelas duas escolas públicas em que trabalha para participar de um curso de formação na Secretaria de Educação, em Belo Horizonte. O objetivo era formar multiplicadores que incentivassem seus pares. Com isso, ela já participou de todas as edições, sendo finalista em duas, 2010 e 2012. No relato, a professora confessa sua empolgação com o Programa, mais que os alunos, até que eles percebessem que seriam capazes. A professora confessa surpresa com o resultado dos alunos, pois não acreditava, “jamais”, que um aluno seu, do noturno pudesse chegar aonde chegou. Ela trabalhou com eles pelo projeto, despretensiosamente.

Como professor de estágio supervisionado nos cursos de Letras e de Pedagogia e ex-professor da rede pública no turno da noite, com frequência, ouço relatos e depoimentos de alunos, professores, coordenadores e diretores de que não se pode esperar nada ou quase nada de um aluno de escola pública, principalmente do noturno. No entanto, o trabalho realizado pela professora e o alcance nacional da Olimpíada em número de escolas, de professores e de inscrições, revelam o crédito no potencial desses alunos. A questão talvez seja como trabalhar com eles. Hipótese que me parece a mais acertada. Se acompanharmos as sucessivas edições de revistas como, por exemplo, Nova Escola (Editora Abril), teremos acesso a inúmeras ações didático-pedagógicas bem sucedidas em todo o território nacional, nas diversas áreas do conhecimento. Em praticamente todas elas, a figura central, responsável pelo êxito, é o professor que não se acomoda, que ousa, que investe no seu projeto. Como nessa escola em que realizamos a nossa pesquisa!

Há dois discursos de significativa importância na entrevista da professora, aquele em que ela avalia o material disponibilizado pela Olimpíada e o de autoavaliação.

Tomemos, inicialmente, o de **avaliação do material** disponibilizado aos professores e aos alunos.

(18) “De um **modo** geral. Dada a facilidade, a quantidade de material, então, é, as aulas já vêm **prontas**, oficinas, elas **já vêm prontas**. Então é mais facilitado pro professor. Essa correria...”

(78) “Muito bom, viu. Muito bom MESMO. Então a gente vai fazendo uma jogada, assim com a quantidade de material por aluno. Eles já mandaram bastante. Mas aqui no caso, por exemplo lá na escola Honorina não tem artigo de opinião, porque lá não tem ensino médio. Que que eu faço: como eles ganham também, então eu trago o artigo de opinião pra cá. SAbe, e aí a gente distribui, a gente trabalha com uma grande quantidade de material”.

(80) “Tem possibilidade de CRIar, de Extrapolar”.

(82) “E, por **exemplo**, alguns **TEXTos** eu acho **diFícil** pra se interpretar e isso **QUALQUER** atividade, textos de memória, crônica, ele coloca crônica de Machado de Assis que você tem conhecimento, a **ironIA** que está ali, o aluno ele **NÃO** percebe sozinho, ele **não** percebe, ele **não** tem maturidade, **ENTÃO** tem hora que eu penso que eles puxam de**MAIS** em termos de atividade, então é preciso substituir a atividade”.

(84) “Sabe que fica puxado de**MAIS**, ele **NÃO** tem capacidade pra**QUILo TUdo**

(88) Não. Não”.

(90) “**EXATAMENTE**, porque o material é **VASTo** e o tempo é **CURto**, en**TÃO tem** que fazer uma seleção. Eu **não** trabalho todas as oficinas, com o tempo, como está na 5ª edição, eu já seleciono o que vai ser mais importante pra ele fazer o **próprio** texto dele. Então tem outras que não dá tempo de trabalhar e outras”.

(92) “**Não**”.

(164) “**GraduAda**. É um **cresCENte**. Isso que eu já ia dizer. Eu acho que é **bem** graduada e vai naquele crescente, um **acrescentando** o outro, isso, ele te dá um conhecimento e você **acrescenta** com mais um pouco, com mais um pouco, a diversidade de textos envolvendo o mesmo gênero ali então você vai. Eu **acho** que é **bem** **estrutuRAda**. **Muito bem**”.

Para o interacionismo sociodiscursivo, no entender de Machado, Lousada e Ferreira (2011, p. 21), só é “possível interpretá-la [a ação e, através dela a pessoa] nas e através das produções verbais efetivamente realizadas, dos textos produzidos [...], já que é através da análise de textos e discursos que as ações humanas podem ser interpretadas”.

A avaliação feita pela professora é muito positiva, tanto na quantidade de material que é disponibilizada quanto na qualidade do seu conteúdo. As atividades das oficinas são bem estruturadas, os conteúdos vão sendo oferecidos gradualmente, para que seja possível a assimilação pelos alunos. A professora destaca que, considerando o perfil de seus alunos, a quantidade de atividades é grande, o que demanda mais tempo para desenvolver cada uma delas, e o nível dos textos exige um pouco mais dos alunos. No entanto, ressalta que isso não chega a constituir um problema, pois o professor tem condições de usar sua experiência e sua criatividade para fazer os ajustes necessários e convenientes. O fato de as oficinas já virem prontas facilita imensamente o trabalho do professor em termos de preparação. Com isso, tem mais tempo e condições de monitorar o aproveitamento dos alunos. A sequência de atividades não se constitui uma “camisa de força”, tornando o professor um mero executor ou aplicador da proposta. A aplicação das atividades exige do professor um posicionamento pessoal, autônomo. Afinal, a Olimpíada só lhe fornece a ferramenta. Como usá-la vai depender da sua criatividade e da sua sensibilidade em relação aos alunos com os quais vai trabalhar.

Essa mesma postura o professor deve ter com relação ao tempo destinado ao desenvolvimento das oficinas. A preparação dos alunos se dá no primeiro semestre letivo, na verdade, em quatro meses de aulas, sem contar feriados, recessos e eventuais paralisações. É um tempo curto, pois, no início do segundo semestre, a versão final já deve estar pronta para ser encaminhada às comissões avaliadoras. Com isso, o professor precisa contar com sua experiência e seu bom senso para calibrar o tempo, de tal forma que os textos estejam prontos a tempo.

Consideremos, agora, o **discurso autoavaliativo**, a partir dos recortes que apresentamos.

(51) [...] “NOssa, estou até meio cansada de **tanto** ler e reler o texto deles, sabe, é um trabalho cansaTIvo, ÁRduo, MUItto cansativo”.

(67) “Então, se você prioriza, se eu priorizar a produção de TEXto, a literaTUra, que **também** é **muito** imporTANte, sabe, então tem que dosar aquilo ali e de maneira que fique bom de todos os lados”.

(116) “Pois É. Aí o que aconTEce, como eu divido as AUlas, DEssas 4 aulas, tem 1 aula por semana de literatura, 1 interpretação, 1 é de produção e a outra é de instrumental, que a gente fala que é gramática. Durante, quando é **olimpíada**, a interpretação e a produção é da **olimpíada**. Então só a literatura”.

(120) “O que não dá, por exemplo, no 3º ano ficá cobrando, é trabalhar espeCificamente pro Enem, aí **num** DÁ. Vai ser a partir de agosto, que o 3º ano tá pressionando, que eles QUERem questões, QUERem produzir texto, os TEMas que **provavelmente** vão cair no Enem, pra produzir os textos deles **provavelmente**”.

(199) “Aí, depois de refazer e coisa e tal, eu FAço as **minhas** etapas. A minha etapa de sala. **Primeiro**, é **quem** quer participar, eu faço a pergunta. **Quem** quer que o texto dele participe? E aí eu vou selecionando por fila, que eles vão lendo, ô gente, aí a turma escolhe. **Desta** fila aqui, qual foi o texto **melhor**? Vão ter que escolher um. Tá, fulano. **Dessa** fila aqui, pra quem quer participar. Então eu faço as minhas etapas na sala de aula. E **eles mesmos** escolhem quais eles acharam que foi muito bom pra poder ler, e eu **nunca** tive problema”.

(272) “**Não**. Todos ali aderiram. **Todos**, ATÉ aqueles que tinham mais dificuldade, inclusive eu quero que você veja. Ah, ele melhorou, o Andrew, os meninos, eu quero ler do Andrew, do Gabriel, porque eles não conseguiam fazer uma linha, NEM UMA LINHA, e quando eu vejo que ainda de maneira primária, mas tá saindo artigo de opinião, então eu percebo que o trabalho está sendo bem feito. Não vai sair texto pra concurso não. Mas do jeito que eles estavam...”

(274) “Mas do jeito que eles estavam e agora, então eu percebo que eles melhoraram, eles aderiram à ideia. É aquele tipo de coisa, se você deixar, eles ficam no fundo da sala e não fazem NADA...”

(278) “Pois é. Eu acho que, assim, da minha parte, eu não motivei muito não. Eu acho. Talvez, né. Essa questão de acompanhar mais de perto, eu tô lendo os

textos deles, na carteira, tô ficando cansada, mas acompanhando ali, e eles sabem que eu vou ler, que eu quero ler, então eu falo que esses meninos que têm dificuldade, vou ler o seu, não vou ler o de João, porque eu sei que João vai desenvolver, mas eu vou ler o seu, hein, Gabriel, vou ler o seu, hein, Andrew, você pode fazer a coisa certa, procurar fazer o melhor, porque eu vou ler. Isso, também, eu acho que fica mais próximo, você perceber porque ele tem dificuldades, se o professor também não percebe, fica tudo muito cômodo”.

(280) *“Igual esse 3º B, que eu, é uma **outra** turma que tem **muita** dificuldade com todos os professores, de serem alienados mesmo. Então hoje, quando eu falei sobre isso, eles se propuseram a refazer, então eu achei que eu cheguei um pouco mais”.*

(293) *“Com **muita** dificuldade, **muita** apatia. **Agora**, eu gostei do retorno que eles me deram hoje depois dessa do que.... eles fazem por ponto, porque tem ponto envolvido na matéria”.*

Numa avaliação crítica e consciente de seu trabalho, a professora reconhece que esse formato de atividade lhe exige bastante. É muita leitura de textos de alunos, as sucessivas versões, para que possa sugerir revisões e reescritas. É bem mais do que simplesmente corrigir redação nos moldes tradicionais – lê-se e dá-se uma nota, e pronto... A carga de trabalho “extra” que se impõe ao professor de Português em decorrência da necessidade de correção de um número excessivo de textos dos alunos, muitas vezes leva-o a abrir mão de um projeto, simplesmente, “cumprindo a tarefa”.

Cada vez mais, “os professores se veem conclamados [...] a assumir novos padrões de comportamento e a desenvolver novas competências [...] sem que, de fato, lhes sejam dadas condições para tanto” (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011, p. 18). O profissional professor se vê cada vez mais exigido com demandas de diversas ordens, decorrentes dos múltiplos papéis que desempenha, e, “em muitas situações de trabalho, os trabalhadores [entendamos, professores] são submetidos a uma verdadeira amputação de seu poder de agir, de grande parte de suas capacidades, com o silenciamento e ocultamento de uma série de atividades que poderiam desenvolver” (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011, p. 18).

Nem sempre é possível que o professor “transgrida”, buscando alternativas que possam lhe parecer mais produtivas. No caso específico da professora que acompanhamos, percebemos um posicionamento mais autônomo e independente, quando ela decide o momento e o modo de fazer.

Exige-se-lhe, também, gestão do tempo em função dos conteúdos da disciplina e das demandas dos alunos, de modo especial do 3º Ano, que farão Enem no segundo semestre, e gestão do processo de escolha dos textos a serem enviados para avaliação da Olimpíada. Pelo

seu posicionamento pessoal, ela faz tudo muito democraticamente, com transparência, consultando os alunos.

Destaca-se a importância que a professora dá ao progresso dos alunos com mais dificuldade, comparando com o início do ano, bem como o reconhecimento de que, eventualmente, não tenha conseguido motivar alguns alunos a participar, embora procure acompanhá-los bem de perto. A professora se sente recompensada quando percebe o reconhecimento dos alunos.

Em termos de argumentação, destaca-se, na entrevista da professora, a **repetição** como estratégia de construção (KOCH, 2016, p. 123-138). É uma forma interacional de desenvolvimento, fazendo eco a enunciados anteriores, funcionando como mecanismo coesivo, recurso retórico. Destacamos, na entrevista, principalmente dois tipos: as **autorrepetições**, que são repetições de elementos do próprio enunciado, e as **alorrepetições**, que são repetições da fala do interlocutor. Essas repetições têm efeito semântico, com destaque para a progressão, a ênfase e a intensidade, podendo funcionar como estratégia de persuasão.

Vejam, primeiramente, algumas passagens de **autorrepetição**:

(20) “Tem **TUDO**, então eles procuram facilitar **TUDO** pra gente”.

(78) “**Muito bom**, viu. **Muito bom** MESMO. [...] SAbe, e aí a gente distribui, a gente trabalha com uma grande quantidade de material”.

(82) “[...] o aluno ele **NÃO** percebe sozinho, ele **não** percebe, ele **não** tem maturidade, **ENTÃO** tem hora que eu penso que eles puxam deMAIS em termos de atividade, **então** é preciso substituir a atividade”.

(94) “**NÃO**, **não** estão. **Não** estão. Como eu já sei, por exemplo, eu **não** **trabalho** como eu **trabalho** nos 2^{os} e 3^{os} anos. Eu **começo** o trabalho no 2^o ano. Eu não faço esse trabalho só no 3^o ano, porque eu **nunca** fui com poema, e **nunca** vou, porque o tempo é curto. Os alunos que chegam do 5^o pro 6^o ano, eles não têm a **MÍInima** ideia do que eu estou falando, a **MÍNIMA**, então, assim, resgatar tudo nesses 4 meses é MUito difícil”.

(104) “**Não**, **não**. **Só** eu. **Não**. **Não** envolve **não**”.

(186) “Nós já estamos na etapa de refazer o texto. Então eles já tinham, **todas** as turmas daqui, **já têm** um texto. **Já tem**. [...]”.

(191) “**AG**Ora já **passei a BOLA pra Eles**. **Passei a bola pra eles, pra eles também** se perceBERem. [...]”.

(209) “Prá **TODAS**. **TODAS** as salas. [...]”.

(272) “**Não**. **Todos** ali aderiram. **Todos**, **ATÉ** aqueles que tinham mais dificuldade, [...]”.

- (276) “[NADA], é **aluno** que não faz [NADA] para melhorar coisa e tal e se envolveram muito, independente de qualquer coisa”.
- (282) “[...] a turma que tá **muito difícil**, 3º ano, **muito difícil** MESMO”.
- (284) “[NÃO], eles [NÃO] têm. [NENHUMA]”.
- (286) “[NENHUMA], [NENHUMA]. Eles tão lá, só pra pegar o **diploma**, só. Eles só estão lá. Não têm expectativa **nenhuma** de **nada**”.
- (290) “[NADA]. Sabe o que que é [NADA]? [NADA], [NADA], [NADA]?”
- (297) “[**Não**, **não**]”.
- (305) “Hum. Gostam. De um modo geral, **todo mundo** aderiu, porque, mas aderiram porque, eles também sabem, porque na realidade **todo mundo** quer ir, **todo mundo** quer ganhar, e desde o início eles falam, eu que vou com você, Isabela, **eu que vou**, **eu que vou**, nessa esperança de irem também”.
- (307) “[...] olha, é **possível**, é **possível**, **você é capaz**, aí então todo mundo se sente...”

Vejam, na sequência, algumas passagens de **alorrepetição**:

- (70) [(69) Você **já** **trabalhou com todos**?] “[**Já**, **Já** **trabalhei com todos**]”.
- (80) [(79) ... o professor **tem possibilidade de criar**?] “[**Tem possibilidade de Criar**, de Extrapolar]”.
- (144) [(143) ... **já tá feita**, **tá construída**?] “[**Já tá FEIta**. Isso que eu FAlto com eles]”.
- (162) [(161) Você **acha** que ela é bem organizada, bem estruturada?] “[**ACHO**]”.
- (164) [(163) **Graduada**?] “[**GraduAda**, [...] Eu acho que é **bem** **graduada** [...]]”.
- (223) [(222) Você manda pra eles **antes de digitar**?] “[**Antes de digitar**]”.
- (225) [(224) A etapa da escola **é anterior**,...] “[**É anterior**]”.
- (227) [(226) **Cria a comissão**, A escola escolhe um.] “[**Cria a comissão**]”.
- (246) [(245) **Só tem aqui**.] “[**Só tem aqui**]”.
- (250) [(249) **Só** vai **um texto** por gênero...] “[**Só um texto**]”.
- (252) [(251) **Só um texto**. Por gênero.] “[**Um**]”.
- (299) [(298) [...] envolvimento, **é** **significativo**?] “[**É**]”.
- (301) [(300) **É um envolvimento** que você entende como **positivo**?] “[**Positivo**]”.
- (303) [(302) Eles **gostam de participar**?] “[**Gostam**, **Gostam de participar**]”.

As sucessivas repetições presentes no texto da entrevista com a professora agregam valor semântico aos seus enunciados, por contribuírem com a estratégia persuasiva, fortalecendo o poder de convencimento do interlocutor, ratificando o que lhe é dito.

Ainda na infraestrutura geral do texto, Bronckart trata das **articulações** entre os tipos de discurso, enfocando o **encaixamento** e a **fusão**.

O **encaixamento** consiste na inserção de “um discurso direto num segmento de narração”. São “procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro” (BRONCKART, 2012, p. 120-121). O discurso direto é um recurso argumentativo que visa imprimir ao enunciado um caráter de autenticidade, indicando que “as palavras relatadas são as que foram efetivamente ditas” (LOUSADA, 2011, p. 65). Ilustra essa forma de articulação, em que se reproduzem ou se reconstituem ora a voz da professora, ora a voz dos alunos, o seguinte fragmento:

(49) “E o que eu vou ganhar com isso? Conversei com eles, a primeira coisa que eles perguntam é qual vai ser a premiação e, na realidade, todo mundo quer participar, né, pra ganhar. Mas eles têm um ganho muito maior nisso aí que é a aprendizagem, igual o 3º ano B, eu falei com eles, agora, olha, a minha, o meu objetivo é que vocês saibam fazer artigo de opinião, qualquer que seja ele. Qualquer texto dissertativo-argumentativo E eles estão empenhados em aprender”.

A professora assume seu turno, na entrevista, reproduzindo a fala de seu aluno, numa estrutura independente, ou seja, não tendo função sintática em nenhuma outra oração. O pronome de primeira pessoa do singular não se refere ao locutor, mas ao alocutário. Quando comenta sua atitude, numa oração predicativa, encaixa um outro discurso direto proveniente da fala do aluno, este, subordinado. O discurso direto se encaixa no texto da professora sem qualquer marca. O que indica se tratar de uma interrogação é o verbo da oração adjetiva contida no sujeito (perguntam). Na sequência de sua fala, a professora insere um novo discurso direto, desta vez seu próprio, como objeto direto oracional do verbo principal “falei”.

(53) “De resto, tem hora que tenho que falar, gente, agora vão dar um tempo, vocês vão aí peça ao colega pra ler, pra dar opinião, porque eu REalmente começo até lacrimejar, sabe, as vistas ficam cansadas MESMO, minha cabeça fica cansada”.

Como no exemplo anterior, neste fragmento a professora constrói o objeto direto de “falar” utilizando o recurso do discurso direto, também próprio, visando produzir um efeito de sentido, a força da persuasão por pôr em cena o diálogo, dando-lhe veracidade e legitimidade, apelando para o emocional de seus alunos.

(199) “Aí, depois de refazer e coisa e tal, eu FAÇO as **minhas etapas**. A minha etapa de sala. **Primeiro**, é quem quer participar, eu faço a pergunta. **Quem quer que o texto dele participe?** E aí eu vou selecionando por fila, que eles vão lendo, **ô gente**, aí a turma escolhe. **Desta fila aqui, qual foi o texto melhor?** Vão ter que escolher um.[...]”.

No excerto acima, a professora relata o critério de escolha dos textos. Usando o discurso direto, ela demonstra um processo democrático de escolha, numa consulta direta aos alunos, dando-lhes voz, o que caracteriza a polifonia presente em seu texto. Novamente, o fator autenticidade no discurso relatado.

(242) “ISSO. Porque na verdade deveria passar pela etapa municipal. Mas como não existe concorrência, a Secretaria Municipal fala assim: **Vocês mesmos podem escolher o texto**”.

No excerto (242), a professora relata o **discurso de autoridade** da Secretaria Municipal de Educação, reproduzindo-lhe textualmente a fala, o que credencia, oficialmente, a escola a fazer a escolha.

(188) “[...] Eles já fizeram o primeiro texto. Aí eles falam: **Professora, amanhã já é pra trazer o texto pronto?** **Não**. Aí eu destino a aula [...]”.

(305) “Hum. Gostam. De um modo geral, **todo mundo** aderiu, porque, mas aderiram porque, eles também sabem, porque na realidade **todo mundo quer ir, todo mundo quer ganhar**, e desde o início eles falam, **eu que vou com você, Isabela, eu que vou, eu que vou**, nessa esperança de irem também”.

No fragmento (188), a entrada do **discurso direto** se faz com o auxílio de um verbo *dicendi*. Não há diálogo, pois a professora traz para seu enunciado a fala do aluno, reproduzindo-a. Esse encaixamento vem marcado pelo emprego do sinal de pontuação dois-pontos.

Já no fragmento (305), temos a mesma situação anterior, no entanto, sem marca que indicaria a troca de turno.

O segundo tipo de articulação é a **fusão**, em que, em um mesmo segmento, intercorrem dois discursos diferentes, que se mesclam, constituindo uma única narrativa.

(203) “Aí vai escolhendo um por fila. Ah, Isabela, mas fulano também tá **muito bom**. Então tá. Então deixa 2. Eu acabo deixando dois, [...]”.

(207) “Aí somos **eu e ele**. **Aquele** que for escolhido, aí a gente **senta e aí a gente começa**. Muitas vezes eu acho, já aconteceu isso, eu acho que esse trecho aqui você poderia refazer. Não eu não vou refazer não, eu vou deixar do jeito que tá. Ele **teimou** comigo. [risos] Eu **gosto** disso. Mas por que você não troca? Não, eu não quero não. Eu quero que fica desse jeito que tá aí mesmo. É. O Diego também Você acha que assim eu deveria trocar? Ah não, Isabela, eu acho que deve ficar assim mesmo. Então, **beleza**. Aí a gente chega num consenso, você acha que tem que ser assim, então tá. Aí a gente corrige e manda”.

(238) “Eles falaram, porque assim, naturalmente o texto que eu escolhi, primeiro eles acham que é o bom mesmo. Aí, Isabela, foi escolhido **esse**. Você **acha** que tá bom? Aí a gente começa a digitar”.

(268) “Não. Porque ele falava **assim**, eu escrevo bem, eu sei que eu escrevo bem, eu sei que eu escrevo”.

(278) “[...] e eles sabem que eu vou ler, que eu quero ler, então eu falo que esses meninos que têm dificuldade, vou ler o seu, não vou ler o de João, porque eu sei que João vai desenvolver, mas eu vou ler o seu, hein, Gabriel, vou ler o seu, hein, Andrew, você pode fazer a coisa certa, procurar fazer o melhor, porque eu vou ler. Isso, também, eu acho que fica mais próximo, você perceber porque ele tem dificuldades, se o professor também não percebe, fica tudo muito cômodo”.

Nos excertos (203, 207, 238, 268 e 278), o **discurso narrativo** incorpora um **diálogo**, sem marcas de alternância de turno, num movimento desencadeador de polifonia.

Para a manutenção da **coerência pragmática ou interativa** do texto, identificamos mecanismos enunciativos que “contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos* enunciativos e traduzem as diversas **avaliações** (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 130, grifos do autor).

Na entrevista com a professora, identificamos várias passagens em que ela se posiciona, expressando julgamentos, opiniões, sentimentos, queixas, problemas e maneiras de realizar o seu trabalho. Para ilustrar, selecionamos alguns excertos.

A professora expressa, com ênfase, sua **avaliação em relação à jornada e às atribuições do trabalho do professor** nos fragmentos (18), (51) e (53):

(18) “[...] Essa correria...”

(51) “[...] NOssa, estou até meio cansada de **tanto** ler e reler o texto deles, sabe, é um trabalho cansaTivo, ÁRduo, MUIto cansativo”.

(53) “[...] peça ao colega pra ler, pra dar opinião, porque eu REalmente começo até lacrimejar, sabe, as vistas ficam cansadas MESMO, minha cabeça fica cansada”.

No fragmento (152), a professora **confessa ter dificuldade** em lidar com novas tecnologias, o que limita um pouco seu trabalho com a Olimpíada, considerando que boa parte do material é disponibilizado *on-line*.

(152) “Ao material impresso só. Tenho a maiOR dificuldade com site, computador, **muita dificuldade MESMO**, por isso que eu me restrinjo”.

No fragmento (291), a professora relata a **postura descomprometida** de uma turma do 3º Ano, que não almeja nada, só espera receber o diploma. Por isso, os alunos não se envolvem. Só se movimentam se a atividade valer ponto, porque dependem dele para obter o diploma.

(291) “[...] Tem um ou dois. **No mais** é aluno que chega, senta, fica lá assim, não responde o que você pergunta, não presta atenção, isso quando não tá fazendo outra matéria, muito apáticos, toda vida foram”.

Nos excertos (45) e (47), a professora **relata sua empolgação** com a primeira experiência da Olimpíada. No entanto, seu discurso evidencia a **falta de crédito na capacidade de alunos do curso noturno**. Esse é um sentimento que, sabemos, é bem marcado. Porém, nem por isso, a professora deixou de trabalhar com eles a proposta da Olimpíada. Ela se sente orgulhosa do resultado, que acabou contagiando os outros alunos, contribuindo para **eleva sua autoestima**. Hoje, eles querem participar e acreditam que é possível, se investirem no projeto.

(45) “É, a experiÊNcia, da 1ª vez, foi algo assim mais empolGANte da minha parte do que da parte dos alunos. Foi muito diFÍcil chegar alguma conclusão até que eles viram que foi possível, é engraçado que até então que eu trabalhei a primeira vez, eu JAMAIS poderia imaginar que um aluno da noite, do curso **noturno**, pudesse ser finalista. Eu não fiz com essa intenção. Ao conTRÁRIO, eu não esperava NADA disso, simplesmente trabalhei, enviei, mas SEM a expectativa de que ele fosse ser finalista, de que ele puDEsse ganhar, de que **algum** aluno meu puDEsse ganhar alguma coisa, não foi com essa finalidade”.

(47) “Mas AÍ, a partir do momento que é, não teve assim uma **boa** adesão, foi como se fosse um trabalho comum, não havia nenhuma empolgação por parte deles, e nem nada, mas eu achei interessante o trabalho das oficinas e fiz. A partir do momento que o aluno ganhou da primeira vez, **aí** todo mundo começou a observar que era possível e a Olimpíada **todo mundo** gosta de participar, **quer** participar, mas querem participar **não só** pra aprender, mas pra **ganhar** os prêmios. E a partir do momento que o Edson ganhou da 1ª vez com memórias, é,

todo mundo QUER participar e ganhar. Então a adesão foi melhor que da 1ª vez”.

Diante das dificuldades para desenvolver seu trabalho, a professora demonstra consciência do problema, mas enfrenta a situação com criatividade, fazendo os ajustes necessários e identificando estratégias para que possa levar a bom termo o seu propósito, como podemos verificar a partir dos excertos (94), (102) e (170).

(94) *“NÃO, não estão. Não estão. Como eu já sei, por exemplo, eu não trabalho como eu trabalho nos 2ºs e 3ºs anos. Eu começo o trabalho no 2º ano. Eu não faço esse trabalho só no 3º ano, porque eu nunca fui com poema, e nunca vou, porque o tempo é curto. Os alunos que chegam do 5º pro 6º ano, eles não têm a MÍNIMA ideia do que eu estou falando, a MÍNIMA, então, assim, resgatar tudo nesses 4 meses é MUito difícil”.*

(102) *“É, assim, quando é possível, porque há uma rotatividade de turma, nem sempre no ano seguinte eu vô tá com aquela turma que eu trabalhei. Ainda tem esse detalhe, então tem aquela turma, por exemplo, com o 2º ano, eu não trabalho no 1º ano e trabalho artigo de opinião no 2º, então não tem base nenhuma”.*

(170) *“Mesmo porque é, assim, o conteúdo programático de CERta FORma contribui pra isso, por exemplo, sempre lá em poEmas, quando você vai trabalhar fiGURas de linGUAgem, na maioria das vezes, as figuras de linguagem estão inseRIdas em poemas, então cê aCaba trabalhando, quando eu vou trabalhar, por exemplo, nos 6ºs e 7ºs anos, que eu trabalho os preTÉritos, o VERbo, você acaba voltando no texto, que são memórias, né, então uma coisa puxa a outra, está liGAda a outra, aí facilita”.*

Sobre o que a Olimpíada pode representar na vida dos alunos, a professora tem um **depoimento** (266) que, para ela, é emblemático. Tem-se a impressão de que, para ela, esse é o seu maior troféu.

(266) *“[...] Eu tive retorno de Edson, por exemplo, que incentivou ele a continuar estudando, porque ele era aluno da EJA, então, ele veio prá cá na EJA, ele tentou passar pra estudar de manhã por causa da Olimpíada, ele se sentiu capaz, ele percebeu que ele é capaz de produzir um bom texto e isso pessoalmente, prá ele fez muita diferença, então ele tem orgulho, ele é reconhecido na cidade, os alunos querem saber dele. Então por uma questão pessoal, porque ela estava estudando ainda, a namorada engravidou, aquela série de coisas atrapalhou que ele tinha sonhos até de ir pra faculdade depois desse texto, então, ele queria crescer, aí teve que começar a trabalhar, aí as coisas se complicaram. Eu me lembro que ele estava estudando à noite e aí, Professora, eu tinha vontade de estudar de manhã só pra participar da Olimpíada. Só por causa da Olimpíada eu tinha vontade de a gente fazer o curso regular. Mas aí ele enveredou por outros*

caminhos, por causa das circunstâncias da vida, então ele não conseguiu e até hoje ele fala e sente orgulho que foi o maior feito da vida dele [...]”.

Nesse fragmento, pela recorrência de sintagmas e itens lexicais, temos bem definidos o projetado, o sonho do aluno (*tentou, se sentiu capa, tinha sonhos, queria crescer*), em contraponto ao real vivido (*teve que começar a trabalhar, as coisas se complicaram, enveredou por outros caminhos, por causa das circunstâncias da vida, então ele não conseguiu*).

Ainda nos mecanismos enunciativos, é preciso analisar a **voz do *métier*** em textos produzidos em situação de trabalho do professor, a partir de práticas languageiras que se desenvolvem no trabalho educacional e que influenciam no agir desse professor (LOUSADA, 2011, p. 61). Essa voz não é da didática nem do professor. A **voz do *métier*** é a voz da concepção do trabalho de professor, da tradição e da própria profissão.

Como defende Bronckart, “o agir humano só pode ser apreendido pelas interpretações, verbais ou não, daí a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que o comentam” (LOUSADA, 2011, p. 63).

Na nossa pesquisa, a **voz do *métier*** será identificada em dois momentos: nas condutas verbais e não verbais produzidas na realização de sua tarefa, principalmente, **na sala de aula**, e **na entrevista** feita com a professora.

Da entrevista, retiramos os seguintes fragmentos, que apresentam um discurso típico de professor:

(274) “*Mas do jeito que eles estavam e agora, então eu percebo que eles melhoraram, eles aderiram à ideia. É aquele tipo de coisa, se você deixar, eles ficam no fundo da sala e não fazem NADA...*”

[Avaliação de aproveitamento e de localização de alunos na sala de aula, remetendo aos que ficam no fundo da sala para evitarem participar.]

(293) “*Com muita dificuldade, muita apatia. Agora, eu gostei do retorno que eles me deram hoje depois dessa do que... eles fazem por ponto, porque tem ponto envolvido na matéria*”.

[Referência a comportamento de aluno e à prática de atribuição de ponto como forma de garantir a participação de alunos em alguma atividade.]

(295) “*Tem ponto no 3º bimestre pra fazer, não é de graça não, mas eles poderiam, porque outras vezes eles optaram ficar com zero, eles optam, assim, numa boa*”.

[Condicionamento à atribuição de ponto a uma atividade e resistência de aluno, assumindo um zero.]

(305) “Hum. Gostam. De um modo geral, **todo mundo** aderiu, porque, mas aderiram porque, eles também sabem, porque na realidade **todo mundo** quer ir, **todo mundo** quer ganhar, e desde o início eles falam, eu que vou com você, Isabela, eu que vou, eu que vou, nessa esperança de irem também”.

[Discurso que revela bom relacionamento professor-aluno.]

(307) “De viajar, de andar de avião, então eles têm essa esperança, então todo mundo envolve porque eles sabem que eu falo assim, olha, é **possível**, é **possível**, **você é capaz**, aí então todo mundo se sente...”

[Discurso de incentivo muito frequente quando o aluno está com dificuldade, com baixa autoestima. Nele destaca-se uma motivação externa: “viagem”, “passeio”.]

(313) “**Oh**, o 2º ano A, **independente** de qualquer coisa, eles já **são** envolvidos, com **qualquer** matéria, com **qualquer** professor, embora tenha 40 e tantos alunos, mas a maioria são meninos **comprometiDÍSSIMOS**, que escrevem **MA-RA-VILHO-SA-MEN-TE** bem, independente, não sou eu que ensinei pra eles não, eles já vêm com essa formação de se envolver na matéria, em qualquer matéria, não dão problema de indisciplina, com nada, tudo que propõe fazem, sabe, o 2º ano A. O 2º ano B, eu, eu já percebi que eles eram pouco mais devagar, então **eu tive** que motivá-los um pouco mais pra eles participarem, né, até com ponto, ameaçar com ponto, uma série de coisas. O 3º ano A também envolve, e o 3º ano B, não sei por que, mas eles se envolveram”. [Discurso de professor: avaliar comparativamente suas turmas, elogiando uma turma de bom desempenho, com boa base formada nas séries anteriores, com bom comportamento em sala e compromisso. Destacam-se o adjetivo superlativo absoluto, com ênfase nas três últimas sílabas, e o advérbio de modo oriundo de um adjetivo, com sentido superlativo, também pronunciado com força entonacional.]

(321) “Isso. Eu fiquei pensando uma maneira que essas correções fossem mais efetivas, porque talvez eu dar o retorno, **presta atenção**, eu dar o retorno, cada turma tem 40 alunos, talvez não fosse tão eficaz assim. E aí, **a princípio**, eu quero dar a ele um retorno de correção, mas que ele perceba, **tenha** uma visão crítica do **próprio** texto, e quando chegar pra mim esse texto, assim, ele mesmo fala assim, meu texto ficou bom, eu **quero** que eles falem isso”.

[Discurso de professor buscando uma estratégia metodológica, talvez em conversa com um supervisor/coordenador pedagógico. Aqui destaco um item lexical injuntivo “presta atenção”, usado quando o professor explica um assunto e adverte o aluno para a importância do que está dizendo ou demonstrando.]

(323) “Reconheça isso, parte de estratégias que eu proponho pra eles, então, por exemplo, o título, a gente vai começar pelo título. Vão começar pelo título, você acha que o título antecipa a polêmica? Então vão ver se o título antecipa a polêmica ou, se a gente tirar o título do texto, não faz a menor diferença. Vão observar isso. Aí eu dei até um exemplo, é de um texto, não sei se você estava na sala, **É urgente recuperar a urgência, sobre aquele celular que vicia**”.

[Discurso de professor relatando a forma como expõe um assunto.]

(325) “Então o título já é a conclusão do texto. E se o título fosse só assim: **É, é comêquié, o uso do celular vicia. Será que seria tão chamativo como é urgente recuperar a urgência? ou será que aquilo ali só faz uma referência sobre o assunto, mas não antecipa a polêmica, entendeu?**”

[Como o anterior, o professor explica sobre o uso de título num texto. O item lexical que encerra o fragmento é um jargão pronunciado com ênfase entonacional: “entendeu?”, buscando uma confirmação do aluno acerca do que acabara de explicar.]

O discurso da professora, como de qualquer professor, é atravessado de inúmeras vozes: são vozes provenientes dos variados papéis que assume, das instituições a que se filia, dos autores que lê. Tem-se a impressão de que a voz do professor é uma síntese, por mesclar múltiplas fontes.

Condição enunciativa, que expressa um movimento dialógico, orientando-nos a tomar nossa palavra, pelo discurso, é o que Volochínov denomina como *contrapalavra*. Para o autor,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela [...]. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas [...]. A compreensão é uma forma de diálogo [...]. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] Ela [a significação] é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137 – grifos do autor).

O fragmento (207) ilustra bem esse expediente, numa relação dialógica, democrática e de respeito ao texto do outro, no caso, do aluno:

(207) “*Aí somos eu e ele. Aquele que for escolhido, aí a gente senta e aí a gente começa. Muitas vezes eu acho, já aconteceu isso, eu acho que esse trecho aqui você poderia refazer. Não eu não vou refazer não, eu vou deixar do jeito que tá. Ele teimou comigo. [risos] Eu gosto disso. Mas por que você não troca? Não, eu não quero não. Eu quero que fica desse jeito que tá aí mesmo. É. O Diego também Você acha que assim eu deveria trocar? Ah não, Isabela, eu acho que deve ficar assim mesmo. Então, beleza. Aí a gente chega num consenso, você acha que tem que ser assim, então tá. Aí a gente corrige e manda”.*

Nesse contexto de relações, é preciso que consideremos, ainda, a questão do *ethos*, que consiste na imagem de si que o locutor projeta sobre o seu interlocutor ou que o interlocutor constrói a seu respeito.

Para Maingueneau, citado por Amossy,

é o que o orador pretende *ser*, ele o dá a entender e a ver: ele não diz [...], ele o *mostra* através de sua maneira de se exprimir. O *ethos* é assim ligado ao exercício da fala, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo “real”, apreendido

independentemente de seu posicionamento oratório (AMOSSY, 2006, p. 75, tradução nossa)³⁵.

E a autora completa, afirmando que, “para conferir *estatuto* suscetível de legitimar seu dizer, o enunciador deve se inscrever numa cena de enunciação” (AMOSSY, 2006, p. 75, tradução nossa)³⁶.

De modo especial, essa dimensão é constitutiva da função professor, profissional que trabalha com a palavra. Seus modos de dizer marcam sua posição. Afinal, existe uma relação intrínseca entre a eficácia do discurso e a autoridade do locutor.

O **ethos do professor**, poderíamos dizer, é híbrido ou se define de forma diferente de acordo com a cena. Pode ser de ordem social, quando a sua autoridade emana da função social que desempenha, do lugar de autoridade, de professor. A legitimidade de seu discurso está atrelada, portanto, à função que exerce, ou dela é indissociável, e assim é reconhecida pelos seus interlocutores, seus alunos. Pode ser, também, de natureza pragmática, é interno ao discurso, é um fenômeno discursivo, constrói-se na interação verbal, na relação actantes, cenário e objetivos, e independe da função social do locutor. Pode, ainda, ser de ordem retórica, ou seja, a autoridade de seu discurso implica a ideia de que os alocutários, seus alunos, fazem dele, professor, e este, dos seus interlocutores. Sua natureza é especular. Enfim, como defende Maingueneau, o *ethos* é condicionado pela cena de enunciação.

Além dos *ethé* discursivos, identificam-se outras formas de se projetar a própria imagem – o **ethos profissional**. Entram na constituição da identidade do professor os **ethé conselheiro, compreensivo, atencioso, exigente** e muitos outros, identificáveis pelos modos de ser e não de dizer, como afirmamos acima.

Para ilustrarmos o que afirmamos, extraímos da entrevista com a professora algumas passagens:

Ao ser perguntada sobre o fato e as razões de a professora do 1º ano não trabalhar a Olimpíada, a professora foi bastante discreta e evasiva. As justificativas que apresentou no fragmento (108), marcadas pelos verbos “gostar”, “acreditar” e “envolver” na forma negativa foram eco das expressões utilizadas pelo pesquisador na elaboração das questões propostas (103, 105 e 107), as alorrepetições.

³⁵ Ce que l’orateur prétend *être*, il le donne à entendre et à voir : il ne *dit* pas [...], il le *montre* à travers sa manière de s’exprimer. L’ethos est ainsi attaché à l’exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l’individu « réel », appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire (AMOSSY, 2006, p. 75).

³⁶ « pour se conférer *statut* susceptible de légitimer son dire, l’énonciateur doit s’inscrire dans une scène d’énonciation » (AMOSSY, 2006, p. 75).

(103) S- A professora que trabalha, no caso, no 1º ano, ela se envolve também nisso?

(104) I - Não, não. **Só eu.** Não. Não envolve não.

(105) S- Por que ela não se envolve? Você tem noção?

(106) I - Não, aí...

(107) S- Você imagina por que que não? Ela não gosta... porque não acredita?

(108) I - É. Acho que é porque não gosta, né. Não acredita mesmo. Ela não envolve não.

Nos fragmentos (199) e (203), a professora transmite a imagem de “**democrática**”, “**liberal**”, “**que dá voz e direito de escolha ao outro**”, “**que acata e respeita a opinião do outro**”. Participa quem quer e a escolha é dos próprios alunos. Ela conclui dizendo “e eu **nunca** tive problema”.

(199) Aí, depois de refazer e coisa e tal, eu FAÇO as **minhas etapas**. A minha etapa de sala. **Primeiro**, é **quem** quer participar, eu faço a pergunta. **Quem** quer que o texto dele participe? E aí eu vou selecionando por fila, que eles vão lendo, ô gente, aí a turma escolhe. **Desta** fila aqui, qual foi o texto **melhor**? Vão ter que escolher um. Tá, fulano. **Dessa** fila aqui, pra quem quer participar. Então eu faço as minhas etapas na sala de aula. E **eles mesmos** escolhem quais eles acharam que foi muito bom pra poder ler, e eu **nunca** tive problema.

(203) Aí vai escolhendo um por fila. Ah, Isabela, mas fulano também tá **muito** bom. Então tá. Então deixa 2. Eu acabo deixando dois, depois, aqueles selecionados, agora nós vamos fazer outra etapa, que eles mesmos escolhem. Aí eu tiro da sala.

No fragmento (278), a professora demonstra humildade ao reconhecer a possibilidade de ela ser responsável pelo desinteresse e pela desmotivação do aluno, expressa compromisso com a aprendizagem do aluno, acompanhando de perto aqueles que demonstram mais dificuldade, e cobrando atitude do aluno. Ou seja, temos aí o **ethos de uma professora engajada**:

(278) “Pois é. Eu acho que, assim, da minha parte, eu não motivei muito não. Eu acho. Talvez, né. Essa questão de acompanhar mais de perto, eu tô lendo os textos deles, na carteira, tô ficando cansada, mas acompanhando ali, e eles sabem que eu vou ler, que eu quero ler, então eu falo que esses meninos que têm dificuldade, vou ler o seu, não vou ler o de João, porque eu sei que João vai desenvolver, mas eu vou ler o seu, hein, Gabriel, vou ler o seu, hein, Andrew, você pode fazer a coisa certa, procurar fazer o melhor, porque eu vou ler. Isso, também, eu acho que fica mais próximo, você perceber porque ele tem dificuldades, se o professor também não percebe, fica tudo muito cômodo”.

O fragmento (280) evidencia o reconhecimento da **voz da professora**. Seu discurso foi ouvido e aceito pelos alunos. A professora “não chamou a atenção”, “não repreendeu”. Ela “falou com eles”. Temos aqui o **discurso de autoridade legítima** e que, por isso, tem o reconhecimento do seu interlocutor:

(280) “Igual esse 3º B, que eu, é uma **outra** turma que tem **muita** dificuldade com todos os professores, de serem alienados mesmo. Então hoje, quando eu falei sobre isso, eles se propuseram a refazer, então eu achei que eu cheguei um pouco mais”.

No fragmento (323), temos a demonstração do **ethos do fazer docente**, que explica didaticamente aos seus alunos, dialogando:

(323) “Reconheça isso, parte de estratégias que eu proponho pra eles, então, por exemplo, o título, a gente vai começar pelo título. Vão começar pelo título, você acha que o título antecipa a polêmica? Então vão ver se o título antecipa a polêmica ou, se a gente tirar o título do texto, não faz a menor diferença. Vão observar isso. Aí eu dei até um exemplo, é de um texto, não sei se você estava na sala, É urgente recuperar a urgência, sobre aquele celular que vicia”.

Aspecto muito marcado no discurso da professora são os **traços prosódicos ou suprasegmentais**. Os sons da linguagem podem distinguir-se, subjetivamente, não só pelas diferenças qualitativas, mas também pelas quantitativas, como duração - com prolongamentos de sons ou de sílabas -, intensidade - com maior destaque para algum elemento fonético, som, sílaba ou sequência de sílabas. Essa alteração na imagem acústica de uma palavra, expressão ou frase tem valor semântico próprio, é um modo de dizer que imprime uma carga semântica adicional ao discurso. É, por conseguinte, um mecanismo enunciativo, genericamente denominado entonação. Tomemos alguns fragmentos que apresentam esses traços:

(14) “**EXATAMENTE**”.

(18) “De um **modo** geral. Dada a facilidade [...] já vêm **prontas**, oficinas, **já vêm prontas**. Então é mais facilitado pro professor”.

(31) “É. Houve uma divulgação, eu me **LEMbro** bem que houve uma divulgação assim da 2ª edição, houve uma divulgação para as escolas, para as coordenadoras das escolas, e que eles teriam que mandar **representANTes** das escolas pra fazer uma formação com eles na Superintendência de Ensino do Estado. Prá todo mundo se reunir, assim mandar representantes dos professores de Língua Portuguesa prá fazer uma formação com eles e ser o **divulgaDOR** das ideias nas escolas, pelo menos na Metropolitana aqui de Minas Gerais, de Belo

Horizonte, **pele menos**. E **Aí**, tanto dessa escola quanto da Honorina, fui **escoLHida** pra ser, pra fazer esse curso e ser a divulgadora das ideias”.

(94) “**NÃO**, **não** estão. Não estão. Como eu já sei, por exemplo, eu **não** trabalho como eu trabalho nos 2^{os} e 3^{os} anos. Eu **começo** o trabalho no 2^o ano. Eu não faço esse trabalho só no 3^o ano, porque eu **nunca** fui com poema, e **nunca** vou, porque o tempo é curto. Os alunos que chegam do 5^o pro 6^o ano, eles não têm a **MÍInima** ideia do que eu estou falando, a **MÍNIMA**, então, assim, resgatar tudo nesses 4 meses é **MUito** difícil”.

(272) “**Não**. Todos ali aderiram. **Todos**, **ATÉ** aqueles que tinham mais dificuldade, inclusive eu quero que você veja. Ah, ele melhorou, o Andrew, os meninos, eu quero ler do Andrew, do Gabriel, porque eles não conseguiam fazer uma linha, **NEM UMA LINHA**, e quando eu vejo [...]”.

(284) “**NÃO**, eles **NÃO** têm. **NENHUMA**”.

(286) “**NENHUMA**, **NENHUMA**. Eles tão lá só pra pegar o **diploma**, só. Eles só estão lá. Não têm expectativa **nenhuma de nada**”.

(290) “**NADA**. Sabe o que que é **NADA?** **NADA**, **NADA**, **NADA**, **NADA?**”

(307) “[...] porque eles sabem que eu falo assim, olha, é **possível**, é **possível**, **você é capaz**, aí então todo mundo se sente..”.

(313) “**Oh**, o 2^o ano A, **independente** de qualquer coisa, eles já **são** envolvidos, com **qualquer** matéria, com **qualquer** professor, embora tenha 40 e tantos alunos, mas a maioria são meninos **comprometiDÍSSIMOS**, que escrevem **MA-RA-VI-LHO-SA-MEN-TE** bem, independente, não sou eu que ensinei pra eles não, eles já vêm com essa formação de se envolver na matéria, em qualquer matéria, não dão problema de indisciplina, com nada, tudo que propõe fazem, sabe, o 2^o ano A. O 2^o ano B, eu, eu já percebi que eles eram pouco mais devagar, então **eu tive** que motivá-los um pouco mais pra eles participarem, né, até com ponto, ameaçar com ponto, uma série de coisas. O 3^o ano A também envolve, e o 3^o ano B, não sei por que, mas eles se envolveram”.

Como o sujeito se discursiviza na entrevista com a professora? Considerando o gênero, era de se esperar uma alta incidência do pronome pessoal de primeira pessoa do singular. Quem é, no entanto, esse “Eu”? Como se instaura a subjetividade?

O “Eu” é a fonte de seu dizer e responsável pelo que diz. Esse “sujeito” não equivale a pessoa nem a indivíduo, como afirma Furlanetto (2003 p. 93). Estamos diante de um sujeito do discurso com uma identidade. Trata-se de um “**eu-professor**”, é desse lugar que emanam os enunciados.

Sendo entrevista o gênero do discurso, o padrão linguístico da narrativa é coloquial distenso, com marcas de oralidade, o que expressa subjetividade e simplicidade, nem por isso deixando em segundo plano o cuidado com a precisão.

Se fôssemos explorar a “escritura da posição-sujeito”, como Furnaletto (2003, p. 105), e elaborar um quadro quantitativo, constataríamos um índice altíssimo da professora como **sujeito do discurso**, singularizando-se (**Eu**). No entanto, encontramos a primeira pessoa do plural na forma pronominalizada ou flexional e a forma passiva. Destaco, a título de ilustração, algumas dessas passagens:

(12) “É. *Eu SEMPRE* faço. *Cursos de capacitação. Eu já fiz o curso na Companhia das LeTRInhas, eles SEMPRE* oferecem cursos muito bons. *Já fiz também pela Conexa, mas aí* foi, quem nos forneceu foi a Prefeitura, *SEMPRE* eles nos forneciam esses cursos de atualização e **no mais** eu procuro **ler** esses cadernos da Olimpíada. *A cada dois anos, eles nos oferecem também muitos materiais que servem prá gente também de certa forma também se atualizar”.*

Neste fragmento, o sujeito do discurso aparece na forma “**eu**” **pronome**, três vezes; na **flexão verbal**, uma vez; na **primeira pessoa do plural [-difuso]** “nos” (eu + os pares), três vezes; uma vez na forma sintagmática “**pra gente**” correspondendo a “nós” [- difuso]; e uma vez no **pronome “se” reflexivo**, na terceira pessoa, porque tem como referente “gente”, equivalendo a “nós” [- difuso].

No fragmento (31), de novo, aparecem o pronome “eu” na forma oblíqua “me” e uma nova forma sintagmática “**pra todo mundo**”, equivalendo a “nós”, porém [+ difuso], pois engloba mais que a professora e outros professores de Língua Portuguesa.

(31) “É. *Houve uma divulgação, eu me LEMbro bem que houve uma divulgação assim da 2ª edição, houve uma divulgação para as escolas, para as coordenadoras das escolas, e que eles teriam que mandar represenTANtes das escolas pra fazer uma formação com eles na Superintendência de Ensino do Estado. Prá todo mundo se reunir, assim mandar representantes dos professores de Língua Portuguesa prá fazer uma formação com eles e ser o divulgaDOR das ideias nas escolas, pelo menos na Metropolitana aqui de Minas Gerais, de Belo Horizonte, pelo menos. E AÍ, tanto dessa escola quanto da Honorina, fui escoLHida pra ser, pra fazer esse curso e ser a divulgadora das ideias”.*

No fragmento (45), o eu-sujeito aparece na **forma possessiva**. De forma bastante enfática, o “eu” sujeito do discurso se faz presente, destacando a posição autoral da professora:

(45) “É, *a experiÊNcia, da 1ª vez, foi algo assim mais empolGANte da minha parte do que da parte dos alunos. Foi muito diFÍcil chegar alguma conclusão até que eles viram que foi possível, é engraçado que até então que eu trabalhei a primeira vez, eu JAMAIS* poderia imaginar que um aluno da noite, do curso

noturno, pudesse ser finalista. Eu não fiz com essa intenção. Ao conTRÁRIO, eu não esperava NADA disso, simplesmente trabalhei, enviei, mas SEM a expectativa de que ele fosse ser finalista, de que ele puDEsse ganhar, de que algum aluno meu puDEsse ganhar alguma coisa, não foi com essa finalidade”.

Nos fragmentos (65) e (82), o eu-sujeito aparece na **partícula apassivadora “se”**, num sentido indeterminado “pra se trabalhar”, “pra se interpretar”, portanto, [+ difuso]:

(65) “[...] então restringiu a 4 aulas por semana pra se trabalhar gramÁTica, literaTURa, interpretaÇÃO de TEXto e PROdução em 4 aulas. É resTRItO, então, quando você prioriza, por exemplo, se eu priorizo”.

(82) “E, por *exemplo*, alguns TEXtos eu acho diFÍcil pra se interpretar e isso QUALQUER atividade [...]”.

No fragmento (278), há um **deslizamento para o pronome de tratamento “você”**, equivalente a “nós” ou “a gente”, e a projeção do “eu” para a terceira pessoa, no sintagma nominal “o professor”, correspondendo a “nós” [- difuso]:

(278) “[...] Isso, também, eu acho que fica mais próximo, você perceber porque ele tem dificuldades, se o professor também não percebe, fica tudo muito cômodo”.

Na análise da entrevista da professora, podemos identificar marcas de modalização como formas de posicionamento enunciativo, de avaliação de aspectos do conteúdo temático, na base de suas interações sociais e discursivas. Na arquitetura textual, Bronckart as situa como **mecanismos enunciativos**, identificando-os como **lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos**.

No texto em análise, identificamos várias **modalizações lógicas**, que expressam “julgamentos sobre o *valor de verdade* das proposições enunciadas” (BRONCKART, 2012, p. 132, grifos do autor), dentre os quais destacamos:

- **Expressão de certeza:**

- (22) “[EXATO]. Oque facilita a vida da gente”.
- (45) “[...] eu não esperava [NADA] disso, simplesmente trabalhei [...]”.
- (63) “[É verdade]”.

- (90) “**EXATAMENTE**, porque o material é VASto e o tempo [...]”.
- **Expressão de possibilidade ou probabilidade:**
 - (307) “[...] é **possível**, é **possível**, você é capaz [...]”.
- **Expressão de dúvida:**
 - (266) “Assim, eu **não tenho certeza** [...]”.
- **Expressão de modo:**
 - (45) “[...] eu não esperava NADA disso, **simplesmente** trabalhei [...]”.
 - (120) “[...] é trabalhar **espeCificamente** pro Enem, aí **num DÁ**. [...] os TEMas que **provavelmente** vão cair no Enem, pra produzir os textos deles **provavelmente**”.
 - (170) “[...] o conteúdo programático de **CERta FORma** contribui [...]”.

Identificamos, também, **modalizações deônticas**, que avaliam “julgamentos do que o enunciado é à luz *dos valores sociais*” (BRONCKART, 2012, p. 132, grifos do autor), dentre os quais destacamos:

- (47) “[...] começou a observar que **era possível** [...]”.
- (80) “**Tem possibilidade** de CRIar, de Extrapolar”.
- (82) “[...] então **é preciso** substituir a atividade”.
- (276) “[...] e se envolveram muito, **independente** de qualquer coisa”.

Entre as **modalizações apreciativas**, que traduzem “um julgamento mais subjetivo” (BRONCKART, 2012, p. 132, grifos do autor), destacamos:

- (47) “Mas **AÍ**, a partir do momento que é, não teve **assim** uma **boa** adesão, foi como se fosse um trabalho **comum**, não havia nenhuma **empolgação** por parte deles, e nem nada, mas eu achei **interessante** o trabalho [...]. **Então** a adesão foi **melhor** que da 1ª vez”.

- (51) “[...] O 2º B, **muito bom**, mas as outras turmas também, NOssa, estou até **meio cansada** de **tanto** ler e reler o texto deles, sabe, é um trabalho **cansaTivo**, **ÁRduo**, **MUIto cansativo**”.
- (90) “EXATAMENTE, porque o material é **VASTo** e o tempo é **CURTo**, enTÃO [...], eu já seleciono o que vai ser **mais importante** pra ele fazer o **próprio** texto dele[...]
- (94) “[...] eles não têm a **MÍInima** ideia do que eu estou falando, a **MÍNIMA**, então, assim, resgatar tudo nesses 4 meses é **MUito difícil**.”
- (266) “[...] ele se sentiu **capaz**, ele percebeu que ele é **capaz** de produzir um **bom** texto e isso pessoalmente, prá ele fez **muita diferença**, então ele tem **orgulho**, ele é **reconhecido** na cidade, [...]. O Diego toda vida foi um aluno **inteligente**, [...]”.
- (313) “[...] a maioria são meninos **comprometiDÍSSIMOS**, que escrevem **MA-RA-VI-LHO-SA-MEN-TE** bem, independente, [...] eu já percebi que eles eram **pouco mais devagar**, então **eu tive** que motivá-los **um pouco mais** pra eles participarem [...]”.

Por fim, entre as **modalizações pragmáticas**, “que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da *responsabilidade de um personagem* em relação ao processo de que é agente” (BRONCKART, 2012, p. 132, grifos do autor), podemos destacar:

- **Ação**

- (47) “[...] **aí** todo mundo **começou a observar** que era possível [...]”.
- (90) “[...] enTÃO **tem que fazer** uma seleção [...]”.
- (138) “você **tem que ter lido** **MUito** [...]”.
- (199) “[...] **Vão ter que escolher** [...]”.
- (266) “[...] incentivou ele a **continuar estudando**, porque [...]”.
- (272) “porque eles **não conseguiam fazer** uma linha, **NEM UMA LINHA** [...]”.
- (313) “[...] então eu **tive que motivá-los** **um pouco mais** [...]”.

- **Intenção**

- (49) “[...] todo mundo **quer participar** [...]”.
- (120) “[...] eles **QUERem** questões, **QUERem produzir** texto [...]”.
- (242) “ISSO. Porque na verdade **deveria passar** pela etapa municipal [...]”.

- (280) “[...] eles se propuseram refazer [...]”.

Na análise do discurso, mais do que a organização do texto, interessa a sua discursividade e, na perspectiva do discurso, o texto é o lugar do jogo de sentidos (ORLANDI, 2004, p. 61).

Sendo a análise do discurso procedimento que nos permite fazer uma análise qualitativa dos dados presentes no discurso dos sujeitos da pesquisa, conforme Orlandi (2003), pudemos localizar na fala da professora, passagens que nos permitem fazer inferências além das evidências, ou seja, a partir do que diz, perceber não ditos – implícitos, pressupostos e subentendidos. Afinal, entre o dizer e o não dizer, há espaço de interpretação.

Na entrevista da professora, podemos identificar várias passagens que nos permitem “ouvir” além das evidências, ir além da literalidade. Seleccionamos alguns:

(12) “É. Eu SEMPRE faço. Cursos de capacitação. Eu já fiz o curso na Companhia das LeTRInhas, eles SEMPRE oferecem cursos muito bons. Já fiz também pela Conexa, mas aí foi, quem nos forneceu foi a Prefeitura, SEMPRE eles nos forneciam esses cursos de atualização e **no mais** eu procuro **ler** esses cadernos da Olimpíada. A cada dois anos, eles nos oferecem também muitos materiais que servem prá gente também de certa forma também se atualizar”.

A professora preocupa-se com sua formação, faz cursos, lê. No entanto, ao se referir a um curso promovido pela Conexa (promotora de eventos na área de Educação), a professora faz uma ressalva, com ênfase em “**mas aí**” para dizer que a Prefeitura patrocinou. Por quê? Qual o não dito? Considerando o custo dos cursos promovidos pela Conexa, a remuneração dos professores, em especial da rede pública, não lhes permitiria que assumissem sua inscrição. Só mesmo com patrocínio!

(18) De um **modo** geral. Dada a facilidade, a quantidade de material, então, é, as aulas já vêm **prontas**, oficinas, elas **já vêm prontas**. Então é mais **facilitado** pro professor. Essa correria...

(20) Tem **TUDO**, então eles procuram facilitar **TUDO** pra gente

(22) **EXATO**. O que facilita a vida da gente

Nessas passagens, subentende-se a excessiva carga de trabalho dos professores, aliviada pela disponibilização de material didático elaborado por terceiros. No caso, a Coordenação da Olimpíada. Como disse a professora, “*facilita a vida da gente*”. Ideal seria

que as atividades fossem elaboradas pelos próprios professores, atendendo ao perfil de suas turmas. Ideal!

Outra interpretação que se subentende é “a transformação da imagem de ‘professor dotado de um saber’ para a de ‘professor dependente de orientações e de material pronto’, significando a perda de condições intelectuais para assumir de modo autônomo as rédeas de seu trabalho” (LOPES, 2010a, p. 162).

(45) “[...] eu JAMAIS poderia imaginar que um aluno da noite, do curso noturno, pudesse ser finalista. Eu não fiz com essa intenção. Ao contrário, eu não esperava NADA disso, simplesmente trabalhei, enviei, mas SEM a expectativa de que ele fosse ser finalista, de que ele puDEsse ganhar, de que algum aluno meu puDEsse ganhar alguma coisa, não foi com essa finalidade”.

Nessa passagem, o não dito refere-se à crença de que o aluno do curso noturno é menos capaz, como já afirmamos anteriormente. A própria professora pôde constatar com seu aluno que não se trata de uma verdade. Talvez mais de um preconceito!

(51) “[...] NOssa, estou até meio cansada de tanto ler e reler o texto deles, sabe, é um trabalho cansaTIvo, ÁRduo, MUItto cansativo”.

O estresse do trabalho docente expresso na fala da professora subentende o excesso de atividades, o número elevado de alunos em classe, o número excessivo de aulas e de horas de trabalho, às vezes sem dispor de muitos recursos, tornam o trabalho do professor extremamente difícil (LOUSADA, 2011, p. 17). Mas, como podemos perceber pela fala da professora em diversas passagens da entrevista e pudemos observar pelo seu modo de ser, de agir e de se relacionar, o seu nível de motivação é elevado, expressa crença e convicção no que faz. Apesar das dificuldades inerentes ao trabalho docente, a professora mantém-se motivada e motiva os alunos. Acredito ser esse um dos grandes trunfos da professora!

Certamente, muito mais poderíamos identificar e relatar a partir dos modos de dizer e de fazer da professora. No entanto, por mais que o fizéssemos, ainda assim não seria possível dar por encerrada a nossa análise.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como motivação inicial o incômodo que, como professor de Língua Portuguesa e pedagogo, nos desafia: as constantes e recorrentes queixas e denúncias no tocante à capacidade de leitura e escrita dos alunos no momento em que concluem o Ensino Médio e ingressam na Universidade – dificuldade de interpretação e compreensão de textos de natureza diversa e de exposição clara e consistente do que se pretende dizer, contrariando todas as expectativas expressas nos documentos parametrizadores do ensino para os onze anos de escolaridade da Educação Básica em termos de competência discursiva.

A sociedade, em diversos momentos, é bombardeada com os resultados degradantes do Ideb e a posição do Brasil no *ranking* do Pisa. Com a divulgação dos resultados do Enem, o número de zeros na redação, em 2014, representou 8,8%, enquanto o número de alunos que conseguiram a nota máxima (250) correspondeu a 0,00423%. Em 2015, a nota total em redação foi obtida por apenas 104 estudantes, numa população que excedeu a 5.800.000 alunos. E a mídia parece gostar desse tipo notícia. Há uma espetacularização do fracasso, do negativo. Os resultados positivos não vendem jornais nem garantem boa audiência pelos registros do Ibope.

Como muito já se tem pesquisado e publicado sobre essa temática, nossa proposta foi noutra direção, investigar uma experiência positiva, uma iniciativa bem sucedida, que objetiva a melhoria da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras, de grande alcance, mas que, por ser positiva, não é destacada na mídia, a “Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*”.

Nesse contexto, tínhamos uma pergunta para a qual precisávamos de resposta: Sob que condições um aluno da Educação Básica, numa escola pública, é capaz de apresentar um resultado exitoso em termos de produção textual?

Para operacionalizarmos a busca de resposta para a questão-problema, fixamos alguns objetivos para podermos investigar as hipóteses que propusemos.

Como nosso foco estava bem demarcado, a produção textual dos alunos, o ponto de partida estava na sala de aula e nas práticas docentes da professora. Para entender o resultado positivo, era preciso examinar e compreender as relações existentes entre as práticas didáticas e o desenvolvimento das capacidades letradas que se materializam nas produções textuais dos alunos. Afinal, por que estudantes que participam da Olimpíada são bem sucedidos na produção de textos? Que estratégias didáticas são empregadas ou propostas pela Olimpíada?

Os resultados alcançados pelos alunos têm reflexos na sua vida acadêmica, nas demais disciplinas escolares? Foram muitas as perguntas que nortearam nossa pesquisa.

Sendo nosso foco a produção de textos, precisávamos definir a concepção de texto que fixa as bases epistemológicas que orientam as práticas de ensino do professor de Língua Portuguesa na escola. Ancorados nos teóricos que discutem leitura e produção de textos, posicionamo-nos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, que concebe a língua como discurso e enunciação, considerando os interlocutores que interagem – sujeitos do discurso, o contexto em que ocorre e as condições sociais e históricas, numa relação de interdependência permanente, como afirma Bronckart (2016, p. 59). Além de Bronckart (2006, 2008, 2010, 2012, 2016), definiram nosso marco teórico Bakhtin (2015), Faraco (2013), Geraldi (1996, 2002, 2003), Kleiman (1995, 2006a, 2006b, 2007), Kleiman e Assis (2016), Koch (2013, 2015, 2016), Lopes (2007, 2008, 2010b), Marcuschi (2007, 2015), Matencio (2012, 2013), Orlandi (2003, 2004), Rojo (2006), Soares (1998), Schneuwly e Dolz (2013), Volochínov (2014) e Vygotsky (2008), entre outros.

Nesse emolduramento, detivemo-nos nos objetivos específicos estabelecidos.

Inicialmente, foi feita a análise dos documentos oficiais parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa, como PCN, PCNEM, PCN+Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio, PDE, BNCC e CBC, para identificarmos suas bases epistemológicas.

Após exame atencioso desses documentos, pudemos perceber que se fundamentam no quadro teórico-metodológico do ISD. Concebendo a linguagem como interação verbal entre interlocutores num contexto de produção, os documentos estabelecem que cabe à escola viabilizar o acesso dos alunos aos textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e a interpretá-los, num trabalho pedagógico sistemático, em que se pressupõe uma prática contínua de produção de textos que não iniba os alunos, antes desperte-lhes interesse e permita-lhes sentir prazer na realização de atividades escritas.

Esses documentos destacam três aspectos importantes na produção de textos: i) o planejamento, os rascunhos, as revisões e as reescritas; ii) a ênfase no processo mais que no produto; iii) a avaliação não ser o objetivo da escrita.

Na sequência, analisamos a proposta do Enem em termos de produção de texto. Espera-se, na avaliação, que o aluno seja capaz de produzir um texto com coerência, do seu ponto de vista, operando com fatos, informações e argumentos que sustentem o planejamento desse texto, sob a ótica de Bronckart em relação à arquitetura interna do texto, fundamentada na teoria sociointeracionista.

Continuando nossa análise, atentos ao segundo objetivo específico, voltamo-nos para os documentos relativos à formação de professores de Língua Portuguesa: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras e os parâmetros do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Letras – Enade. Analisando as competências e habilidades expressas nesses instrumentos legais, constatamos que ambos dialogam com os parâmetros curriculares para o ensino de Língua Portuguesa.

Como a relação pedagógica professor-aluno é mediada pelo livro didático, fomos consultar os pressupostos do Plano Nacional do Livro Didático – PNLDD. Seu objetivo é orientar a elaboração de livros didáticos que atendam aos objetivos estabelecidos nos documentos oficiais, condição *sine qua non* para que sejam aprovados.

Vistos os documentos, o passo seguinte seria confrontá-los com a realidade escolar. Como há estudos que apresentam relatos sobre ela, recorreremos a alguns autores. Geraldini (2002) destaca que a redação na escola é um martírio para professores e alunos, chegando a ser considerada um “terror”, quando associada a castigo ou punição. Ferrarezzi Júnior e Carvalho (2015) afirmam que o problema da escrita na escola está na forma como é trabalhada, muitas vezes sem preparo prévio e sem motivação, apenas uma tarefa para ser avaliada. Schneuwly e Dolz (2013) afirmam, contestando, que é como se a capacidade de produzir textos apenas devesse ser encorajada na escola, já que nasce e se desenvolve espontaneamente. Bronckart (2010) relata que o modelo tradicional de ensino da produção escrita trabalha com a convicção de que estudar a gramática e ler muito é o bastante para se escrever bem. Matencio (2012) completa dizendo que, na escola, texto é pretexto para o ensino da gramática. “A aula de produção de textos reduz-se a atividades de discussão de diferentes assuntos, e não de trabalho com e sobre a linguagem, de interação entre sujeitos” (MATENCIO, 2012, p. 96).

As afirmações dos autores citados demonstram que muito do que se faz nas escolas está na contramão do que propõem os documentos oficiais. Não podemos afirmar que essa seja a posição da totalidade das escolas. Certamente não deve ser. Mas essa lógica tradicional ainda está presente em muitas das nossas salas de aula. Por quê? A resposta extrapola o escopo desta pesquisa, razão por que não foi abordada.

No entanto, para entender essa dissonância, fizemos uma reflexão sobre a relação discurso/ação, confrontando o que se pretende com o que se verifica. Segundo Davidson (1993, p. 16), o *querer* dos legisladores parece desconhecer o *poder* e, até mesmo, o *saber* e as *condições* dos executores das políticas planejadas nos documentos oficiais. Parece ser esta uma das causas da distância entre o que se pretende e o que se consegue realizar.

Depois desse percurso analítico, chegamos à proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa. O seu objetivo é incentivar a escrita, partindo do pressuposto de que se aprende a escrever escrevendo. Para isso, ela se vale de uma metodologia sequencial de atividades desenvolvida por Schneuwly e Dolz, com base teórica e didática no interacionismo sociodiscursivo. Essa metodologia consiste na realização de oficinas estruturadas em sequências didáticas, com atividades encadeadas em torno de um gênero do discurso – no caso, artigo de opinião –, pretendendo-se, ao final do processo, uma produção escrita no gênero. Essas sequências didáticas constituem o material que o professor trabalha nas oficinas. As atividades são graduadas e as questões trazidas para discussão são reais e polêmicas. São um passo a passo em que professor e alunos caminham juntos. Embora a Olimpíada seja um concurso, todos os alunos ganham experiência de produção de textos, ampliando suas competências na linguagem oral, na leitura e na escrita.

Confrontando a proposta da Olimpíada com os documentos oficiais de parametrização do ensino, percebemos que dialogam, na medida em que esta foi construída, considerando os mesmos princípios epistemológicos.

O terceiro objetivo específico volta-se para a análise das relações existentes entre as práticas docentes da professora de Língua Portuguesa da turma escolhida e o desenvolvimento e o progresso dos alunos em termos de produção escrita, bem como o nível de interação entre os atores, de envolvimento e de satisfação em função dos objetivos e das atividades propostas pela professora.

A título de ilustração, o resultado do Ideb 2013 da Escola, referente ao Ensino Médio, foi 6,6, quando o índice de MG foi 3,4 e o índice Brasil, 3,7. A meta era 3,9. A média da rede privada no período atingiu 5,4.³⁷ Não há registro do resultado no ano de 2015.

Acompanhamos a turma todas as quintas-feiras, desde o início do ano, para podermos avaliar esses objetivos, participando das atividades propostas ao lado da professora. A entrevista e o diário de campo nos permitiram registrar esse processo, como analisamos no capítulo 3. Podemos considerar a relação da professora com a turma um dos fatores que contribuiu para o bom desenvolvimento das oficinas. Havia empatia, diálogo, atenção ao ritmo de cada um e às dificuldades apresentadas. “Aspectos interacionais e afetivos são determinantes na preparação e consolidação de uma ação didática” (LOPES, 2010a, p. 170). Apesar da sobrecarga de trabalho em decorrência da quantidade de textos a serem lidos, no mínimo em três versões, a professora conseguia administrar a situação, de tal forma que não

³⁷ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5390353>

houvesse interrupção nos trabalhos. Os alunos sempre se dispunham a realizar as atividades. Às vezes, um ou outro perdia o foco ou se dispersava e a professora intervinha, alertando-os para a importância da proposta das oficinas.

Um ponto que deixou a desejar foi o tempo para a realização das oficinas. Módulos-aula de 50 minutos não viabilizam a realização das atividades, por fragmentá-las. Na maioria das vezes, as atividades eram interrompidas para serem retomadas na aula seguinte; às vezes, na semana seguinte, o que quebrava o ritmo. E mais... acredito que a realização das oficinas deveria obedecer a uma outra lógica, sendo desenvolvidas fora da grade de aulas, no formato de projetos.

Destaco, também, um ponto muito positivo. As produções de texto não estavam sujeitas à atribuição de nota. O que estava em questão era o processo e não o produto. Esse fato deixava os alunos à vontade para escrever e participar, livres de tensão e de pressão psicológica. Como preconizam os documentos oficiais, o objetivo da produção de textos não é a avaliação.

Quanto ao último objetivo específico, examinar as expectativas da professora e o que propõe o programa Olimpíada de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro* diante das produções escritas desenvolvidas pelos estudantes, foi visível o crescimento dos alunos ao longo do ano. Todos participaram das oficinas, embora fosse opcional a participação no concurso. Mesmo assim, os que se dispuseram a participar foram a maioria. Reconhecendo o envolvimento dos alunos nas atividades ao longo do semestre, fizemos uma publicação com os textos escolhidos pelos alunos, destinados à Olimpíada: “O lugar onde vivo” (Apêndice I). Entendíamos que seria uma motivação para eles e contribuiria para elevar a autoestima, o que se confirmou. Afinal, o resultado do processo de produção de texto não se concluiu nas mãos do professor, cumprindo uma função meramente escolar. Os seus textos foram lidos por outros, circularam na sala e na escola, foram comentados. Enfim, a produção escrita dos alunos tornou-se discurso materializado em texto.

No segundo semestre, mesmo com um número menor de horas por semana, continuamos o trabalho com as oficinas, enfatizando os pontos mais frágeis que havíamos percebido nas produções: a argumentação e o uso dos articuladores.

Afinal, o propósito desta pesquisa ultrapassava o certame, como indicamos no título da dissertação, por nos interessarem os ecos de práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora em textos produzidos pelos estudantes da turma que acompanhamos. Por que ecos? Nosso objetivo era observar a mudança de postura dos alunos ao se posicionarem diante de temas controversos, a sua capacidade de debater e de argumentar. Nas oficinas, foram

trabalhados temas polêmicos, como o direito de um adolescente reproduzir e vender CDs para pagar dívida da família, desconsiderando a lei de direitos autorais; a proibição de venda de bebidas alcoólicas em bares próximos às escolas, como medida para diminuir o consumo pelos adolescentes; a legitimidade da decisão de uma diretora de escola, proibindo a entrada de alunos usando *piercings*, por razões de ordem estética, além de temas focalizando as desigualdades sociais e a violência urbana.

A dinâmica foi sempre a mesma, um *brainstorming*, a solicitação de leitura e pesquisa sobre os temas, o debate em sala, com a turma dividida em dois grandes grupos, e a produção de textos como culminância do trabalho. Os debates envolviam toda a turma, com argumentos e contra-argumentos consistentes, evidenciando o crescimento da turma em termos de posicionamento crítico. A professora atuava como moderadora e, às vezes, fazia intervenções “provocativas” com o intuito de acalorar o debate.

No final do segundo semestre, decidimos fazer uma nova publicação a partir do último tema trabalhado: desigualdades sociais e violência urbana (Apêndice J).

Para encerramos este capítulo, resta-nos avaliar as hipóteses que havíamos formulado como possíveis condições para o resultado exitoso do processo ensino-aprendizagem de produção textual.

A organicidade na implementação da proposta de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, em relação ao desenvolvimento do processo de leitura e escrita, nos parece verdadeira, na medida em que a metodologia adotada nas oficinas, com o emprego das sequências didáticas, contemplou o atendimento às diferenças de ritmos de aprendizagem dos alunos. Para o trabalho com o gênero artigo de opinião, as atividades se desenvolviam passo a passo e a professora não avançava para a etapa seguinte se não tivesse havido um aproveitamento ao menos satisfatório.

O *modus operandi* da professora foi fator decisivo no sucesso do trabalho. A forma de conduzir as aulas e as oficinas demonstrava preparação e domínio dos assuntos. Ao expor um conteúdo, a professora o fazia de forma clara, preocupada com a aprendizagem dos alunos. Voltava aos assuntos sempre que percebia lacunas de aprendizagem.

A professora sempre apresentou um *ethos* de bem disposta, alegre, dinâmica e compreensiva. A relação com os alunos era distensa, afetiva e firme, “garantindo um ambiente amistoso para a prática pedagógica” (LOPES, 2010a, p. 170). As palavras usadas pela professora nas intervenções eram de incentivo, sempre afirmando que eles dariam conta de realizar a tarefa, que erro é parte do processo e ocasião para se aprender. As ações de

mediação empreendidas pela professora com vistas ao desenvolvimento dos alunos em termos de leitura e produção de textos se pautaram pelo diálogo e pela camaradagem.

A hipótese da formação de professores de Língua Portuguesa em termos de concepção de ensino e de aprendizagem, de língua e de linguagem, de texto e de escrita, de conteúdo e de metodologias de ensino não pôde ser verificada, pois ultrapassava o propósito da pesquisa. Consideramos, apenas, o previsto nos documentos oficiais, com o intuito de verificar coerência entre a formação do professor e o esperado dele no exercício profissional.

O posicionamento da professora e o seu modo de ser docente e de se relacionar com os alunos parecem confirmar a consideração inicial de que o sucesso do trabalho com a produção de textos devia ser creditado à professora. A interação que se estabelece para que se formem autores de fato é essencial!

Concluindo, a partir do que observamos, o professor que se destaca precisa “agir mais autonomamente frente às restrições dos contextos educacionais contemporâneos” (LOPES, 2010a, p. 159), ser mais autor e menos repetidor. Precisa “sair do automático” e buscar outras formas de fazer, precisa ser criativo, mesmo sabendo que isso lhe custará mais esforço, mais dedicação e mais persistência. É preciso que acreditemos na capacidade de nossos alunos construírem uma competência discursiva que lhes possibilite que leiam e escrevam de forma autoral, adequada e eficiente nas variadas situações em que se encontrem inseridos. Cremos que, agindo dessa forma, poderemos experimentar a sensação do que seja realização profissional.

“Quem descobre o novo e muda não quer mais voltar ao que era antes”³⁸. Compartilho com António Nóvoa esta afirmativa, por considerá-la muito significativa e pertinente para concluir esta dissertação de mestrado.

³⁸ Afirmação feita por António Nóvoa, concluindo entrevista concedida à Revista Nova Escola, em outubro de 2016, p. 9.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. *Imagens de Si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN 978-85-7244-288-6.
- AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. 2^e édition. Paris (França): Armand Colin, 2006. (Cursus). ISBN 2-200-34076-1
- ASSIS, J. A. Aprender a ensinar: a correção de textos por professores em formação. *Eutomia – Revista de Literatura e Linguística do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco*, v. 2, n. 14, dez. 2014, p. 117-123.
- AZEVEDO, F. *Ensinar e aprender a escrever*. Através do erro e para além do erro. Porto (Portugal): Porto Editora, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. ISBN 978.85.7827-470-2
- BARBEIRO, L. F. Escrever: processo e emoção nos alunos do ensino básico. *Exedra: Revista Científica*. Português investigação e ensino, dez. 2012, p. 31-42;
- BORTOLOTTI, N; GUIMARÃES, J. E. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, maio/ago. 2016. p. 353-368, ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1602/Pdf/160200.pdf>. Acesso em 25 jul. 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Parábola, 2011. (Estratégias de ensino, 8). ISBN 978-85-88456-89-1.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. ISBN 85-110-700-44.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de [...] Letras [...]. Diário Oficial da União, Brasília, 09 jul. 2001, p. 29-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 02 ago. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 18/2002, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002c. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> Acesso em: 02 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCCBook.indb. www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 258, de 02 jun. 2014a. Enade Letras. Brasília, *Diário Oficial da União*, 04 jun. 2014b, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enade- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Saeb*. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; Semtec, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Saeb: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos – PNL D 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. ISBN 978-85-7783-166-1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. ISBN 85-86584-71-1

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002a.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 25 jun. 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Parte II, 2000, p. 16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 25 jul.2015.

BRASILEIRO, A. M. M. *Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos*. São Paulo: Atlas, 2013. ISBN 978-85-224-7608-4.

BRÍGIDO, Carolina et al. *Enem 2014: resultados na redação são ‘assustadores’, segundo especialistas*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-2014-resultados-na-redacao-sao-assustadores-segundo-especialistas-15046714>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem). ISBN 85-759-1055-8.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012. (Coleção ideias sobre linguagem). ISBN 85-283-0181-8.

BRONCKART, J.-P. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências*. Por uma renovação no ensino da produção escrita. Conferência proferida na PUC-SP, 11 jun. 2010.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008. ISBN 978-85-759-1087-0.

BRONCKART, J.-P. *Pourquoi et comment devenir didactien?* Lille (França) : Presses Universitaires du Septentrion, 2016. (Les saviors mieux). ISBN 978-2-7574-1272-5.

BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. ISBN 85-730-7518-7.

BUNZEN, C. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem*. (2009). Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf Acesso em: 15 jul. 2016.

CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento. Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013, p. 609-628.

CEALE. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. [2014]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 14 abr. 2016.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos*. São Paulo: Cenpec, (s.d.). (Coleção da Olimpíada).

CESPE. Universidade de Brasília. *Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem 2013*. Brasília: UnB, 2013.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso – modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008. ISBN 978-85-724-4369-2.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d’agir*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010. (Le Travail Human). ISBN 978-2-13-056302-0

COELHO, F. C. B. O gênero textual entrevista como uma entre-vista. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005. Cap. 5, p. 127-142. (Coleção Ideias sobre linguagem). ISBN 85-759-1045-0.

- CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2003. p. 236-255).
- COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ISBN 85-336-1048-3.
- COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. Poemas na escola: análise de textos de alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 65-88, ago. 2010.
- DAVIDSON, D. Actions, raisons et causes. In: *Actions et événements*. Paris (França): PUF, 1993, p. 15-36.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. ISBN 978.85.7591-132-7.
- FAÏTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2001. p. 149-168.
- FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho*. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60. ISBN 85-249-0889-0.
- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-81. ISBN 85-721-6423-5.
- FARACO, C. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo e Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2013. ISBN 978-85-88456-96-9.
- FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. *Produzir textos na educação básica: o que fazer, como fazer*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. (Estratégias de ensino, 52). ISBN 978-85-7934-099-4.
- FIAD, R. S. (Re)escrevendo o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. 3. reimpr. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002. Cap. 5, p. 71-77. (Coleção Leituras no Brasil). ISBN 85 85725-838-9.
- FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem). ISBN 85-336-1579-5.
- FURNALETTO, M. M. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: o efeito de singularidade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, número especial, p. 91-119, 2003.
- GALLAGHER, Shaun & ZAHAVI, Dan. Action and Agency. In: *The Phenomenological Mind*. An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science. London: Routledge, 2008, p. 153-170.
- GARCEZ, L. H. C. O ensino da redação. In: GARCEZ, L. H. C.; CORREA, V. R. (Orgs.) *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 261-265. ISBN 978-85-5656-005-6.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. 136 p. ISBN 85-080-6220-6.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil). 85-857-2523-0.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 252 p. (Texto e linguagem). ISBN 85-336-0776-8.

GURGEL, L. H. A Olimpíada e a Universidade. *Revista Na Ponta do Lápis*, n. 27. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2274/a-olimpiada-e-a-universidade?utm_source=Escrevendo%20o%20futuro_Universidade&utm_medium=Boletim&utm_campaign=Boletim%20-%2028%2F09%2F2016 Acesso em: 29 set. 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-857-2505-2.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53. p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a. p. 75-92. ISBN 85-759-1058-2.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006b. p. 173-203. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-39-7.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2005. (Coleção Ideia sobre Linguagem). ISBN 85-759-1045-0.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 978-85-7591-430-4.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2013. ISBN 978-85-724-4025-7.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015. ISBN 978-85-249-2351-7

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2016. ISBN 978-85-7244-068-4.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015. ISBN 978-85-7244-423-1

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: os sentidos do texto*. 3. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2011. ISBN 978.85.7244-327-2.

LIVET, P.; PETIT, J-J. Problems of the contemporary 'theory of action'. In: GRAMMONT, F.; LEGRAND, D. & LIVET, P. *Naturalizing intention in action*. Cambridge, Mass. The MIT Press, 2010, p. 21-38.

LOPES, M. A. P. T. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 978-85-7591-430-4.

LOPES, M. A. P. T. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do *ethos* do professor de língua materna. In: MACHADO, I. L. MELLO, R. (Orgs.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro Nova Fronteira (Lucerna), 2010a. v. 3, p. 157-179. ISBN 978-85-209-2380-1.

LOPES, M. A. P. T. *Ações e representações do professor: do trabalho planejado ao trabalho efetivado*. PUC Minas, Projeto de Pesquisa, 2008.

LOPES, M. A. P. T. Relatórios de estágios: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. (Coleção ideias sobre linguagem). ISBN 978-85-759-1071-9.

LOPES, M. A. P. T. Saberes e representações: práticas de letramento em aulas de língua materna. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 489-507, jul./dez. 2010b.

LOUSADA, E. G. A emergência da voz do métier em textos sobre trabalho do professor. In MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011 ISBN 978-85-7591-190-7.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. ISBN 85-123-0370-0.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011 ISBN 978-85-7591-190-7. MADI, Sônia (Coord.). *Pontos de Vista: caderno do professor; orientação para a produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). ISBN 978-85-85786-89-2.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN 85-224-3397-6.

MARCUSCHI, L. A.. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. ISBN 978-858-8456-74-7

MARI, H. Discurso e ação. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003, p. 101-116. ISBN 85-874-7054-X.

MARTINS, O. Z. Entre o prescrito e o realizado: repercussões no ensino da escrita em aulas de língua materna. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Letras. Belo Horizonte, 2013.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. 2. ed. Campinas (SP) Mercado de Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-02-8.

MATENCIO, M. L. M. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas (SP): Mercados de Letras, 2013. Cap. 3, p. 69-81. ISBN 978-85-7591-263-8.

MELLO, D. *Pisa: apesar dos avanços na educação, Brasil ocupa baixa posição no ranking*. Disponível em: <noticias.terra.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/pisa-apesar-dos-avancos-na-educacao-brasil-ocupa-baixa-posi%C3%A7%C3%A3o-no-ranking,b0065092984a2410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html?SEM=1&gclid=CJj6r9-H8sACFSgV7Aodsx8AdA> 03 dez. 2013. Acesso em: 21 set. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. *Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/supletivo/201/m%C3%A9dio/Progr.%20L.Por%20Mdio%202012.pdf>> Acesso em: 09 maio 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – Português*. Educação Básica – Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. ISBN 978-85-326-1145-1.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*. Investigações em Psicologia Social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. 404 p. ISBN 85-326-2896-6.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa: *Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/a-olimpiada/o-que-e-a-olimpiada> Acesso em: 05 dez. 2015.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas (SP): Pontes, 2003. ISBN 85-711-3107-4.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas (SP): Pontes, 2004. ISBN 85-7113-188-0.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 85-7307-637-2.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012. ISBN 978.85.7244-409-5.

ROJO, R. O letramento na ontogênese uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006. p. 121-171. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-39-7.

SANDOVAL, A. N.; ALCÂNTARA, S. S.; ZANDOMÊNICO, S. C. M. R. Notas sobre a avaliação dos desvios gramaticais e de convenção da escrita. In: GARCEZ, L. H. C.; CORREA, V. R. (Orgs.) *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 36-39. ISBN 978-85-5656-005-6

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2013. (Coleção As faces da linguística aplicada). ISBN 85,7591-032-9.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. ISBN 978.85.249.1311-2.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (Linguagem e educação). ISBN 85-865-8316-2.

SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2013. ISBN 978-85-7982-068-7.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2013. p. 22-41. ISBN 978-85-7982-068-7

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo Parábola, 2014. (Lingua[gem], 57). ISBN 978.85.7934-078-9.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1716-5.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014. (Linguagem e Cultura, 3). ISBN 978.85.271-0041-0.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. ISBN 85-336-0192-1.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSOR**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**

Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PROFESSORES****N.º Registro CEP:****Título do Projeto/da pesquisa: ECOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: um estudo de caso.****1) Introdução**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Ecos de práticas pedagógicas em textos produzidos por estudantes da educação básica na Olimpíada de Língua Portuguesa: um estudo de caso.**

Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

A pesquisa prevê aplicação de questionários, entrevistas com professores de língua portuguesa da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e gravação de aulas em áudio e vídeo. Saiba, porém, que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a Instituição.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

A pesquisa tem como objetivo central identificar as condições que levam alunos da educação básica de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, ao final do período de escolarização, a um desempenho exitoso no processo de produção textual.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a conceder um depoimento (gravado) sobre sua prática docente, tendo em vista as características comportamentais e linguageiras do seu trabalho, isto é, das *ações de linguagem* observadas; bem como a ceder, para registro, material utilizado na elaboração e na execução do planejamento das aulas ministradas.

4) Caráter Confidencial dos Registros

Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa – alunos e professores – na divulgação de seus resultados.

5) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: permitir a gravação e transcrição de suas aulas; conceder entrevista; ceder, para registro, material bibliográfico utilizado no planejamento e na execução do trabalho pedagógico. É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma.

6) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para o pesquisador XXXXX, telefone XXXXX ou para XXXXX, nos telefones XXXXX.

7) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui sobre o objetivos da pesquisa e minha forma de participação.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Nome do participante: “Professora”

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Assinatura do pesquisador:

Data

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO INSTITUCIONAL

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO
Rio Acima - MG

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa **ECOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: um estudo de caso.** sob a responsabilidade do pesquisador Prof. SÉRGIO DE FREITAS OLIVEIRA, da PUC Minas. A pesquisa tem como objetivo “Examinar e compreender as relações existentes entre as práticas didáticas e o desenvolvimento das capacidades letradas materializadas nas produções textuais dos alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da região metropolitana de Belo Horizonte”.

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Rio Acima, 06 de julho de 2016.

Profa. XXXXX

Diretora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO – ALUNOS**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**

Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PARA ALUNOS****Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação****Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****Título do Projeto/da pesquisa: ECOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA: um estudo de caso.**

(Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.)

1) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Ecos de práticas pedagógicas em textos produzidos por estudantes da educação básica na Olimpíada de Língua Portuguesa: um estudo de caso.**

Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

A pesquisa prevê aplicação de questionários, entrevistas com professores de língua portuguesa da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), gravação de aulas em áudio e vídeo e registro de material produzido. Saiba, porém, que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a Instituição.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

A pesquisa tem como objetivo central identificar as condições que levam alunos da educação básica de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, ao final do período de escolarização, a um desempenho exitoso no processo de produção textual.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a dar seu consentimento para a filmagem e gravação de atividades nas aulas de língua portuguesa, bem como a ceder, para registro, textos produzidos nas aulas ministradas.

4) Caráter Confidencial dos Registros

Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa – alunos e professores – na divulgação de seus resultados.

5) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: permitir a gravação e a transcrição das aulas e ceder, para registro, material produzido nas aulas de língua portuguesa. É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma.

6) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para o pesquisador XXXXX, telefone XXXXX ou para XXXXX, nos telefones XXXXX.

7) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que recebi esclarecimentos sobre o objetivos da pesquisa e minha forma de participação.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Nome do participante:

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Assinatura do pesquisador:

Data

APÊNDICE D – PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Aluno(a): _____ Turma: _____ Nº _____

| ARTIGO DE OPINIÃO | | | | |
|---|------------------|--|----------------------------------|--|
| Critérios | Pontuação | Descritores | Avaliação | |
| Tema: “O lugar onde eu vivo” | 1 | 1. O texto se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade local? | 1. | |
| Adequação ao gênero | 3 | Adequação discursiva 1. Há uma questão polêmica apresentada no texto? 2. O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? 3. A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local? 4. A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar múltiplos leitores? 5. O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores? 6. O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate? | 1. 2. 3. 4. 5. 6. | |
| Marcas de autoria | 2 | Adequação linguística 1. O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que o autor pretende chegar? 2. O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado? 3. Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto? 4. Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? 5. O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados? | 1. 2. 3. 4. 5. | |
| Convenções da escrita | 1,5 | 1. 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? 2. Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz? 3. O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão? 4. Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? 5. O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto? | 1. 2. | |
| TOTAL | 10 | | TOTAL | |

Avaliador: Professora _____ / Pesquisador _____ / Avaliador Externo: _____

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- 1) Isabela³⁹, você é de Rio Acima?
- 2) Que cursos você fez e onde?
- 3) Qual a sua licenciatura e em que instituição você fez a sua graduação?
- 4) Quando a concluiu?
- 5) Você costuma fazer cursos de capacitação?
- 6) Qual a sua experiência profissional e há quanto tempo leciona?
- 7) Você atua predominantemente, em qual nível de ensino?
- 8) Há quanto tempo você leciona na EESA?
- 9) Você trabalha ou trabalhou em outra instituição? Se sim, em qual ou quais?
- 10) Como conheceu o Programa Olimpíada da Língua Portuguesa?
- 11) Por que aderiu à proposta?
- 12) Quantas vezes já participou do programa?
- 13) Pela mesma escola? Se não, por quais?
- 14) Relate, brevemente, a experiência vivida por você e por seus alunos nos certames de que participaram.
- 15) A proposta da Olimpíada se divide em 4 gêneros: poesia, memória, crônica e artigo de opinião. De quais gêneros você já participou?
- 16) Como você avalia o material da Olimpíada disponibilizado para trabalhar com os alunos?
- 17) E o caderno destinado aos professores, as atividades propostas? O professor, assumindo participar do projeto, deve seguir à risca, passo a passo, o que se prescreve, ou ele tem autonomia para alterar ou acrescentar textos e atividades, considerando o perfil da turma?
- 18) O material disponível é suficiente ou é necessário completá-lo com textos e outras atividades?
- 19) O tempo das oficinas, o primeiro semestre, é suficiente para desenvolver o projeto?
- 20) Quantas aulas por semana você destina para o projeto? E como você trabalha as demais unidades do programa da série?
- 21) Existe um farto material disponível no site da Olimpíada, inclusive cursos e oficinas. Como os avalia? Você participa deles? Por quê?

³⁹ Nome fictício, para preservar a identidade da professora.

- 22) Como você avalia as sequências didáticas propostas?
- 23) A Olimpíada é realizada a cada dois anos. Qual a sua proposta de trabalho nas aulas no intervalo entre uma edição e outra da Olimpíada?
- 24) As atividades desenvolvidas no 1º semestre são suficientes para a produção dos textos que serão submetidos às comissões julgadoras a partir de agosto?
- 25) Você já teve dois alunos finalistas, cujos textos foram publicados nas coletâneas da Olimpíada. Como foi o desenvolvimento deles em termos de capacidades languageiras, como argumentação, textualização, fluência verbal, desenvoltura diante das demandas de expressão oral e escrita?
- 26) Em termos de produção de textos, que mudanças você percebe como mais significativas por parte dos alunos, antes e depois de participarem do programa? E do ponto de vista do professor?
- 27) Como você lida com os alunos que, ocasionalmente, não se sentem motivados ou se acham incapazes ou desinteressados? E as turmas? Que diferença você percebeu? Os professores das demais disciplinas percebem alguma mudança na qualidade dos textos de seus alunos? Chegaram a fazer algum comentário?
- 28) Como os alunos avaliam a participação no Programa da Olimpíada?
- 29) Como você avalia o interesse, a receptividade e o envolvimento dos alunos com a proposta do Programa? Há variação de atitude, dependendo da turma?
- 30) O que você gostaria de acrescentar sobre a experiência vivida a partir da proposta e o papel das práticas com o texto no desenvolvimento do letramento?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- (1) S- Então, *Isabela**, quero que você se sinta bem à vontade, espontânea. Não esquenta a cabeça, entendeu. É somente pra gente conhecer um pouco da sua trajetória, do trabalho que você vem desenvolvendo, da experiência que você já teve, que que isso repercute naquilo que você está fazendo hoje, basicamente é isso.
- (2) I- Hum, hum.
- (3) S- Tá? Primeiro, Isabela, você é de Rio Acima?
- (4) I - Sou de Rio Acima.
- (5) S- Natural, nascida e criada aqui?
- (6) I - Aqui, isso.
- (7) S- E os cursos que você fez? Quais são, onde você fez?
- (8) I – Olha, eu fiz o curso de graduação na antiga FAFI, que hoje se chama UNI-BH. Eu fiz o curso de Letras Português e Inglês e fiz pós-graduação em Batatais, em São Paulo. Aí especializei em Português só.
- (9) S- Hum, Hum. É. Quando você concluiu a sua licenciatura?
- (10) I - 95. 1995, ISSO.
- (11) S- Normalmente, além que você falou fez especialização, normalmente você procura fazer cursos?
- (12) I – É. Eu SEMPRE faço. Cursos de capacitação. Eu já fiz o curso na Companhia das LeTRInhas, eles SEMPRE oferecem cursos muito bons. Já fiz também pela Conexa, **mas aí** foi, quem nos forneceu foi a Prefeitura, SEMPRE eles nos forneciam esses cursos de atualização e **no mais** eu procuro **ler** esses cadernos da Olimpíada. A cada dois anos, eles nos oferecem também muitos materiais que servem prá gente também de certa forma também se atualizar.
- (13) S- Então esse material, essa experiência sua com Olimpíada, ela não se restringe apenas quando há a Olimpíada, você aplica isso?
- (14) I - EXATAMENTE,
- (15) S- Sistemáticamente você já incorporou essa metodologia no seu trabalho?
- (16) I - No **meu trabalho**.
- (17) S- Nas suas turmas de um modo geral?
- (18) I - De um **modo** geral. Dada a facilidade, a quantidade de material, então, é, as aulas já vêm **prontas**, oficinas, elas **já vêm prontas**. Então é mais facilitADO pro professor. Essa correria...
- (19) S- Claro.
- (20) I - Tem TUDO, então eles procuram facilitar TUDO pra gente.
- (21) S- Um roteiro, mais ou menos, uma sequência.
- (22) I - EXATO. O que facilita a vida da gente.

- (23) S- Com certeza.
- (24) S- É, você disse que vai pro Honorina daqui a pouco.
- (25) I - Hum, hum
- (26) S- Significa que você trabalha no 1º grau, no 2º grau, EJA. Esse 1º grau seu é de séries iniciais?
- (27) I- NÃO, no fundamental 2. 6º e 7º.
- (28) S- 6º e 7º e ensino médio aqui.
- (29) I - No MÉdio e EJA.
- (30) S- É. Como é que você conheceu o programa das Olimpíadas?
- (31) I - É. Houve uma divulgação, eu me LEMbro bem que houve uma divulgação assim da 2ª edição, houve uma divulgação para as escolas, para as coordenadoras das escolas, e que eles teriam que mandar represenTANtes das escolas pra fazer uma formação com eles na Superintendência de Ensino do Estado. Prá todo mundo se reunir, assim mandar representantes dos professores de Língua Portuguesa prá fazer uma formação com eles e ser o divulgaDOR das ideias nas escolas, pelo menos na Metropolitana aqui de Minas Gerais, de Belo Horizonte, **pelo menos**. E AÍ, tanto dessa escola quanto da Honorina, fui escolHida pra ser, pra fazer esse curso e ser a divulgadora das ideias.
- (32) S- Hum, hum.
- (33) I - Foi AÍ que eu comecei a me inteirar melhor com a Olimpíada e ser divulgadora, implantar a Olimpíada nas escolas, assim, **incentivar**.
- (34) S- Nesse sentido, de quantas Olimpíadas você participou? Efetivamente.
- (35) I – Efetivamente..., **pera aí**, um, essa é a quarta.
- (36) S- Esta é a 4ª Olimpíada. E só por esta escola ou por outra também?
- (37) I - Por **outra também**.
- (38) S- Aliás, eu até vi um texto seu da outra.
- (39) I - Da Honorina.
- (40) S- Foi crônica, né, isso?
- (41) I - NÃO, meMÓrias.
- (42) S- Memórias.
- (43) I - Isto.
- (44) S- É. É. Relate pra mim, assim, brevemente, a experiência que você viveu e os seus alunos nesses certames de que você participou. Como é que foi essa experiência, essa, o envolvimento, o interesse, enfim, como é ter vivido, ter participado efetivamente do processo e da trajetória até o final. Como é que foi essa experiência?
- (45) I - É, a experiÊNcia, da 1ª vez, foi algo assim mais empolGANte da minha parte do que da parte dos alunos. Foi muito diFícil chegar alguma conclusão até que eles viram que foi possível, é engraçado que até então que eu trabalhei a primeira vez, eu JAMAIS poderia

imaginar que um aluno da noite, do curso **noturno**, pudesse ser finalista. Eu não fiz com essa intenção. Ao **conTRÁrio**, eu não esperava **NADA** disso, simplesmente trabalhei, enviei, mas **SEM** a expectativa de que ele fosse ser finalista, de que ele **puDEsse** ganhar, de que **algum** aluno meu **puDEsse** ganhar alguma coisa, não foi com essa finalidade,

(46) S- Hum, hum.

(47) I - Mas **AÍ**, a partir do momento que é, não teve **assim** uma **boa** adesão, foi como se fosse um trabalho comum, não havia nenhuma empolgação por parte deles, e nem nada, mas eu achei interessante o trabalho das oficinas e fiz. A partir do momento que o aluno ganhou da primeira vez, **aí** todo mundo começou a observar que era possível e a Olimpíada **todo mundo** gosta de participar, **quer** participar, mas querem participar **não só** pra aprender, mas pra **ganhar** os prêmios. E a partir do momento que o Edson ganhou da 1ª vez com memórias, é, **todo mundo** **QUER** participar e ganhar. **Então** a adesão foi melhor que da 1ª vez.

(48) S- Hum, hum. Na verdade, o jovem gosta de, o espírito da competição é muito forte.

(49) I - E o que eu vou ganhar com **isso**? Conversei com eles, a primeira coisa que eles perguntam é qual vai ser a premiação e, na realidade, todo mundo quer participar, né, pra ganhar. Mas eles têm um ganho muito maior nisso aí que é a aprendizagem, igual o 3º ano B, eu falei com eles, agora, olha, a minha, o meu objetivo é que vocês saibam fazer artigo de opinião, qualquer que seja ele. Qualquer texto dissertativo-argumentativo E eles estão empenhados em aprender.

(50) S- É, eu vejo o envolvimento deles na sala. Todo mundo.

(51) I - É, porque eles. O 2º B, muito bom, mas as outras turmas também, **NOssa**, estou até meio cansada de **tanto** ler e reler o texto deles, sabe, é um trabalho cansaTivo, **ÁRduo**, **MUIto** cansaTivo.

(52) S- Mexer com redação é um negócio.

(53) I - De **resto**, tem hora que tenho que falar, gente, agora vão dar um tempo, vocês vão aí peça ao colega pra ler, pra dar opinião, porque eu **REalmente** começo até lacrimejar, sabe, as vistas ficam cansadas **MESMO**, minha cabeça fica cansada.

(54) S- Esse trabalho de correção pra nós de Português é complicado.

(55) I - É.

(56) S- Exatamente pelo trabalho extra que ele gera, né.

(57) I - A **redação**

(58) S- Por isso que a gente vê muitos professores que trabalham redação, assim, dá uma no bimestre.

(59) I - É.

(60) S- Administrar que tem que dar, então ele dá.

(61)I - É.

(62) S- Mas sem aquele compromisso. Ele sabe se ele for trabalhar sistematicamente isso vai implicar num desgaste, um sobretrabalho pra ele imenso, né.?

(63) I - É verDAde.

- (64) S- Tem muita gente que fica escapulindo, dando aquela escorregada pelas beiradas, exatamente porque sabe que é esse trabalho de corrigir depois. Não é só ler, é corrigir, dar retorno.
- (65) I - ISTO, é um trabalho e haja vista que o programa do ensino médio é MUIto grande e o número de aulas é reduzido, em de outras matérias no currículo, então restringiu a 4 aulas por semana pra se trabalhar graMÁTica, literaTUra, interpretaÇÃO de TEXto e PROdução em 4 aulas. É resTRIto, então, quando você prioriza, por exemplo, se eu priorizo.
- (66) S- E aula de 50 minutos, né. São 50, não 100.
- (67) I - Então, se você prioriza, se eu priorizar a produção de TEXto, a literaTUra, que **também é muito** imporTANte, sabe, então tem que dosar aquilo ali e de maneira que fique bom de todos os lados.
- (68) S- Hum, hum.
- (69) S- É, a proposta da Olimpíada, que nós já comentamos, ela se divide em 4 gêneros, a poesia, a memória, a crônica e o artigo de opinião. Você já trabalhou com todos?
- (70) I - Já. Já trabalhei com todos.
- (71) S- Com todos eles.
- (72) I - Hum, hum.
- (73) S- Tem algum deles que você acha que o envolvimento é maior?
- (74) I - Sim. MeMÓrias e ArTIgo de Opinião.
- (75) S- São os dois que mais...
- (76) I - São os dois que mais.
- (77) S- E o material que a Olimpíada disponibiliza pra vocês. Como você avalia esse material tanto pra você como professora quanto o material que é disponibilizado para os alunos?
- (78) I - Muito bom, viu. Muito bom MESMO. Então a gente vai fazendo uma jogada, assim com a quantidade de material por aluno. Eles já mandaram bastante. Mas aqui no caso, por exemplo lá na escola Honorina não tem artigo de opinião, porque lá não tem ensino médio. Que que eu faço: como eles ganham também, então eu trago o artigo de opinião pra cá. SAbe, e aí a gente distribui, a gente trabalha com uma grande quantidade de material.
- (79) S- Hum, hum. É. E o caderno, especificamente o caderno disponibilizado para o professor, que tipo de atividades eles propõem? Eles, como é que eu diria, assim, eles engessam o trabalho do professor ou o professor tem possibilidade de criar?
- (80) I - Tem possibilidade de CRIar, de EXtrapolar.
- (81) S- Não é uma esteira, não!
- (82) I - E, por **exemplo**, alguns TEXtos eu acho diFÍcil pra se interpretar e isso QUALQUER atividade, textos de memória, crônica, ele coloca crônica de Machado de Assis que você tem conhecimento, a iroNIA que está ali, o aluno ele NÃO percebe sozinho, ele **não** percebe, ele **não** tem maturidade, ENTÃO tem hora que eu penso que eles puxam deMAIS em termos de atividade, então é preciso substituir a atividade.

- (83) S- Hum, hum.
- (84) I - Sabe que fica puxado deMAIS, ele NÃO tem capacidade praQUIlo TUdo.
- (85) S- Tá. E no caso, é, eu tô reparando, nós tamos na 5ª edição, não isto? 1º semestre é o trabalho com as oficinas, 2º semestre já é o certame propriamente dito, as instâncias de avaliação. Esse tempo do 1º semestre, que na verdade são 4 meses, né, é um tempo suficiente para se trabalhar essas oficinas?
- (86) I - Não. Não.
- (87) S- Você não consegue vencer este material?
- (88) I - Não. Não.
- (89) S- Tem que fazer uma eleição ali?
- (90) I - EXATAMENTE, porque o material é VASto e o tempo é CURto, enTÃO **tem** que fazer uma seleção. Eu **não** trabalho todas as oficinas, com o tempo, como está na 5ª edição, eu já seleciono o que vai ser mais importante pra ele fazer o **próprio** texto dele. Então tem outras que não dá tempo de trabalhar e outras.
- (91) S- Independente do tempo, quer dizer, os 4 meses, digamos assim, são suficientes para o trabalho?
- (92) I- **Não**.
- (93) S- Não no sentido de vencer, claro que não, mas no sentido de ser suficiente para que eles possam estar em condições de elaborar o texto.
- (94) I - NÃO, **não** estão. Não estão. Como eu já sei, por exemplo, eu **não** trabalho como eu trabalho nos 2ºs e 3ºs anos. Eu **começo** o trabalho no 2º ano. Eu não faço esse trabalho só no 3º ano, porque eu **nunca** fui com poema, e **nunca** vou, porque o tempo é curto. Os alunos que chegam do 5º pro 6º ano, eles não têm a MÍInima ideia do que eu estou falando, a MÍNIMA , então, assim, resgatar tudo nesses 4 meses é MUito difícil.
- (95) S- Então entendo, você, na verdade, trabalha o processo naturalmente.
- (96) I - Hã, hã.
- (97) S- Independente da série e independente de ter a Olimpíada. Você já colocou esse projeto, já incorporou esse projeto ao seu trabalho.
- (98) I - ISSO.
- (99) S- Então cê já vai desenvolvendo, ou seja, a oficina que você realiza agora é apenas mais um momento daquilo que você já vinha fazendo.
- (100) I - **EXAtamente**.
- (101) S- Nos anos anteriores.
- (102) I - É, **assim**, quando é possível, porque há uma rotatividade de turma, **nem** sempre no ano seguinte eu vô tá com aquela turma que eu trabalhei. Ainda tem esse **detalhe**, **então** tem aquela turma, por **exemplo**, com o 2º ano, eu não trabalho no 1º ano e trabalho artigo de opinião no 2º , **então** não tem base **nenhuma**.
- (103) S- A professora que trabalha, no caso, no 1º ano, ela se envolve também nisso?

- (104) I - Não, não. **Só** eu. Não. Não envolve não.
- (105) S- Por que ela não se envolve? Você tem noção?
- (106) I - Não, aí...
- (107) S- Você imagina por que que não? Ela não gosta... porque não acredita?
- (108) I - É. Acho que é porque não gosta, né. Não acredita mesmo. Ela não envolve não.
- (109) S- Hum. Hum. É... você disse, você disse que tem 4 aulas por semana, é isso?
- (110) I - É, por semana.
- (111) S- Tanto no 2º quanto no 3º ano.
- (112) I - ISto.
- (113) S- Pra trabalhar tanto língua, gramática, etc. como também a interpretação do texto, a literatura e mais a produção.
- (114) I - ISto.
- (115) S- Dentro dessas 4 aulas, como é que você divide o tempo de trabalho para dedicar a produção?
- (116) I - Pois É. Aí o que aconteCE, como eu divido as AUlas, DEssas 4 aulas, tem 1 aula por semana de literatura, 1 interpretação, 1 é de produção e a outra é de instrumental, que a gente fala que é gramática. Durante, quando é **olimpíada**, a interpretação e a produção é da **olimpíada**. Então só a literatura
- (117) S- Você destina 2 aulas pra ela por isso.
- (118) I - Porque é interpretar e produzir o TEMpo **todo**.
- (119) S- Porque para interpretar tem algum material, alguma reflexão que possibilite...
- (120) I - O que não dá, por exemplo, no 3º ano ficá cobrando, é trabalhar espeCificamente pro Enem, aí **num** DÁ. Vai ser a partir de agosto, que o 3º ano tá pressionando, que eles QUerem questões, QUerem produzir texto, os TEMas que **provavelmente** vão cair no Enem, pra produzir os textos deles provavelmente.
- (121) S- Mas, por outro lado, se...
- (122) I - E falo com eles, se você souber
- (123) S- O gênero é o mesmo.
- (124) I - É. EXAtamente. É ISSO que eu falo. Pode ser qualquer tema.
- (125) S- É. Eu percebo que a dinâmica de trabalhar o tema “O lugar onde eu vivo”, é isso o tema, não é?
- (126) I - É.
- (127) S- Se eu tô ligado no meu contexto, tá, e vou ter que produzir um texto a partir dessa investigação, dessa pesquisa, desse tomar conhecimento do entorno pra ele poder escrever, Enem não é outra coisa, né?
- (128) I - EXAtamente. [risos] Aquela pessoa que ...

- (129) S- A única coisa que vejo no Enem, que não é só do Enem, é a dinâmica de um modo geral das escolas que trabalham...
- (130) I - que priorizam
- (131) S- O tema a partir do nada, ou seja, no caso aqui, tem uma proposta trabalhar o lugar onde eu vivo, então tudo vai se voltando, vai havendo um amadurecimento, né isso, das ideias do posicionamento.
- (132) I - **Isso**.
- (133) S- Das ideias, do posicionamento, e quando você faz a redação clássica ou mesmo uma redação do Enem, cê vai chegá lá, receber um tema para o qual você não se preparou...
- (134) I - Hã, hã.
- (135) S- E vai ter que parir um texto... [risos]
- (136) I - EXAtamente, de qualQUER jeito.
- (137) S- Tem que nascer.
- (138) I - Por isso que eu falo com eles, GENte, pra você desenvolver um TEXto, você TEM que ter lido MUIto, TEM que ser leitor.
- (139) S- Uma vez que ele vai desenvolvendo o gênero artigo, com um texto dissertativo-argumentativo acaba sendo a mesma coisa, né.
- (140) I - Hã.
- (141) S- Ele só vai ter que refletir um pouco em cima da temática, porque a estrutura...
- (142) I - ISSO, a estruTUra...
- (143) S- O tipo de texto, como ele organiza, ele desenvolve o raciocínio, já tá feita, tá construída.
- (144) I - Já tá FEIta. Isso que eu FAlo com eles.
- (145) S- Ele pode ter alguma dificuldade no início prá poder, como é que eu diria assim alistar argumentos que ele possa colocar ali, o tempo que ele vai gastar...
- (146) I - Se situar diante daquela questão...
- (147) S- Tem mais que se inserir ali dentro...
- (148) I - Se colocar **ali**, com que argumentos você se posicionou diante **disso**, que **não** é fácil.
- (149) S- Exatamente, porque também tem uma prova de n questões, não é, que tem que fazer e ainda assim acrescentando o tempo para produzir o texto, não é. É..... E o material que a Olimpíada disponibiliza no site, você chega a utilizar?
- (150) I - **Não**.
- (151) S- Você se restringe ...
- (152) I - Ao material impresso **só**. Tenho a maiOR dificuldade com **site**, **computador**, **muita** dificuldade MESMO, por isso que eu me restrinjo.
- (153) S- Por que lá eles têm, eu vi lá no portal tem lá um Percurso,
- (154) I - Hã, hã.

- (155) S- Percurso é de certa maneira a formação.
- (156) I - É.
- (157) S- Quer dizer, digamos, é são vamos dizer assim cursos, de certa forma, cursos, enfim, orientações de como a pessoa vai poder ir trabalhando. Você tem vários percursos lá, inclusive a Olímpia, que é ...
- (158) I - É.
- (159) S- Tem lá dicas etc. e tal. É..... E as sequências didáticas que eles propõem pra essas oficinas? Como é que você avalia essas sequências didáticas? Eles têm aquela organização ali, não é.
- (160) I - É.
- (161) S- Você acha que ela é bem organizada, bem estruturada?
- (162) I - ACHO.
- (163) S- Graduada?
- (164) I - GraduAda. É um cresCENTe. Isso que eu já ia dizer. Eu acho que é **bem** graduada e vai naquele crescente, um acrescentando o outro, isso, ele te dá um conhecimento e você acrescenta com mais um pouco, com mais um pouco, a diversidade de textos envolvendo o mesmo gênero ali então você vai. Eu **acho** que é **bem** estrutuRAda. **Muito bem**.
- (165) S- Hum, hum. Bom, a pergunta seguinte que eu ia fazer aqui, você já tinha de certa maneira falado, que a Olimpíada se realiza a cada dois anos e a minha pergunta seria qual a proposta de trabalho nos outros anos que não são da edição. De certa maneira você já disse que você desenvolve continuamente esse trabalho...
- (166) I - Isso.
- (167) S- Independente de haver ou não...
- (168) I - É.
- (169) S- A Olimpíada, né?
[pausa]
- (170) I - Mesmo porque é, assim, o conteúdo programático de CERta FORma contribui pra isso, por exemplo, sempre lá em poEmas, quando você vai trabalhar fiGURas de linGUAgem, na maioria das vezes, as figuras de linguagem estão inseRIDas em poemas, então cê aCaba trabalhando, quando eu vou trabalhar, por exemplo, nos 6ºs e 7ºs anos, que eu trabalho os preTÉritos, o VERbo, você acaba voltando no texto, que são memórias, né, então uma coisa puxa a outra, está liGAda a outra, aí faciLIta.
- (171) S- Sem dúvida. [pausa] Em agosto eles vão ter que, as escolas que estão participando, os alunos que estão participando, vão ter que postar um texto.
- (172) I - Hum,
- (173) S- Esse texto, que época de agosto que isso vai ser feito?
- (174) I - A partir do dia 10 já começa as etapas. A eTApa municipal.

- (175) S- Mas aí já com o texto...
- (176) I - **Pronto**.
- (177) S- Inserido?
- (178) I - Inserido.
- (179) S- Então, o texto que eles vão inserir em agosto, ele deverá estar pronto até o dia 10 mais ou menos.
- (180) I - Até o dia 10. Dia 10 começa.
- (181) S- Dagora durante o tempo de férias eles vão ter alguma atividade, certamente, ou não?
- (182) I - Ah, não!
- (183) S- Interrompe.
- (184) I - Interrompe.
- (185) S- No início de agosto...
- (186) I - Nós já estamos na etapa de refazer o texto. Então eles já tinham, **todas** as turmas daqui, **já têm** um texto. Já tem. ParTINdo daquele texto, agora já vão REfazer até chegar no texto ideal. Então, **agora**, não tem mais que desenvolver...
- (187) S- Elaborar...
- (188) I - EXAtamente, não tem mais oficinas. Não tem mais. AGOra já tem o trabalho DEles. Eles já fizeram o primeiro texto. Aí eles falam: Professora, amanhã já é pra trazer o texto pronto? Não. Aí eu destino a aula porque também eles fazem curso noutra escola, eles trabalham, muitas vezes na parte da tarde, então eu desTino. Então esta semana **toda** tem aula e semana que vem **toda** tem aula pra quando chegar em agosto, pra gente tirar o texto ideal.
- (189) S- E aí, no caso, eles vão te mostrando como tá, você vai dando sugestões, mexendo...
- (190) I - É
- (191) I - AGOra já passei a BOla pra Eles. Passei a bola pra eles, **pra eles também** se perceBEm. Vai ter uma etapa que eles vão pedir o colega pra fazer o trabalho CRÍtico. **Principalmente** a questão de pontuação, acentuação, esse trabalho aí. Aí, **depois**, aquilo que eles não viram, **quando** chegar nas **minhas** mãos, eu já quero este texto **bem** mastigado, com o **menor** erro poSSÍvel.
- (192) S- No caso, ali no 2º ano B, uma turma em torno de 40 alunos, é muita gente...
- (193) I - MUITA gente.
- (194) S- Então, teoricamente você teria 40 textos.
- (195) I - Só daLI né. O 2º A são **45**.
- (196) S- E, no caso, você vai trabalhando aquilo ali, como é que você vai chegar num texto pra poder...
- (197) I - Aí ó
- (198) S- Você só vai poder postar um.

- (199) I - Aí, depois de refazer e coisa e tal, eu FAÇO as **minhas** etapas. A minha etapa de sala. **Primeiro**, é **quem** quer participar, eu faço a pergunta. **Quem** quer que o texto dele participe? E aí eu vou selecionando por fila, que eles vão lendo, ô gente, aí a turma escolhe. **Desta** fila aqui, qual foi o texto **melhor**? Vão ter que escolher um. Tá, fulano. **Dessa** fila aqui, pra quem quer participar. Então eu faço as minhas etapas na sala de aula. E **eles mesmos** escolhem quais eles acharam que foi muito bom pra poder ler, e eu **nunca** tive problema.
- (200) S- Com isso você vai criando...
- (201) I - **Isso**.
- (202) S- Filtrando...
- (203) I - Aí vai escolhendo um por fila. Ah, Isabela, mas fulano também tá **muito** bom. Então tá. Então deixa 2. Eu acabo deixando dois, depois, aqueles selecionados, agora nós vamos fazer outra etapa, que eles mesmos escolhem. Aí eu tiro da sala.
- (204) S- E essa revisão final desse texto antes dele ser digitado no computador? Quem digita? O aluno?
- (205) I - O **próprio** aluno.
- (206) S- Essa revisão final pra ele poder postar o texto dele, como é que é feito isso?
- (207) I - Aí somos **eu e ele**. **Aquele** que for escolhido, aí a gente **senta** e aí a gente **começa**. Muitas vezes eu acho, já aconteceu isso, eu acho que esse trecho aqui você poderia refazer. Não eu não vou refazer não, eu vou deixar do jeito que tá. Ele **teimou** comigo. [risos] Eu **gosto** disso. Mas por que você não troca? Não, eu não quero não. Eu quero que fica desse jeito que tá aí mesmo. É. O Diego também Você acha que assim eu deveria trocar? Ah não, Isabela, eu acho que deve ficar assim mesmo. Então, **beleza**. Aí a gente chega num consenso, você acha que tem que ser assim, então tá. Aí a gente corrige e manda.
- (208) S- E esse texto final, depois. É esse aqui que vai, tá pronto pra ser digitado, ele é mostrado à sala?
- (209) I - Prá TODAS. TODAS as salas. Eu passo de sala em sala, o aluno passa. SEMPRE que tem um evento na escola, se tiver um evento na escola, o aluno lê pra escola TODA.
- (210) S- Então, veja bem. Você tem quantos 2ºs anos?
- (211) I - Dois.
- (212) S- Quantos 3ºs?
- (213) I - Dois.
- (214) S- Então, no final, você vai ter um texto por sala.
- (215) I - É.
- (216) S- Desses 4, tem que sair um. Como é que dos 4 vai tirar 1?
- (217) I - Aí a escola monta um, organiza um...
- (218) S- Você entra com os 4 e a comissão da escola escolhe?
- (219) I - É. A esCOLa que esCOLhe.

- (220) S- Entendi. No caso, você tira 1 de cada uma de suas salas,
- (221) I - E MANdo pra eles. Aí eu já falei com a Lucíola, a Lucíola vai organizando...
- (222) S- Você manda pra eles antes de digitar?
- (223) I - **Antes** de digitar.
- (224) S- A etapa da escola é anterior...
- (225) I - É **anterior**. Aí a escola **escolhe** um.
- (226) S- Cria a comissão. A escola **escolhe** um.
- (227) I - Cria a comissão. A escola **nunca** deixa de me perguntar queque eu acho.
- (228) S- Sim, claro.
- (229) S- A comissão é formada por quem?
- (230) I - É da **escola**. A **diretora**, a **supervisora**, **secretária**, as **pessoas** que **trabalham** aqui na administração **mesmo**.
- (231) S- Professores de outras áreas participam?
- (232) I - Não.
- (233) S- Outros professores de Português também participam?
- (234) I - Não.
- (235) S- Só você. Então nessa comissão participam pessoal da administração, lógico...
- (236) I - **Administração**,
- (237) S- Propriamente dito, né. E você, lógico, como professora que acompanhou o processo.
- (238) I - Eles falaram, porque assim, naturalmente o texto que eu escolhi, primeiro eles acham que é o bom mesmo. Aí, Isabela, foi escolhido **esse**. Você **acha** que tá bom? Aí a gente começa a digitar.
- (239) S- Entendi. Daí pra frente não se mexe mais no texto?
- (240) I - Não.
- (241) S- Digitou, acabou.
- (242) I - ISSO. Porque na verdade deveria passar pela etapa municipal. Mas como não existe concorrência, a Secretaria Municipal fala assim: Vocês mesmos podem escolher o texto.
- (243) S- Entendi.
- (244) I - Porque não há escola concorrente, igual...
- (245) S- Só tem aqui.
- (246) I - Só tem aqui. Uma estadual e uma municipal.
- (247) S- Vocês mesmos podem escolher o texto, selecionar o texto. Não precisa de mandar pra eles, pra eles escolherem não.
- (248) I - A única que eles escolhem lá, eles escolhem porque tem sempre 5ºs e 6ºs anos, pra poema, então manda **tudo** pra eles, e eles que **escolhem**. São dois de memórias porque tem a

turma da manhã e a turma da tarde, então a escola faz a seleção e manda pra eles escolherem quem vai representar o município.

- (249) S- Só vai um texto por gênero, independente de série, turma, turno.
- (250) I - Só um texto.
- (251) S- Só um texto. Por gênero.
- (252) I - Um.
- (253) S- É..... Deixa ver aqui. Você já teve dois alunos finalistas, né. Foi o Edson e o...
- (254) I - Diego
- (255) S- Diego. Não é isso? Os textos deles a gente vê, porque estão disponíveis nas coletâneas e tal. Como é que você percebe o desenvolvimento da capacidade de expressão deles, não pra fazer um texto pra Olimpíada, mas de um modo geral? A produção dos outros textos, por exemplo, você trabalha com literatura...
- (256) I - Hã, hã
- (257) S- Como você percebe a contribuição desse trabalho, por exemplo, quando eles têm escrever sobre um livro, sobre o tema de um autor da literatura, ou quando eles vão responder questões de história, de geografia, de ciências?
- (258) I - Olha...
- (259) S- Você percebe que existe uma, um valor agregado a isso aí?
- (260) I - Te falar a verdade,
- (261) S- Os professores comentam...
- (262) I - **Não. Não.** Prá te falar a verDAde, não existe este retorno. **Este ano**, eu vou ter um retorno com a professora de ciências, aquela que veio, né. Então, por exemplo, com os alunos de lá, trabalhamos juntas, Ciências e Português. Nós estamos trabalhando, mas não existe assim, que eles me falam, olha, tanto o Diego quanto o Edson, olha, melhorou em Geografia, não. não. Não existe esta, este retorno de eles me dizerem isso não.
- (263) S- Porque é muito comum gente ouvir professor dizer que esse aluno não sabe escrever, é muito comum, né?
- (264) I - Hum, hum.
- (265) S- E a minha pergunta é exatamente nisso. Se, diante do trabalho que vem sendo desenvolvido, qual seria a repercussão que isso poderia estar dando a eles, alunos, né, na hora de escrever sobre as outras matérias?
- (266) I - É, sobre as outras matérias, é, é, nem tanto. Assim, eu não tenho certeza. Eu tive retorno de Edson, por exemplo, que incentivou ele a continuar estudando, porque ele era aluno da EJA, então, ele veio prá cá na EJA, ele tentou passar pra estudar de manhã por causa da Olimpíada, ele se sentiu capaz, ele percebeu que ele é capaz de produzir um bom texto e isso pessoalmente, prá ele fez **muita** diferença, então ele tem **orgulho**, ele é **reconhecido** na cidade, os alunos querem saber dele. Então por uma questão pessoal, porque ela estava estudando ainda, a namorada engravidou, aquela série de coisas atrapalhou que ele tinha sonhos até de ir pra faculdade depois desse texto, então, ele queria crescer, aí teve que

começar a trabalhar, aí as coisas se complicaram. Eu me lembro que ele estava estudando à noite e aí, Professora, eu tinha vontade de estudar de manhã só pra participar da Olimpíada. Só por causa da Olimpíada eu tinha vontade de a gente fazer o curso regular. Mas aí ele enveredou por outros caminhos, por causa das circunstâncias da vida, então ele não conseguiu e até hoje ele fala e sente orgulho que foi o maior feito da vida dele. O Diego toda vida foi um aluno inteligente, né, não pra escrever, esta questão de melhorar na escrita, porque ele era inteligente, ele sabia disso, mas ele não tinha vontade nenhuma de escrever. Sabe, de, de melhorar como escritor, não...

(267) S- Não tinha motivação pra isso.

(268) I - Não. Porque ele falava **assim**, eu escrevo bem, eu sei que eu escrevo bem, eu sei que eu escrevo, Isabela, não quero nada, meu negócio é com a. Matemática. Então. E ele era um aluno inteligente de um modo geral. Ninguém vai dizer que ele melhorou, não, porque ele já se saía bem.

(269) S- Tá. Agora, me fala uma coisa. Eu tenho percebido que os alunos se envolvem, mas é lógico que o envolvimento deles não é igual. Tem uns que se envolvem mais,

(270) I - Hã, hã.

(271) S- Outros se envolvem menos. Você percebeu, por acaso, nessa turma que eu tô indo com você lá alguém que não tá nem um pouco interessado?

(272) I - **Não**. Todos ali aderiram. **Todos**, ATÉ aqueles que tinham mais dificuldade, inclusive eu quero que você veja. Ah, ele melhorou, o Andrew, os meninos, eu quero ler do Andrew, do Gabriel, porque eles não conseguiam fazer uma linha, NEM UMA LINHA, e quando eu vejo que ainda de maneira primária, mas tá saindo artigo de opinião, então eu percebo que o trabalho está sendo bem feito. Não vai sair texto pra concurso não. Mas do jeito que eles estavam...

(273) S- Sim, porque o objetivo último não é o concurso.

(274) I - Mas do jeito que eles estavam e agora, então eu percebo que eles melhoraram, eles aderiram à ideia. É aquele tipo de coisa, se você deixar, eles ficam no fundo da sala e não fazem NADA...

(275) S- Hum, hum.

(276) I - NADA, é **aluno** que não faz NADA para melhorar coisa e tal e se envolveram muito, independente de qualquer coisa.

(277) S- Você já teve em alguma de suas turmas, em alguma das edições de que você participou, alguém que tivesse muito desinteressado. Se você tivesse, que tipo de ação, que tipo de estratégia você usaria pra poder trazer pra dentro?

(278) I - Pois é. Eu acho que, assim, da minha parte, eu não motivei muito não. Eu acho. Talvez, né. Essa questão de acompanhar mais de perto, eu tô lendo os textos deles, na carteira, tô ficando cansada, mas acompanhando ali, e eles sabem que eu vou ler, que eu quero ler, então eu falo que esses meninos que têm dificuldade, vou ler o seu, não vou ler o de João, porque eu sei que João vai desenvolver, mas eu vou ler o seu, hein, Gabriel, vou ler o seu, hein, Andrew, você pode fazer a coisa certa, procurar fazer o melhor, porque eu vou ler. Isso, também, eu

acho que fica mais próximo, você perceber porque ele tem dificuldades, se o professor também não percebe, fica tudo muito cômodo.

(279) S- Hum, hum.

(280) I - Igual esse 3º B, que eu, é uma **outra** turma que tem **muita** dificuldade com todos os professores, de serem alienados mesmo. Então hoje, quando eu falei sobre isso, eles se propuseram a refazer, então eu achei que eu cheguei um pouco mais.

(281) S- Hã, hã.

(282) I - Próximo daqueles mais, porque é uma turma que tá **muito difícil**, 3º ano, **muito difícil** MESMO.

(283) S- É porque eles têm aquela expectativa de fazer o Enem?

(284) I - NÃO, eles NÃO têm. NENHUMA.

(285) S- O 3º ano não tem?

(286) I - NENHUMA. NENHUMA. Eles tão lá, só pra pegar o **diploma**, só. Eles só estão lá. Não têm expectativa **nenhuma de nada**

(287) S- Eles não almejam, por exemplo, Curso Superior?

(288) I - NADA.

(289) S- Ninguém na sala?

(290) I - NADA. Sabe o que que é NADA? NADA, NADA, NADA?

(291) I - Tem, a Giovanna..... Tem um ou dois. **No mais** é aluno que chega, senta, fica lá assim, não responde o que você pergunta, não presta atenção, isso quando não tá fazendo outra matéria, muito apáticos, toda vida foram.

(292) S- Hum, hum.

(293) I - Com **muita** dificuldade, **muita** apatia. **Agora**, eu gostei do retorno que eles me deram hoje depois dessa do que.... eles fazem por ponto, porque tem ponto envolvido na matéria

(294) S- Sim.

(295) I - Tem ponto no 3º bimestre pra fazer, não é de graça não, mas eles poderiam, porque outras vezes eles optaram ficar com zero, eles optam, **assim, numa boa**.

(296) S- Não se implicam não?

(297) I - **Não, não**.

(298) S- E no caso, de um modo geral, é, tirando esses casos esporádicos, de modo geral você diria que o interesse, que envolvimento, é é significativo?

(299) I - É.

(300) S- É um envolvimento que você entende como positivo?

(301) I - **Positivo**.

(302) S- Eles gostam de participar?

(303) I - **Gostam**. Gostam de participar.

- (304) S- Quer dizer que se você não participasse eles iam sentir que tá faltando alguma coisa.
- (305) I - Hum. Gostam. De um modo geral, **todo mundo** aderiu, porque, mas aderiram porque, eles também sabem, porque na realidade **todo mundo** quer ir, **todo mundo** quer ganhar, e desde o início eles falam, eu que vou com você, Isabela, eu que vou, eu que vou, nessa esperança de irem também
- (306) S- Hum, hum.
- (307) I - De viajar, de andar de avião, então eles têm essa esperança, então todo mundo envolve porque eles sabem que eu falo assim, olha, é **possível**, é **possível**, **você é capaz**, aí então todo mundo se sente...
- (308) S- Motivado, né?
- (309) I - **Isso**.
- (310) S- Se você tem 4 turmas, 2 de 2º 2 de 3º, você percebe uma atitude diferente entre cada uma delas?
- (311) I - **Sim**.
- (312) S- Qual que você acha que mais se envolve, mais se implica com o processo?
- (313) I - **Oh**, o 2º ano A, **independente** de qualquer coisa, eles já **são** envolvidos, com **qualquer** matéria, com **qualquer** professor, embora tenha 40 e tantos alunos, mas a maioria são meninos comprometidos, que escrevem MA-RA-VI-LHO-SA-MEN-TE bem, independente, não sou eu que ensinei pra eles não, eles já vêm com essa formação de se envolver na matéria, em qualquer matéria, não dão problema de indisciplina, com nada, tudo que propõe fazem, sabe, o 2º ano A. O 2º ano B, eu, eu já percebi que eles eram pouco mais devagar, então **eu tive** que motivá-los um pouco mais pra eles participarem, né, até com ponto, ameaçar com ponto, uma série de coisas. O 3º ano A também envolve, e o 3º ano B, não sei por que, mas eles se envolveram.
- (314) S- Hum. Que bom, né.
- (315) I - **É**.
- (316) S- Eu queria que você falasse é, um pouco sobre aquilo que você estava dizendo aqui no princípio, você mudou sua estratégia, como é que foi essa história da estratégia? Mudança de estratégia. Por que mudou,
- (317) I - **É**
- (318) S- O que estaria faltando que te levou a isso, enfim.
- (319) I - **É**.
- (320) S- Eu queria que você relatasse um pouco essa...
- (321) I - Isso. Eu fiquei pensando uma maneira que essas correções fossem mais efetivas, porque talvez eu dar o retorno, **presta atenção**, eu dar o retorno, cada turma tem 40 alunos, talvez não fosse tão eficaz assim. E aí, **a princípio**, eu quero dar a ele um retorno de correção, mas que ele perceba, **tenha** uma visão crítica do **próprio** texto, e quando chegar pra mim esse texto, assim, ele mesmo fala assim, meu texto ficou bom, eu **quero** que eles falem isso.
- (322) S- Reconheça isso.

- (323) I - Reconheça isso, parte de estratégias que eu proponho pra eles, então, por exemplo, o título, a gente vai começar pelo título. Vão começar pelo título, você acha que o título antecipa a polêmica? Então vão ver se o título antecipa a polêmica ou, se a gente tirar o título do texto, não faz a menor diferença. Vão observar isso. Aí eu dei até um exemplo, é de um texto, não sei se você estava na sala, É urgente recuperar a urgência, sobre aquele celular que vicia,
- (324) S- Ah! Sim, sim.
- (325) I - Então o título já é a conclusão do texto. E se o título fosse só assim: É, é comêquie, o uso do celular vicia. Será que seria tão chamativo como é urgente recuperar a urgência? ou será que aquilo ali só faz uma referência sobre o assunto, mas não antecipa a polêmica, **entendeu?**
- (326) S- Hum.
- (327) I - Então, é isso que eu tô falando com eles, pra voltar, eles mesmos voltar no próprio texto.
[professores entram na sala, para o intervalo]
- (328) S- *Isabela*, obrigado, gravamos aqui.
- (329) I - Mas a gente vai retomar depois, voltar nisso aí.
- (330) S- Exatamente. Obrigado prá você, tá.

APÊNDICE G – TRANSRIÇÃO DE ENTREVISTA COM ALUNA

- (1) S – *Bia*, agora no princípio da manhã, você me falou que houve uma audiência pública aqui em Rio Acima. Que dia que foi?
- (2) B – É... 29 de julho in
- (3) S – De Junho, né?
- (4) B – É. De junho. E foi às 14 horas.
- (5) S – Foi na Câmara? Onde foi?
- (6) B – Foi no Sansa.
- (7) S – Santa é o quê?
- (8) B – Sansa. Na Delegacia, perto da Delegacia Civil.
- (9) S – Santa é o quê? É bairro?
- (10) B – Não. Sansa. Ali em baixo.
- (11) S – O que significa Santa?
- (12) B – É SANSA!
- (13) S – Ah! Sansa! Ah! Tá bom.
- (14) B – Foi na Delegacia Civil, num lugar lá, num espaço e eu acho que quase a população não ficou sabendo, né.
- (15) S – Você viu alguma divulgação, alguma chamada pública, algum cartaz, algum
- (16) B – Não. Não.
- (17) S – alguma divulgação por fone...
- (18) B – Não. Eu só fiquei sabendo dessa audiência por conta do meu tio, que meu tio trabalha na Vale. Aí eu fiquei sabendo dessa audiência por conta dele. E aí eu comuniquei com ele, falei que a gente tava fazendo um trabalho sobre esse assunto, que eu não achava certo a população não saber. Aí ele explicou que vê vantagens e nisso ele pediu conversou com uma das diretoras da Vale e ela disse que poderia vim e explicar o a o
- (19) S – O que é... o que era... vantagens
- (20) B – Vantagens, vantagens que ia ter, o que que a mineradora ia trazer e como igual a professora disse quando a gente precisou mesmo da palestra deles, a gente, ela mandou mensagem. Ficou uma semana mandando mensagem enquanto conversar com eles, mas não respondeu. Aí agora como teve essa audiência, eu conversei com meu tio, meu tio falou que ela poderia vim
- (21) S – Hum, hum
- (22) B – Pra fazer a palestra.
- (23) S – O seu tio comentou sobre qual era o objetivo da audiência?
- (24) B – Não. Não. Eu não perguntei.
- (25) S - O que que se discutiu lá, o que pra que, digamos assim, pra que se convocou essa audiência pública. Ele não comentou nada? Só sabe que houve
- (26) B – Só sabe que houve, que houve a audiência e com certeza quase a população não ficou sabendo, né, por conta que não foi divulgado.
- (27) S – Ele chegou a comentar quem foram as pessoas, assim, os grupos que estiveram presentes a esta audiência, quem esteve lá?

- (28) B – Não. Não chegou a comentar
- (29) S- Além, logicamente da Vale, né, alguém mais, além da Vale, além da Polícia, alguém tava lá, né?
- (30) B - Tava. E eu acho, com certeza, eu acho que o Projeto Manuelzão também tava lá. As pessoas que participam desse projeto, que ele falou o nome de uma pessoa que participa.
- (31) S – Hum, hum. Se você puder depois
- (32) B – É. Eu vou perguntar pra ele
- (33) S – Pergunta mais. Que que foi, qual era o objetivo, e tenta explorar um pouco isso e
- (34) B – Tá
- (35) S – Isso. E na semana que a gente conversa de novo.
- (36) B – Tá bom.
- (37) S – Tá bom, *Bia*?
- (38) B – Tá.
- (39) S – Obrigado, viu.
- (40) B – Nada.

APÊNDICE H – RESPOSTA DA PROFESSORA A QUESTIONÁRIO

16/09/2016 Gmail Questões

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=2c09ca7b27&view=pt&search=inbox&th=1572e20bc907c6f7&siml=1572e20bc907c6f7&siml=1572f3e1d67b73e...> 1/1 Sérgio Oliveira
<sergiofoliveira48@gmail.com

*Isabela** 15 de setembro de 2016 16:06 Responder a: *Isabela** Para: Sérgio Oliveira

Olá, Sérgio. Bem, eu leciono na EESA há 24 anos. Em relação à melhora dos alunos pelo trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre, em relação ao início do ano, percebo que houve, sim, uma melhora, pequena, mas pelo menos incorporaram o hábito de escrever uma vez por semana. Quando não há a aula de produção, eles cobram. E os alunos que levam os estudos mais a sério, percebo que têm desenvolvido melhor suas ideias. A não ser a turma com a qual estamos trabalhando, as outras não falam mais sobre a Olimpíada da Língua Portuguesa, embora, uma vez por semana, todas as turmas produzem um texto. Os 3ºs anos treinam para o Enem, e o outro 2º segue o programa do livro didático.

Um abraço, Sérgio. Estou sempre à disposição.

APÊNDICE I – RIO ACIMA: LUGAR ONDE VIVO – PUBLICAÇÃO

Sérgio de Freitas Oliveira

Isabela*

(Organizadores)



RIO ACIMA: O LUGAR ONDE VIVO

Coletânea de Artigos de Opinião



Rio Acima – MG

Agosto de 2016

**APÊNDICE J – DESIGUALDADES SOCIAIS E VIOLÊNCIA URBANA -
PUBLICAÇÃO**

Sérgio de Freitas Oliveira

Isabela*

(Organizadores)



COLETÂNEA DE PRODUÇÕES DE TEXTOS

Rio Acima – MG

Novembro 2016

ANEXO A – QUANTO VOCÊ VALE?



Quanto você Vale?

Aluno:

Rio Acima é uma das cidades que fazem parte do quadrilátero ferrífero, pois seu solo é rico em metais preciosos, como ouro, minério de ferro, entre outros. Mas, em contrapartida a isso, a cidade também é repleta de áreas verdes, as quais contêm diversas espécies de plantas e de vida animal em extinção, cujos dois exemplos mais conhecidos são: o lobo-guará e a onça-pintada. Existem tipos vegetativos raros e belos, como a Caatinga e a Mata Atlântica, a qual é encontrada em larga escala em uma região entre divisas de Rio Acima, mais exatamente em cima de uma gigantesca jazida de minério de ferro. Cientes disso, microempresas e multinacionais do ramo da mineração, como a Vale S. A., vêm sondando a região, com o intuito de uma exploração extrativista mineral, em que só se é retirado da natureza e nada lhe é dada em troca.

Após o anúncio de assembleias para decidir o futuro dessa região denominada Gandarela, as opiniões da população se dividiram: a maioria se mostrou a favor das mineradoras, devido à geração de empregos e ao desenvolvimento econômico da região, mas a parte restante, amparada por estudos de especialistas, como Gustavo Gazzinelli (representante do projeto Manuelzão), defende a preservação e a criação do Parque Nacional do Gandarela, cuja criação poderá preservar a fauna, a flora e as belíssimas paisagens que a região abriga, além de aumentar o potencial turístico, gerando empregos, desenvolvimento econômico e até a autossustentabilidade da região. Porém, o desejo da grande maioria tem pesado a favor da mineradora Vale S. A., que já iniciou o processo de sondagem do solo da região.

Para uma exploração "sustentável", a Vale propôs a criação de um parque em 25% da área total, mas ninguém vai a 25% de uma cachoeira, vê 25% de um pôr do sol, planta 25% de uma árvore. Mas mesmo assim as pessoas foram atingidas por uma cegueira causada pela ganância, que é uma das maiores vilãs do século XXI.



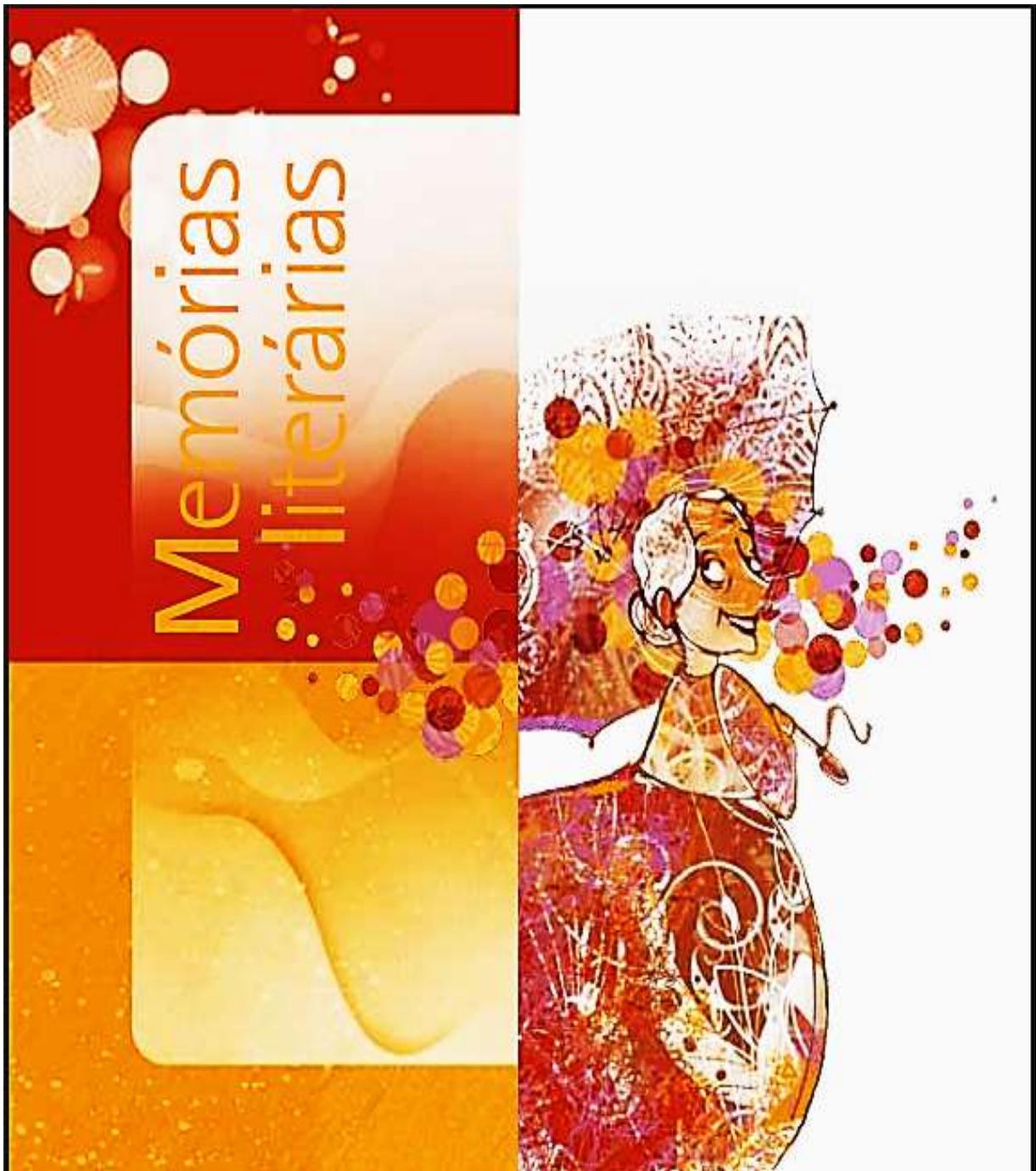
As empresas propuseram para as lideranças políticas, entre outras coisas, apoio à cultura local. Mas de que adianta se igualar a César dando ao povo pão e circo (alimento e entretenimento) e lhes tomar parte de um dos maiores bens ambientais e culturais que possuem? Ao fazer isso, estaríamos nos igualando novamente à Roma Antiga, deixando para as nossas futuras gerações apenas ruínas de um dos lugares mais belos que conheço.

Penso que o único benefício que a mineração trará é o desenvolvimento econômico imediato e limitado, mas os rastros de destruição deixados pela mineração serão muito maiores que a rentabilidade total do negócio para a região. E, contrariando Maquiavel, para mim, os fins não justificam os meios, pois de que adianta a vitória se não tiver história?

Professora: *Isabela**

Escola: E. E. Santo Antônio - Rio Acima (MG)

ANEXO B – HISTÓRIAS, UM POEMA, UMA CANÇÃO



Histórias, um poema, uma canção

Aluno: E.L.P.A.

De minha carteira, me deparo com ela: Deise. É o nome da superação das minhas expectativas para saber sobre raízes de sua vida, onde ela e eu vivemos.

Chegou alegre e disposta, já eu, com o rosto fechado e sem pensamentos. Quem diria que uma pequena e doce criatura de cabelos grisalhos fosse tão grande fonte de sabedoria. No braço seu violão, revestido de capa preta para a caminhada, também um sorriso enorme e brilhante em seu rosto já um pouco envelhecido.

E começou a contar suas lembranças como num filme, daqueles de cinema, em que você se sente lá atrás, quase não entende, mas sabe que é uma grande história...

Onde moro tinha antigamente apenas duas ruas: Rua de Cima e Rua de Baixo. Na Rua de Cima passavam grandes caminhões, daqueles de carroceria de todo tamanho. Na Rua de Baixo... Bem, para falar a verdade, ficava debaixo da Rua de Cima e tinha escondidinha, entre um matagal, um enorme espaço onde havia uma grandiosa árvore, aonde eu e a molecada íamos para brincar e chorar às escondidas.

Na cidade, havia também um clube, que era dividido em Rioacimense e Sansa. Rioacimense era o mais pobre. Eles não se misturavam. Havia bailes. As moças juntamente com suas mães faziam roupas exuberantes. Meu Deus! Os rapazes iam todos de social. Dançávamos todos bem agarradinhos. Os moços chamavam as meninas para dançar; se não quisessem, não tinha conversa e pronto! Na década de 1980, surgiu o Belisquete, sua graça, em mim faziam contorção. E era louca a vontade de rir de tudo aquilo, parece até com esses *funks*, *axés*, não sei! Dançava todo mundo separado. As bebidas, na festa, nós mesmos fazíamos: *hi-fi*, o chique da época, era laranja com rum; cuba-libre, que era vodca com limão; caipirinha; e cerveja só nos dias quentes. Esse prédio não é mais assim. Hoje o salão vazio enche de saudades os jovens daquela época.

Havia um trem que saía às cinco e meia da manhã e voltava às quatro e quarenta da tarde, cuspidando gente! Eram os jovens das cidades vizinhas, ou até mais longe, como alguns

bairros de Belo Horizonte. As meninas e os meninos, principalmente eu e meus colegas, fazíamos a maior "zoeira" nos "Lots", que eram os passeios para esperar o trem na estação. Não se tem mais trem, e a estação transformou-se na biblioteca pública.

Muitas construções foram feitas e as duas ruas multiplicaram para tantas, que nem se dá para contar de cor. De estação, hospital e centro social urbano, temos agora o CRAS, muitas escolas municipais, cerca de sete a oito, açougues, muitas lojas de roupas, de calçados, coisas que antes, roupas e sapatos, só nossos pais faziam. A carne era de crio, bovinos, suínos, aves...

O carnaval era o centro das atenções para os de outras cidades. Rio Acima, nem se fala! Não tinha espaço para ver os bonecos, muito parecidos com os de Olinda. Meu pai era quem os fazia, grandes e coloridos – um encanto! Tinham por dentro uma pessoa que manipulava as armações, que fazia tudo neles se movimentar, como se fosse realmente uma pessoa. Engraçado... Até hoje não descobri o que faziam os olhos vermelhos piscarem!

Bons tempos os que vivi! Com um pouco de dificuldade, mas com grandes momentos de felicidade que, num todo, compõem minha história.

Chegando ao fim, Deise pegou seu violão em que cada corda era um som que faz meu corpo e mente se encantarem. Tocou um samba em homenagem ao seu esposo.

Memórias são o seu forte, pois leu um poema que compôs com as memórias de seu pai que começa assim: "Quem melhor para falar dessa cidade do que alguém mais velha do que ela?"

E lá foi ela. Na capa, o violão. Em sua bagagem, suas memórias.

(Texto baseado na entrevista feita com a sra. Deise Fernandes Correa Elias, 52 anos.)



Professora: *Isabela**

Escola: E. M. Honorina Giannetti - Cidade: Rio Acima - MG

ANEXO C – E-MAIL PROF. LUIS FILIPE TOMÁS BARBEIRO

22/9/2014 E-mail de Globo.com - Professor de Língua Portuguesa



2014-09-18 17:10 GMT-03:00 Sérgio De Freitas Oliveira <sergiofoliveira@globo.com>:
 [Texto das mensagens anteriores oculto]

Luis Filipe Tomás Barbeiro <barbeiro@ipleiria.pt> 22 de setembro de 2014 13:50
 Para: Stela Marques <sm.pucminas@gmail.com>
 Cc: Clarinda Luisa Ferreira Barata <clarinda.barata@ipleiria.pt>, "sergiofoliveira@globo.com" <sergiofoliveira@globo.com>

Viva, Stela!

Tenho muito gosto em ter notícias tuas. Espero que a vida no Brasil te tenha sido sorridente (que outras notícias dás? Vejo que fizeste o doutoramento. Em que área?). Tinha pensado em responder-te, entretanto. O teu "incentivo" leva-me a fazê-lo já (com conhecimento ao teu colega Sérgio).

A questão do desempenho dos alunos do ensino básico e secundário em leitura e escrita também é aguda em Portugal. A discussão tem-se feito em torno dos resultados nos relatórios PISA e dos exames nacionais e também da definição da metas de aprendizagem e das metas curriculares. À chegada ao ensino superior, a questão volta a ser objeto de discussão e de estudos. Eu tenho estado ligado a estas questões sobretudo em relação à escrita (grupo das metas de aprendizagem e, com outros colegas universitários, à caracterização da escrita no ensino superior, na perspetiva dos alunos e dos professores, no âmbito de um projeto europeu ligado à escrita académica).

A questão é pertinente e atual.

Dirijo-me agora diretamente ao Sérgio: Como está a pensar fazer? Através de um doutorado "sanduíche"? Através da consulta de estudos? Fico ao seu dispor para dar uma contribuição no que me for possível e que o Sérgio considere relevante.

Saudações cordiais,

Luis Filipe Barbeiro
 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS-IPL)
 Rua Dr. João Soares - Porto Moniz - Apartado 4045
 2411-901 LEIRIA - PORTUGAL
 Telef.: (+351) 244 829 400 | Fax: (+351) 244 829 499

De: Stela Marques [mailto:sm.pucminas@gmail.com]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&k=3c75fe9667&view=pt&search=inbox&th=1488a62da39b4e82&simi=1488a62da39b4e82&simi=1488abf...> 2/5

ANEXO D – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM

| COMPETÊNCIA NÍVEIS (NOTAS) | I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. | II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. | III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. | IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. | V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| NÍVEL 0 | Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa. | "Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa". | Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista. | Não articula as informações. | Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto. |
| NÍVEL I | Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. | Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. | Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. | Articula as partes do texto de forma precária. | Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto. |
| NÍVEL II | Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. | Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão. | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. | Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. | Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto. |
| NÍVEL III | Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. | Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. | Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. | Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| NÍVEL IV | Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista. | Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. | Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| NÍVEL V | Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência. | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. | Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. | Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |

