

JOICE ELOI GUIMARÃES

**O PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO E SUA RELAÇÃO COM AS
AÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA**

**Florianópolis
2013**

JOICE ELOI GUIMARÃES

**O PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO E SUA RELAÇÃO COM AS
AÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Orientadora Dr^a Nelita Bortolotto

Florianópolis
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"O PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRIVENDO O
FUTURO E SUA RELAÇÃO COM AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/12/2013

- Dra. Nefita Bortolotto (CED/UFSC-Orientadora)
Dra. Raquel Salek Fiad (UNICAMP/SP-Examinadora)
Dra. Maria Marta Furlanetto (UNISUL/SC-Examinadora)
Dr. Juarez da Silva Thiesen (UFSC-Examinador)
Dra. Maria Isabel de Bortolli Hentz (CED/UFSC-Suplente)

Nefita Bortolotto
Raquel Salek Fiad
Maria Marta Furlanetto
Juarez da Silva Thiesen
Maria Isabel de Bortolli Hentz

JOICE ELOI GUIMARÃES
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2013

Joice Eloi Guimarães
Prof. Luciane Maria Schindauer
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

(BAKHTIN, 2011)

AGRADECIMENTOS

Faço, neste reduzido espaço, minha referência, breve, àqueles que foram essenciais para a realização deste trabalho, os *outros* que possibilitaram a construção de sentidos às palavras presentes neste texto.

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro, através da bolsa de mestrado, a qual me proporcionou a dedicação integral à pesquisa.

Às vozes que se puseram em diálogo com os enunciados aqui presentes, em especial minha interlocutora direta neste processo, a Profa. Dra. Nelita Bortolotto, pela dedicação e pertinência nas sugestões, correções e ensinamentos.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto, Profa. Dra. Raquel Salek Fiad e Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen, pela disposição de participar das bancas e pelas valiosas contribuições no momento da qualificação, contribuições estas que possibilitaram a definição de caminhos e metas no andamento do projeto.

Aos colegas de mestrado pelos diálogos, sempre motivadores, que contribuíram sobremaneira para a realização deste trabalho.

Aos amigos que sempre incentivaram essa caminhada e compreenderam as constantes ausências.

Aos meus pais, Ilton e Eloi, pelo exemplo que são para mim e por terem me proporcionado chegar aonde cheguei.

Ao meu irmão, Elio Felipe, por me fazer sorrir mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço especialmente minha mais antiga amiga, minha irmã, Janete, que esteve presente em todos os momentos, me ajudando e incentivando no que fosse preciso.

Este trabalho é fruto de inúmeras interações, sendo assim, muitas vozes não nomeadas serão para sempre lembradas como fundamentais para a realização deste trabalho.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos analisar a inserção das ações propostas pelo programa Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro* (OLP) nas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Para a realização da pesquisa, destacamos para acompanhar, do conjunto de ações do referido programa, duas situações ou eventos: as etapas de formação presencial dirigidas a professores nos anos de 2011 e 2012, na região da grande Florianópolis (SC), e a prática de um docente em uma escola do município de São José, integrante dessa região, no ano de 2012, com alunos do sexto ano da educação básica. O critério de escolha desse docente baseou-se no fato de este ter assumido, em sua prática pedagógica, o trabalho com a metodologia proposta pelo programa OLP, a das sequências didáticas, alicerçada, fundamentalmente, nas discussões de Schneuwly e Dolz e que prevê o estudo dos gêneros do discurso. Fundamentada na teoria do dialogismo de Bakhtin e demais autores integrantes de seu Círculo, a metodologia de pesquisa orientou-se pela perspectiva sócio-histórica. Dessa linha teórica, como foco das reflexões de nossa investigação, elegemos o conceito de enunciado concreto e, como categorias de análise, os conceitos de cronotopo, tema e entonação, componentes do contexto extraverbal. Os dados da pesquisa foram gravados em áudio e também registrados em diário de campo. Pela análise dos dados coletados foi possível avaliar o trabalho do professor no contexto da organização espaço-temporal direcionada ao desenvolvimento da prática pedagógica assumida com base nos pressupostos da OLP. Nesse novo cronotopo tornou-se imperativo observar se houve ou não aproximação, no estabelecimento do diálogo, entre as ações desenvolvidas com base na metodologia da OLP e as ações curriculares cotidianas de Língua Portuguesa, fundamentadas nas orientações oficiais, uma vez que, segundo Bakhtin, no confronto de vozes resultantes de um diálogo, manifestam-se forças centrípetas (que unificam e centralizam o discurso) e forças centrífugas (que descentralizam o discurso), instalando a tensão entre o “dado” e o “novo” e, no caso em questão, entre o que é conhecido, historicamente sedimentado, homogeneizador e estabilizador dos discursos da esfera escolar e o que propõe a abertura para a mudança. No caso desta pesquisa, averiguamos que o docente viveu essa tensão, em seu aprendizado de ensinar a ensinar e ensinar a aprender, mostrando-se, todavia, sempre aberto ao novo. O ensino dos gêneros, conforme a pesquisa nos permitiu observar, ainda carece, no

contexto escolar, de reflexões teórico-metodológicas mais aprofundadas e de orientações mais sólidas e seguras. Entendemos ser esta também uma das causas da tensão manifestada na prática do docente sujeito da pesquisa, uma vez que este, ao tentar desenvolver integradamente as dimensões da língua e do discurso, concedeu ênfase aos aspectos formais da língua. Apesar disso, avaliamos que seu trabalho foi enriquecido pelos aspectos positivos alcançados. Um desses aspectos diz respeito ao papel que assumiu como mediador entre as práticas curriculares cotidianas e as do programa da OLP, conseguindo promover a integração entre as duas, o que consideramos um avanço em seu trabalho pedagógico. Nesse processo de (re)conhecimento e de desenvolvimento da metodologia proposta pela OLP, pudemos observar também o envolvimento dos alunos – partícipes que são da interação na sala de aula – pela demonstração de curiosidade e receptividade frente a este outro jeito de ensinar. As interações dos sujeitos – professor e alunos – no espaço da sala de aula constroem relações de sentidos específicas e particulares a cada contexto de ensino, possibilitando-nos, contudo, uma compreensão para além desse contexto. Um desses sentidos é o de que as mudanças nas práticas de ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar se dão nas fronteiras entre o que os sujeitos reconhecem e validam como ensino da língua e as novas propostas que assumem ou possam vir a assumir em seus atos. Esse embate é constructo do diálogo ininterrupto do qual esses sujeitos fazem parte e ao qual respondem ativamente. Finalmente, podemos afirmar que, tanto para o professor quanto para os alunos, a inserção do programa OLP em sala de aula representou um novo caminhar rumo à conquista progressiva da autonomia discursiva.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa. Olimpíada de Língua Portuguesa. Gêneros do discurso.

ABSTRACT

This research aims at analysing the insertion of actions proposed by the Portuguese Language Olympics – *Writing the Future* (PLO) program in pedagogical practices carried out in Portuguese Language classes. For the execution of the research, two events were chosen from the set of actions of the program: the steps of face-to-face training addressed to teachers in the years of 2011 and 2012 in the macro-region of Florianópolis (Santa Catarina – Brazil), and a teacher's practice in a school located in the region's city of São José in the year of 2012, with 6th grade students. The choice of this particular teacher was based on the fact that, in his pedagogical practice, he has incorporated the methodology of didactic sequences proposed by the PLO program, which are based on discussions from Schneuwly and Dolz and calls for the genres of discourse study. The methodology of this research followed a socio-historical perspective based on Bakhtin's theory of dialogism. From this theoretical background, as the focus of our reflexions we used the concept of concrete utterance and, as categories of analysis, the concepts of chronotope – theme and intonation – which are part of the extra-verbal context. The research data was recorded in audio and well as registered in a journal. Through the analysis of these data it was possible to assess the teacher's work in the spatial and temporal organization context towards the development of pedagogical practices carried out according to the PLO's resolutions. Observing whether or not there was an approach, in the establishment of dialog, between PLO's methodology-based actions and Portuguese Language curricular actions based on the official orientation became imperative in this new chronotope, since, according to Bakhtin, in the confrontation of voices in a dialog, the centripetal force (which unifies and centralizes the discourse) and the centrifugal force (which decentralizes the discourse) are shown, creating tension between the "given" and the "new" or, in the present case, between what is known, historically settled, homogenizer and stabilizer of discourses in the school sphere, and what poses an opening for change. In this particular research, it was found that the teacher experienced that tension in his learning in teaching how to teach and teaching how to learn, nonetheless remaining with an open mind to the new. The teaching of genres, according to what was shown in the research, still needs, in the school context, deeper theoretical-methodological reflection and more solid and reliable orientations. It is understood that this is also one of the causes of the

manifested tension in the teacher's practice, seeing that when he was trying to develop equally the dimensions of language and discourse, he emphasized the formal aspects of language. However, we assess that his work was enriched through the positive aspects reached. One of these aspects concerns the role taken by the teacher as mediator between ordinary curricular practices and the ones of the PLO program, managing to promote the integration between them - what we consider to be an advance in his pedagogical work. In this process of acknowledgement and development of the PLO's proposed methodology, it was possible to see also the students' engagement – being them participants in the classroom interaction – through the demonstration of curiosity and receptiveness to this different way of teaching. The interactions between subjects – teacher and students – in the classroom environment build specific and particular relations of meaning in each teaching context, enabling a comprehension beyond this context. One of these meanings is that changes in the Portuguese Language teaching practices in school environments happen in the borderline between what the participants recognize and certify as language teaching and the new proposals that are (or could be) incorporated in their actions. This conflict arises from the uninterrupted dialog in which the participants take part and to which they actively respond. Finally, it is certain to say that, for both teacher and students, the insertion of the PLO program in the classroom represented a new approach to the progressive achievement of discursive autonomy.

Keywords: Teacher training. Portuguese Language Teaching and Learning. Portuguese Language Olympics. Genres of discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organograma das ações do programa OLP	103
Quadro 1: Enunciados representativos da integração das práticas de linguagem da escola à metodologia do programa OLP.	151
Quadro 2: Poemas produzidos por alunos da turma 61.	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição cronológica da participação da professora Cris nas ações do programa OLP	112
Tabela 2: Critérios de avaliação do gênero poema indicados pela OLP.	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 ATIVIDADES HUMANAS E A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM – RELAÇÕES COM O ENSINO	31
1.1 A NATUREZA SOCIAL DA LINGUAGEM: O CONTEXTO VERBALE E EXTRAVERBALNA CONSTITUIÇÃO DOS ENUNCIADOS	33
1.2 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	39
1.3 O TRABALHO COM O TEXTO NA SALA DE AULA – PROPOSTAS METODOLÓGICAS	47
1.4 TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESFERA ESCOLAR	51
1.5 PEDAGOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – UMA PROPOSTA DE ENSINO COM FOCO NOS GÊNEROS TEXTUAIS	60
2 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>ESCREVENDO O FUTURO</i>	67
2.1 AS PARCERIAS E A INSERÇÃO DO PROGRAMA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> NAS ESCOLAS	74
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA	77
2.3 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DO MODELO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	86
2.4 O PROGRAMA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> E O CURRÍCULO ESCOLAR	90
3 METODOLOGIA	101
3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PROGRAMA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>ESCREVENDO O FUTURO</i>	105
3.2 TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO	110
3.3 A PROFESSORA	112

3.4 A ESCOLA E A TURMA	114
3.5 A INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS NO AMBIENTE DA PESQUISA DE CAMPO	116
3.6 DADOS DA PESQUISA	117
4 O PROGRAMA OLIMPÍADA DELÍNGUA PORTUGUESA – <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	121
4.1 A INSERÇÃO DO PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> NA ESFERA ESCOLAR	123
4.2 POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA OLIMPÍADA E AS AÇÕES CURRICULARES DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	142
4.3 INTERAÇÃO NA SALA DE AULA – ESPAÇOS DE REAÇÃO-RESPOSTA NO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>ESCREVENDO O FUTURO</i>	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	195
ANEXOS	207
ANEXO A – QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM A PROFESSORA	209
ANEXO B – GRADE CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, DO 6º ANO À 8ª SÉRIE, CONFORME PPP DA ESCOLA ALVORADA (2012)	211
ANEXO C – PLANO DE ENSINO DA PROFESSORA DA TURMA 61 PARA AS AULAS DO ANO LETIVO DE 2012	213
ANEXO D – PLANO DE ENSINO DA PROFESSORA CRIS PARA AS AULAS DA TURMA 62 NO ANO LETIVO DE 2012	219
ANEXO E – MOSTRA DE POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DA TURMA 61..	224

INTRODUÇÃO

Quando tomamos as ações realizadas na escola como construídas social e historicamente, estas se mostram constantemente influenciadas por fatores tradicionalmente enraizados na cultura escolar e, em boa medida, por outros externos a esse ambiente. A soma desses fatores efetiva-se em meio à contradição que esses mesmos elementos apresentam – de um lado as práticas historicamente adotadas nos ambientes de ensino e, de outro, a efemeridade inerente à realidade histórica e social em que as ações educativas se realizam.

Diante disso, as práticas educativas desenvolvem-se em um movimento contínuo, no qual a tradição alicerçada na escola é perpassada por interferências provenientes do próprio ambiente escolar e por aquelas que são elaboradas em contextos extraescolares, que não são dicotômicas, visto que se interpenetram, sobretudo por seu caráter político e ideológico.

Os debates atuais sobre as políticas voltadas à educação no Brasil têm atribuído lugar de destaque à união dos setores públicos e privados na realização de parcerias em ações dirigidas à escola. (SILVA, 2011). Esse movimento foi desencadeado na década de 1990, como parte integrante dos processos de redemocratização do país. Nesse período, devido à redefinição do papel do Estado e a implantação de políticas neoliberais, passou-se a estimular a participação de parcerias entre iniciativas privadas e organizações do terceiro setor (ONG) em ações até então de responsabilidade exclusiva do governo.

Nas escolas esse movimento é percebido em decorrência da inserção de programas que resultaram dessas parcerias. Construídos em contextos extraescolares, esses programas são destinados à escola, visando provocar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem que ali se desenvolvem. Para tanto, articulam-se em torno de propostas que contemplam, sobretudo, programas de ensino com conteúdos e metodologias previamente definidos.

A inserção, na prática pedagógica, de propostas teórico-metodológicas assim elaboradas ocorre concomitantemente ao desenvolvimento do currículo escolar. Este, por sua vez, também resulta de uma lógica que comporta elementos que relacionam aspectos internos e externos ao conteúdo específico da disciplina e das questões diretamente ligadas à escola, conforme aponta estudo desenvolvido por Soares (2002).

Ao tratar da constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa (doravante LP), Soares (2002) utiliza-se do argumento de que se deve à confluência de fatores internos e externos à língua o modo como se olha para a linguagem no ambiente escolar. Por meio do resgate da história da disciplina curricular de LP traçado pela autora é possível perceber as mudanças ocorridas em relação às concepções e práticas com a linguagem e a disparidade que essas práticas apresentam entre o uso que os sujeitos fazem da língua fora da escola e a apropriação que se faz dela nesse ambiente.

A linguagem, assim como as ações humanas, constitui-se e é constituída em meio ao movimento contínuo das relações sociais. Quando tratada como um conteúdo estático nas práticas escolares, a sua relação com a vida é desconsiderada. Essa postura gera a falsa ideia de que, na escola, o objeto com o qual se opera é diferente, isto é, a linguagem ali utilizada é superior àquela utilizada pelos alunos nas demais esferas de comunicação social, o que a distancia sobremaneira deles, os sujeitos em aprendizagem.

As atividades com a escrita no cotidiano de salas de aula, por exemplo, acabam reafirmando esse quadro, pois, como explicita Geraldi (1997), as propostas que atentam para essa perspectiva de linguagem levam alunos a produzirem, no percurso escolar, textos *para a escola*, por meio da reprodução de modelos selecionados por e para esse ambiente e que impedem alunos de utilizarem a linguagem criando e inovando textos com base nas suas experiências. Ainda para Geraldi (1997), essa situação reflete um determinado percurso histórico de atividades com a escrita apresentadas especificamente no e para o ambiente escolar.

Segundo Bunzen (2006), do final do século XVIII até meados do século XX pouca atenção era dada às práticas com a escrita na escola. Destaque maior no ensino da língua portuguesa destinava-se ao ensino das regras gramaticais e da leitura: “Isso ocorreu porque o ensino da composição e da ‘redação’ estava fortemente atrelado às disciplinas clássicas que foram deixando um vazio no currículo, sendo preenchidas pelo ensino gramatical e por atividades de ‘leitura.’” (BUNZEN, 2006, p. 144).

É somente a partir da década de 1970 que se volta um olhar mais atento para as práticas realizadas com a linguagem na escola, para seu histórico pouco eficiente e para as mudanças necessárias à reversão desse quadro. Para tanto, nesse período, foram de fundamental importância as contribuições das Ciências Linguísticas, introduzidas nos

currículos de formação de professores a partir dos anos 1960, com reflexo nas práticas escolares nos anos 1980. (SOARES, 2002).

A década de 1980 demarca um período de fecundas discussões e publicações referentes à necessidade de mudanças nas atividades com a linguagem na escola. Pietri (2003), ao analisar os documentos que legitimam as discussões desse período, considera que estes constituem um discurso que ele denomina *discurso da mudança*, pois apresenta um componente de divulgação científica, voltado à legitimação da linguística perante a sociedade nacional, e argumentos sobre a necessidade de mudanças nas práticas e concepções de linguagem nas atividades pedagógicas.

Também a preocupação com o papel do professor nesse contexto é evidente, principalmente pelos estudos e publicações que se destinam a esses profissionais, procurando mostrar uma perspectiva de ensino de linguagem diferente daquela que vinha sendo praticada na escola brasileira. Dentre as publicações desse período, algumas buscaram travar um diálogo direto com o professor, como a organizada por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula: leitura & produção* (1984); a obra de Magda Soares, *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1986) e *O texto não é pretexto* (1982) de Marisa Lajolo, para citar exemplos.

Nas décadas de 1990 e 2000 ganham força nas discussões entre linguistas as ideias do trabalho com os gêneros do discurso, conceito oriundo dos estudos realizados pelo filósofo russo Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) e um grupo de estudiosos, o Círculo de Bakhtin¹. Compreender a linguagem em sua realização concreta, na interação entre os indivíduos nas diferentes esferas da comunicação humana, estava entre os objetivos desse grupo. Através de publicações, muitas vezes incertas, a respeito da autoria (algo de que não nos ocuparemos aqui), e quase um século depois, as reflexões realizadas por eles, Bakhtin e o Círculo, são utilizadas nas discussões dos estudos linguísticos e pedagógicos², dentre outras áreas, trazendo à tona o estudo

¹ De acordo com Bortolotto (2007), o grupo conhecido posteriormente como “Círculo de Bakhtin” era formado por intelectuais russos de variada formação e atuação profissional que mantinham em comum o interesse pela filosofia e pela linguagem.

² Segundo Rodrigues (2005), o foco central de atenção de Bakhtin não foram as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, porém a autora o situa como problematizador e interlocutor produtivo na linguística aplicada. Dessa forma, apesar de Bakhtin e seu grupo não se ocuparem com temas

da linguagem em uma perspectiva social: como realização viva entre os indivíduos, constituindo-se e sendo constitutiva destes.

A concepção de linguagem discutida por Bakhtin e o Círculo está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998) (doravante PCN), documentos que norteiam as práticas com a linguagem nas escolas brasileiras. Conforme Rojo e Cordeiro (2004), esses documentos, por constituírem-se como referenciais, não apresentam propostas operacionalizadas em relação às atividades com a linguagem no uso efetivo pelos sujeitos, gerando uma crescente demanda por soluções didáticas que viabilizem o trabalho nessa perspectiva.

Um grupo de estudiosos da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra desenvolve estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua materna tendo como base a corrente de estudos denominada *Interacionismo sociodiscursivo*, a qual utiliza em suas referências a teoria de Bakhtin e o Círculo – incluindo também a visão sócio-histórica de Vygotsky. O trabalho, nessa perspectiva, por ancorar-se no conceito de gêneros do discurso, compreende o entendimento da linguagem em sua complexidade, com seus aspectos históricos e sociais. A metodologia formulada pelos professores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz (2004) é a das Sequências Didáticas (doravante SDs). A SD consiste em um conjunto de atividades sequenciadas desenvolvidas em torno de um gênero (oral ou escrito), ou de um agrupamento de gêneros³, visando, ao final da sequência, à produção escrita do gênero proposto.

A metodologia formulada em Genebra é utilizada como referência nas atividades propostas pelo programa Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro*, desenvolvido com base no *Programa Escrevendo o Futuro*, que teve sua primeira edição em 2002.

A criação do *Programa Escrevendo o Futuro* é resultado da parceria entre o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC)

voltados à educação, pode-se, com base na teoria desse grupo, trazer reflexões para esse campo.

³ Diante da diversidade e do grande número de gêneros existentes, os autores propõem que determinados gêneros sejam agrupados para a realização da progressão metodológica. Esse agrupamento é orientado por três critérios que são mobilizados na apropriação que os sujeitos fazem dos gêneros nas situações de comunicação: domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 57-59).

e a Fundação Itaú Social, contando, na execução de suas ações, com parceiros como *Todos pela Educação*⁴, *Canal Futura*⁵, Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed)⁶ e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)⁷. Em 2008, com a adesão do Ministério da Educação (MEC), o programa passou a ser incluído nas políticas públicas nacionais, sendo-lhe atribuída agora a denominação Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro* (doravante OLP).

O objetivo do programa OLP é contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita na escola. Para tanto, desenvolve nos anos ímpares ações de formação presencial e a distância, dirigidas a professores e, nos anos pares, a realização de um concurso de produção de textos para alunos da educação básica, além da elaboração e disponibilização de recursos e materiais para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem escolar, como por exemplo, nas oficinas de produção textual. Essas oficinas ocorrem na escola, nas aulas de LP, e destinam-se às atividades desenvolvidas na SDs, sendo realizadas anteriormente ao concurso de textos.

⁴ Movimento financiado pela iniciativa privada que reúne sociedade civil, educadores e gestores públicos com o objetivo de contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>> Acesso em 08 mar. 2012.

⁵ Canal de televisão criado em 1997 como um programa da Fundação Roberto Marinho. Desde então tem se tornado referência como um programa de educação e experiência relevante de investimento social privado. Disponível em <<http://www.futura.org.br/o-futura/quem-somos/>> Acesso em 08 mar. 2012.

⁶ Associação de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando ao desenvolvimento e à implantação de políticas públicas educacionais promotoras de educação com qualidade para todos, mediante iniciativas educacionais de interesse público comum entre as Secretarias Estaduais de Educação, em articulação com os poderes federais, estaduais, municipais e sociedade civil organizada. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/o-consed>> Acesso em 25 set. 2012.

⁷ A UNDIME reúne os responsáveis pelos órgãos municipais de educação, com o objetivo principal de defender os interesses e a qualidade da educação municipal e fortalecer as administrações e dirigentes municipais na área da Educação. Disponível em: <<http://www.undime-sc.org.br/quemsomos.php>> Acesso em 25 set. 2012.

A realização do programa OLP e suas possíveis contribuições para os processos de ensino e aprendizagem de língua materna já foram discutidas em pesquisas (BARROS, 2008; FREITAS, 2009; LEITE, 2009; GEBARA, 2010; SILVA, 2010; ALTENFELDER, 2010; CARDIA, 2011, entre outras), que se aproximam pelo tema que abordam e pelos aspectos que elegem para investigação, como os sujeitos envolvidos no processo, o objeto de ensino proposto e a metodologia utilizada. No entanto, na maioria das vezes, essas propostas não passam por uma definição do interesse de seus agentes – professores e alunos e sua inserção na escola afeta, segundo Peroni (2008), a gestão democrática da educação, pois ao serem introduzidas e adotadas na escola, essas propostas podem subtrair a autonomia dos sujeitos que atuam no contexto escolar, o que compromete, de acordo com a autora, a elaboração e o desenvolvimento dos currículos escolares.

Entendendo que o currículo escolar e a prática pedagógica constituem-se como processos que se desenvolvem continuamente e estão sujeitos a mudanças decorrentes da realidade social e histórica, ambos precisam ser analisados, avaliando-se a inserção de uma proposta que se constrói fora da escola, mas que tem no horizonte de sua produção esse ambiente.

A observação e a análise da inserção do programa OLP na sala de aula configuram-se como momentos de reflexão acerca das mudanças provocadas no trabalho dos professores e no objeto de conhecimento elegido para a realização das práticas com a linguagem na escola. Diante deste quadro que se desenha nas instituições de ensino oficial, nosso questionamento recai sobre a possibilidade de interlocução entre as atividades propostas pelo programa OLP e as ações curriculares da aula de LP.

No intuito de responder a esta questão, traçamos o objetivo geral desta pesquisa, qual seja: analisar a inserção da proposta metodológica do programa OLP nas aulas de LP e as possíveis interlocuções que estabelece com as atividades cotidianas dessa disciplina. Nesse processo, marcado pelo encontro de práticas, o professor ocupa um lugar indispensável para desenvolver as condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a desenvolver suas capacidades e a aprender (LIBÂNEO, 1998), uma vez que é o educador e o educando que serão desafiados a apropriarem-se, na escola, do conhecimento daquilo que se propõem como objeto e metodologia para o ensino da linguagem.

A metodologia proposta para o desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica. Nessa perspectiva o ser social e suas ações são considerados em sua realidade concreta,

inseridos em um contexto e por ele constituídos. Tomando como referência os estudos desenvolvidos por Bakhtin e demais integrantes do Círculo de Bakhtin, pela teoria do dialogismo, elegemos, como foco da nossa investigação, o enunciado concreto, materialização verbal dos eventos dialógicos entre os sujeitos sociais. As relações dialógicas compreendem sempre dois sujeitos, o *eu* e o *outro*. Diante dessa premissa e considerando que, em todas as interações há a presença de vozes outras que estabelecem entre si relações dialógicas (BAKHTIN, 2011), torna-se evidente que o sujeito que enuncia não dá origem ao seu dizer, pois o seu enunciado é constituído de sentidos que são elaborados pelo que lhe vem do exterior, por meio da palavra do outro. Sendo assim, no âmbito de uma compreensão dialógica, o sujeito se constitui na e pela linguagem, por meio de enunciados de outrem.

Dessa forma, a análise que propomos será realizada tendo no horizonte de nossa compreensão a constituição dos sujeitos partícipes do diálogo que se trava na aula de LP com as propostas teórico-metodológicas desenvolvidas pelo programa OLP. Para tanto, consideramos como parte constituinte desse encontro de práticas, por um lado, os momentos de formação que integram a rede de ações da OLP, considerados articulações relevantes que produzem reflexos na prática efetiva em sala de aula e, por outro lado, as orientações constantes nos documentos norteadores do ensino no âmbito desta pesquisa – os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, e a Proposta Curricular de Santa Catarina, PCSC – e os demais enunciados que constituem o sujeito docente no encontro com outrem: a sua formação e experiências particulares.

Com base no princípio do dialogismo, delineamos os objetivos específicos traçados para esta investigação, quais sejam: verificar de que forma o programa e sua proposta metodológica – das SDs – insere-se no cotidiano das aulas de LP; contribuir com a discussão do tema *objeto de ensino da disciplina língua portuguesa* elegido no trabalho didático sob influência da inserção do programa OLP em instituições de ensino oficial; averiguar a possibilidade de interlocução entre a proposta metodológica da OLP e a dinâmica das atividades que se realizam na aula de LP; compreender como os sujeitos que interagem na prática pedagógica – professor e alunos – manifestam a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos do programa OLP nas aulas de LP.

Para a consecução dos objetivos traçados acompanhamos o direcionamento das atividades realizadas nas aulas de LP em uma turma de ensino fundamental cujo docente optou em assumir nas aulas a proposta metodológica do programa OLP, observando a possibilidade de

diálogo, no currículo que se desenvolve nas aulas, entre as ações propostas pela OLP e aquelas que se configuram como práticas estabilizadas nessa disciplina – seja por meio dos documentos que prescrevem as orientações teórico-didáticas para as aulas de LP, seja por meio do que o docente (re)conhece e reafirma na sua prática como conteúdo de LP.

O acompanhamento e diagnóstico bem como a análise da metodologia proposta pela OLP no ensino de linguagem nas escolas atentaram para o momento de transição das práticas até então dominantes no ambiente educacional para as orientadas pelo programa OLP. Para tanto, foram desenvolvidas neste trabalho reflexões acerca das concepções e práticas historicamente utilizadas na escola referentes às atividades com a linguagem e a reflexão sobre a concepção de linguagem e a proposta metodológica das SDs assumida pelo programa OLP.

Assumimos como pressuposto que as práticas realizadas nas aulas de LP sob a influência do programa OLP favorecem, gradativamente, a inserção desta metodologia de ensino no currículo que se desenvolve nas aulas de LP, em decorrência do movimento dos professores ao acrescentarem novos elementos à sua prática, como também a crescente amplitude do programa⁸ e sua interlocução com o Ministério da Educação (MEC), firmando-se como uma política pública.

Visando à consecução dos objetivos acima propostos, este trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro discutimos a linguagem e sua intrínseca relação com as atividades humanas, sobretudo as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, desenvolvemos uma breve exposição da trajetória da disciplina de LP como componente curricular, com ênfase na prática da escrita no ambiente escolar e as recentes discussões teórico-metodológicas acerca dessa prática.

No segundo capítulo, apresentamos a constituição do programa OLP, juntamente com as parcerias que tomam parte na elaboração e

⁸ De acordo com a pauta de reunião técnica enviada aos professores multiplicadores da 3^a edição da Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro* (2012), em relação à abrangência de municípios atingidos – número de escolas e professores inscritos e número de inscrição nos diferentes gêneros –, os números apontam que houve um crescimento nas participações da 2^a edição da OLP (2010) em relação à primeira (2008) e esta por sua vez superou o número de todas as edições do Programa Escrevendo o Futuro (2002, 2004, 2006). A estimativa para a 3^a edição da OLP é superar os números da 2^a edição.

consecução das ações previstas por esse programa, as quais se ancoram na utilização de recursos formativos – ações de formação docente e elaboração de materiais didáticos para o desenvolvimento da prática pedagógica com as SDs. O modelo da SDs utilizado pela OLP configura-se como reelaboração do modelo didático originalmente formulado pela equipe de pesquisadores da escola de Genebra. Sendo assim, apresentamos nesse capítulo o modelo da SD tal qual utilizado no programa OLP. São apresentadas, ainda, as relações entre a proposta metodológica da OLP e o currículo que rege as ações na disciplina de LP.

O terceiro capítulo é destinado à abordagem metodológica e o caminho percorrido na realização da pesquisa empírica. Nesse capítulo apresentamos a fundamentação teórico-metodológica que orienta nosso olhar na investigação – a perspectiva sócio-histórica apoiada na teoria do dialogismo de Bakhtin –, as categorias elegidas para a análise dos dados e o percurso realizado na pesquisa de campo, como a escolha do docente sujeito da pesquisa e a turma em que a observação foi realizada.

No quarto e último capítulo, por meio da análise dos dados coletados, é efetuada uma reflexão em torno dos sentidos que emergem na prática realizada nas aulas de Língua Portuguesa quando a opção do professor é a metodologia proposta pelo projeto OLP. Para tanto, atentamos para a maneira como se deu a inserção dessa proposta nas aulas de LP, a possibilidade de diálogo entre as ações propostas pelo programa e o currículo que se desenvolve nas aulas de LP e a maneira como os sujeitos – professor e alunos – reagiram nesse novo contexto de ensinar e aprender a linguagem. As reflexões desenvolvidas nesse último capítulo dão tessitura à produção das considerações finais desta dissertação.

1 ATIVIDADES HUMANAS E A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM – RELAÇÕES COM O ENSINO

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.

(BAKHTIN, 2011).

A afirmação do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011), em epígrafe neste capítulo, reflete a concepção de linguagem discutida por ele e os demais integrantes do Círculo. Na aceção desse grupo, a natureza da linguagem é social e sua constituição decorre das interações realizadas pelos seres sociais, sendo ao mesmo tempo constitutiva destes. Nessa perspectiva, é por intermédio da linguagem que o homem, ser social, age/interfere no mundo. A complexidade da linguagem, seus aspectos sociais, históricos, dialógicos e ideológicos, como produtos de sua relação com a vida, constituem os sujeitos, refletindo-se em suas atividades de homens sociais.

As possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, e ocorrem e se estruturam em diferentes esferas organizadas socialmente. Dessa forma, as atividades realizadas na prática pedagógica se dão também por meio da linguagem. A relação intrínseca atividades humanas/ linguagem é, muitas vezes, desconsiderada no espaço escolar, que tende a conceder prioridade aos aspectos linguísticos e ignorar o plano discursivo da língua. Para Brait (2002), a impossibilidade de desvincular a constitutiva relação linguagem/atividades humanas não inviabiliza a possibilidade de análise das “particularidades da linguagem em relação às diferentes atividades humanas.” (BRAIT, 2002, p. 31).

Vemos então que, se por um lado há essa possibilidade de análise, por outro, não podemos descurar o plano discursivo ou extraverbal da língua. Essa dicotomia histórica verificada na linguagem com a primazia concedida ao plano linguístico ocasionou, na escola, um tratamento destinado à linguagem como um conteúdo distante dos alunos.

Nas atividades com a escrita esse distanciamento se evidencia ainda mais, pois essas práticas desenvolvem-se, na maioria das vezes, com objetivos que ora priorizam a capacidade criativa do aluno de produzir um texto – sendo o texto entendido como “tradução do

pensamento lógico.” (BUNZEN, 2006, p. 142) –, ora o domínio que o aluno tem da norma padrão da língua.

Essas duas posturas adotadas historicamente na escola refletem as orientações do pensamento filosófico-linguístico denominadas por Bakhtin [Volochinov] (2010) *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*. Conforme o autor, a linguagem, em sua complexidade, não pode ser reduzida à consciência individual do falante, como supunham os adeptos da primeira tendência; ou a um sistema estável de formas abstratas, como pregavam os da segunda; sua verdadeira substância constitui-se nas interações verbais, realizadas por meio das enunciações.

Segundo a corrente de pensamento desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, para compreender a linguagem em sua complexidade é preciso analisá-la em sua realização concreta, que ocorre na interação entre os falantes. Assim sendo, o estudo da linguagem, independente da esfera em que se lance o olhar para analisá-la – artística, jurídica, religiosa, etc. –, leva em consideração, sobretudo, seu caráter social. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010). Tal entendimento amplia a complexidade de seu estudo, haja vista as incontáveis situações em que a linguagem é usada e os diferentes contextos e interlocutores que essas situações podem envolver.

A inserção dessa concepção nas práticas de ensino-aprendizagem de língua materna na escola demarca um momento de transição na história da disciplina curricular de Língua Portuguesa, provocando uma ruptura nos paradigmas construídos historicamente em relação ao entendimento acerca da linguagem no ambiente escolar: de um ensino alicerçado em concepções de linguagem que se baseiam na estrutura da língua ou na psique do falante, a uma prática que concebe a linguagem em sua materialização concreta, no uso efetivo pelos sujeitos em meio às relações sociais.

Segundo Moraes (1997), a mudança de paradigmas na educação, que provoca alterações nos elementos que compõem a atividade pedagógica, como os objetos e metodologias em determinada área de conhecimento, configura-se como um processo que decorre da insatisfação amplamente compartilhada em relação aos padrões até então aceitos. Segundo a autora, “A crise provoca sempre um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo repensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não explicava.” (MORAES, 1997, p. 55).

No caso da disciplina de Língua Portuguesa, a crise de paradigmas apontada por Moraes (1997) advém da interferência dos

fatores internos e externos à constituição dos objetos e/ou objetivos de ensino dessa disciplina, decorrentes de seu percurso ao longo da história, conforme aponta Soares (2002). Esse percurso, se analisado pelo prisma das orientações linguísticas que concebem a linguagem em sua realização concreta, considerando seus aspectos sociais e discursivos, deixa entrever lacunas que justificam a ineficiência das práticas realizadas na escola no desenvolvimento dos alunos.

1.1 A NATUREZA SOCIAL DA LINGUAGEM: O CONTEXTO VERBAL E EXTRAVERBAL NA CONSTITUIÇÃO DOS ENUNCIADOS

A linguagem, na perspectiva desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, é resultado das atividades humanas decorrentes das necessidades comunicacionais e interacionais. Essas atividades desenvolvem-se em um contexto histórico e social em contínuo movimento, do qual a linguagem está impregnada desde seu interior, pois sua constituição se dá pelas relações sociais, dialógicas estabelecidas nas vivências com o outro.

No campo verbal, as atividades humanas ganham sentido nos signos linguísticos. Bakhtin [Volochínov] (2010) estabelece, nas esferas da sociedade, uma relação entre o material semiótico e a ideologia, remetendo ao signo, como elemento que reflete e refrata o mundo, o lugar em que essa ideologia se manifesta. De acordo com Bortolotto (2007, p. 65), nessa perspectiva, “signos e ideologia têm uma realidade social, são constituídos no ‘terreno interindividual’, cuja base material está na vida social”. A palavra, nesse sentido, é tida como “*fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 36, grifo do autor), pois, devido a sua ligação intrínseca com o contexto da vida, por meio dela é possível perceber os embates e as transformações sociais que ali ocorrem. Essa condição lhe é inerente e determina, juntamente com a situação de comunicação e o auditório, escolhas discursivas.

Na acepção de Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 32), “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)”. Para Molon e Viana (2012), uma vez que nas relações dialógicas os sujeitos não assumem uma posição passiva, e sim ativamente responsiva, os “critérios de avaliação ideológica” apontados por Bakhtin [Volochínov] (2010) correspondem aos valores apreciativos dos locutores em relação ao objeto, já que

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 45, grifos do autor).

Dessa forma, observamos que, segundo Volochínov e Bakhtin (2011), a valoração do sujeito em relação ao objeto sobre o qual ele enuncia – elemento constitutivo do enunciado – reflete determinadas construções ideológicas que pairam na sociedade e que ali permanecem como “valorações subentendidas”.

Logo, o social em sua base é plenamente objetivo: trata-se antes de tudo de uma *unidade material do mundo*, que forma parte do horizonte dos falantes, [...] e da *unidade das condições reais da vida*, que geram a *comunidade das valorações*: o pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social e, finalmente, a uma mesma época, posto que todos os falantes são contemporâneos. As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes. (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 158, grifos dos autores).

As valorações construídas socialmente são expressas individualmente por meio dos enunciados. Dessa forma, a inter-relação língua e vida ocorre mediante enunciados que a realizam. Os enunciados são as unidades concretas da comunicação discursiva e se constituem dialogicamente no contexto histórico, social e ideológico de uma época. Assim sendo, o enunciado não pode ser neutro, pois sua produção ocorre na utilização de signos linguísticos impregnados de índices sociais de valor, cuja escolha representa a posição ativa do sujeito que enuncia perante seu objeto e interlocutor.

Cada enunciado integra e completa a cadeia de comunicação como uma resposta a enunciados anteriores e como uma antecipação na formação dos enunciados que o sucedem (FARACO, 2006), “Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 296).

As relações dialógicas que o enunciado estabelece em sua constituição nunca se repetem, pois, as condições de produção em que se realizam, inseridas no contínuo movimento histórico e social, configuram-se de maneira insólita. Por conta disso, o enunciado revela-se sempre como novo na cadeia da comunicação discursiva, refletindo as condições em que é produzido, em seus elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – pois estes, “estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Como vemos, a complexidade dessas relações e os sentidos que se produz não são passíveis de compreensão apenas pelo plano das formas puramente linguísticas da língua, pois estas, segundo Bakhtin [Volochninov] (2010), ao ignorar o contexto extraverbal (situação social – qualquer uma que organize um enunciado e auditório – presença dos participantes) como parte integrante e constituinte da linguagem, não abarcam, nos estudos que desenvolvem, a sua completude. Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua constitui-se nas interações verbais, pois nestas é possível perceber, por meio dos enunciados concretos, as relações de sentido que se estabelecem entre os sujeitos.

Os estudos da linguagem que ignoram o dialogismo, a interlocução *eu x outro* como condição de sua existência, tendem a descaracterizar a língua como objeto social que é, pois, não reconhecendo no enunciado a relação entre o verbal e o extraverbal (subentendidos; predeterminados), excluem, reforçamos, a relação entre língua e vida. Portanto, é fundamental que compreendamos que é muito pouco se ficarmos circunscritos ao conhecimento da língua pelas “ligações” que se dão apenas entre unidades da língua, por categorias linguísticas.

Nos usos que fazemos da linguagem, os elementos linguísticos e o sentido que adquirem nas diferentes situações de enunciação não se encontram separados por fronteiras demarcadas. A distinção entre as dimensões linguísticas e discursivas da língua na compreensão semântica do enunciado está presente nas reflexões teóricas desenvolvidas por Bakhtin [Volochninov] (2010) e é expressa nos conceitos de tema e significação.

O tema está relacionado ao aspecto discursivo da língua, pois expressa os sentidos do enunciado em sua relação com o contexto histórico e social. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 133). O tema caracteriza-se, dessa forma,

“pela transitoriedade, dado que sua significação é apropriada unicamente ao momento da proferição e a nenhum outro.” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 250). Observamos que as definições do conceito de tema aproximam-se daquelas que servem ao enunciado, pois, assim como este, o tema se constitui como acontecimento único e irrepitível. Portanto, mesmo que os elementos linguísticos empregados na representação verbal do enunciado se repitam, o tema é sempre outro, pois as condições em que o enunciado se realiza nunca se repetem.

Os elementos repetíveis do enunciado, as formas gramaticais da língua, encontram-se relativamente estabilizados nas diferentes situações em que são utilizados, apresentando uma mesma estrutura linguística que adquire, historicamente, sentidos socialmente compartilhados em diferentes enunciações. Esse sentido permanente, que integra juntamente com o tema a constituição do enunciado, Bakhtin [Voločínov] (2010) denomina significação. Dessa forma, a significação está ligada às formas estabilizadas da língua e configura-se, tal como afirma Bakhtin [Voločínov] (2010, p. 134, grifos do autor), como o “*aparato técnico para a realização do tema.*”.

Os enunciados devem ser compreendidos levando-se em consideração, por um lado, o estável – as formas linguísticas – e, por outro lado, o inusitado – o enunciado como acontecimento singular na cadeia discursiva. A relação entre esses dois aspectos, tema e significação, constitui-se como a base para o entendimento semântico do enunciado. (CLARK; HOLQUIST, 1998).

É interessante ressaltar que Bakhtin [Voločínov] (2010) não polariza os conceitos de tema e de significação, ao contrário, expressa que não se pode traçar uma fronteira entre ambos, pois esses conceitos ligam-se ao todo do enunciado na construção de sentido. Observamos, contudo, que o autor, de forma condizente com a base teórica assumida em seus estudos – aquela que concebe a linguagem em sua relação intrínseca com a vida –, confere aos dois conceitos uma escala distinta de importância na atribuição de sentido ao enunciado, considerando o tema como estágio *superior real* da capacidade de significar e a significação como *estágio inferior* dessa mesma capacidade (CEREJA, 2008).

O estágio superior da capacidade de significar é alcançado mediante a análise da relação da singularidade do tema com o contexto extraverbal de produção do enunciado. Esse contexto, por sua vez, precisa ser entendido na relação que estabelece com as categorias tempo e espaço responsáveis por moldar a realidade em que ocorrem as relações de produção e recepção dos enunciados. (CLARK;

HOLQUIST, 1998). As relações entre tempo e espaço na produção dos enunciados são compreendidas por Bakhtin (2002) por meio do conceito de cronotopo. Os cronotopos, na acepção desse autor, refletem de maneira direta as ideologias dos diferentes tempos e espaços na produção dos enunciados.

Bakhtin (2002) propôs o conceito de cronotopo tendo em seu horizonte de produção a esfera artístico-literária. O autor critica a análise das obras literárias que se atêm apenas ao contexto de sua época. Segundo ele, dessa forma não é possível penetrar o sentido mais profundo. Para alcançar essa profundidade, as obras literárias, segundo Bakhtin (2011), devem ser estudadas no “grande tempo”. A noção de tempo proposta pelo autor está ligada à corrente ininterrupta da comunicação discursiva em que o diálogo é contínuo e a noção de temporalidade infinita, pois os sentidos são ressignificados nas enunciações.

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2011, p. 410).

O conceito de cronotopo proposto por Bakhtin para a análise dos enunciados na esfera artístico-literária pode ser estendido a outras esferas da organização social, tendo em vista a afirmação do próprio autor de que “qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos.” (BAKHTIN, 2002, p. 362). Consideramos, assim como Rodrigues (2001), que a realidade concreta, em que os sujeitos sociais agem e se relacionam, é também cronotópica, ou seja, apresenta contextos específicos decorrentes das relações entre as categorias tempo e espaço. Afinal, é dessa realidade que emergem os cronotopos do mundo representado na literatura (BAKHTIN, 2002).

Tempo e espaço são realidades concretas, que adquirem significados pela cultura de uma sociedade. Conforme Amorim (2010), a análise dos enunciados tendo como base o cronotopo em que se assenta essa produção discursiva permite projetar uma visão de homem, uma vez que, sendo o cronotopo uma produção da história, “Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias

histórias se contam ou se escrevem.” (AMORIM, 2010, p. 105). Do mesmo modo, ainda segundo a autora, permite uma visão de um modelo de sociedade que, por sua vez, influencia também na construção dos enunciados.

A inter-relação do cronotopo com a produção dos enunciados não se dá de maneira evidente, pois nos diferentes cronotopos em que os enunciados são proferidos estão presentes vozes sociais. Essas vozes configuram-se como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos e atuam, portanto, de modos distintos no processo de construção dos enunciados. Nesse processo, os enunciados, compreendidos como construtos históricos, sociais e ideológicos, encontram-se imersos no embate entre forças que agem na sua constituição. Diz Bakhtin (2011, p.294):

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...] Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc.

Bakhtin (2002) aponta a coexistência de duas forças veiculadoras de ideologias na construção dos enunciados: aquelas que buscam unificar e homogeneizar os enunciados – as forças centrípetas – e aquelas que dinamizam, descentralizam o discurso – as forças centrífugas. Essas forças atuam na cadeia de comunicação verbal em favor das ideologias, sejam aquelas tradicionalmente instituídas ou aquelas que veiculam a mudança.

As forças centrípetas e centrífugas não se excluem mutuamente. Elas coexistem em relação dialógica. O ponto nodal de encontro de ambas é o enunciado. “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (BAKHTIN, 2002, p. 82). Dessa forma, a cada enunciado produzido essas forças são colocadas em ação, caracterizando o enunciado como um palco onde o embate entre essas forças pode ser melhor percebido, pois

De um lado se alinham as forças que servem para unificar e centralizar o significado, as quais conduzem a uma estruturalidade indispensável, se é que o texto há de manifestar um sistema. Do lado oposto postam-se aquelas tendências que fomentam a diversidade e a aleatoriedade necessárias para manter sendas abertas ao mundo contextual constantemente flutuante que cerca qualquer enunciação. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 40).

O enunciado constitui-se, portanto, como “uma unidade tensa e contraditória de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e as forças centrífugas.” (FARACO, 2006, p. 67). Essas forças são ressignificadas nos diferentes cronotopos e influenciam a construção dos enunciados desde seu interior.

A ação das forças centrípetas e centrífugas nos enunciados construídos no contexto escolar pode ser representada, respectivamente, pela tradição que engessa os processos educativos e pelo novo que se insere nesse ambiente. Aquela busca unificar os enunciados de acordo com um discurso socialmente aceito e este possibilita a abertura para a mudança.

Diante dessa realidade, os enunciados produzidos no contexto escolar, em que se observa o embate constante entre a tradição e a abertura para o novo nos processos que ali se realizam, precisam ser compreendidos levando-se em consideração que sua constituição se dá na relação com os elementos do contexto extraverbal, discordando deles ou reafirmando-os. Esse dialogismo está presente também na trajetória da disciplina curricular de Língua Portuguesa na escola, em que se observa a influência de aspectos que estabilizam as práticas de linguagem realizadas nessa disciplina em contraposição à influência de novas propostas teórico-metodológicas que visam provocar mudanças nesses processos.

1.2 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A mudança no objeto de ensino e aprendizagem das atividades desenvolvidas na disciplina curricular de Língua Portuguesa precisa ser entendida em consonância com sua dinâmica de constituição, que se realiza em meio a fatores internos e externos à língua, conforme aponta

Soares (2002). Também o desenvolvimento das disciplinas escolares, para Saviani (1994), está ligado à união de fatores internos e externos à própria disciplina. Os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho da área específica em torno do qual se constitui a disciplina, e os externos estão ligados a outras esferas da atividade humana em que essas atividades estão inseridas, como o contexto econômico, social e político. Segundo a autora, para compreender essas relações de interferência, as disciplinas escolares devem ser estudadas em uma perspectiva sócio-histórica, em que seu desenvolvimento seja visto como resultado das contradições de seu próprio campo, que ocorrem como reflexo dos demais contextos sociais.

Outro teórico dessa temática é Chervel (1990), cujas reflexões sobre a história das disciplinas escolares, tendo como referência o ensino do francês, podem ser entendidas pela interlocução que demonstram ter entre a constituição das disciplinas escolares e o contexto em que são produzidas. O autor argumenta que as disciplinas devem ser compreendidas levando-se em consideração as finalidades da escola e suas interlocuções com a sociedade. Pensamento semelhante é o de Saviani, para quem “*existe reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade*” (SAVIANI, 1994, p. 57, grifos da autora), pois, em razão da apropriação, por parte do sistema escolar, dos conteúdos culturais revertendo-os em conteúdos escolares presentes nas disciplinas, esses conteúdos passam a interferir, segundo Saviani, na cultura da sociedade. Segundo Chervel,

E porque o sistema escolar é detentor do um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 187).

Dessa forma, Chervel (1990) considera a escola como local em que se promovem saberes que exercem influência sobre a sociedade e não somente como local em que, no interior das disciplinas, os conhecimentos científicos são transformados em saberes escolares⁹.

⁹ É importante destacar a existência de ampla discussão sobre o tema da transformação dos saberes científicos em saberes escolares, denominada teoricamente de “transposição didática”. Os estudos de transposição didática têm em Yves Chevallard sua principal referência. Em seu livro *La transposición*

Sobre a apropriação que se faz na esfera escolar dos conhecimentos desenvolvidos na e pela sociedade, Thiesen (2010, p. 4) afirma que

Estudos amplamente conhecidos mostram que existe uma distância/diferença entre aquilo que historicamente a sociedade produz como cultura (geradora de saberes), o que os pesquisadores, educadores e demais profissionais que lidam com geração de conhecimento produzem em atividades científicas sem a finalidade de ensino e aquilo que os educadores tomam como conteúdo de ensino para socialização em suas disciplinas escolares.

Para Geraldi (2011), a assimilação dos conhecimentos científicos pela escola, transformando-os em conteúdos de ensino, demarca previamente os papéis que esses conhecimentos e conteúdos terão nesse espaço: “aqueles são hipóteses formuladas para responder a perguntas, enquanto os conteúdos de ensino são transmitidos como verdades.” (GERALDI, 2011, p. 88).

Segundo Moraes (1997), o racionalismo científico, ao instituir como resposta às questões uma única verdade, focalizando as partes e não o todo e ignorando as vivências internas do indivíduo, ratificou o paradigma dominante da ciência moderna promovendo juízos de valor que consagram o comportamento certo em detrimento do que é considerado errado. Na escola, isso ocasionou, segundo a autora, uma educação geradora de padrões de comportamento preestabelecidos, em que os alunos são ensinados a não questionar, agravando o distanciamento criado ao longo da história entre as práticas pedagógicas adotadas nos ambientes de ensino e a realidade dos sujeitos em aprendizagem.

Fiéis ao paradigma racionalista, as práticas realizadas na escola no que diz respeito à disciplina curricular de Língua Portuguesa repercutem de maneira evidente esse distanciamento, pois elegem para o trabalho com a linguagem fragmentos da complexidade de que se compõe a língua, excluindo dela as inúmeras possibilidades de uso pelos falantes. Isso pode ser observado no decorrer da história do português como componente curricular.

Didáctica: del saber sabio al saber enseñado (1991) Chevallard aponta que o ensino de um conteúdo será possível se esse conteúdo sofrer transformações que o tornem apto a ser ensinado.

A história da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas mostra que o português inicialmente foi estudado como instrumento para ensino da língua latina, ou seja, o português era aprendido paralelamente ao latim, mas com foco neste. Por conta disso, observamos, em estudo realizado por Soares (2002), que no Brasil colonial a importância do português é minimizada tanto no intercuro social, pois nesse período três línguas conviviam – o português trazido pelo colonizador; a língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro e o latim, língua em que se baseava o ensino dos jesuítas – como nos currículos escolares, pois na escola o português era utilizado nos processos de alfabetização, passando-se depois ao estudo do latim.

Com a Reforma de Estudos implantada pelo Marquês de Pombal em Portugal e suas colônias na década de 1750, instituiu-se o uso obrigatório da língua portuguesa e inseriu-se no currículo escolar brasileiro o estudo da gramática da língua portuguesa, porém esta continuava a ser estudada ao lado da gramática e literatura da língua latina.

Segundo Razzini (2000), é somente a partir de 1870 que o ensino de língua materna na escola ganha espaço maior, devido a sua inserção nos Exames Preparatórios que habilitavam para o ingresso no ensino superior. Durante muito tempo o ensino secundário no Brasil subordinou-se às normas desses exames, guiando seu currículo pelos padrões que estas impunham.

Quanto aos objetos de ensino elegidos para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, observamos que sua constituição decorre também dos fatores externos, sob influência do público a quem a escola servia – a elite da sociedade brasileira – os quais, aliados à concepção de linguagem de vertente estruturalista, estabeleceram na escola uma visão beletrista de ensino da língua sustentada pela forte tradição da gramática.

Essa concepção de linguagem é oriunda de uma corrente do pensamento linguístico desenvolvida no final do século XIX e início do século XX. No entendimento dessa tendência, cujo maior representante é Ferdinand de Saussure, língua e fala são elementos que constituem a linguagem que, devido a sua complexidade, não pode ser objeto de estudo da linguística. A língua, vista nessa perspectiva como um sistema estável que domina o fluxo da fala, é o objeto de estudo dessa ciência.

A apropriação dessa concepção nas práticas com a linguagem realizadas na escola toma como base o estudo da estrutura da língua, consolidando-se, no ambiente escolar, o desenvolvimento de atividades com a linguagem centradas nos estudos da gramática. Assim, como

explica Geraldi (1997), confunde-se estudar a língua com estudar gramática. E acrescenta: “Só línguas mortas são retratáveis num *corpus* fechado de regras” (GERALDI, 1997, 118). Também para Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 112) “A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático de ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino”.

Essa concepção, adotada historicamente como orientadora das práticas com a linguagem na escola, estabelece como correta apenas uma variedade da língua, aquela cuja estrutura é descrita por uma norma padrão, excluindo, dessa forma, as inúmeras possibilidades de uso. Para Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 81), nessa perspectiva, “só existe um critério linguístico: está certo ou errado; além do mais, por correção linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua.”.

Como se lê em estudo desenvolvido por Soares (2002, p. 164), “a disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética”, isso porque o público (a elite dominante) a quem a escola servia, durante muito tempo continuou o mesmo. Esse quadro começa a ser questionado nas décadas de 1950 e 1960, devido ao movimento de democratização da escola brasileira, movimento que, de acordo com Geraldi, apesar de falso, “trouxe em seu bojo outra clientela [para a escola] e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas.” (GERALDI, 1984, p. 43).

Nesse período, segundo Soares (2002, p. 167), “o número de alunos do ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário”. Essa realidade propiciou a necessidade de um número também maior de professores, em um curto espaço de tempo. A resposta rápida à alta demanda de alunos trouxe para dentro das salas de aula professores inexperientes e formados em cursos quase instantâneos, prejudicando diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Esses professores deparavam-se na escola com alunos que traziam consigo variedades da língua e leituras de mundo que já não podiam ser ignoradas nesse espaço. A unicidade da língua, característica que a torna compreensível e possível de ser analisada, segundo o pensamento de Saussure, passa a ser questionada diante da inserção das variedades linguísticas na escola, pois estas não podiam mais ser explicadas com base no critério de uma normatização excludente.

A instauração do Regime Militar em 1964 e a consequente imposição de decretos governamentais voltados para a educação

intensificaram esse processo de questionamentos iniciado com as propostas de democratização da escola anos antes.

A Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 decretou modificações abruptas em todas as disciplinas curriculares. Em relação ao ensino de língua materna, houve mudanças na nomenclatura e na concepção de linguagem. No que diz respeito à nomenclatura, de Português a disciplina passou a ser nomeada como *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau, *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais desse grau e *Língua portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau. O latim desaparece completamente desses níveis de ensino, permanecendo apenas nos cursos superiores de Letras (RAZZINI, 2000). Como consequência da concepção de linguagem adotada – a língua entendida como instrumento de comunicação –, os objetivos tornam-se pragmáticos e utilitários, visando ao desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2002). Admitindo a língua como instrumento de comunicação entre um emissor e um receptor, ou seja, como algo exterior aos sujeitos que a utilizam, o processo de interação nessa perspectiva é considerado como finalidade comunicativa e não como elemento integrante desse processo.

Na década de 1970 podem ser observados, pela primeira vez, segundo Soares (2002), na trajetória dos processos de ensino-aprendizagem de língua materna, questionamentos acerca da importância do ensino da gramática. Nesse período, diz a autora, na perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação “já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p. 169), atribuindo-se atenção maior às outras práticas com a linguagem, como a produção escrita. Segundo Razzini (2000, p. 142),

a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa (visível desde o seu novo título “comunicação e expressão”), deslocava o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da “Cultura Brasileira”.

Nos livros didáticos tais mudanças aparecem na forma de novos conteúdos que já não trazem somente os textos clássicos da literatura para as atividades relacionadas ao texto na sala de aula, mas também

textos que se aproximam dos usos da língua nas práticas sociais¹⁰. De acordo com Marinho (2000), a escola nesse período tenta “constituir um campo de estudos compatível com um momento de rica variedade de suportes de escrita e, portanto, de tipos de textos, principalmente combinando recursos verbais e não verbais.” (MARINHO, 2000, p. 48).

Outro fator externo que influenciou as práticas com a linguagem na escola nesse período, sobretudo as práticas com a escrita, foi a publicação do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, o qual estabeleceu a obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos vestibulares. Segundo Bunzen (2006), em razão dessa determinação, ênfase maior passa a ser dada, nas escolas, ao ensino de redação. Observamos que, assim como descrito por Razzini (2000), segundo a qual o aumento da importância dos estudos da língua portuguesa no currículo da escola secundária no Brasil, no século XIX, deveu-se a sua inserção nos Exames Preparatórios, um século depois essa mesma lógica continua a prevalecer na orientação dos conteúdos da educação básica.

No final da década de 1970, como resultado das contribuições das ciências linguísticas, começa-se a pensar a linguagem como constitutiva dos sujeitos no processo de interação social. Nesse período, avolumavam-se, também, as polêmicas entre os estudos da Linguística e da Gramática Tradicional. No entendimento de Pietri (2003) a tradição gramatical era desvalorizada perante o programa político desenvolvimentista que vigorava no Brasil, nesse momento baseado na Teoria da Comunicação.

A gramática, em que se fundamenta tradicionalmente o ensino de português no Brasil (ao lado da retórica, que vai perdendo lugar para o trabalho de interpretação de textos escritos), se encontra em situação de desvantagem em relação à importância conferida à comunicação quando se associa a Educação a fins desenvolvimentistas. (PIETRI, 2003, p. 23).

No tocante à linguística, Pietri (2003) afirma que, nesse período, esta se firmava como ciência no Brasil e cumpria uma necessidade

¹⁰ Também o aspecto visual do livro didático passa a ser outro, pois em razão do desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil naquele momento, as novas ideias presentes nos livros vêm acompanhadas de ilustrações coloridas que afastam esse modelo dos tradicionais livros didáticos utilizados até então.

inerente à sua legitimação como tal, passando a preocupar-se com os problemas nacionais. O autor pensa esse período como constitutivo de um discurso que ele considera como “*o discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna.*” (PIETRI, 2003, p. 9, grifos do autor). Ainda segundo o autor, esse discurso se caracteriza por ser não apenas um discurso pedagógico, mas também um discurso argumentativo amparado na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas.

Nos anos de 1980 começam a repercutir no ambiente escolar as fecundas discussões iniciadas na década anterior. Com as propostas de redemocratização do ensino no país em meados da década de 1980, como resultado de implicações ideológicas e políticas, a disciplina responsável pelos processos de ensino e aprendizagem de língua materna na escola volta a ser denominada Português. Além da mudança na nomenclatura, as práticas realizadas nessa disciplina passam a valorizar a heterogeneidade linguística e, como consequência, verificam-se tentativas, ainda que incipientes, de diminuir a exclusão social de alunos provenientes de diferentes classes sociais e falares, historicamente discriminados em razão de seus dialetos de origem.

Segundo Britto (1997), nesse momento surgem questionamentos acerca das finalidades sociais da disciplina de Língua Portuguesa e propostas de substituição da teoria gramatical conceitual por um ensino operacional – voltado para o uso da linguagem – e reflexivo, por meio do qual é salientada a importância das práticas de leitura, produção textual¹¹ e análise linguística em uma perspectiva interacionista, tendo como base os textos orais e escritos.

Essas discussões intensificam-se com a publicação dos PCN na década de 1990, documentos que “têm como finalidade central constituírem uma proposta de reorientação curricular para secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores e de pesquisa, editoras etc.” (RODRIGUES, 2003, p. 1258), e que apresentam, entre suas abordagens teóricas, desdobramentos da concepção de linguagem proveniente das discussões realizadas por Bakhtin e demais integrantes do Círculo de Bakhtin, e apontam o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino da disciplina de LP.

¹¹ Optamos neste trabalho pela expressão *produção textual* para nos referir às atividades com a escrita na escola, conforme distinção realizada por Geraldini entre produção textual e redação. Esse autor atribui à primeira a característica de produção de textos na escola; já à segunda, o caráter de produção de textos para a escola. (GERALDI, 1997, p. 137).

1.3 O TRABALHO COM O TEXTO NA SALA DE AULA – PROPOSTAS METODOLÓGICAS

A centralidade do texto nas práticas realizadas com a linguagem na escola, hoje amplamente difundida nas discussões acadêmicas e nos documentos que prescrevem o ensino no Brasil, busca espaço nas práticas escolares contrapondo-se ao conceito e emprego do texto que se fez historicamente nesse ambiente.

Geraldi (1997) aponta que o texto, de alguma forma, sempre esteve presente na disciplina de Língua Portuguesa: era *objeto de leitura vozeada*, em que o aluno deveria aproximar ao máximo sua leitura da leitura do professor; *objeto de imitação*, quando era usado como modelo para o aluno produzir outros textos; e *objeto de uma fixação de sentidos*, em que a interpretação privilegiada era a do professor ou a do crítico. Essa última perspectiva do texto leva à ideia de que ele é um objeto pronto e acabado, concepção que foi substituída pela possibilidade de um texto revestir-se de sentidos vários no encontro com o interlocutor.

A análise do percurso do texto na sala de aula traçado por Rojo e Cordeiro (2004) demonstra como este, por meio da reapropriação de antigas práticas e sob nova roupagem, continua sendo trabalhado: tomado como objeto de uso não de ensino; como suporte para as atividades de leitura e redação; como objeto de estudo de seus elementos estruturais; como pretexto para o ensino da gramática normativa e também da gramática textual. A ineficiência dessas práticas, aliada à constatação da insuficiência de classificações tipológicas frente à heterogeneidade de textos existentes e da desconsideração das circunstâncias de produção e leitura dos textos levou a um redirecionamento no que diz respeito ao trabalho com o texto na sala de aula. “Trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Nesse contexto e para dar conta dessa tarefa, autores interacionistas começam a ganhar destaque, dentre eles o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Para esse autor, a ordem metodológica para o estudo da linguagem deve partir de sua relação intrínseca com a vida, dos usos que os sujeitos fazem da linguagem nas situações de comunicação. Dessa forma, na concepção bakhtiniana, o texto (oral ou escrito) é

considerado um conceito de importância fundamental, pois se constitui como a materialização dessa relação.

A constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas ideias e seus sentimentos se exprimem somente em forma de textos. Consequentemente, o acesso ao homem social e a sua linguagem se dá somente pela via do texto. (RODRIGUES, 2001, p. 69).

Por trás de cada texto está o sistema da língua, porém sua realização e significação não podem ser alcançadas em sua totalidade somente por suas características linguísticas, pois “As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 323). Percebemos que a dicotomia estabelecida por Bakhtin entre o sistema puramente linguístico e a dimensão social da linguagem revela-se também em sua compreensão de texto. Segundo o autor, o texto se constrói fundamentado em dois polos, o linguístico e o do enunciado.

O polo do enunciado compõe o plano discursivo da língua, constituindo-se em uma relação dialógica com outros enunciados, enquanto que a dimensão linguística não estabelece relações de sentido com outros enunciados, pois suas ligações se dão somente no plano linguístico, no interior do enunciado. Na primeira acepção, como enfatiza Rodrigues (2001), o entendimento do texto em sua integridade concreta e viva faz dele um enunciado e, quando visto como sistema de signos em que tudo pode ser reproduzido e repetido, situa-se no polo linguístico.

Dessa forma, como enunciado, o texto não pode ser entendido somente por meio de sua estrutura linguística e sim, conforme Furlanetto (2011, p. 46), “como material concreto em circulação no meio social e produzindo seus efeitos em situações reais”.

Esse segundo elemento (polo) [enunciado] é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos), mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares. (BAKHTIN, 2011, p. 310).

A disseminação da concepção dialógica e sócio-histórica da linguagem na esfera educacional, por meio dos documentos norteadores do ensino, tem propiciado o desenvolvimento do conceito que se tem de texto na esfera educativa, superando o tratamento puramente linguístico e instrumental historicamente atribuído ao texto nesse ambiente. Entre esses documentos podem ser citados os PCN, que elegem como unidade de ensino na disciplina de Língua Portuguesa o texto, considerando-o como a materialização linguística dos discursos. Essa compreensão apoia-se na situação de comunicação e nos aspectos sociais dos interlocutores envolvidos na produção do discurso. As condições de produção são enfatizadas em detrimento dos aspectos gramaticais, “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.”

(BRASIL, 1998, p. 19). Também no documento destinado às séries iniciais do ensino fundamental essa ênfase é dada, buscando-se incentivar práticas “Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto.” (BRASIL, 1997, p. 16).

Os aspectos do texto são abordados nos PCN tendo entre suas referências conceitos provenientes da linguística textual, corrente de estudos que se dedica a estudar a natureza e os fatores implicados nas situações de produção e recepção de textos. (COSTA VAL, 1994). A determinação presente nos PCN de que “um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade” (BRASIL, 1997, p. 18; Brasil, 1998, p. 21) nos reporta à afirmação de Costa Val (1994) sobre os estudos provenientes da linguística textual: “chama-se *textualidade* ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” (COSTA VAL, 1994, p. 5, grifo da autora).

Os estudos da linguística textual procuram ir além dos limites puramente linguísticos do texto, enfatizando o sujeito e a situação de comunicação envolvidos no processo de produção dos discursos. As orientações presentes nos PCN, apesar de não excluírem a importância dos aspectos linguísticos presentes no texto, apresentam, de forma condizente com as tendências que assumem, a preponderância dos aspectos discursivos, procurando deslocá-lo das tradicionais apropriações que se fazem nas práticas realizadas na escola e que são guiadas, sobretudo, pelos aspectos que se relacionam ao polo linguístico do texto.

Também na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)¹² (doravante PCSC), as orientações conduzem a um entendimento de texto como enunciado (plano discursivo): “O texto, manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 14), que se desencadeiam em meio às relações de sentido que se realizam nas interações entre os sujeitos. De conformidade com esse documento, as práticas com a linguagem se desenvolvem em dois eixos: fala/escuta, leitura/escritura aos quais se associam os planos língua-estrutura e língua-acontecimento (FURLANETTO, 2008). O plano da língua-estrutura refere-se aos aspectos puramente linguísticos, que não apresentam interlocuções fora desse sistema, já o plano da língua-acontecimento refere-se ao emprego que os sujeitos fazem da língua nas situações de uso, ou seja, ao plano discursivo.

O encaminhamento dado nesses documentos ao texto em uso evoca a noção de gêneros proposta por Bakhtin. Na sequência, no movimento desta transição, passaremos ao que se considera aqui como um novo olhar para as questões de ensino-aprendizagem de língua materna na sala de aula: a inserção do conceito de gêneros do discurso na esfera escolar.

¹² De acordo com Thiesen (2011), a Proposta Curricular de Santa Catarina vem-se constituindo num trabalho coletivo que teve início em 1988 por iniciativa da Secretaria de Educação. Segundo o autor, a realização do trabalho conta com equipes técnicas de governo e educadores da rede. Desde 1988 a equipe já produziu 06 cadernos temáticos em 04 etapas ocorridas nos anos de 1988-1991, 1996-1998, 200-2001 e 2003-2005. Quanto à orientação teórica presente nesses textos, Thiesen (2011) aponta o materialismo histórico-dialético e a abordagem histórico-cultural. Ainda, segundo esse autor, “Os seis cadernos contemplam abordagens teorias do campo da educação, definição de concepções metodológicas e orientações didáticas tanto para as disciplinas curriculares do currículo da Educação Básica, quanto para temas multidisciplinares e para o que no caderno de 2005 se denominou ‘Estudos Temáticos.’” (THIESEN, 2011, p.159).

1.4 TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESFERA ESCOLAR

As condições de produção que determinam a formação de enunciados e seu uso nas interações sociais estabilizam relativamente determinados tipos de enunciados, os quais Bakhtin denomina *gêneros do discurso*. Os gêneros do discurso constituem-se, portanto, como produtos históricos e sociais que, no contínuo movimento da transitoriedade das ações humanas, estão sujeitos às mudanças decorrentes do contexto em que são produzidos.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

É o uso do gênero nas relações sociais que determina sua existência. Esse processo propicia a ocorrência de seu caminho inverso: quando estabelecidos socialmente, devido a sua utilização em situações de interação, os gêneros passam a influenciar a construção dos discursos, a escolha dos enunciados pelo falante, já que este o faz de acordo com a situação social de uso. Dessa forma, os gêneros atuam também como agentes que determinam a escolha dos enunciados, pois “A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso guia-nos no processo do nosso discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 286).

Considerando a relação entre os gêneros do discurso e os enunciados proferidos, percebemos que as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso, “que refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social.” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Bakhtin parte da formação histórica dos gêneros, de sua divisão – primários (simples) e secundários (complexos) – e de sua relação mútua para compreender a natureza dos enunciados e sua relação com a vida. Segundo esse autor, os gêneros primários realizam-se em condições mais simples da vida, enquanto os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio mais organizado e desenvolvido. Em seu processo de formulação, os gêneros secundários

se apropriam e modificam os gêneros primários, que, deixando de existir ligados à realidade concreta, adquirem um caráter mais complexo.

Efetuada essa breve reflexão, cabe direcioná-la à realidade escolar brasileira, buscando entender como se processam as reflexões teóricas em torno dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola e como esta se apropria dos conceitos daí decorrentes e mesmo dos emanados das determinações oficiais. As políticas governamentais, como vimos no decorrer deste texto, sensíveis às discussões realizadas no contexto acadêmico referentes aos processos de ensino-aprendizagem de língua materna na escola, procuram tornar legítimas essas discussões em seus documentos oficiais, tais como os PCN. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), as indicações presentes nesses documentos representam uma virada nas práticas com a linguagem na escola, pois passam a enfatizar como objeto de ensino os gêneros do discurso, como pode ser observado nos excertos desses documentos:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. [...] Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

O trabalho na perspectiva apontada nos PCN desencadeou um movimento de apropriação desses conceitos na esfera escolar que pode ser compreendido mais como uma necessidade de ajustar-se às orientações presentes nesses documentos e discussões acadêmicas do que uma mudança de postura no trabalho pedagógico. Nesse movimento, de acordo com Faraco (2006), esses conceitos, em razão da banalização com que foram tratados, estiveram “claramente despojados de sua complexidade conceitual” (FARACO, 2006, p. 17), sobretudo no discurso pedagógico.

As dificuldades encontradas na apropriação das orientações presentes nos PCN, principalmente às referentes ao trabalho com os gêneros do discurso, devem-se, em parte, à ausência de propostas que

operacionalizem o trabalho didático nessa perspectiva (ROJO; CORDEIRO, 2004) e às diferentes possibilidades de interpretação do conceito de gênero pelo modo como foi empregado no documento.

Para Motta-Roth (2006), é possível inferir três orientações para o uso do termo ‘gênero’ nos PCN: a que se atém ao *tipo de texto*, baseando-se em suas estruturas formais e ignorando o contexto social de sua constituição; a que o focaliza como *estratégia retórica*, aproximando-se das tradicionais tipologias textuais, e a que o entende como *evento comunicativo institucionalizado em um grupo social*, cujo emprego se constrói segundo sua atividade social e que mais se aproxima do conceito de gênero proposto por Bakhtin.

Não é raro observar, no ambiente escolar, situações que comprovam que as práticas realizadas com os gêneros fundamentam-se nas duas primeiras orientações citadas por Motta-Roth. Isso porque essas práticas aproximam-se sobremaneira das que historicamente vinham se desenvolvendo nas aulas de Língua Portuguesa, que privilegiavam, sobretudo, a forte tradição dos estudos gramaticais nos currículos dessa disciplina.

É importante ressaltar que o trabalho com os gêneros do discurso na esfera pedagógica não se configura como indicativo de exclusão dos estudos gramaticais nesse ambiente, pois, como aponta Furlanetto (2011, p. 45), o trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros deve atentar para duas dimensões de funcionamento da linguagem: “o que se pode chamar gramática em sentido amplo (incorporando formas linguísticas e notações da escrita) e o discurso, que pressupõe eventos de linguagem, ou seja, o uso em contextos específicos.” Para a autora, as duas dimensões de funcionamento da linguagem precisam ser tratadas, no ambiente pedagógico, em sua complementaridade, já que a dimensão gramatical também é necessária, mas não suficiente nas práticas de ensino e aprendizagem realizadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Bakhtin (2011), nos estudos que desenvolveu sobre os gêneros do discurso e sua importância para a compreensão dos fenômenos de linguagem, não ignora as relações que ocorrem entre as unidades da língua, porém, sugere que a ordem metodológica para o estudo da linguagem parta da comunicação discursiva, pois é também ali que se desencadeiam as mudanças na estrutura da língua: “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema de língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Como ressalta Rodrigues (2004, p. 432), para Bakhtin, “a ordem metodológica para o estudo da língua [...] parte da dimensão social para as formas da

língua, pois não se pode dissociar o signo da comunicação social; o processo de mudança nas formas da língua “reflete” esse percurso.” (RODRIGUES, 2004, p. 432).

Furlanetto e Vincenzi (2002), ao tratarem das orientações presentes na PCSC, argumentam que o funcionamento da gramática na língua em uso (plano discursivo) é mais importante do que o conhecimento de como a língua está estruturada no plano linguístico, desvinculada dessa situação de produção. Para as autoras, partindo-se da língua como acontecimento, torna-se mais fácil especificar conteúdos, já que nesse plano pode-se observar como se usam a gramática e as notações ortográficas.

Esta forma de tratar a língua conduz, partindo da idéia de acontecimento que remete aos conteúdos, quase que diretamente às atividades possíveis; só então se verificará o que, da estrutura – da gramática, do léxico, da notação – poderá/deverá ser explorado para que os produtos resultantes tenham efeito, passando a circular. (FURLANETTO; VINCENZI, 2002, p. 89).

Compreender a complexidade do conceito de gênero na perspectiva de Bakhtin significa situar essas formas relativamente estáveis de enunciados no contínuo movimento histórico e social. Na esfera escolar, esse alcance possui relação direta com o processo de formação dos profissionais da área. Essa formação, em suas modalidades inicial e continuada, deve estar em diálogo constante com as inúmeras pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho com os gêneros no espaço escolar, pois estas se fazem importantes à medida que geram contribuições na prática a que se referem.

Nos últimos anos, sobretudo após a publicação dos PCN, avolumaram-se as pesquisas em torno do conceito de gêneros e as práticas na sala de aula. Das questões problematizadas, salientamos: a inserção desse conceito e o sentido que carrega e introduz na esfera escolar (BORTOLOTTI, 2009); a formação e o desenvolvimento de professores com vistas ao trabalho nessa perspectiva (NASCIMENTO, 2010; MACHADO; LOUSADA, 2010), as discussões sobre questões teóricas e metodológicas da implicação dos gêneros na educação (BEZERRA, 2002; MARCUSCHI, 2002; RODRIGUES, 2004; ROJO, 2005) e as transposições didáticas propostas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; GUIMARÃES, 2006; GONÇALVES; BARROS, 2010), para citar exemplos.

Também a nomenclatura utilizada nas diferentes abordagens é objeto de discussão, como a desenvolvida por Rojo (2005), já que esses trabalhos e demais publicações referentes ao conceito de gênero e sua interlocução com a prática educativa não apresentam unicidade nas expressões que utilizam.

De acordo com Rodrigues (2004, p. 175), as pesquisas sobre a noção de gênero nos processos educativos “têm aflorado, muitas vezes, com concepções teóricas e terminologias idênticas, em outras, diversas”. Para essa autora, mesmo as pesquisas que se utilizam da nomenclatura *gêneros do discurso*, podem apresentar discrepância em relação ao seu objeto.

Rojo (2005), ao discorrer sobre as correntes teóricas que se debruçam sobre o conceito de gênero, aponta duas vertentes de estudos: a *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e a *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Para a autora, as duas correntes realizam releituras distintas dos conceitos de Bakhtin. A vertente que se utiliza da designação *gêneros discursivos*, fiel às reflexões inicialmente desenvolvidas pelo autor russo, centra-se no estudo dos enunciados correlacionados às situações de produção em que são proferidos, considerando-se para tanto seus aspectos sócio-históricos. Os adeptos das correntes que utilizam a designação *gêneros textuais* estão mais centrados, segundo Rojo, em descrever a materialidade linguística dos textos, utilizando-se de preceitos oriundos da Linguística Textual e fundindo as noções de texto e de gênero provindas de teorias distintas, apresentando, por conseguinte, discrepâncias com a teoria inicialmente discutida por Bakhtin e o Círculo.

Podemos pressupor que um dos motivos para a utilização das duas nomenclaturas esteja primeiramente na finalidade científica de cada grupo. Os estudos desenvolvidos por Bakhtin e os integrantes de seu Círculo, como aponta Rodrigues (2005), apesar de amplamente empregados na esfera pedagógica e de encontrarem-se entre seus escritos apontamentos relacionados à questão didática das línguas, não tinham como foco central a temática educacional.

As correntes de origem francófona, como os estudos desenvolvidos na Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, têm entre suas referências teóricas autores como Bakhtin e membros do seu Círculo. Essas correntes utilizam a nomenclatura *gêneros textuais* e estão centradas basicamente no desenvolvimento de propostas didáticas que operacionalizem o trabalho com os gêneros na escola. Conforme Pereira e Rodrigues (2009), essa corrente de estudos da linguagem

pretende descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas. (PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 7).

Epistemologicamente, o interacionismo sociodiscursivo admite a natureza social da linguagem como constituinte dos sujeitos nas relações sociais e também do pensamento, pois este é compreendido como um produto da ação e da linguagem. Para essa concepção, as produções de linguagem são consideradas primeiramente em sua relação com as atividades humanas. Segundo Bronckart (2007), o interacionismo sociodiscursivo estabelece que “na espécie humana, *as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente.*” (BRONCKART, 2007, p. 107, grifos do autor).

Essa corrente centra seus estudos, primeiramente, “nas condições sociopsicológicas da produção de textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas.” (BRONCKART, 2007, p. 77), ou seja, essa perspectiva íntegra, na análise das relações entre a linguagem e as ações humanas, parâmetros psicossociais e linguístico-discursivos, preocupando-se com os aspectos cognitivos relacionados à produção e à organização interna dos textos (PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

Nessa perspectiva, as ações da linguagem¹³, que se materializam na forma de textos, estão inseridas nas atividades coletivas e expressam as representações do sujeito – em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos – sobre a realidade na qual ele age. Essas ações de linguagem têm origem no emprego de formas comunicativas relativamente estáveis na sociedade, que são os gêneros.

Segundo Furlanetto (2002), ao discorrer sobre a opção teórica e terminológica dos integrantes do grupo de Genebra, as escolhas em utilizar a cognição como critério para estabelecer os gêneros

viesam um pouco a perspectiva bakhtiniana, e ainda a vygotskyana, na medida em que as operações de caráter cognitivo é que comandam o

¹³ De acordo com Rojo (2005), o termo *ações de linguagem* utilizado por Bronckart (2007) equivale, na abordagem de Bakhtin, às “*formas e tipos de interação de linguagem* e às condições concretas de sua realização.” (ROJO, 2005, p. 191, grifos da autora).

processo, sendo tipificadas para estabelecer conjuntos mais ou menos homogêneos de gêneros – tratáveis pedagogicamente. (FURLANETTO, 2002, p. 97).

Relacionando os aspectos cognitivos e linguísticos, os adeptos do interacionismo sociodiscursivo elegem como objeto de análise a materialidade linguística do texto, considerando-a como o lócus possível de conter semelhanças (regularidades) que permitam uma classificação.

Nessa perspectiva, o texto se constitui como unidade comunicativa, cuja produção mobiliza as capacidades psicológicas dos sujeitos e os recursos da língua “em interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido” (BRONCKART, 2007, p. 71), apresentando similaridades que tornam possível a análise dos esquemas de utilização mobilizados pelos sujeitos em sua produção. Segundo Bronckart (2007), os gêneros são compostos por diversos segmentos. O autor denomina esses segmentos *tipos* de discurso. Por serem em número finito e apresentarem características linguísticas específicas, os tipos de discurso podem ser identificados e analisados. Por isso a opção dessa corrente é utilizar-se da expressão *gênero textual* ou *gênero de texto*.

*os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase. (BRONCKART, 2007, p. 143, grifos do autor).*

Para Rojo (2005), essa opção metodológica dilui a fronteira entre gênero, texto e discurso, pois ao conceituar gênero textual como “*noção vaga para definir textos materializados*” (ROJO, 2005, p. 188, grifos da autora), os adeptos do interacionismo sociodiscursivo concebem o texto como evento linguístico inserido em uma família de textos com características comuns – os gêneros. Segundo a autora, essa definição não comporta o universal concreto que é o gênero tal qual proposto por Bakhtin, cuja ligação com o social é parte integrante e constitutiva de sua composição.

Os estudiosos do grupo de Genebra, ao elegerem como objeto de estudo os gêneros, consideram, assim como Bakhtin (2011), que o emprego do gênero em determinada situação de comunicação é socialmente orientado. Porém, apontam que na perspectiva bakhtiniana, há uma centralização nos aspectos sócio-históricos e nas condições de produção dos gêneros, abstraindo-se o processo de adaptação de um em relação ao outro. De acordo com Bronckart (2007), o interacionismo sociodiscursivo, tal qual defendem seus idealizadores, “recusa qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos [...] (tese que aflora principalmente em alguns textos de Bakhtin)”

(BRONCKART, 2007, p. 338). Como aponta Rojo (2005), o interacionismo sociodiscursivo realiza uma leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção e constrói uma relação (por vezes com repulsa) ao discurso bakhtiniano.

No entender de Schneuwly (2004), os esquemas de utilização, mobilizados pelos sujeitos na apropriação dos gêneros para realizar suas ações de linguagem nas interações, não aparecem nas proposições de Bakhtin, uma vez que, para este, há “uma relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero” no uso da linguagem (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Já para Machado (2000), a utilização dos gêneros em uma situação comunicativa socialmente estabelecida na perspectiva interacionista sociodiscursiva não se dá de forma simples, pois

envolve uma dialética entre as representações do agente produtor sobre sua situação de ação e seus conhecimentos sobre os gêneros de textos e sobre a língua de uma determinada sociedade. O produto final desse processo é um texto, unidade comunicativa de nível superior, que apresenta tanto características comuns ao gênero ao qual se filia, quanto características singulares, traços das decisões tomadas pelo produtor, em função de suas representações sobre a situação em que se encontra. (MACHADO, 2000, p. 4).

Dessa forma, por meio dos textos estuda-se a organização e a circulação dos gêneros na sociedade, já que a constituição sócio-histórica dos gêneros confere-lhes um caráter transitório e mutável, o que torna impossível uma descrição sistemática de seu funcionamento.

Segundo Rojo (2005), a definição de gênero nessa tendência o admite “como uma designação convencionalizada, uma ‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico” (ROJO, 2005, p.

194). Essas similaridades, segundo a autora, podem se dar no nível do texto ou do contexto, e permitem aos seguidores dessa corrente elaborar mecanismos de descrição e análise dos textos. Tal escolha teórica reflete-se na nomenclatura utilizada por esses autores:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso* (BRONCKART, 2007, p. 75, grifos do autor).

Nos apontamentos presentes nas reflexões de Bakhtin, como já salientemos neste texto, a ordem metodológica para o estudo da linguagem leva em conta sua relação intrínseca com a vida, e deve, portanto, partir da interação verbal – desencadeada no momento das enunciações – ligada à situação concreta e ampla em que ocorre, para então entendê-la em meio à corrente verbal, expressa na materialidade linguística dos textos. Podemos dizer que o conceito de gêneros do discurso proposto por Bakhtin relaciona-se estritamente com as condições de produção desses gêneros, não podendo, portanto, ser desvinculado da dimensão sócio-histórica em que é produzido. Nessa perspectiva, segundo Rojo (2005), os elementos da materialidade linguística são determinados pela situação de enunciação, ressaltando as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso. É dessa relação que, na perspectiva bakhtiniana, deve-se buscar a compreensão da linguagem verbal. A perspectiva interacionista sociodiscursiva não desconsidera essa relação, mas tendo como foco a operacionalização dos mecanismos de análise dos gêneros, busca na materialidade linguística do texto tais elementos, considerando, portanto, a nomenclatura *gêneros textuais* a mais apropriada.

A utilização das nomenclaturas *gêneros do discurso/discursivos* e *gêneros de texto/textuais* comporta opções teórico-metodológicas distintas e que devem ser levadas em consideração em seu emprego no contexto escolar. A inserção desses termos no discurso pedagógico ocorre, muitas vezes, por meio das orientações presentes nos documentos norteadores do ensino, como os PCN e as propostas curriculares estaduais e municipais. Reiteramos aqui as observações de Faraco (2006), para quem os conceitos presentes nesses documentos, como a concepção de gênero – que frequentemente migram e se

incorporam de forma deturpada aos discursos do senso comum –, têm passado por uma banalização terminológica e conceitual que desconsidera a complexidade que seu emprego carrega.

A metodologia das Sequências Didáticas, proposta pelos autores genebrinos Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) utilizada no programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, faz uso, em suas elaborações didáticas, da nomenclatura *gêneros textuais* em conformidade com os pressupostos teóricos oriundos do interacionismo sociodiscursivo. Na próxima sessão apresentaremos a organização da SD elaborada pelo grupo de Genebra e seu emprego no contexto educacional brasileiro.

1.5 PEDAGOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – UMA PROPOSTA DE ENSINO COM FOCO NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Os estudos decorrentes da concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, como vimos, têm se desdobrado em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, principalmente quando se voltam para a aplicação dos conceitos provenientes das discussões desse grupo na esfera educativa. Esses encaminhamentos centram-se, sobretudo, na apropriação do conceito de gêneros do discurso nas práticas com a linguagem realizadas na escola, elegendo, para tanto, critérios e procedimentos distintos. (ROJO, 2005).

Os estudos do grupo de Genebra se desenvolvem com vistas às práticas de produção e compreensão de textos (orais e escritos) na escola, apontando que estas devem ser centradas no ensino dos gêneros.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), na esfera escolar, o ensino de um gênero, ao se dar, sistematicamente, por meio de sua materialidade linguística permite ao aluno desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a realização de um programa com esse gênero. Segundo os autores, se nos demais conteúdos relacionados à linguagem, como os conteúdos gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa do que os alunos devem ter em cada série, definidos em uma progressão previamente determinada, as atividades relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita, ou seja, da textualidade, carecem também de indicações, pois, nas atividades com essas práticas desenvolvidas na escola

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. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50).

Para superar esse impasse, o modelo metodológico desenvolvido nessa perspectiva, ou seja, a Sequência Didática (SD), constitui-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Por meio das SDs os autores buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem – os gêneros textuais – de maneira sistematizada, proporcionando a reconstrução e a análise dos esquemas de tais práticas para que os alunos se apropriem do gênero. Nesse processo de reconstrução são enfatizados os mecanismos utilizados na escolha/apropriação que se faz de um gênero em determinada situação de comunicação, procedimentos que trazem à tona os esquemas de utilização que abarcam as operações necessárias para a produção de um texto. Esses mecanismos estão presentes no desenvolvimento das SDs, e são apresentados como elementos de base de sua estrutura:

- *apresentação da situação*: configura-se como o início da SD e tem por objetivo apresentar aos alunos o programa de comunicação que será desenvolvido, comportando duas dimensões: a escolha do gênero e a delimitação da situação em que este se insere, bem como a dimensão dos conteúdos que serão trabalhados no programa a ser desenvolvido;

- *primeira produção*: trata-se da realização de um primeiro texto pelos alunos, revelando para si mesmos e para o professor seu conhecimento prévio sobre o gênero e as capacidades que foram mobilizadas para sua produção. Essa etapa serve como diagnóstico para o professor avaliar as necessidades que serão trabalhadas nas etapas seguintes da sequência. Segundo os autores, a *primeira produção* constitui-se como reguladora do desenvolvimento da SD, tanto para os alunos quanto para o professor, pois desperta naqueles a percepção quanto ao gênero proposto para o trabalho e para estes serve como indicador dos caminhos a serem seguidos nos módulos didáticos;

- *módulos*: são constituídos por atividades variadas, construídas com base no diagnóstico realizado na primeira produção, possibilitando a construção de instrumentos necessários ao desenvolvimento das dificuldades. Nessa etapa percebe-se a reconstrução sinalizada por

Schneuwly (2004) dos conhecimentos adquiridos acerca dos gêneros:

“A atividade de produzir um texto oral ou escrito é decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103);

- *produção final*: na produção final o aluno tem oportunidade de produzir um texto no gênero estudado na sequência, colocando em prática as aprendizagens realizadas separadamente nos módulos durante o processo, permitindo ao professor realizar uma avaliação sobre os progressos realizados individualmente.

O modelo didático das SDs tem adquirido espaço no contexto educacional brasileiro, sobretudo a partir da publicação dos PCN no final da década de 1990, uma vez que há preocupação, nesses documentos, de promover a integração entre as perspectivas desenvolvidas por Bakhtin e as dos professores de Genebra, como consta no documento destinado às séries iniciais do ensino fundamental:

“O termo ‘gênero’ é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” (BRASIL, 1997, p. 18). Para Machado e Lousada (2010), essa apropriação resulta no esvaziamento de ambas as concepções, gerando equívocos quanto à efetivação das propostas ali contidas.

Nos PCNs de LP, podemos constatar que houve a integração das linhas teóricas bakhtiniana e de Schneuwly, resultando num processo de transformação que acaba por descaracterizar ambas as linhas e fazendo com que o que neles está afirmado não pertença a uma linha nem a outra. (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 623).

Dessa forma, o modelo didático desenvolvido em Genebra não figura nos PCN de maneira explícita, tal qual propuseram seus idealizadores, porém, no que concerne ao tratamento didático destinado aos conteúdos contemplados nesses documentos, é possível estabelecer aproximações entre as propostas ali presentes e o modelo das SDs, conforme apontam Gonçalves e Barros (2010). Segundo esses autores, no documento de 1997, destinado às séries iniciais do ensino fundamental, figuram noções como as de “programa” e “atividades sequenciadas” a serem desenvolvidas em “módulos didáticos” visando ao desenvolvimento de um produto final. De acordo com Gonçalves e Barros, observa-se que o produto final esperado não é necessariamente um gênero de texto, “pois, na maioria das vezes, esse produto é um

suporte textual [...] que pode exigir a abordagem de vários gêneros.” (GONÇALVES; BARROS, 2010, p. 40, grifos do autor).

O suporte textual, segundo Marcuschi (2008), constitui-se como o lócus em que o gênero se materializa como texto. Para o autor, não é possível estabelecer criteriosamente a relação gênero/suporte, pois os gêneros coexistem em mais de um suporte. Em outros termos, um mesmo suporte pode comportar diferentes gêneros e, assim sendo, a realização de uma sequência de atividades que tenha como objetivo final a produção de um suporte textual, como apontam os PCN, requereria o ensino sistematizado dos gêneros que ali circulam. Para Gonçalves e Barros (2010, p. 40), “o problema, nessa perspectiva didática, é viabilizar o ensino deliberado de todos os gêneros exigidos por suportes amplos como o jornal ou a revista, por exemplo.”

Nos PCN publicados em 1998, destinados às séries finais do ensino fundamental, observamos que as atividades de produção textual são organizadas sistematicamente, e atenção maior é dada aos módulos didáticos, cuja abordagem inicia pela proposição de um diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o gênero que será trabalhado nas atividades realizadas, visando, ao final do programa, à produção do gênero. (GONÇALVES; BARROS, 2010).

Essa sequência proposta nos PCN – que parte do próprio texto do aluno com vistas à produção de um texto no gênero pretendido – aproxima-se do modelo didático das SDs, pois as duas propostas seguem um movimento que se propõe a ir do complexo – o texto dos alunos – para o simples, o desenvolvimento de módulos didáticos em que são trabalhadas separadamente as capacidades necessárias ao domínio do gênero.

No cenário brasileiro, apesar de estabelecer interlocuções possíveis com os documentos que regem o ensino no país, a aplicação da metodologia das SDs recebe ainda inúmeras críticas, principalmente pela falta de correspondência que aparenta apresentar entre a mobilidade do gênero como produto histórico e social e a imutabilidade de uma estrutura previamente elaborada, como se constitui o modelo inicialmente elaborado para a SD.

Segundo Geraldi (2010), o tratamento destinado aos gêneros do discurso na perspectiva das SDs contradiz seu próprio objeto de conhecimento no que diz respeito ao conceito de gênero proposto por Bakhtin (2011). Para Geraldi, o gênero como produto das relações históricas e sociais está submetido ao movimento que essas relações provocam, sendo, dessa forma, impossível tratá-lo como um conteúdo estanque em uma sequência previsível.

Além disso, por apresentar um direcionamento mais específico de como o professor deve desenvolver suas atividades, as metodologias propostas para o trabalho com os gêneros são consideradas, por esse autor, semelhantes às aquelas utilizadas com o intuito de instrumentalizar os professores no desenvolvimento de suas ações.

O tecnicismo dos fins da década de 1960 e da década de 1970 está retornando fortemente entre nós, especialmente na área de ensino de língua materna, pelo trabalho de linguistas aplicados que têm definido sequências didáticas para aprendizagem de todos e cada um dos gêneros de discurso do repertório disponível. (GERALDI, 2010, p. 88).

Os autores responsáveis pelo desenvolvimento da metodologia das SDs em Genebra admitem a problemática que sua implantação demanda, pois corre-se o risco, como dizem, de “torná-la estática ou mesmo de vê-la desviada dos princípios sobre os quais se apóia.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127). Por conta disso, seus idealizadores atribuem ao professor importante papel no desenvolvimento da proposta metodológica. Segundo os autores, ao professor cabe a responsabilidade de efetuar escolhas, pois sua avaliação sobre as necessidades da turma é que deverá orientar o planejamento e o desenvolvimento das atividades constantes na SD.

A inserção do modelo das SDs no cotidiano escolar brasileiro dá-se atualmente por meio do programa OLP, que o utiliza como ferramenta metodológica no desenvolvimento de atividades que visam à participação em um concurso nacional de produção de textos. Para tanto, o programa desenvolve atividades de formação e elaboração de materiais didáticos, procurando estabelecer com o professor interlocuções necessárias ao desenvolvimento do trabalho na perspectiva teórica dos gêneros e a aplicação da metodologia das SDs.

Até o presente, o que se pode concluir desse programa é que se há críticas em torno dele, há também discussões favoráveis. Pesquisas realizadas tendo como objeto o programa OLP fornecem indícios de que a implantação do modelo didático da SD elaborado pelo programa tem apresentado resultados positivos, tanto no desempenho dos alunos quanto no desenvolvimento do trabalho do professor.

De acordo com Altenfelder (2010), em pesquisa realizada com professores participantes da edição de 2006 do então Programa *Escrevendo o Futuro*, o desenvolvimento da SD pelos professores

possibilitou a reflexão desses sujeitos acerca dos processos que desenvolvem com seus alunos, reconhecendo a importância da organização e do planejamento nas atividades propostas. Para a autora, a realização de um programa que se constrói coletivamente, colocando o aluno como sujeito e partícipe efetivo do processo de ensino e aprendizagem e que tem no centro o desenvolvimento de um gênero, colabora para que alunos e professores “compartilhem objetivos comuns e um mesmo vocabulário de referência das características próprias do gênero.” (ALTENFELDER, 2010, p. 135).

O resultado de um processo desenvolvido com base na metodologia das SDs na produção do gênero artigo de opinião pode ser observado na pesquisa desenvolvida por Leite (2009). A autora demonstra que as produções dos alunos que desenvolveram a metodologia das SDs proposta como atividade da Olimpíada, comparadas à produção textual de alunos que não participaram da OLP, apresentam maior proximidade com os aspectos composicionais do gênero proposto, o artigo de opinião.

Silva (2010), com o intuito de analisar a influência das SDs no desenvolvimento das produções textuais dos alunos, respaldou-se, em seu estudo, nos textos por estes produzidos no decorrer do processo – a primeira produção e a produção final. A comparação entre as produções demonstrou que os textos produzidos após a sequência revelaram importantes transformações nas capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos.

Os resultados apontaram que tal concepção de aprendizagem para o trabalho com os gêneros textuais cria contextos de produção precisos, efetuando atividades e exercícios múltiplos e variados, permitindo aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral ou escrita, em situações de comunicação diversas. (SILVA, 2010, p. 85).

Os resultados da aplicação da metodologia das SD nas atividades pedagógicas tal qual explanados acima são fruto de um conjunto de fatores relacionados ao desenvolvimento do programa OLP e se fazem válidos se entendidos em meio a esse contexto. Dentre eles, consideramos que a formação e os materiais didáticos disponibilizados pelo programa aos professores constituem-se como elementos que

influenciam o desenvolvimento da prática do professor que assume a metodologia das SDs proposta pelo programa OLP em sala de aula.

A constituição do programa OLP, a formação e os materiais disponibilizados ao professor, bem como a apropriação que o programa faz da metodologia das SDs, originalmente formulada em Genebra, com vistas a sua aplicação no contexto brasileiro serão discutidos no próximo capítulo.

2 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA – *ESCREVENDO O FUTURO*

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

(BAKHTIN, 2011).

O programa OLP originou-se do Programa *Escrevendo o Futuro*, criado em 2002, fruto da parceria entre a Fundação Itaú Social, a UNDIME e o canal Futura, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e a organização do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). As ações desenvolvidas pelo programa visam à melhoria das atividades com a leitura e a escrita na escola. Para tanto, apoiam-se na concepção de linguagem de vertente interacionista sociodiscursiva, cujo objeto de ensino fundamenta-se na teoria dos gêneros.

A metodologia desenvolvida no programa OLP tem como base a SD formulada pelos professores integrantes da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, porém apresenta, em relação ao modelo que utiliza, especificidades que explanaremos neste capítulo.

Na trajetória do programa OLP, com base nas informações disponíveis em seu ambiente virtual¹⁴, observa-se que, após a primeira edição do Programa *Escrevendo o Futuro* em 2002, atenção maior passa a ser destinada à formação de professores. O ano seguinte à primeira edição do programa foi dedicado às ações de formação realizadas presencialmente e a distância e marcado pela elaboração de materiais disponibilizados para o professor na realização das oficinas de produção textual nas escolas. Em 2003 foi elaborado pelos pesquisadores do CENPEC o *Kit Vozes*, com as publicações “Voz do Aluno” e “Voz do Professor”. A primeira traz reflexões acerca de textos produzidos pelos alunos constantes da primeira edição do programa, e a segunda publicação apresenta a análise dos relatos produzidos pelos professores

14

Disponível

em:

<http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55>

Acesso em 15 set. 2012.

das práticas desenvolvidas nas oficinas que antecedem o concurso de textos. O *kit* contém ainda o vídeo “Escrevendo na sala de aula”¹⁵ – que apresenta oficinas de escrita realizadas em sala de aula.

A partir de então o programa passou a ser realizado em duas vertentes: o concurso de textos nos anos pares e os eventos de formação continuada destinados aos professores nos anos ímpares.

Em 2005, após a segunda edição do programa, foram criadas a Revista *Na Ponta do Lápis* e a Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*. Em 2006, houve a revisão do *Kit Itaú de Criação de Textos*, material disponibilizado aos professores desde a primeira edição do programa. Esse *kit* contém três livros, cada um desenvolvendo uma SD sobre os gêneros propostos para o trabalho no programa.

Nas três edições do Programa *Escrevendo o Futuro* (2002, 2004, 2006) podiam participar do concurso professores e alunos do 4^o e do 5^o ano do Ensino Fundamental¹⁶. Os professores deveriam optar por um gênero para a realização das oficinas de produção textual e essa escolha era guiada pelos gêneros pré-selecionados pelo programa¹⁷ – reportagem, texto de opinião e poema.

Após as três edições do então Programa *Escrevendo o Futuro*, em 2008, o Ministério da Educação (MEC), acreditando na ideia que vinha sendo desenvolvida, torna-se parceiro do programa, o que provoca mudanças internas e externas em sua estrutura. Com nova denominação, Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, o programa passa a fazer parte das ações do Plano Nacional de Desenvolvimento na Educação¹⁸.

Na primeira realização da OLP (2008) ampliaram-se as ações desenvolvidas, e os anos escolares atendidos são estendidos do 5^o ao 9^o

¹⁵ Disponível em: <http://www.ciencia.iao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=von&cod=_educacaoesc_revendonasala> Acesso em 26 set. 2012.

¹⁶ A Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 preconiza a inserção de crianças de seis anos na escola e a conseqüente ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. A aplicação da citada lei ocorre gradualmente nas escolas públicas do país. Será adotada aqui a denominação concernente à nova lei.

¹⁷ Na segunda edição (2004) o gênero reportagem foi substituído pelo gênero memórias literárias. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55> Acesso em: 08 jun. 2012.

¹⁸ Disponível em: < http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp> Acesso em: 06 jun. 2012.

ano do ensino fundamental e 2º e 3º anos do ensino médio. Outra mudança significativa ocorrida nessa primeira edição da OLP é a determinação do gênero textual a ser trabalhado de acordo com a turma/série. Anteriormente, nas edições do Programa *Escrevendo o Futuro*, essa escolha cabia ao professor responsável pela realização das oficinas. Já na primeira edição da OLP em parceria com o MEC, os gêneros em que os textos dos alunos deveriam ser produzidos se encontravam previamente definidos de acordo com as turmas: 5º e 6º anos, gênero *poema*; 8º e 9º anos, gênero *memórias literárias* e 2º e 3º anos do ensino médio, gênero *artigo de opinião*.

No ano seguinte à realização da primeira edição da OLP, em 2009, elaborou-se a *Maleta do Formador*, composta por materiais que visam contribuir para a reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita na escola, destinados às reuniões de formação realizadas naquele ano. Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos do ensino médio, que produzem textos no gênero *artigo de opinião*, produziu-se nesse ano também o *Jogo Q.P. Brasil*¹⁹.

Na segunda edição da OLP, no ano de 2010, as atividades são estendidas a todas as turmas compreendidas entre o 5º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, ocorrendo, também, a inclusão de um novo gênero do discurso, a *crônica*. Nessa edição os alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental trabalharam com o gênero *poema*; os alunos do 7º e 8º anos, *memórias literárias*; os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, *crônica* e os alunos do 2º e 3º anos do ensino médio com o gênero *artigo de opinião*.

Também no ano de 2010, a equipe da OLP elaborou a “Coleção da Olimpíada” valendo-se dos *Cadernos do Professor*²⁰ nos gêneros que fazem parte do programa. Esse material foi enviado às escolas públicas

¹⁹ O jogo *Q.P. Brasil*, elaborado pela equipe do CENPEC, integra o conjunto de materiais disponibilizados ao professor para o trabalho com o gênero *artigo de opinião*. O objetivo do jogo *Q. P. Brasil* é provocar os jovens a exercitarem, de forma lúdica, a capacidade de argumentação. Para tanto, o jogo apresenta questões “que podem gerar discussões, controvérsia, opiniões distintas de interesse público, pois afetam a vida de pessoas.” (NA PONTA DO LÁPIS, 2010, p. 16).

²⁰ De acordo com Altenfelder (2010), esse material é o mesmo lançado em 2005, o *Kit Itaipu de Criação de textos*. Segundo essa autora, a mudança “deu-se apenas no nome. Princípios orientadores, estrutura e o próprio conteúdo são os mesmos.” (ALTENFELDER, 2010, p. 78).

que atendiam um ou mais anos escolares que podiam participar do programa. Segundo informações disponíveis na Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro, os *Cadernos do Professor* trazem “uma sequência didática, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais”²¹.

Em sua terceira edição, em 2012, a OLP manteve os mesmos anos escolares atendidos e os mesmos gêneros propostos para cada série/ano da edição anterior. Também o tema escolhido pela equipe do CENPEC, “O lugar onde vivo”, para a produção dos textos permanece o mesmo para todas as turmas participantes, desde a primeira edição do Programa *Escrevendo o Futuro* em 2002.

A utilização de um tema comum, considerando a abrangência geográfica em que é realizado o concurso, abarca uma infinidade de assuntos a abordar. Essa variação de assuntos pode intensificar-se ainda mais ao se levar em conta a subjetividade de cada aluno ao escrever seu texto. Segundo Rangel (2011), um dos assessores do programa OLP, essa subjetividade deve ser estimulada pelo professor fazendo com que os alunos se voltem para sua própria história, no intuito de produzir um texto que demonstre ao leitor a compreensão que o aluno construiu dessa realidade.

Por outro lado, a utilização de um tema comum para todos os participantes expressa as condições que legitimam o caráter de concurso presente no programa OLP, pois estabelece a todos o mesmo ponto de partida para a realização das produções. Observamos, portanto, que a lógica de um concurso, ou seja, a homogeneização de condições ofertadas aos participantes é fator que influencia, também, o critério de escolha do tema, que se encontra engessado desde a primeira edição do programa.

Segundo Dubet (2004), o princípio de dar a todos a mesma condição, o mesmo ponto de partida fundamenta-se no ideal meritocrático, em que se considera que, dadas as mesmas oportunidades, a diferença entre as pessoas é decorrente do esforço pessoal, do mérito de cada um (FREITAS, 2012). Segundo Dubet, pregar a igualdade de condições e oportunidades implica sérios problemas pedagógicos, pois

O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as

²¹Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=18&Itemid=8> Acesso em 08 out. 2012.

diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons. Mas isso é próprio de todas as competições, mesmo que sejam justas quanto a seus princípios. (DUBET, 2004, p.543).

No contexto de elaboração e desenvolvimento do programa OLP, a utilização da meritocracia reflete a inserção das ideias neoliberais na educação, já que os pressupostos do modelo neoliberal coadunam-se com o princípio meritocrático na busca por resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos setores econômicos. Conforme Freitas (2012, p. 383), a meritocracia “está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados.”

Na crítica que desenvolve em relação à inserção desses pressupostos no ambiente educacional, Freitas (2012)²² aponta como resultado desse contexto, entre outros, o *estreitamento do currículo escolar*. Para o autor, o foco na busca por resultados, na avaliação, costuma dirigir o olhar dos professores, administradores e estudantes para as disciplinas (e também para os conteúdos) que serão avaliados, afetando assim o desenvolvimento curricular na prática pedagógica.

O desenvolvimento do programa OLP, como vimos, comporta ações de formação dirigidas aos professores. Porém, em seu horizonte encontra-se a realização de um concurso dos textos produzidos pelos alunos. Diante disso, e tendo em vista as críticas que se fazem à inclusão de propostas que estimulam uma lógica competitiva e exclusivista – inerente a um concurso – no ambiente educativo, faz-se necessário atentar, no desenvolvimento das atividades propostas pelo programa, se estas estão relacionadas primeiramente aos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos – professores e alunos – ou se sua realização é guiada tendo em vista as etapas do concurso de textos.

²² Além da meritocracia, Freitas (2012) aponta também a *responsabilização* e a *privatização* como categorias decorrentes da ação empresarial no campo da educação.

O concurso de textos promovido pela OLP está organizado em etapas classificatórias e eliminatórias e tem início no espaço escolar por meio da realização de oficinas de produção textual voltadas às atividades em torno do gênero proposto para o trabalho. Segundo o regulamento da OLP/2012, após as adesões regionais e a inscrição das escolas, os professores podem se inscrever e planejar o desenvolvimento das oficinas de acordo com o gênero previamente estipulado para a turma em que forem realizar a proposta do programa²³. Consta ainda no regulamento que o desenvolvimento das SDs nas oficinas realizadas nas salas de aula deve envolver todos os alunos das turmas participantes, configurando-se como uma atividade que deve conciliar-se com as ações cotidianas do professor.

A avaliação da versão final dos textos produzidos na sala de aula é efetuada por uma Comissão Julgadora Escolar. Essa comissão é responsável por escolher um texto de cada categoria que estiver participando na escola. Os textos selecionados na escola são analisados, em uma segunda etapa, por uma Comissão Julgadora Municipal. O número de textos selecionados em cada município varia conforme o número de escolas que aderiram ao concurso²⁴. Após essa etapa, a Comissão Julgadora Estadual seleciona os textos semifinalistas do concurso. Cada Comissão Julgadora Estadual deverá selecionar textos de acordo com o número de vagas da unidade da federação em cada categoria²⁵.

²³ Segundo consta no Regulamento da OLP/2012, os professores podem se inscrever em quantas categorias (gêneros) desejarem, de acordo com os anos escolares em que lecionam na escola inscrita.

²⁴ Consta no regulamento da edição da OLP/2012 que cada município deve verificar o total de escolas que enviarem textos e conferir no quadro disponível no regulamento o número de vagas a que o município tem direito em cada categoria. Segundo a tabela presente no regulamento, o município com até dez escolas que enviaram textos tem uma vaga por categoria, de 11 a 24 escolas duas vagas por categoria, de 25 a 49 escolas três vagas, de 50 a 99 escolas quatro vagas, de cem a 199 escolas oito vagas e os municípios com duzentas ou mais escolas que enviaram textos tem 15 vagas por categoria.

²⁵ São selecionados pelas Comissões Julgadoras Estaduais até quinhentos textos semifinalistas em todo o Brasil, sendo 125 de cada categoria. Cada uma das 27 unidades da federação contará com uma vaga garantida por categoria. As 98 vagas restantes por categoria serão atribuídas às UF's proporcionalmente ao número de textos válidos enviados pelas Comissões Julgadoras Municipais.

Os alunos semifinalistas, vencedores da etapa estadual, participam de encontros regionais juntamente com seus professores de acordo com a categoria em que estão inscritos. Nesses encontros as Comissões Julgadoras Regionais, organizadas e coordenadas pelo CENPEC, reúnem-se para escolher os textos finalistas, num total de 38 em cada categoria. A etapa nacional, última do concurso, é organizada e coordenada por uma comissão composta por representantes do MEC, da Fundação Itaú Social e do CENPEC. Essa comissão é responsável por escolher os 20 vencedores do concurso, cinco em cada categoria/gênero. Nessa etapa são premiados os alunos vencedores, os professores e a escola. Os professores concorrem a prêmios também com o envio de relatos de práticas de suas experiências.

A novidade na terceira edição da OLP (2012) é a utilização do meio eletrônico na realização das etapas do concurso de textos. Antes do início do trabalho efetivo em sala de aula ocorre a adesão *online* das redes municipais e estaduais de ensino e a inscrição dos professores e das escolas. Após esse período iniciam-se as oficinas de produção textual com os alunos. Estes, ao produzirem seu texto, devem digitá-lo no ambiente virtual do programa.

Pela Comunidade Virtual tem-se acesso a informações sobre o concurso de textos – regulamento, histórico, objetivos etc. – e a uma gama de materiais que auxiliam o professor em suas atividades, dentre os quais estão: artigos, revistas, entrevistas, indicações de leitura, textos literários produzidos por escritores e professores, além dos textos dos alunos finalistas do Programa *Escrevendo o Futuro* de 2006 e das duas primeiras edições da OLP (2008 e 2010). Estão disponíveis também relatos de práticas de professores sobre suas experiências com a metodologia das SDs, além de discussões de especialistas em Língua Portuguesa sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua tendo como objeto os gêneros.

A construção do programa OLP desenvolve-se nos contextos extraescolares, tendo no horizonte de sua produção o ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma interferência intencional dirigida à escola. A materialização desse programa dá-se por meio de parcerias construídas entre os setores público e privado da sociedade e constitui-se como reflexo de vozes provenientes dessas esferas sociais.

2.1 AS PARCERIAS E A INSERÇÃO DO PROGRAMA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA – *ESCREVENDO O FUTURO* NAS ESCOLAS

As práticas pedagógicas constituem-se como atividades humanas objetivas e, enquanto tais, conforme Bakhtin (2011), estão ligadas ao uso da linguagem. As interações realizadas nas diferentes esferas sociais produzem tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, que refletem e refratam as inúmeras possibilidades da atividade humana em cada esfera social. Da correlação estabelecida pelo autor entre as atividades humanas e o uso da linguagem, observa-se uma relação constituinte entre as esferas da comunicação, os enunciados e os gêneros do discurso, conforme aponta Rodrigues (2001):

Cada esfera social, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal determinados gêneros discursivos, que lhes são específicos. Portanto, eles correspondem a situações de interação verbal *típicas* (mais ou menos estabilizadas e normativas) da comunicação social e, como tal, apresentam, na sua constituição, a finalidade e as condições da esfera a qual pertencem. (RODRIGUES, 2001, p. 58, grifo da autora).

Essa relação é apontada também por Grillo (2006, p. 146), ao afirmar que “a noção de esfera permeia a caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros”. Podemos dizer, com base nessa relação constituinte, que o movimento de produção e transformação dos gêneros discursivos está ligado à esfera de atividade humana, promovendo também as mudanças nessa esfera. As diferentes esferas em que se desenvolvem as atividades e as relações humanas não são estáticas ou apartadas umas das outras, elas convivem e se inter-relacionam constantemente.

A esfera escolar, por exemplo, onde se materializam práticas objetivas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem, recebe influências de outras esferas da atividade humana que ressignificam as

ações que se dão nesse espaço. Segundo Geraldi (2010), a prática que ocorre na sala de aula, os acontecimentos que ali se desdobram,

são extremamente atravessados pelo que lhe é exterior, pois as concepções educacionais, as propostas de ensino, em moda ou não, as políticas e os programas de construção social que no interior da sala de aula se concretizam são definidas de seu exterior, no âmbito mais amplo da formação social. (GERALDI, 2010, p. 55).

O programa OLP é fruto da articulação entre o setor privado, o Terceiro Setor²⁶ e os entes federados, desenhando-se, assim, como reflexo do modelo educacional oriundo dos processos de redefinição do papel do Estado nas questões sociais. Vemos, portanto, que a materialização desse programa constitui-se em meio a essas esferas da sociedade e precisa, em uma perspectiva sócio-histórica, ser compreendida no diálogo que estabelece com as vozes provenientes dessas esferas.

A organização de parcerias entre os setores público e privado dirigidas à esfera escolar tem início no Brasil na década de 1990. Gatti (1994), ao problematizar as questões relativas à política educacional brasileira nesse período, ressalta a importância de coadunar, nas ações educativas, o diálogo entre a União, os estados e municípios com as ações provenientes de outros setores da sociedade.

As alianças e parcerias devem ser ampliadas ao setor privado, às comunidades locais, aos sindicatos, grupos religiosos, organizações não-governamentais de modo geral, associações diversas. É preciso conjugar todos os esforços e recursos possíveis para atender aos novos desafios, tendo presente que os recursos e as iniciativas do Estado são insuficientes. [...] mobilizar alianças em setores não-governamentais pode trazer uma grande contribuição com a mobilização de novos recursos, novas formas de atuação, flexibilidade de meios e idéias variadas. (GATTI, 1994, p. 18).

²⁶ De acordo com Peroni et al. (2009), a denominação “terceiro setor” foi construída com o estabelecimento de três esferas sociais: o Estado, “primeiro setor”, o mercado, “segundo setor” e a sociedade civil, “terceiro setor”. O terceiro setor abrange as organizações não governamentais (ONG), fundações e demais atividades sociais formais ou informais.

Observamos, no discurso da autora, que a necessidade de firmar parcerias entre diferentes setores da sociedade com vistas ao desenvolvimento das ações educativas é ressaltada juntamente com o apontamento da ineficiência do Estado em controlar sozinho essas questões, julgamento que reflete a conjuntura política e econômica presente no contexto mundial nesse período.

A adoção de políticas neoliberais no cenário brasileiro na década de 1990 provoca um movimento que descentraliza o papel do Estado, diminuindo sua participação nas questões sociais e veiculando aos demais setores da sociedade a lógica do mercado. Esse movimento propicia a participação de iniciativas privadas e organizações do Terceiro Setor (ONGs) em áreas e atividades até então sob o controle do Estado, como pode ser exemplo o campo da educação (SILVA, 2011).

A inserção desses programas na esfera escolar tem como objetivo provocar mudanças nos processos que ali se realizam, por meio de intervenções em diferentes aspectos da prática pedagógica, principalmente aqueles voltados para o aumento dos índices de aproveitamento dos alunos. Sob essa lógica e para Freitas (2012), a educação é vista como promotora do crescimento econômico e instrumento de manutenção do modelo capitalista, atribuindo-se ênfase aos resultados obtidos e não ao processo.

Também para Peroni et al. (2009, p.30), os programas direcionados à busca da qualidade nos processos educativos e guiados pelo prisma mercadológico sustentam-se “na perspectiva da eficácia e sucesso escolar”, o que acentua, para Freitas (2012), as desigualdades educacionais presentes no campo da educação, agindo como força que produz efeitos danosos nesse ambiente.

Conforme Shiroma (2003), no período das reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990, a publicação de documentos promotores de discursos aparentemente agradáveis ao senso comum, mas que traziam em seu bojo noções como as de competência, qualidade e produtividade oriundas de uma lógica mercadológica, atribuiu ao professor a responsabilidade de dar um retorno às demandas da sociedade de acordo com essa perspectiva.

Ante esse entendimento, a formação de professores adquire caráter de funcionalidade e, assim, o intuito é preparar o professor para torná-lo capaz de desenvolver programas de resultados. Por essa ótica, “a reforma educacional brasileira dos anos 1990 visava estimular a criação de novos caminhos para que professores adquirissem um

conhecimento profissional que priorizasse as habilidades práticas a ele associadas.” (SHIROMA, 2003, p. 63).

Os programas educacionais construídos em parceria com outros setores da sociedade, como a OLP, que se inserem no cotidiano escolar visando provocar mudanças nas ações realizadas nesse ambiente, precisam estar atentos ao papel do professor em sua prática diária como mediador de propostas, pois para efetivarem-se nas ações didáticas, as ações desses programas demandam um processo de apropriação consciente por seus agentes.

Diante desse entendimento e considerando que o programa OLP deixa à mostra a inserção da lógica neoliberal na educação, faz-se relevante a discussão sobre os recursos formativos utilizados pela Olimpíada.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA

De modo geral, as práticas pedagógicas, desenvolvendo-se como um processo que está sujeito às confluências internas e externas que lhe são inerentes, têm seus rumos redirecionados constantemente, configurando o ofício do professor como um aprender contínuo, ou no mínimo, uma discussão contínua. Os cursos que visam formar esses profissionais, em suas modalidades inicial e continuada, necessitam, portanto, estar em constante discussão no intuito de auxiliar os professores na compreensão de seu papel no contexto histórico-social em que se dá o desenvolvimento de suas atividades.

No processo de formação destinada àqueles que desejam ingressar na carreira docente, de acordo com Gatti (2010), por vezes ignora-se a transitoriedade inerente a essa atividade profissional, omitindo-se de tratar desse tema nas discussões realizadas no decurso dessa formação. A autora dirige sua crítica aos cursos de formação inicial de professores na análise que realiza dos programas pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e de suas ementas presentes nos cursos de licenciatura²⁷, os quais apresentam, segundo ela, considerável

²⁷ A pesquisa desenvolvida por Gatti (2010) foi realizada nos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas. O critério utilizado pela autora para a escolha desses cursos foi o espaço que ocupam no currículo escolar. A licenciatura em pedagogia responde pela formação de professores do

distância entre os conteúdos específicos das áreas e os conteúdos relativos às práticas pedagógicas.

As licenciaturas analisadas, segundo Gatti (2010), apresentam em suas diretrizes uma complexidade curricular dificilmente contemplada em sua totalidade ao se concentrar em disciplinas teóricas sobre a educação – como o curso de Pedagogia – ou dedicar a maior parte do curso ao aprofundamento em sua área disciplinar específica – como é o caso dos demais cursos que fazem parte da pesquisa. Entende a autora que essas abordagens são importantes, porém não suficientes para o trabalho docente na escola e na sala de aula.

Para Gatti (2010), a dicotomia operada na organização dos cursos, uma vez que estes concentram o olhar nos pressupostos teóricos e ignoram questões práticas, inviabiliza a formação do professor para a realidade que esse sujeito deverá enfrentar como profissional da educação, pois não dá à relação teoria-prática sua devida relevância.

A importância de conjugar teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores está presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, promulgadas em 2002, cujo artigo 3º, parágrafo II, estabelece que esses cursos devem levar em conta em sua organização princípios norteadores que considerem “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.” (BRASIL, 2002, p. 2). Segundo Gatti, é necessário nesses cursos um olhar mais voltado às questões práticas do trabalho dos professores, como os conteúdos que serão objeto de ensino e a maneira como devem ser ensinados. Para a autora, a formação de professores “tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias.” (GATTI, 2010, p. 1375).

No caso específico da disciplina responsável pelos processos de ensino e aprendizagem de língua materna na escola, Gatti aponta que

Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência. (GATTI, 2010, p. 1373).

As disciplinas destinadas à formação para a docência nos cursos de licenciatura em Letras, além de terem espaço reduzido na organização curricular desses cursos, por vezes não contemplam a complexidade dos estudos referentes à linguagem. Antonio Augusto Gomes Batista (2011), diretor da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisa do CENPEC, destaca que a formação destinada aos futuros professores de Língua Portuguesa em sua maioria não contempla, nas disciplinas mais voltadas às didáticas do ensino do português, a natureza social da linguagem. Segundo ele, esses cursos não podem ignorar que os aspectos didáticos estão relacionados aos aspectos sociológicos, e que o professor deve estar preparado para lidar com as variedades linguísticas presentes na sala de aula, não as tratando como reflexo das desigualdades sociais.

A centralidade dessas questões nos processos educativos traz à tona, nos estudos com a linguagem na escola, sua natureza social, o que complexifica o foco de atuação da formação inicial e continuada dos docentes. Dessa forma, assim como Socorro (2012), consideramos

indispensável que a formação profissional do professor se constitua na interação e no dialogismo da vida, possibilitando ao profissional adicionar aos seus saberes de referência uma linguagem viva, própria de sujeitos históricos que se constituem na e pela relação complexa do eu com o outro, em uma dada situação de comunicação. (SOCORRO, 2012, p. 20).

É preciso então que a formação seja compreendida como um processo inserido em determinado contexto, no dinamismo próprio da vida que ali se desenvolve, na relação dialógica com o outro, permitindo ao professor exercitar diferentes olhares para sua prática, atribuindo-lhe novos sentidos.

Os cursos de formação continuada que se desenvolvem em paralelo à atuação do professor em sala de aula, exercendo influência em sua prática e ao mesmo tempo sendo por ela influenciados, visam, entre outras coisas, suprir lacunas deixadas pela formação inicial, cujas consequências se manifestam no decorrer da prática docente. Várias devem ser as causas dessas lacunas; entre elas citam-se a transitoriedade inerente à atividade educativa e a precária formação profissional. Além do mais, o atual estágio de desenvolvimento científico-tecnológico exige do profissional de qualquer área constante aperfeiçoamento e atualização, sob pena de ficar à margem da história. Sem contar a

influência exercida pelas produções acadêmico-científicas que preconizam a necessidade de o professor atualizar-se constantemente.

O conceito de gêneros proposto por Bakhtin (2011) configura-se, muitas vezes, no ambiente educativo, como novidade para os professores. Em pesquisa realizada por Nascimento (2010) em um curso de formação continuada destinado a professores de Língua Portuguesa é possível perceber o desconhecimento de muitos desses profissionais sobre esse conceito. Com base nos relatos produzidos pelos professores formadores, o autor aponta que uma das dificuldades mais presentes nesses relatos é o desconhecimento dos professores participantes do curso sobre a teoria dos gêneros e a concepção de linguagem interacionista.

De acordo com Nascimento, a formação de professores para o trabalho com os gêneros deve levar a uma mudança de postura desses profissionais, que, por sua vez, conduza “a nova compreensão da língua, do seu funcionamento e do seu uso.” (NASCIMENTO, 2010, p. 21). Do contrário, corre-se o risco de haver a apropriação de uma nova nomenclatura, que responde a exigências de ordem prescritiva, mas não a uma mudança efetiva nas práticas realizadas no interior da sala de aula. O autor assinala a importância de discussões teóricas na formação continuada e ressalta também que a apropriação dessas questões não depende somente da vontade do professor formador ou daquele que participa do curso, mas advém de fatores relacionados ao papel do professor na sociedade.

Para Gatti (2003), a busca por mudanças na prática dos professores deve considerar esses profissionais integrados a grupos sociais e decisivos nas mudanças, ou seja, deve-se considerá-los como sujeitos históricos e sociais inseridos em uma realidade em que “Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais.” (GATTI, 2003, p. 192).

Sonia Madi (2010), coordenadora do programa OLP, afirma que as estratégias de formação utilizadas na OLP estão ancoradas nos estudos desenvolvidos na escola de Genebra, nas produções acadêmicas mais atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa e, principalmente, nas práticas que se realizam na sala de aula. Percebemos no discurso da coordenadora do programa que há o intuito de articular, na formação da OLP, a teoria e a prática visando provocar mudanças nas atividades com a linguagem realizadas na escola, sobretudo aquelas referentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

O segredo desse trabalho é que ele nasce no seio da sala de aula. Ele tem um braço na Escola de Genebra e nas produções acadêmicas mais atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa, e outro braço na sala de aula, no modo de fazer dos professores, nas práticas culturais que já estão enraizadas. (GURGEL, 2010).

A formação disponibilizada pela OLP orienta-se pelos pressupostos teórico-metodológicos assumidos no programa – a concepção de linguagem sociocognitivista e a metodologia das SDs – e busca possibilitar, além de reflexões teóricas, momentos de troca entre os professores para que estes sejam capazes de utilizar-se das propostas sugeridas pautando-se pela realidade em que trabalham, respeitando as particularidades desse contexto. Segundo Rangel (2010), o programa

OLP se caracteriza “como um curso de ‘formação em serviço’ para os docentes inscritos, inserindo-se no cotidiano da escola como *parte da programação regular de língua portuguesa*, e não como mais uma atividade extracurricular.” (RANGEL, 2010, grifos do autor).

Os eventos de formação presencial organizados pela OLP iniciam-se no ano que antecede o concurso de textos e ocorrem em dois eventos: um curso de formação estadual e um segundo organizado nos municípios. O primeiro é realizado em todos os estados brasileiros e é dirigido aos técnicos municipais e estaduais e aos professores finalistas da edição anterior da OLP. Esses professores são convidados a participar do curso justamente por terem chegado à condição de finalistas. Já os técnicos desempenharão o papel de futuros multiplicadores das ações de formação. No segundo momento esses professores multiplicadores realizam um curso em seus municípios, ampliando a abrangência da formação que receberam.

Sônia Madi esclarece que a primeira etapa de formação presencial ocorre com 48 turmas em todos os estados brasileiros, em alguns dos quais o número de turmas pode variar (de uma a três turmas). O número de turmas para as formações realizadas em cada estado é definido em função da participação do estado na edição anterior da OLP.

O primeiro curso de formação presencial destinado aos professores é organizado pelo CONSED e UNDIME e ministrado por um docente de uma universidade pública, e tem como objetivo discutir questões teóricas e metodológicas sobre o trabalho com os gêneros na escola, totalizando 20h de curso.

Em um segundo momento, os professores participantes da formação tornam-se responsáveis por multiplicar, nas escolas, as discussões realizadas no primeiro curso, envolvendo outros professores, ampliando assim a rede de saberes em torno dos temas discutidos. Nesse estágio a carga horária do curso é dobrada, totalizando agora 40h de curso.

Segundo Sonia Madi a OLP utiliza-se, na formação de professores, de uma estratégia “homeopática”, pois, além dos encontros presenciais, realiza formação permanente por meio de cursos a distância e materiais que são entregues nas escolas. Segundo a coordenadora do programa, esses recursos auxiliam a realização das oficinas que antecedem o concurso de textos e servem como motivadores para o trabalho dos professores, alimentando-lhes o entusiasmo em utilizar a proposta da OLP e trabalhar na perspectiva apontada pelo programa.

Os cursos a distância são realizados por meio do ambiente virtual, a Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro. O curso *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*, realizado totalmente a distância, proporciona aos professores a oportunidade de conhecerem e vivenciarem uma proposta de SD voltada para a construção do gênero *resenha*.

A utilização de recursos tecnológicos na educação, segundo Moreira e Kramer (2007), se faz imprescindível no modelo de sociedade vigente, no atual estágio de desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. Para os autores, na escola as tecnologias representam uma nova forma de mediação entre os alunos, professores e a construção do conhecimento. Entendem também que sua utilização nos processos pedagógicos deve ser precedida de uma formação que prepare o professor para trabalhar com os diferentes recursos disponibilizados, utilizando-os como mediadores entre as propostas que se inserem na escola e o professor, aspecto que é amplamente explorado na 3ª edição da OLP.

Outro recurso formativo utilizado pelo programa são os materiais didáticos. Elaborados pela equipe de pesquisadores do CENPEC, encontram-se disponíveis na Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro. Esses materiais são também impressos e distribuídos pelo MEC em todas as escolas públicas do território brasileiro que podem participar da OLP²⁸. Na edição de 2012, de acordo com informações disponíveis na Comunidade Virtual,

²⁸ De acordo com Sonia Madi em entrevista ao programa *Salto para o Futuro* da TV Escola, nas edições anteriores do programa OLP os materiais produzidos

Todas as escolas públicas que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano/ 4ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio receberão, em 2012, a Coleção da Olimpíada, composta por quatro (04) pastas contendo Caderno do Professor, CD-ROM e coletânea de textos nos gêneros textuais Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião.²⁹

A coletânea presente na Coleção da Olimpíada reúne textos relacionados aos gêneros propostos para o desenvolvimento das SDs, possibilitando aos alunos ampliar seu repertório sobre o gênero em que produzirão seus textos. O CD-ROM traz os mesmos textos presentes na coletânea e outros complementares, facultando aos professores a utilização de recursos sonoros e visuais no trabalho com esses textos. Os *Cadernos do Professor* apresentam uma SD organizada em oficinas para cada gênero proposto: *Poetas da Escola* (Caderno de Poesias), *Se bem me lembro* (Caderno de Memórias Literárias), *A Ocasão faz o escritor* (Cadernos de Crônicas) e *Pontos de Vista* (Cadernos de Artigo de Opinião).

Altenfelder (2010), buscando averiguar em que medida as orientações teóricas e metodológicas contidas nos materiais disponibilizados pelo programa OLP afetam as concepções e práticas dos professores, ao ouvir esses sujeitos conclui que a relação estabelecida entre estes e os materiais didáticos possibilita o desenvolvimento de sua consciência crítica, operando transformações nas atividades realizadas. Dessa forma, a autora considera que os materiais elaborados para serem utilizados nas oficinas atuaram como mecanismos de formação continuada, pois

possibilitaram a construção de novas significações não só sobre o ensino da leitura e da escrita, mas

pelo programa eram enviados aos professores inscritos. A partir da 3º edição esses materiais passaram a ser entregues em todas as escolas que atendem aos anos escolares que podem participar do concurso. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=792:olimpiada-e-destaque-do-programa-qsalto-para-o-futuroq-da-tv-escola&catid=12:olimpiada&Itemid=14Canal Futura> Acesso em 02 out. de 2012.

29

Disponível

em:

<http://www.escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_fsf&view=faq&catid=1&Itemid=72> Acesso em 02 out. 2012.

sobre a atividade docente em um sentido mais amplo, permitindo que os professores reconhecessem as contribuições dadas à própria atividade e desenvolvimento profissional. (ALTENFELDER, 2010, p. 157).

Porém, Peroni (2010) considera que os programas oriundos de parcerias como a que estabelece a OLP, ao definirem os conteúdos e metodologias por meio da elaboração e distribuição homogênea de materiais que trazem propostas de aulas prontas, têm suprimido a gestão democrática da educação, eliminando assim a autonomia do professor e a diversidade das unidades escolares.

Também para Freitas (2004) esse contexto, permeado pelas mudanças históricas e sociais advindas do modelo capitalista, e pelo fenômeno da globalização – que insere países na lógica competitiva desse modelo – ressignifica as políticas educacionais, o que faz com que se assuma, gradativamente, uma postura neotecnicista. “Ao restabelecer-se uma tendência instrumental ingênua, o campo [da educação] desarticulou-se e voltou-se para metodologias de ensino específicas e suas formas estritas de ensinar para atender a parâmetros curriculares.” (FREITAS, 2004, p. 148).³⁰

A diretividade presente nos materiais produzidos e disponibilizados pela OLP tem recebido críticas, como a elaborada por Ruiz (2012). Pela análise do material disponibilizado pela OLP, avalia Ruiz que esse material adquire, no contexto educacional, um caráter instrumental que visa substituir a autonomia do professor. Para a autora, as orientações contidas nos *Cadernos do Professor* induzem a considerar esse profissional “como um agente destituído de saber, um agente ainda a ser construído pelo próprio material didático, para dar conta da tarefa de ensinar, no caso, a produção de textos, pela via da metodologia específica de ‘sequências didáticas’” (RUIZ, 2012, p. 554).

Ruiz (2012) atribui a inserção e a legitimação desse material no espaço escolar e no trabalho do professor ao envolvimento dos participantes na organização do programa, sobretudo da representação

³⁰ Além da influência da lógica mercadológica, o autor aponta também nesse contexto a influência do pós-modernismo e do socioconformismo como elementos que influenciaram para a constituição deste quadro. Para aprofundamento Cf. Freitas (2004) *A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*.

do poder público como agente que compartilha dessa ideia. Segundo a autora, a visibilidade positiva desse material se dá,

por um lado, por conta dos linguistas aplicados; por outro, dos escritores consagrados, autores de textos exemplares dos gêneros trabalhados, a quem se dá voz. Mas também vem da parte do MEC, quando, ao distribuí-lo gratuitamente, cria a expectativa de que seja amplamente utilizado nas escolas pelos professores da rede. (RUIZ, 2012, p. 559-560).

Na crítica que realiza sobre a utilização desse material pelo professor, Ruiz aproxima o papel do material elaborado pela OLP àquele historicamente atribuído ao livro didático na sala de aula.

O emprego dos livros didáticos, bem como sua organização, recebem constantes críticas, sobretudo pela função que historicamente desempenham no contexto escolar. A utilização desses materiais é prática frequente nas escolas e teve início em um contexto que favoreceu a depreciação da função docente, pois, diante do aumento de alunos nas escolas, devido ao processo de democratização do ensino desencadeado nas décadas de 1950/60, surgiu a necessidade de um recrutamento mais amplo e conseqüentemente menos seletivo de professores, o que gerou condições precárias de trabalho e diminuição de salários (SOARES, 2002). Diante dessa situação, os professores, sobrecarregados por terem de aumentar sua carga horária de trabalho, passaram a aceitar estratégias que vinham facilitar a realização de suas atividades, como as que trazem os livros didáticos. Nesse período, “Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.” (SOARES, 2002, p. 167).

No desenvolvimento de sua crítica, em que coloca o professor como mero executor das orientações presentes no material disponibilizado pela OLP, Ruiz (2012) embasa-se na análise dos conteúdos presentes nos *Cadernos do Professor* e na maneira como esses materiais se dirigem ao professor, não levando em conta aspectos importantes que se articulam a esses materiais na proposta de formação de professores para o trabalho na OLP, como as modalidades de formação presencial e a distância e a própria concepção de linguagem discutida. Entendemos, portanto, que a aproximação realizada pela autora entre os livros didáticos e o material elaborado pela equipe do

CENPEC desconsidera as condições sócio-históricas de produção e uso de ambos.

No contexto de aplicação da proposta metodológica do programa OLP, ou, em última instância, da utilização dos materiais didáticos elaborados pelo programa, consideramos a importância de analisar esse contexto na especificidade da prática docente, sobretudo em relação ao papel que esse material desempenha na atuação do professor. Para tanto, compreendemos como fundamental o conhecimento da elaboração didática realizada pelo programa OLP tendo como base aquela desenvolvida em Genebra. Este é o tópico que desenvolveremos a seguir.

2.3 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DO MODELO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Conforme vimos salientando, o programa OLP tomou como referência o modelo das SDs formulado pelos professores de Genebra desde sua primeira edição, ainda como Programa *Escrevendo o Futuro* em 2002. Na apropriação que faz da proposta originalmente formulada pelos autores genebrinos, o programa procura estabelecer um direcionamento mais específico das atividades desenvolvidas na SD, sugerindo o passo a passo das etapas a serem realizadas nas oficinas na sala de aula.

A organização da OLP aposta na parceria entre o professor e a proposta didática para o desenvolvimento das produções escritas dos alunos. De acordo com a coordenadora do programa, Sonia Madi, os materiais elaborados pelo CENPEC são construídos visando travar um diálogo direto com o professor e partem das necessidades e dificuldades desses profissionais. Ao discorrer sobre o caráter sequencial das atividades previamente propostas nesses materiais – organização que gera críticas em razão da transitoriedade inerente aos gêneros (GERALDI, 2010) e pela maneira como é introduzida no trabalho do professor (RUIZ, 2012) – Sonia Madi argumenta que essas atividades, ao serem dirigidas ao professor, não o eximem de participar do processo de desenvolvimento da SD:

O material dos cadernos de orientação tem uma grande diretividade. Embora deixe espaço para a criação do professor - porque quem desenvolve o programa em sala de aula é o professor -, ele é bastante diretivo. Ele diz o que o professor deve

fazer, dando o passo-a-passo. E nós queremos conquistar uma forma em que estejamos colaborando com o professor, mas fazendo com que ele consiga cada vez mais se desvencilhar dessas orientações e construir sua autonomia (GURGEL, 2010).

A proposta contida no material *Cadernos do Professor* prevê a realização de oficinas, distribuídas em etapas. Procuraremos, nesta seção, verificar em que medida o modelo das SDs elaborado em Genebra é desdobrado e adaptado aos objetivos da OLP pela equipe de profissionais do CENPEC. Para tanto, utilizaremos a proposta contida no caderno *Poetas da Escola*³¹. A escolha do caderno referente ao gênero *poema* não é aleatória, está orientada pela definição da turma que compõe o *corpus* de observação empírica nesta pesquisa. Por tratar-se de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, o gênero previamente definido pelo programa OLP para o desenvolvimento das atividades da SD é o poema.

O caderno *Poetas da Escola* inicia com uma introdução ao gênero *poema*, mostrando ao professor alguns aspectos que caracterizam esse gênero e uma explicação sobre a organização das 15 oficinas de produção textual a serem realizadas na SD, enfatizando que cabe ao professor, com base no material, elaborar o planejamento de suas aulas: “Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles.” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 23).

A importância da interação entre professor e aluno no planejamento das ações propostas no material utilizado na OLP baseia-se nos estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz ao formularem a proposta metodológica das SDs. Entre suas escolhas pedagógicas, destaca-se a influência do pensamento do psicólogo russo Lev Vigotsky. Dentre os postulados de Vigotsky, encontram-se presentes, nos princípios adotados pelos autores genebrinos, a importância dada à

³¹ Os quatro volumes que compõem a coletânea *Cadernos do Professor* apresentam a mesma organização interna: introdução, em que consta um resumo do programa OLP (organização, objetivos, gêneros trabalhados, turmas a que se destina, metodologia); exposição da *Coleção da Olimpíada* (Cadernos do Professor, Coletânea de Textos e CD-ROM); prefácio escrito pelo professor Joaquim Dolz; introdução ao gênero que será trabalhado no caderno e o desenvolvimento das oficinas.

interação social e à mediação intencionalmente dirigida aos processos educativos. Vejamos, por exemplo: “O desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem intencionais, que supõe um pré-enquadre da situação e uma tomada de consciência por parte dos participantes: o professor e seus alunos.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

A SD formulada em Genebra tem início com a *apresentação da situação*. Na proposta da OLP contida no *Caderno do Professor*, essa etapa aparece apenas na 3ª oficina. As duas primeiras oficinas têm como objetivo averiguar o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero. Consta, nesse caderno, que “O levantamento do repertório serve, portanto, para que cada professor saiba quais pontos do trabalho devem ser mais enfatizados.” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 26). Nessas oficinas que antecedem a primeira produção sugere-se ainda a realização de atividades que aproximem os alunos do gênero, como a pesquisa e leitura de poemas e o reconhecimento de características desse gênero (versos, estrofes, rimas, etc.).

Na 3ª oficina descrita no caderno *Poetas da Escola* propõe-se a apresentação da situação de produção e a produção de um primeiro poema para avaliar o conhecimento dos alunos acerca do gênero. Esses objetivos refletem os dois primeiros momentos da SD formulada em Genebra: a *apresentação da situação* e a *primeira produção*.

No material da OLP sugere-se que o professor detalhe a situação de produção preparando os alunos para a escrita de seu texto. Os professores são instruídos a motivar os alunos a assumirem a posição de autores do texto. Para isso, é importante determinar o que escrevem, para quem escrevem, com qual finalidade e onde o texto será publicado.

A finalidade da *primeira produção* no desenvolvimento da SD é colocada em evidência na proposta formulada em Genebra e no encaminhamento realizado pela equipe do CENPEC. Naquela os autores apontam que as primeiras produções “constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 102); nesta, indica-se que a primeira produção “propicia um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades da cada aluno. Esses dados darão pistas para que você possa planejar intervenções necessárias no desenvolvimento de cada etapa do trabalho.” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 40).

Após a *primeira produção* e com base nos textos produzidos, o material elaborado pelo CENPEC apresenta oito oficinas em que são

desenvolvidos aspectos relacionados às características discursivas e linguísticas do gênero, com atividades que envolvem o reconhecimento e produção de rimas, os conceitos de denotação e conotação, as figuras de linguagem (comparação, metáfora e personificação), a sonoridade da poesia, o suporte de circulação do gênero, o tema que será desenvolvido no texto – “O lugar onde vivo” – e também se propõem atividades que desenvolvam outras práticas com a linguagem como a leitura e a oralidade. Essas oficinas orientam-se pelos módulos didáticos propostos para a realização da SD.

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Antes da *produção final* descrita no modelo original da SD, a equipe do CENPEC sinaliza a construção de um texto coletivo. As indicações presentes no caderno destinado ao professor demonstram que o objetivo dessa produção é relembrar o trabalho desenvolvido nas oficinas e proporcionar a troca de informações entre os alunos, atitudes que visam atenuar a complexidade da atividade de produção individual do texto.

Este “ensaio geral” irá ajudá-los a resgatar o que foi observado e a organizar uma síntese dos recursos apreendidos nas oficinas anteriores. A troca de informações entre estudantes de uma mesma turma permite que aqueles que estão em estágio mais avançado do conhecimento auxiliem o processo de aprendizagem dos demais e o seu próprio, pois quem ensina sempre aprende. (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 121).

No momento da *produção final* os alunos devem produzir um poema colocando em prática o que foi aprendido ao longo da sequência. Na SD proposta na OLP há ainda duas etapas a serem realizadas após a produção final: o momento destinado à revisão e ao aprimoramento do texto, em que professor e aluno se debruçam sobre as produções atentando para os aspectos que podem ser melhorados, e o momento destinado à publicação dos textos produzidos pelos alunos. Como

sabemos, nessa perspectiva a produção do texto não serve apenas para a avaliação na escola ou para o concurso desenvolvido pela OLP, por isso, nesse processo, é importante destinar um espaço à finalidade da produção.

Apesar de apresentar um direcionamento específico nas atividades, a realização prática de um projeto didático como as SDs está sujeita a mudanças no decorrer de seu desenvolvimento. Por conta disso, é indispensável nesse processo a participação do professor como sujeito que conhece a realidade em que atua, sendo capaz de adaptar a proposta metodológica a essa realidade. Por essa razão, o professor exerce um papel fundamental, tendo como responsabilidade efetuar escolhas, em diferentes níveis, atentando para as necessidades e capacidades reais dos alunos.

as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

A metodologia das SDs desenvolve-se em torno de um gênero, conceito que, portanto, precisa ser compreendido pelos professores. Essa compreensão requer constantes reflexões e discussões entre os profissionais da área, caso contrário, corre-se o risco de tratar o conceito de gênero como um conteúdo curricular cuja metodologia se configura como reflexo das práticas tradicionais.

2.4 O PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – *ESCREVENDO O FUTURO* E O CURRÍCULO ESCOLAR

No desenvolvimento de suas ações o programa OLP prevê a articulação entre formação do professor e prática pedagógica. Sua inserção nos contextos escolares se dá, portanto, pela via do currículo.

Sacristán (1998), nos estudos que realiza tendo como referência o modelo curricular espanhol, considera que a constituição e a realização do currículo precisam ser entendidas em meio aos diferentes contextos em que ocorrem. No Brasil, como vimos, as mudanças político-

econômicas desencadeadas a partir da década de 1990 influenciaram sobremaneira o desenvolvimento dos processos educativos devido ao envolvimento do setor privado e das organizações do Terceiro Setor (ONGs) na elaboração e implantação de programas educativos. Para Sacristán, esses setores, que representam determinadas esferas da atividade humana (escolar, governamental, administrativa, etc.) dialogam com o currículo atribuindo-lhe novas significações, pois as estratégias utilizadas nos programas por eles desenvolvidos, na maioria das vezes, recaem diretamente nos elementos do currículo – os conteúdos e metodologias utilizadas nas práticas escolares –, que são modificados em decorrência dessa influência externa.

Nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhora. Isso leva a se fixar imediatamente em dois aspectos básicos: os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas. (SACRISTÁN, 1998, p. 29).

Tal afirmativa torna-se ainda mais relevante à luz do pensamento de Saviani (2005, p. 1), para quem “O currículo diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem”. A historicidade do currículo, segundo a autora, está marcada pela evolução de concepções e práticas que, ao mesmo tempo que reforçam a tradição que marca a realização dos programas pedagógicos, apontam para

a possibilidade de transformação, por ser o currículo uma construção social, marcada por constante movimento de interesses e perspectivas, entre sujeitos históricos que, ao se apropriarem dessa história, podem imprimir nela outra marca e mudar seu rumo. (SAVIANI, 2005, p. 18).

Numa perspectiva histórica, observamos que a necessidade de seleção e organização de conhecimentos para a difusão de saberes ocorre concomitantemente à necessidade de um lócus voltado à finalidade educativa. Essa relação, de acordo com Saviani (1994, p. 13), é indiscutível e amplamente aceita, seja no meio educacional ou “nas várias instâncias e esferas da vida das sociedades que contam com essa instituição”. Em outros termos, a seleção dos conteúdos escolares que compõem o currículo das disciplinas se dá, segundo Soares (2002), por

meio de uma relação de ‘causa-efeito’ com a origem da instituição escola.

O surgimento da instituição *escola* está indissolúvelmente ligado à instituição de *saberes escolares*, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 155, grifos da autora).

Segundo essa autora, é a partir da definição de um espaço destinado ao ensino que surgem outras exigências decorrentes dessa definição, como a organização do tempo, das atividades e dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Já Thiesen (2012), na discussão que empreende sobre a organização curricular na dinâmica dos processos escolares, aponta o tempo assim como o espaço de aprendizagem como elementos que determinam a organização curricular, e não decorrentes dela: “as categorias tempo e espaço estão na base da organização curricular da escola e, por essa razão, são elementos fundantes da dinâmica que orienta as rotinas escolares.” (THIESEN, 2012, p. 17).

A organização do currículo está imbricada, portanto, com elementos inerentes à constituição e desenvolvimento da atividade pedagógica realizada na instituição escola, e ocorre em um contexto em que dialogam diferentes esferas da sociedade, atuando como fator determinante na seleção do conhecimento elegido para os processos de ensino e aprendizagem que ali se realizam.

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, a escolha dos conteúdos e metodologias introduzidos nas práticas realizadas nessa disciplina reflete a constituição do currículo em meio a esse contexto, como pode ser visto no percurso traçado por Soares (2002). O trabalho desenvolvido pela autora demonstra que a organização e a realização das práticas com a linguagem na escola são definidas tendo como parâmetro o desenvolvimento dos estudos em relação à linguagem – fatores internos – e pelas mudanças históricas e sociais que influenciam no desenvolvimento dos processos pedagógicos – fatores externos. A confluência desses fatores confere ao currículo um caráter instável e suscetível a mudanças, o que possibilita sua ressignificação nos contextos em que é desenvolvido.

Bakhtin [Volochínov] (2010), conforme vimos apontando neste trabalho, confere à linguagem a característica de ser constitutiva e constituinte das atividades humanas e veiculadora das ideologias inerentes às organizações sociais. Conforme esse autor, as atividades humanas exprimem-se verbalmente por meio de signos linguísticos que refletem e refratam a realidade, constituindo-se como receptáculos ideológicos. Por ideologia, na concepção bakhtiniana, entende-se o produto abstrato das relações sociais. A ligação da ideologia com o mundo material ocorre por meio dos signos (FARACO, 2006). Dessa forma, para Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 31, grifo do autor), “*Sem signos não existe ideologia*”.

Os signos, segundo Faraco (2006, p. 48, grifo do autor), “emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados”. A compreensão do signo, portanto, só é possível num determinado contexto cujas relações sociais lhe conferem significação. O currículo, como um fenômeno social sócio-cultural (VIEIRA-SILVA, 2010), é marcado pelas implicações ideológicas provenientes das relações que compõem sua constituição. Estudá-lo significa

compreender que suas manifestações se realizam dialogicamente entre a sua materialidade, um “texto sócio-cultural”, e seu contexto de acontecimento. Ou, em outras palavras, toda situação concreta de comunicação, seja ela oral ou escrita, está ligada a um tempo e um espaço específicos de acontecimento, que são marcados por suas implicações ideológicas. (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 3)

Segundo Rodrigues (2009a), a construção do currículo se dá em meio às relações dialógicas que estão em constante luta pela escolha dos saberes que o comporão. Para a autora, a constituição e a reelaboração do currículo respondem às necessidades históricas e sociais. Daí a autora afirmar que o currículo pode ser compreendido como um enunciado, na acepção que lhe confere Bakhtin (2011), “uma vez que as condições de produção (os elementos extraverbiais) são apontadas como constitutivas de sua significação.” (RODRIGUES, 2009a, p. 100).

Dessa forma, compreende-se que a constituição de um programa curricular, ou seja, a seleção e a organização de conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos na sala de aula e sua realização na prática educativa, está intrinsecamente ligada ao envolvimento de

diferentes vozes sociais que representam as posições valorativas presentes nas esferas ligadas a esse programa, deixando à mostra, nesse processo, a plurivalência social inerente aos signos. De acordo com Faraco (2006, p. 51),

É ela [a plurivalência social dos signos] que dá dinamicidade ao universo das significações, na medida em que as muitas verdades sociais se encontram e se confrontam no mesmo material semiótico e no mesmo signo. O material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente.

Também para Souza e Mello (2008) a construção e a realização do currículo são transpassadas tanto por elementos escolares quanto extraescolares, e sua existência, como enunciado que emerge do embate entre as diferentes vozes sociais, é sempre tensa, uma vez que a linguagem é ideológica e apresenta valores contraditórios. Ao estabelecer essa relação do currículo com a historicidade das ações humanas e das práticas discursivas, a autora defende não haver uma definição estável para o currículo, pois, atrelado à linguagem, adquire caráter instável, ficando sujeito a mudanças. Dessa forma, “o sentido atribuído à palavra currículo está marcado pela cultura, pela história de cada época.” (SOUZA e MELLO, 2008, p. 9).

O currículo, compreendido como uma construção sócio-histórica, encontra-se imbricado com o sucessivo movimento das relações sociais, configurando-se como um processo, cuja organização e desenvolvimento está em intersecção com diferentes esferas da atividade humana. Sem estabelecer uma dicotomia entre os contextos de produção e os de implantação do currículo, distinção que, conforme Macedo (2006, p. 103-104), “acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhante a percebida em estudos que enfatizam o currículo escrito”, buscamos, neste estudo, compreender o desenvolvimento do currículo nas aulas de Língua Portuguesa sob influência da proposta metodológica da OLP em uma relação com os contextos que lhe atribuem significação, desde as instâncias em que se elaboram os programas curriculares até o ambiente educativo em que ocorre a materialização dessas propostas.

Batista (2010), considerando o currículo como um processo que se desenvolve nas diferentes esferas da atividade humana, aponta que

seu entendimento precisa ser pensado como um processo dinâmico, cuja apropriação pelos educadores representa um desafio constante, pois suas alterações e mudanças afetam diretamente a prática pedagógica realizada pelo professor.

É que, por um lado, currículos – aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos – são sempre uma resposta a nosso modo de apreender o mundo, suas exigências e suas modificações. Tanto o mundo se modifica quanto mudam nossas maneiras de apreendê-lo. Além disso, por outro lado, a própria dinâmica do currículo gera problemas: tendências que se radicalizam, áreas e processos de ensino que se mostram muito resistentes à mudança, resultados limitados em determinadas práticas e mesmo – como me parece estar ocorrendo hoje – um crescimento excessivo dos conteúdos curriculares, o que faz com que os educadores tenham dificuldades de definir o que priorizar num determinado momento do processo de ensino. (BATISTA, 2010, p. 2).

Conforme Rodrigues (2009a), o processo de elaboração e/ou reestruturação curricular “não pode ser desenvolvido à revelia dos professores – eles precisam estar inseridos na constituição/configuração das mudanças para se implicarem na efetivação delas na sua prática pedagógica” (RODRIGUES, 2009a, p. 16). Dessa forma, o professor, como mediador das ações didáticas, exerce papel fundamental na concretização de propostas que se inserem na prática educativa, pois, caso não esteja envolvido, sua atuação estará restrita à de mero reprodutor de prescrições de diferentes ordens, comprometendo assim a realização do programa proposto. Rodrigues (2009a) ressalta também que esse entendimento não pode desconsiderar as influências de múltiplas vozes que transpassam a realização da prática do professor, pois nesse caso corre-se o risco de atribuir somente a esses profissionais a responsabilidade de efetuar as mudanças no currículo, o que acarreta uma

visão reducionista e simplista de que a mudança no currículo da disciplina de LP depende só da boa vontade dos professores; há muitas vozes que atravessam os discursos, travam um embate e se entrecruzam nesse processo extremamente complexo e dialógico, ou seja, nesse processo

constituído axiologicamente. (RODRIGUES, 2009a, p. 16).

A organização e a realização do currículo na prática pedagógica precisam ser entendidas como resultado de um processo que tem início na elaboração das propostas dirigidas à escola – sejam elas por meio de prescrições curriculares institucionalizadas ou advindas de programas frutos de parcerias firmadas com o propósito de se inserirem na esfera educativa – e redimensionadas pelo professor de acordo a apropriação que esse sujeito delas faz.

O programa OLP está ancorado na formação dos professores como mote para a realização da Olimpíada e procura vincular-se ao currículo de Língua Portuguesa na busca de legitimação de sua presença no espaço escolar e de harmonização com este por meio de uma aparente concessão às orientações presentes nos documentos representantes do currículo oficial³². Para tanto, procura demonstrar aproximação entre a teoria que embasa a construção da proposta metodológica utilizada no programa com aquela presente nos documentos norteadores do ensino no país. Rangel (2010, s.p.) vê uma clara sintonia entre o currículo oficial e a proposta da OLP :

Longe de se sobrepor ou de se contrapor quer às orientações oficiais, quer, ainda, à reflexão e à atuação dos docentes, essa fundamentação teórica assim como a metodologia correspondente, está em sintonia tanto com as demandas da sala de aula quanto com as orientações oficiais para o ensino da língua portuguesa.

A coordenadora do programa, Sonia Madi, também considera que as orientações presentes no material disponibilizado aos professores para o trabalho com as SDs são as mesmas presentes nos currículos oficiais de Língua Portuguesa (CANAL..., 2010).

³² Utilizamos aqui a expressão “currículo oficial” para nos referirmos aos documentos elaborados com a finalidade de prescrever as concepções, conteúdos e metodologias que orientam as práticas educativas. Não os consideramos, contudo, ações neutras no cenário educativo e sim, conforme Apple (2011), resultado das relações de poder entre grupos sociais, na ânsia de sedimentar ideologias, nas quais emergem e se solidificam os interesses dos grupos hegemônicos. De acordo com esse autor, o currículo é “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.” (APPLE, 2011, p. 71).

Vemos, portanto, que os pressupostos em que se fundamenta o programa OLP e as orientações presentes nos PCN, representantes do currículo oficial no contexto brasileiro, centralizam uma abordagem comum, que é utilizada no discurso dos sujeitos envolvidos com a Olimpíada, buscando a legitimação das propostas teórico-metodológicas adotadas no programa. Assim, amparam-se no currículo oficial, o que traz à tona o peso das esferas ideológicas na constituição e desenvolvimento de um programa curricular. Nesse caso, a elaboração do currículo oficial está ligada às esferas administrativas e políticas que prescrevem a educação. Essas esferas, ao elaborarem os currículos e documentos voltados à escola, atribuem, aos enunciados que produzem, o caráter de verdade, ou seja, sua palavra representa uma palavra de autoridade na sociedade.

Para Bakhtin (2002, p. 143), a compreensão das palavras – signos linguísticos – nas relações dialógicas está sujeita ao contexto histórico e social em que essas relações ocorrem e vai depender de “quem fala e em que precisas circunstâncias” (BAKHTIN, 2002, p. 141). A palavra do outro nas relações dialógicas, segundo o autor, ao tentar interferir na formação ideológica dos sujeitos, constitui-se como uma palavra autoritária e/ou uma palavra internamente persuasiva. Aquela é colocada de forma impositiva, sem contestação, e esta se apresenta de forma dialógica, construindo com a palavra do sujeito “o processo de transformação ideológica da consciência individual” (BAKHTIN, 2002, p. 145).

O currículo oficial é entendido aqui como representante da palavra autoritária, pois seu enunciado se constitui como verdade no ambiente escolar.

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi *reconhecida* no passado. É uma palavra *encontrada de antemão*. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática). (BAKHTIN, 2002, p. 143, grifos do autor).

Diante disso, a questão que emerge é como se constrói, na prática pedagógica, o diálogo entre a proposta do programa OLP e o currículo que se ali se desenvolve, já que, apesar de suas diretrizes apresentarem similaridades, seu desenvolvimento na esfera escolar opera de modo diverso devido a sua constituição e conseqüente representatividade social.

Os resultados da pesquisa realizada por Altenfelder (2010) apontam que os professores apresentam dificuldades de inserir em seu cotidiano de trabalho as propostas provenientes do programa OLP, sobretudo por considerarem que não dispõem de tempo hábil para a realização das oficinas propostas. Para a autora, essa realidade exprime um problema que vai além da falta de tempo, pois “a dificuldade encontrada [pelos professores] é a de identificar, nas atividades propostas nas oficinas, os conteúdos que estão relacionados ao programa oficial.” (ALTENFELDER, 2010 p. 121).

Esse desconhecimento, na visão de Altenfelder (2010), é resultado dos processos de elaboração dos currículos, que ocorrem à margem do professor. Este, na realização de sua prática, comumente adapta as orientações presentes nesses documentos ao seu contexto de trabalho sem contestação. Dessa forma, consideramos que é no currículo desenvolvido na prática pedagógica que inserções como a do programa OLP são mais claramente percebidas, pois é neste nível do currículo que ocorre a realização concreta das propostas curriculares.

A relação constituinte entre o currículo e a prática pedagógica é entendida por Sacristán (1998) como imprescindível para a compreensão de ambos os conceitos, pois para ele “o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 1998, p. 15), ao contrário, seu desenvolvimento se dá no contexto real da prática educativa, na sala de aula.

O autor entende que uma mudança metodológica que se limite à aula corre o risco de ser frustrada, pois não compreende as relações que se estabelecem entre os elementos que compõem a prática pedagógica. Sacristán (1998) considera que as propostas que visam provocar mudanças nas atividades realizadas na sala de aula devem provocar também mudanças nas condições de trabalho e na organização escolar.

Mudar e alterar as tarefas dominantes para trabalhar a linguagem, por exemplo, talvez necessite de mudanças profundas anteriores ou paralelamente em algo mais amplo como são os

padrões de comunicação nos ambientes educativos. [...] Mudar o sentido do currículo relativo à linguagem talvez exija revisar o papel que os códigos linguísticos, falados e escritos, desempenham nas relações sociais na educação e no exercício de controle dela. (SACRISTÁN, 1998, p. 262).

Segundo Batista (1997), geralmente o que se ensina como conteúdos na aula de Língua Portuguesa são conhecimentos construídos sobre os fenômenos da língua que nas práticas pedagógicas sofrem influência de condições inerentes a essa atividade. Para o autor, a natureza do que se transmite pode ser vista como “resultado das condições em que se realiza a própria atividade de transmissão” (BATISTA, 1997, p. 7).

Por conta disso, acreditamos que a inserção da proposta teórico-metodológica do programa OLP na prática pedagógica precisa ser entendida em sua realização na sala de aula, pois, “Sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma” (SACRISTÁN, 1998, p. 53). Portanto, as atividades desenvolvidas na sala de aula permitem a reflexão sobre o diálogo entre o currículo que ali se realiza e a proposta do programa OLP, estando a concretização de ambos sujeita ao contexto em que se desenvolvem.

3 METODOLOGIA

Por toda parte há o texto real ou eventual e sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo.

(BAKHTIN, 2011)

No intuito de analisar a inserção das ações propostas pelo programa OLP nas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de LP, apresentamos neste capítulo os caminhos percorridos para a realização da pesquisa de campo e a análise dos dados coletados. Elegemos, como categorias para a nossa análise, alguns conceitos que alicerçam a teoria do dialogismo desenvolvida por Bakhtin e participantes do seu Círculo: conceito de cronotopo (horizonte temporal e espacial – tempo (histórico) e espaço (social)); tema (sentido); entonação (caráter valorativo – elemento axiológico do enunciado; a avaliação social do sujeito que enuncia em relação ao objeto sobre qual ele enuncia).

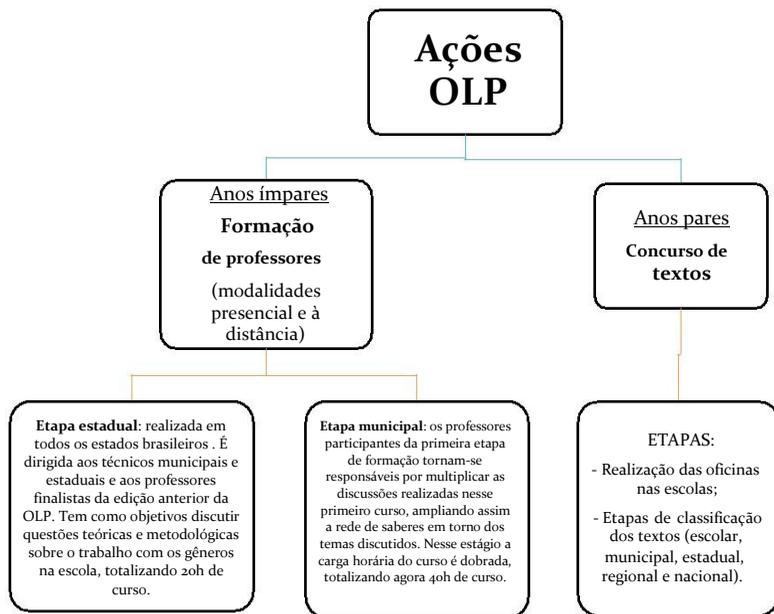
No conjunto complexo que envolve a relação pedagógica do ato de ensinar e de aprender, os enunciados produzidos nas interações que o professor estabelece na prática pedagógica com seus interlocutores mais próximos, os alunos, refletem e refratam o contexto dessa produção, o da atividade da docência e, no caso específico desta pesquisa, a docência em língua portuguesa. Dada a amplitude dessa atividade, fez-se necessário um recorte pelo qual delimitamos nosso objeto de investigação, qual seja, as condições de inserção de um programa nas aulas de língua portuguesa e a relação deste com outros programas de docência de um professor da educação básica em sala de aula. Tomando como ponto de partida o período letivo em que foi realizada a investigação em pauta, ou seja, o ano de 2012, os principais programas desenvolvidos na escola investigada são o currículo corrente dos anos anteriores que vinha sendo ofertado e legitimado como tal, tomado como previsão para o ano da realização da pesquisa e o programa Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro* (OLP).

O desenvolvimento da pesquisa empírica orientou-se pelo objetivo geral da investigação, qual seja, a análise da inserção do programa OLP nas ações realizadas na sala de aula. Para tanto, acompanhamos duas ações-base articuladoras do programa OLP com vistas a sua concretização na escola: dois cursos presenciais de formação de professores, um em nível estadual e outro municipal, e a prática

pedagógica de um dos professores participantes das duas formações. A análise dos enunciados proferidos durante os dois eventos de formação ampliou a possibilidade de compreensão de atos de docência quando a opção de prática pedagógica é a metodologia proposta pelo programa OLP.

Dessa forma, a observação e a coleta de dados tiveram início nos cursos de formação presencial da terceira edição da OLP, ocorridos no ano de 2011, no Estado de Santa Catarina, cursos esses destinados a professores e técnicos administrativos da rede estadual de ensino. As ações de formação estenderam-se ao segundo momento destinado à formação presencial, cujo público-alvo eram professores de LP atuantes em sala de aula. Essa última formação é desenvolvida nos encontros municipais que ocorrem em todo o Estado e se configura como evento que visa à multiplicação da primeira etapa de formação para, posteriormente, os professores atuarem em sala de aula. O organograma da Figura 1 nos dá uma ideia das ações-base do programa OLP:

Figure 1 – Organograma das ações do Programa OLP



Fonte: Elaboração nossa.

No caso de nossa investigação, o primeiro evento foi realizado no ano de 2011 e o segundo, no ano seguinte, 2012³³. No primeiro curso de formação presencial acompanhamos e registramos por meio de anotações escritas e registros fotográficos as atividades desenvolvidas em trabalhos individuais e de grupos, pelos professores participantes da formação, atentando, sobretudo, para a reação desses sujeitos perante as questões teóricas e metodológicas assumidas pela OLP. No segundo encontro de formação, realizado regionalmente, nossa atenção esteve voltada para os direcionamentos propostos pela professora formadora em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da OLP.

³³ Apesar de a OLP prever os anos ímpares que antecedem a realização do concurso de textos nas escolas para os eventos de formação, a formação regional realizada na Grande Florianópolis ocorreu no mesmo ano de realização do concurso de textos nas escolas, em 2012. Tal situação deveu-se à insuficiência de recursos disponibilizados pela GERED para realização da formação, conforme relato da professora Cris por ocasião desse evento.

No acompanhamento da segunda etapa de formação, considerada também etapa para a multiplicação, nossas interlocuções mais diretas com a professora ministrante do curso, a professora Cris³⁴, provocaram-nos o interesse para acompanhar o trabalho dessa docente, pois ela iria utilizar o programa OLP em suas ações pedagógicas por ser professora de sala de aula. Como funcionária da Gerência de Educação (GERED), iria participar de todo o processo de inserção do programa OLP em um Estado. O programa OLP, poderia, então, ser abarcado nos seus vários momentos de implementação – formação estadual, municipal e prática da sala de aula – contemplando, assim, o ciclo do programa OLP no Estado³⁵.

A disponibilidade manifestada pela professora Cris para participar de nossa pesquisa e o triplo papel que desempenharia – como funcionária de um órgão gestor (a GERED); professora cursista e formadora da OLP e professora de classe que assume a metodologia proposta pelo programa OLP em suas aulas – foram definitivos para sua escolha como sujeito desta pesquisa. Essa escolha guiou as nossas ações posteriores, como a definição da escola, Escola Alvorada³⁶, e da turma em que a observação da prática pedagógica cotidiana foi realizada.

O acompanhamento da inserção das ações propostas pelo programa OLP nas aulas da professora Cris foi realizado por meio de observação e registro das aulas de Língua Portuguesa no período compreendido entre os dias 12 de junho de 2012 e 29 de agosto de 2012, totalizando 33 aulas. Nesse período, a referida professora desenvolveu seu programa de docência alicerçada na proposta metodológica das Sequências Didáticas (SD), promovendo o ensino do gênero poema, conforme metodologia apresentada na coletânea *Cadernos do professor: poetas da escola*, elaborada pelo programa OLP.

³⁴ Nome fictício. Apresentaremos mais detalhes da trajetória profissional da professora Cris e de seu envolvimento com o programa OLP na seção 3.3 deste capítulo.

³⁵ A situação registrada nesta pesquisa (etapas de formação presencial e prática pedagógica) ocorre também nos demais estados, porém não é comum, pois raramente encontramos professores assumindo esse papel duplo, uma vez que os professores responsáveis por ministrar a segunda etapa de formação, a multiplicação, são, na maioria das vezes, docentes que atuam como técnicos administrativos e encontram-se, portanto, fora da sala de aula.

³⁶ Nome fictício da unidade escolar em que acompanhamos as aulas ministradas pela professora Cris. Trataremos de detalhes do campo de pesquisa na seção 3.4.

Nossa análise incidiu, mais pontualmente, sobre os materiais coletados durante o acompanhamento da prática pedagógica da professora Cris: documentos escritos e registros das interações verbais realizadas na sala de aula entre a professora e os alunos e das interações dos alunos entre si. As etapas anteriores acompanhadas – cursos presenciais de formação – também tiveram determinação sobre a análise, pois possibilitaram o estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados da prática pedagógica e aqueles dos dois momentos destinados à formação presencial.

No que diz respeito à investigação de enunciados, detivemos nossa atenção na observação e no levantamento de dados, fundamentalmente no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos da OLP e às manifestações dessa apreensão na sala de aula. Essas questões compuseram-se como norteadoras para a análise dos dados, considerando que, em uma pesquisa em ciências humanas, que envolve sujeitos sociais situados em um tempo e espaço históricos, devemos “deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate.” (BRAIT, 2006, p. 24). Dessa forma, é somente por razões de ordem metodológica de pesquisa que propusemos a delimitação de fronteiras entre os momentos da realização do programa OLP e aquele a que se destina cada uma das etapas anteriores: a sua inserção na sala de aula; o ensino da língua portuguesa.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PROGRAMA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – *ESCREVENDO O FUTURO*

O programa OLP tem como base didático-pedagógica os trabalhos de autores da Escola Didática de Genebra os quais, por sua vez, empregam a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin e a teoria de ensino e de aprendizagem de Vigotsky com base na interpretação da corrente do Intencionismo Sociodiscursivo – ISD. Os materiais norteadores da prática de sala de aula do professor estão basicamente contidos nos chamados *Cadernos do professor*, cada um deles destinado ao ensino de um gênero em específico (poema, artigo de opinião, crônica e memórias literárias).

Nessas publicações o discurso é voltado para o professor, para o “como fazer” em sala de aula se a escolha for o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais. Por conta disso, na realização deste estudo a

atenção estará voltada, em muito, para a orientação que detalha as ações desse sujeito em sala de aula. Ao professor é conferido o papel de mediador, conceito advindo da teoria de Vigotsky (1984); mediador entre o conhecimento elegido para a atividade pedagógica com vistas ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Conforme aponta o material, “O importante é que os seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. [...] *E é você, professor, quem pode proporcionar essa conquista.*” (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 3, grifos nossos).

As ações do professor que participa das formações do programa OLP e que adere à metodologia das SDs na sala de aula precisam ser compreendidas pela posição única que esse sujeito ocupa no mundo.

Para Bakhtin (2010), “cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único.” (BAKHTIN, 2010, p. 96-97). No entanto, como aponta Faraco (2006), para Bakhtin, o reconhecimento da unicidade e sua concretização no ato individual e responsável do ser não diminui a importância, nesse processo, da relação eu x outro. Essa relação compreende duas posições singulares, dois centros de valores, “diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir.” (BAKHTIN, 2010, p. 142).

Na pesquisa em ciências humanas, cujo objeto de estudo é um sujeito que se expressa e responde de modo ativo, é preciso levar em conta o confronto de valores oriundos da posição única que cada sujeito ocupa no mundo. Isso é válido também para as relações entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, pois entre esses sujeitos se estabelece também uma relação dialógica em que, de acordo com Bakhtin (2011), o “objeto” de estudo é o ser expressivo e falante, que se constitui como um campo de descobertas e revelações, as quais se busca compreender.

Dados esses princípios, a posição que o pesquisador ocupa no desenvolvimento de sua investigação é fator que influencia no acabamento que ele confere ao outro. Bakhtin (2011) propõe um conceito, o de exotopia, pelo qual alerta para a importância da manutenção da distância do pesquisador em relação ao sujeito ou situação pesquisada, movimento de distanciamento que permite desdobramento de olhares sobre o outro. Para o autor, assumir uma posição de distanciamento permite ao pesquisador perceber elementos que a proximidade não possibilitaria, assegurando-lhe, assim, um excedente de visão, conseqüentemente, maior profundidade de

compreensão no ato do conhecimento, uma compreensão que o outro não alcançaria.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Entendemos, portanto, a razão da tese de Bakhtin (2011), de que a compreensão (ativa) passa pela observância das relações entre sujeitos sociais, dado que estas são acontecimentos dialógicos. Compreender, na acepção desse autor, significa desvelar sentidos que são trazidos à tona no encontro de duas consciências, cada qual com sua visão de mundo, pontos de vista, etc.

Trazendo essas considerações teóricas para a especificidade de nossa pesquisa, procuramos, partindo da vivência e análise da situação investigada, reconstruir o contexto extraverbal em que os enunciados foram produzidos para então, de uma posição exotópica, de pesquisador, buscar compreender sentidos que ali circulam.

Os elementos mobilizados na produção dos enunciados, compreendidos como constructos históricos, dialógicos, sociais e ideológicos, encontram-se em meio ao embate das duas forças presentes na comunicação discursiva: as forças centrípetas e as forças centrífugas (BAKHTIN, 2002). Assim sendo, é importante atentar para a constituição do enunciado e as relações de forças presentes na esfera educativa, tendo em vista que as atividades que ocorrem no contexto escolar desenvolvem-se em meio à tradição dos ritos e práticas construídos social e historicamente nesse ambiente e às mudanças advindas das elaborações e avanços científicos que visam contribuir para a melhoria nos processos educativos (BORTOLOTTI, 2007). Essa realidade nos permite afirmar, conforme aponta Furlanetto (2011, p.50), que o contexto escolar, em última análise, “está sujeito a um poder centralizador que pode produzir pressão ou, de outro lado, abertura”.

Esse contexto, que é redimensionado nos diferentes tempos e espaços escolares, é fator que, certamente, influencia no desenvolvimento de programas pedagógicos que se inserem na escola, no caso em análise, o programa OLP.

O espaço-tempo em que se dá o desenvolvimento da metodologia proposta pelo programa OLP é a aula de LP realizada em instituições oficiais de ensino. As relações sociais que se dão nesse contexto específico refletem e refratam enunciados, os quais são o alvo de nossa análise. Para levá-la a efeito, o conceito de cronotopia desenvolvido por Bakhtin apresenta-se como fundamento, pois, segundo o autor, a inter-relação do espaço-tempo é elemento que integra o enunciado desde o interior. Na relação cronotópica, os sentidos dos enunciados são singulares, adquiridos nos diferentes contextos em que o enunciado é produzido. O conceito de tema remete ao sentido único de cada enunciação, pois “se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (2010, p. 133). O tema é, portanto, ideológico, “possui sempre um índice de valor social” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (2010, p. 46). A análise dos enunciados que integram o banco de dados desta pesquisa foi orientada tendo em vista o tema desses enunciados em relação à situação concreta de produção e à entonação, isto é, a valoração do sujeito que enuncia sobre o que ele enuncia. A relação da professora Cris, sujeito de nossa pesquisa, com o programa OLP está, portanto, intimamente ligada à valoração que ela atribui a esse programa e, conseqüentemente, à maneira como o desenvolve, pois essa valoração é, certamente, constitutiva dos enunciados que, como profissional, utiliza.

Esses três conceitos, cronotopo, tema e entonação, que serviram de lentes para nossa análise, estão relacionados e imbricados no todo do enunciado.

Com base em cada um desses conceitos, e não de modo linear, nossa análise recaiu sobre os sentidos dos enunciados construídos no desenvolvimento do programa OLP, cuja produção deixa entrever propriedades composicionais do enunciado: a alternância dos sujeitos do discurso; a reação-resposta de um para outro locutor e a responsividade (como princípio) com vistas à compreensão no aqui e agora e pela linha do grande tempo quando o grande tema é a educação formal em escolas de educação básica.

Com o intuito de conhecer os elementos que subsidiam a relação da professora Cris com o programa OLP, a entrevistamos. Do diálogo daí resultante, extraímos informações que permitiram consolidar interpretações, confirmar dados já coletados no curso da investigação e acrescentar outros que, com base na entrevista, foram considerados necessários para a compreensão do trabalho da docente.

Freitas (2003, p. 34) destaca que, além da observação, “Também a entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem.”. Nesse gênero discursivo ficam mais evidentes as delimitações dos sentidos enunciados, pela relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, como unidades da comunicação verbal. “Os limites de cada enunciado concreto como uma unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 275, grifo do autor). Apesar de o dialogismo não se dar apenas em sua manifestação mais comum, no diálogo imediato entre duas pessoas, mas como processo de interação verbal, como comunicação verbal, é no diálogo real, como na situação de entrevista, que a alternância dos sujeitos é mais facilmente percebida. Nesse processo, os interlocutores são seres ativos, que adquirem atitudes responsivas ao emitirem seus enunciados um para o outro.

Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com a professora Cris, pois esse tipo de entrevista constitui-se de uma “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Dessa forma, apesar de elaborarmos um roteiro de perguntas (Anexo 1), estas não se configuraram como questões estanques e nem mesmo sua ordenação foi rigorosamente seguida: elas serviram de mote para desencadear o diálogo com a professora.

Na situação em questão, diante do objetivo que perseguimos com a entrevista, qual seja, o de promover a fala da professora sobre sua relação com os pressupostos teóricos e metodológicos presentes nos documentos oficiais de ensino (PCN; PCSC) e do programa OLP, a elaboração das perguntas se constituiu em processo dialógico, pois foi realizada tendo no horizonte de sua produção o outro (a pesquisadora e a professora) e os diálogos outros que envolvem os temas em circulação nesse evento.

Apresentamos na sequência, de forma sistemática, o caminho percorrido durante a realização da pesquisa empírica, os aspectos referentes aos sujeitos e ao contexto de realização da prática pedagógica observados e, por fim, a organização dos dados coletados para análise.

3.2 TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO

Para investigar a professora sujeito de nossa pesquisa fez-se necessário percorrer as etapas previstas para a efetivação do programa OLP – os cursos de formação de professores disponibilizados pelo programa e a prática pedagógica – atentando para as articulações tecidas entre essas etapas.

Tais cursos contaram com o suporte administrativo do CONSED e da UNDIME, órgãos que subsidiaram a realização dos eventos formativos, em sua função de rede de ancoragem de que se utiliza o programa OLP para realização de suas ações. Em Florianópolis seus representantes ficaram responsáveis por operacionalizar as questões referentes à participação dos professores, à organização e distribuição dos materiais disponibilizados pela OLP e demais questões técnicas concernentes ao desenvolvimento dos cursos.

O acompanhamento do primeiro momento de formação presencial ocorreu no ano de 2011, objetivando tanto a formação de professores como a terceira edição da Olimpíada, prevista para o ano seguinte (2012). Os encontros foram realizados na cidade de Florianópolis (SC), nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2011, em três turmas, compostas, em média, por 35 participantes em cada uma delas, totalizando uma carga horária de 20h para cada curso³⁷.

A professora responsável pela formação presencial desse curso é docente da Universidade Federal de Santa Catarina e integrante da Comissão Julgadora Estadual de avaliação dos textos escritos para o

³⁷ Por se configurar como uma etapa de formação estadual, os professores provinham de diferentes municípios do estado. Dentre eles havia aqueles que atuavam como professores na sala de aula, os professores finalistas da edição anterior da OLP, e aqueles que estavam atuando em cargos administrativos, ou seja, os técnicos municipais e estaduais das redes de ensino, portanto distantes da realidade da sala de aula. Quanto à formação, a maioria dos professores participantes era da área de Língua Portuguesa, mas compunham o grupo também professores pedagogos e de outras áreas como História, Artes, etc. A diversidade observada na formação e na atual função dos docentes conferiu ao grupo certa heterogeneidade, que se refletiu nos encaminhamentos metodológicos, pois a professora formadora precisou adequar o desenvolvimento do curso às necessidades daqueles que desconheciam a teoria e a metodologia da OLP que ancoram o programa e daqueles que já as conheciam e ansiavam por direcionamentos mais específicos para a realização do trabalho na sala de aula.

concurso da OLP, uma das pessoas que compõe o tripé da rede de ancoragem da OLP (professor universitário, representante do CONSED e da UNDIME). Nesse primeiro momento destinado à formação desenvolvemos, nas três turmas, dupla função: a de pesquisadora e a de auxiliar da professora formadora, posição que possibilitou o envolvimento com a situação investigada desde a elaboração e organização do curso até sua realização.

A segunda etapa, destinada à formação e multiplicação nas escolas da rede de ensino, foi realizada regionalmente³⁸, seguindo os tentáculos operacionais das ações, tanto da secretaria estadual como das municipais. Para a realização desta pesquisa, optamos por acompanhar o curso desenvolvido pela Gerência de Educação da Grande Florianópolis (GERED), órgão da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. A escolha dessa GERED deu-se pelo fato de sua localização nos permitir, geograficamente, o acompanhamento cotidiano das ações da OLP.

O público-alvo desse segundo momento de formação foram os professores de Língua Portuguesa atuantes em sala de aula e que, portanto, podem participar da OLP. Dado o expressivo número de participantes, os organizadores os dividiram em dois polos (Polo I e Polo II); o critério utilizado para a divisão foi a localização da escola a que os professores estavam vinculados. Esse segundo momento ocorreu em três etapas, que foram levadas a efeito nos meses de maio, junho e agosto de 2012, totalizando 40h de curso ministradas pela professora Cris, sujeito de nossa pesquisa.

Como observamos acima, a definição da professora sujeito desta pesquisa se deu durante o desenvolvimento dessa segunda etapa de formação, uma vez que as interlocuções com ela permitiram observar que preenchia os requisitos necessários: a escola e a turma em que a pesquisa foi realizada, a relação da professora com o programa – como funcionária de órgão gestor e responsável por formações em serviço, como formadora que ensina a ensinar, e professora que atua com a metodologia na sala de aula.

³⁸ No estado de Santa Catarina, a segunda etapa da formação disponibilizada pela OLP é organizada em cada uma das 36 secretarias regionais de educação do estado.

3.3 A PROFESSORA

A professora Cris é licenciada em Letras e desde 2005, como já sabemos, é funcionária da Gerência Regional de Ensino de Florianópolis (GERED), com atuação em cursos de formação para docentes da rede estadual, acompanhando e supervisionando o desenvolvimento de programas nas escolas, como o programa OLP. É importante considerar, portanto, esse envolvimento com posições sociais diversas assumidas no curso do programa OLP, pois é a partir do lugar social que ocupa que ela constrói e socializa a compreensão acerca do programa e, conseqüentemente, o incorpora a sua prática como gestora, como formadora (formação continuada de professores) e professora de língua portuguesa (ensino básico).

Conforme Faraco (2006, p. 46), com base nos estudos desenvolvidos por Bakhtin, “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”. Cabe-nos, então, a pergunta: Como, pelos enunciados da professora Cris, poderíamos dimensionar a sua inserção no programa OLP e os valores axiológicos refratados neste “ato de inserção”?

Para iniciar as reflexões objetivando responder e analisar essa questão, apresentamos, na tabela 1, de forma resumida, a ordem cronológica das ações do programa OLP realizadas no estado de Santa Catarina desde 2007, nas quais a professora Cris participou, conforme informações fornecidas por ela em entrevista realizada em 17 de maio de 2013.

Tabela 1: Descrição cronológica da participação da professora Cris nas ações do programa OLP

Período	Ação	Participação da professora Cris
2007	Etapa de formação da 1ª edição da OLP	Participou da primeira etapa de formação presencial (nível estadual) como professora cursista.
2008	1ª edição da OLP – Escrevendo o Futuro	Participou do concurso de textos, valendo-se, em sua atuação em sala de

		aula, da metodologia proposta pela OLP.
2009	Etapa de formação da 2ª edição da OLP	Atuou como formadora da OLP. O curso de formação foi realizado na modalidade <i>online</i> .
2011	Etapa de formação da 3ª edição da OLP	Participou da primeira etapa de formação presencial (nível estadual) como professora cursista.
2012	Ano de realização do concurso de textos da 3ª edição da OLP	Foi formadora na segunda etapa de formação presencial da 3ª edição da OLP (multiplicação para professores da educação básica).
2012	Ano de realização do concurso de textos da 3ª edição da OLP	Participou do concurso de textos, utilizando na sala de aula a metodologia proposta pela OLP.

Como apresentamos na tabela 1, o primeiro contato da professora Cris com o programa OLP deu-se no ano de 2006, ainda como Programa *Escrevendo o Futuro*. Na época Cris exercia a função de Integradora na Gerência Regional do município de Curitibanos, no estado de Santa Catarina, e teve conhecimento do programa devido ao cargo que ocupava. Nesse cargo, era de sua responsabilidade a divulgação de informações que chegavam ao seu setor, bem como a gestão de ações propositivas, quando estas se referiam ao ensino fundamental da região.

No ano de 2007 Cris recebe, pela primeira vez, a formação disponibilizada pelo programa OLP, e no ano seguinte, 2008, participa do concurso de textos da OLP trabalhando com a metodologia proposta pelo programa na sala de aula.

No ano de 2009, tendo conhecimento da impossibilidade de uma colega continuar coordenando as ações de formação da OLP no município de Curitibanos, Cris, por seu interesse e iniciativa, assumiu para si essa responsabilidade. Atualmente, devido à função que exerce

na GERED da Grande Florianópolis, continua responsável pelas ações de formação da OLP, agora nesse município.

O cargo que ocupa na GERED não exime Cris de atuar em escolas, exercendo a função de professora do ensino fundamental e médio, suprimindo a falta de professores. Cris assumiu, em abril de 2012, na Escola Alvorada, as turmas do 6º ano e 7ª e 8ª séries do ensino fundamental do período matutino³⁹, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, inicialmente por um período de dois a três meses, em razão do afastamento da professora titular das turmas acima referidas. Porém, como não houve o retorno da professora titular após o período de contratação temporária da professora Cris, esta continuou o trabalho na Escola Alvorada até o término do ano letivo de 2012.

3.4 A ESCOLA E A TURMA

A escola em que a professora Cris atuou no ano de 2012 integra a rede estadual de ensino de Santa Catarina e está localizada no município de São José, próximo da capital, Florianópolis (SC). A Escola Alvorada atende ao público da educação básica, do ensino fundamental ao médio, nos turnos matutino e vespertino.

Pelas informações presentes no Programa Político-Pedagógico (PPP) da Escola Alvorada, cuja última versão foi discutida no ano de 2012, as concepções que orientam as ações desenvolvidas na escola amparam-se na legislação nacional elaborada para a educação – a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e os PCN (1997; 1998). No que concerne às orientações estaduais, a Escola Alvorada apresenta em seu PPP as orientações presentes na Lei Complementar nº170/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação do estado de Santa Catarina e a PCSC (2005). Tendo como base o Parecer nº 461/98/CEE, que unifica as grades curriculares do ensino fundamental e ensino médio para as escolas da rede pública estadual, a Escola Alvorada estabelece o total de quatro aulas semanais de LP nas turmas do 6º ano a 8ª série do ensino fundamental (Anexo 2).

Dentre as turmas sob a responsabilidade da professora Cris, optamos pela única de 6º ano, a **turma 61**. A escolha ocorreu por

³⁹ A Escola Alvorada passa pelo processo de transição das *séries* escolares para *anos* escolares, conforme preconizado pela Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que vem sendo inserida gradualmente nas escolas. Por isso diz-se que atende a turmas do 1º ao 6º ano, 7ª e 8ª séries e ensino médio.

indicação da professora, e por considerarmos que o grupo de alunos desse nível passa por uma etapa de mudanças no percurso escolar, qual seja, das séries iniciais do ensino fundamental, em que as diferentes áreas do conhecimento são, geralmente, trabalhadas por um único professor(a), um pedagogo(a)⁴⁰, para os anos finais do ensino fundamental, etapa do percurso escolar em que o ensino das diferentes áreas é realizado por professores específicos para cada disciplina. Entendemos, portanto, que o sentido dessas disciplinas constitui uma realidade que se apresenta como campo fecundo para a análise da inserção de uma proposta diferenciada de trabalho.

As quatro aulas semanais de Língua Portuguesa na turma 61 são realizadas em três diferentes dias da semana – uma aula na terça-feira, uma na quarta-feira e duas na quinta-feira⁴¹. O acompanhamento da prática pedagógica da professora Cris na turma 61 se deu por meio da observação e registro das aulas de Língua Portuguesa no período compreendido entre os dias 12 de junho de 2012 e 29 de agosto de 2012, totalizando 33 aulas. Destas, a professora destinou 29 aulas para o trabalho com a metodologia da OLP.

Após o início das oficinas de produção textual nas aulas, houve duas pausas no desenvolvimento do programa. A primeira ocorreu devido ao período de férias escolares de julho. O recesso escolar teve início no dia 13 de julho com retorno no dia 30 do mesmo mês. Após o retorno, no dia em que haveria duas aulas (a 22ª e a 23ª das 33 acompanhadas), a professora teve uma indisposição que a impossibilitou de ministrar essas aulas. Nesse dia os alunos ficaram na quadra praticando esportes. As oficinas de texto alusivas ao programa OLP estenderam-se até a 31ª aula sem mais interrupções. O acompanhamento das aulas ocorreu até a aula 33ª, pois, mesmo já tendo sido encerradas as atividades propostas pela metodologia do programa OLP para o trabalho com o gênero poema, procuramos observar o encaminhamento das atividades da professora após a realização das oficinas, objetivando entender *o que* ocorre na passagem de uma atividade a outra e *como* ocorre essa passagem, ou seja, entre o exercício docente no

⁴⁰ Nos anos iniciais do ensino fundamental, além do professor (a) regente da turma, há também a presença de professores de Educação Física e Língua Estrangeira.

⁴¹ Na Escola Alvorada, nos dias úteis da semana, são ministradas cinco aulas, cada uma com duração de 45 minutos, com exceção de terça-feira, dia em que, por conta da inserção da aula de Ensino Religioso, os estudantes têm seis aulas com duração de 40 minutos cada uma.

desenvolvimento das atividades da proposta da OLP e as outras atividades ministradas nas aulas da professora Cris, em seu próprio processo de aprendizagem que a metodologia proposta pelo programa OLP demanda.

3.5 A INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS NO AMBIENTE DA PESQUISA DE CAMPO

Durante o período de observação da prática pedagógica buscamos interferir o mínimo possível no andamento das aulas. Tal atitude fundamenta-se no pressuposto de que a interferência de terceiros na realidade pesquisada altera o contexto e as interações que ali se realizam, pois, conforme aponta Bakhtin (2011, p. 329), “o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante”. Dessa forma, podemos dizer que as interações registradas nas aulas, em certa medida, foram também determinadas pela nossa presença nesse ambiente.

Nossa inserção na turma efetivou-se por intermédio da professora, que informou previamente aos alunos da presença de uma pesquisadora na classe e do objetivo dessa presença naquele contexto. No primeiro dia de observação houve a retomada do informe, lembrando-os que passaríamos um tempo acompanhando as aulas de Língua Portuguesa. A professora, após expor aos alunos os objetivos da pesquisa, solicitou que fizéssemos uma apresentação sobre a motivação da presença, a qual foi feita em breve conversa em que procuramos ressaltar que a dinâmica da sala de aula não seria modificada, buscando com isso deixá-los à vontade para agirem naturalmente no decorrer da observação. Os alunos mostraram-se animados e prestativos desde o primeiro dia, o que possibilitou um envolvimento afetivo entre nós que, com o passar das aulas, foi se tornando mais intenso.

O relacionamento mais aproximado com os alunos ocorria nos momentos destinados às aulas ou nos períodos de intervalo, quando estes vinham conversar. Durante as aulas, quando a professora estava ocupada, alguns estudantes nos procuravam para mostrar seus trabalhos ou tirar dúvidas sobre o que estava sendo ensinado. Procuramos nessas situações interferir o mínimo possível na realização das propostas da professora, respondendo de forma sucinta às dúvidas apresentadas pelos alunos. Em alguns momentos destinados a dinâmicas organizadas pela professora, prática bastante utilizada por ela, após convite para

participar, a interação com os alunos ficava ainda mais intensa e mais direta.

3.6 DADOS DA PESQUISA

Os dados coletados ao longo desta investigação estão organizados na forma de textos, orais e escritos, divididos em três blocos, que correspondem às seguintes etapas que acompanhamos durante a investigação: 1. etapa estadual de formação de professores da OLP (primeira etapa de formação – etapa de formação presencial dirigida a professores do estado de Santa Catarina e ministrada por uma docente da Universidade Federal de Santa Catarina); 2. etapa regional (segunda etapa de formação – etapa de formação presencial dirigida a professores de Língua Portuguesa das escolas da Grande Florianópolis e ministrada por professores multiplicadores participantes da etapa 1 de formação); 3. etapa da prática pedagógica (observação do trabalho de um docente que tivesse passado pelos dois primeiros processos de formação e se proposto a atuar com a proposta da OLP na sala de aula).

Os materiais coletados nessas etapas estão divididos em três blocos que correspondem às etapas da pesquisa empírica acima mencionadas. Os dois primeiros blocos do *corpus* desta pesquisa são compostos pelos registros realizados durante a primeira e segunda etapa de formação. Retomando, a primeira realizada com professores do estado de Santa Catarina no ano de 2011 e a segunda realizada regionalmente, com professores da Grande Florianópolis no ano de 2012. Os materiais são os seguintes: diários de pesquisa organizados por turma, registros fotográficos e, no curso de formação realizado na Grande Florianópolis, compõem o banco de dados as gravações dos enunciados orais dos professores durante o curso.

O terceiro bloco reúne os materiais coletados durante a terceira etapa da pesquisa – o acompanhamento da prática pedagógica da professora Cris: transcrição das aulas e materiais que registram as ações planejadas e desenvolvidas pela professora para a realização das atividades propostas pela metodologia da OLP: plano de ensino da professora titular da turma (Anexo 3) e da professora Cris como substituta (Anexo 4), materiais didáticos elaborados pelo programa OLP e utilizados pela professora Cris nas aulas, fotocópia do caderno de Língua Portuguesa de aluno da turma e fotocópia dos poemas produzidos pelos alunos para o concurso de textos da terceira edição da OLP (Anexo 5). Integra também o banco de dados a entrevista com a

professora Cris, realizada após o desenvolvimento da metodologia proposta pela OLP com a turma 61.

O registro das falas presentes nas gravações que integram o banco de dados da pesquisa empírica foi feito utilizando-se códigos que identificam o evento e a data do registro. Para identificar as gravações recolhidas durante a formação regional, valemo-nos das letras “FR”. Como foram dois eventos de formação dirigidos a públicos distintos, a identificação seguirá o seguinte padrão: **FR_polo1** (formação polo 1) e **FR_polo2** (formação polo 2).

Na transcrição das gravações do curso de formação utilizamos as seguintes convenções para indicar os sujeitos:

- P – professora formadora PC
- professor (a) cursista IG –
- Integradora da GERED

No terceiro bloco do banco de dados, aquele referente ao acompanhamento da prática pedagógica na vivência de sala de aula, a análise incidiu sobre documentos escritos e interações verbais entre alunos e a professora. Compõem, portanto, o terceiro bloco de dados as transcrições das aulas e os materiais que registram as ações planejadas e desenvolvidas pelo professor, sujeito da pesquisa, para a realização das atividades propostas pela metodologia da OLP.

A transcrição das gravações registradas durante as aulas ministradas pela professora Cris, na turma 61, é especificada pela letra “A”, para aula. Organizamos o registro das aulas valendo-nos de números em uma sequência crescente. O registro do evento fica então assim representado: número que representa a aula e a data, por exemplo: **[A12 – 08/07/2012]** (12ª aula acompanhada).

Na transcrição das gravações que integram esse terceiro bloco os sujeitos foram identificados da seguinte forma:

- P – Professora
- A – Aluno (as falas dos diferentes alunos serão identificadas pelo uso de números, por exemplo A1, A2, etc.)
- A (s) – Alunos.

Compõe ainda o *corpus* de enunciados orais as gravações referentes à entrevista realizada com a professora Cris. A transcrição da entrevista foi realizada utilizando a letra “E” para especificar o evento – a entrevista, como no exemplo: **[E – 17/05/2013]**. Nessas transcrições foram utilizadas as seguintes representações:

- E – Entrevistadora (pesquisadora)
- P – Professora

Na transcrição de todas as etapas foram utilizadas as seguintes convenções:

... – pausa durante a fala

[] – inserção de comentário da pesquisadora

[...] – supressão de um trecho

(...) – trecho incompreensível

Uma vez apresentada a metodologia da pesquisa, efetuamos, no capítulo a seguir, a análise do *corpus* de dados e das observações obtidas ao longo do percurso que traçamos para nos aproximar da realidade que estudamos. Apoiada no conceito de dialogismo de Bakhtin e seu Círculo, essa análise busca apreender os sentidos dos enunciados produzidos na prática pedagógica mediante a inserção do programa OLP, atentando para a relação constituinte dos enunciados com o contexto extraverbal. Os conceitos bakhtinianos de cronotopo, tema e valorização guiaram nosso olhar sobre os dados.

No contexto de inserção do programa OLP nas aulas de LP, buscamos discutir a relação entre a proposta construída nos espaços extraescolares, a OLP, e as aulas de LP no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito às questões referentes à formação do professor, ao desenvolvimento da prática docente, ao objeto de ensino elegido para o trabalho na disciplina curricular de Língua Portuguesa e à reação-resposta dos sujeitos envolvidos nesse processo: o docente e os alunos.

4 O PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – ESCREVENDO O FUTURO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Chamo sentidos às *respostas* a perguntas.
Aquilo que não responde a nenhuma
pergunta não tem sentido para nós.

(BAKHTIN, 2011).

A relação do programa OLP com as ações pedagógicas da sala de aula – espaço social situado num dado tempo histórico – precisa ser compreendida considerando que, em certa medida, a proposta metodológica do programa OLP é formulada *para* a escola e não *com* a escola. Essa condição aponta, no plano discursivo, para a ampliação do leque de relações dialógicas entre as diferentes esferas da atividade humana, especialmente entre aquelas envolvidas na constituição e desenvolvimento do programa OLP, tais como a esfera educativa, a esfera econômica e a esfera política.

Na esfera educativa, os enunciados decorrentes dessas relações dialógicas, construídos com base nas especificidades da produção ideológica de cada esfera envolvida na construção do programa OLP, expressam, por conseguinte, sentidos instituídos de acordo com a proposição e a valoração que os temas desses enunciados adquirem no contexto escolar. Conforme Bakhtin (2011, p. 320), “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.”

A prática pedagógica, inserida no conjunto de práticas que se realizam na esfera educativa, tem seu desenvolvimento marcado pela historicidade das interações que constituem e particularizam a esfera educativa em meio às demais esferas que organizam a vida em sociedade. Esse contexto imprime à prática pedagógica formas de conduta que tomam parte nas relações entre os sujeitos que interagem na sala de aula – professores e alunos. Dessa forma, a realização das atividades propostas pelo programa OLP nas práticas desenvolvidas nas aulas de LP promove, em um contexto histórico-social, o encontro e ao mesmo tempo o confronto entre duas trajetórias: a que os professores tradicionalmente seguem – tendo como base as orientações teórico-

metodológicas presentes nos documentos norteadores do ensino e as experiências particulares de sua prática – e a proposta da OLP.

A inserção e o desenvolvimento do programa OLP no ambiente escolar dão-se por meio de um processo que tem início na relação que os integrantes desse círculo social (comunidade escolar) estabelecem com o programa OLP. Quando esses sujeitos passam a atribuir índices de valor aos temas propostos pela OLP, ou seja, quando essas propostas entram em seu horizonte apreciativo, torna-se possível efetuar mudanças nas práticas que se realizam no ambiente escolar.

Para desenvolver o papel social de docente, o professor parte de um conhecimento teórico-prático. Esse conhecimento é construído, historicamente, nas interações do sujeito professor com a realidade circundante e na percepção que o professor, da posição única que ocupa no mundo, tem das relações sociais e verbais concretas de que participa – aquelas que se dão na esfera escolar ou em outra esfera da atividade humana. A constituição do sujeito professor é influenciada pelas experiências acumuladas como professor e, também, pelas experiências docentes presentes em sua memória quando da sua condição de aluno, posição que possibilita um olhar “de fora” para o exercício da docência.

A memória adquire papel fundamental na construção do sujeito social, pois, segundo Bakhtin (2011), apesar da impossibilidade de trazermos para o presente a materialidade concreta dos atos realizados no passado, por meio da memória podemos retomar os sentidos desses atos e, em um novo contexto, ressignificá-los. Como aponta Bortolotto (2007), com base em Bakhtin,

embora não se possa viver o que o outro viveu, é possível afirmar, validar uma memória, presente em sua consciência e composta de vozes sociais, conceitos, valores, interpretações dos sentidos construídos do tempo do passado pelo ato único, no tempo e espaço de sua existência atual. (BORTOLOTTI, 2007, p. 134).

A realização do ato pedagógico, como um ato profissional, portanto um ato do mundo da cultura⁴², está imbricada com os demais

⁴² Bakhtin (2010) entende que os atos humanos podem ser realizados no mundo da vida – mundo em que os atos ocorrem, irrepetíveis, num tempo e lugar concretos – e no mundo da cultura, no qual as ações que ocorrem no mundo da vida são objetivadas. Para o autor, é na realização do ato responsável que esses dois mundo se cruzam.

atos que constituem a experiência/vivência do sujeito docente. Dessa forma, os atos que o sujeito professor realiza no exercício da docência são construídos nas relações dialógicas que esse sujeito participa nas quais tomam parte os enunciados e os signos não verbais (gestos, entoações, etc.) que, historicamente, materializam o ato pedagógico. O ato pedagógico dialoga, portanto, com os sentidos dos demais atos humanos na grande temporalidade.

Estreitando o foco para o sujeito desta pesquisa, a professora Cris, entendemos que sua decisão em assumir o trabalho com a OLP como formadora e como professora é orientada, em muito, pela trajetória profissional pessoal voltada para a gestão educacional que assume em órgão público e por sua constituição como docente, a qual é, em grande parte, formada pela apropriação de concepções e práticas que certamente se aproximam daquelas assumidas no programa OLP.

Os enunciados da professora Cris no trabalho com a proposta da OLP refletem e refratam, portanto, os índices de valor que essa profissional, da posição única que ocupa no mundo, atribui à atividade pedagógica do ensino do português nas aulas e ao emprego do programa OLP para tal fim.

Diante da complexidade que envolve a realização de qualquer ato pedagógico, analisar a inserção das ações do programa OLP na prática da professora Cris é um desafio. Nessa complexidade, buscamos compreender os sentidos que circulam nos diálogos que se estabelecem na prática pedagógica diante da escolha da metodologia desenvolvida pela OLP. Para tanto, dirigimos o enfoque para a relação entre o desenvolvimento do programa OLP e a escola, selecionando, para a análise, situações como: a inserção do programa na esfera escolar, o diálogo entre a proposta metodológica da Olimpíada e as ações cotidianas da aula de LP e, nesse contexto, os eventos de reação-resposta dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico – professora e alunos.

4.1 A INSERÇÃO DO PROGRAMA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – *ESCREVENDO O FUTURO* NA ESFERA ESCOLAR

Nos processos educacionais realizados com a finalidade de ensinar e aprender nas instituições de ensino, o professor assume lugar central, ou seja, o de mediador entre os conhecimentos a serem adquiridos na escola e os alunos. Diante dessa realidade, não há como

negar que a inserção de concepções e metodologias voltadas às práticas de ensino realizadas no ambiente escolar e as condições efetivas de aprendizagem dependem, necessariamente, do ato do professor. Podemos dizer, portanto, que o ato pedagógico do sujeito, que é docente e que assume a metodologia do programa OLP em suas aulas, funciona como uma espécie de “catalisador” do desenvolvimento do programa OLP nas aulas de LP.

Tendo em vista o aporte teórico que utilizamos, faz-se necessário abarcar, no conjunto de aspectos que constituem o ato do professor, as experiências que influenciam sua prática.

Segundo Bakhtin (2011), em cada época e em cada esfera de organização social coexistem enunciados que gozam de prestígio, que são seguidos pelos grupos sociais pertencentes a essas esferas. Em contrapartida, esses mesmos enunciados criam contextos em razão dos quais outros enunciados são desprestigiados. Essa relação dialógica entre enunciados, no interior de uma mesma esfera ou entre enunciados provenientes de diferentes esferas sociais, é constituinte da formação ideológica dos sujeitos.

As práticas tradicionalmente realizadas nos processos educativos que se dão no ambiente escolar são construídas tendo como base o emprego de enunciados relativamente estabilizados (gêneros do discurso) na esfera educativa. Às práticas sociais e verbais instituídas na esfera escolar e que a constituem, vinculam-se inúmeros gêneros que, pela relação intrínseca que mantêm com a natureza de sua formação – a atividade humana com fins educativos – são-lhe característicos desse campo, como aula, chamada, seminário, produção de textos, correção, ditado, prova, para citar exemplos.

A produção e a circulação dos gêneros pelos integrantes de um círculo social (no caso analisado aqui, a comunidade escolar) determinam a existência desses gêneros em esferas da atividade humana. A relativa estabilidade de gêneros na esfera educativa depende daquilo que os professores reconhecem e reafirmam por meio do uso, na sua vivência cotidiana, como elementos integrantes da prática educativa.

As relações dialógicas entre os enunciados refletem, na esfera escolar, a valoração que as outras esferas da comunicação humana têm nesse e desse ambiente. Assim sendo, ao situarmos o professor como sujeito que medeia o desenvolvimento das propostas do programa OLP na escola, é preciso considerar que suas escolhas são marcadas pela sua formação como professor, partícipe que é da esfera escolar, mas também, como indivíduo social, que circula ou é partícipe de outras esferas.

De acordo com Volochínov [Bakhtin] (2011), o pertencimento dos sujeitos a um mesmo grupo social (no caso os professores), em uma mesma época, proporciona a esses sujeitos um horizonte social comum, o qual está repleto de valorações subentendidas que pairam na sociedade. Essas valorações, “não costumam se enunciar, posto que formam parte da carne e do sangue de todos os representantes de um grupo dado.” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2011, p. 158), e dessa forma, organizam as enunciações dos sujeitos integrantes desse grupo social desde seu interior.

Na escola, todavia, não é possível afirmar que ali circulam, de modo homogêneo, exclusivamente gêneros escolares. Temos gêneros da esfera administrativa, econômica, política etc., que, com seus discursos, adentram o espaço educativo e promovem tensão de sentidos.

Faz-se então imprescindível salientar que a professora Cris, por atuar, como profissional, em dois setores, concomitantemente, vive a relação da tensão entre a palavra e a contrapalavra do gestor e do subordinado. Dessa forma, a realização dos atos da professora Cris com o programa OLP se constitui pelas fronteiras da valoração dos papéis sociais que desempenha na função de gestora e como professora da rede estadual de ensino.

No papel desempenhado na sala de aula como professora que assume a metodologia da OLP em sua prática, a professora Cris assume também a responsabilidade de mediar as propostas de que se apropria para o ensino da linguagem entre os alunos. Posição que é reconhecida pelo programa OLP.

A importância dos professores de sala de aula no desenvolvimento das ações propostas pelo programa OLP fica evidente se atentarmos para a posição que o docente ocupa na conjuntura do programa: a de interlocutor, o outro a quem os enunciados da OLP são dirigidos. O programa OLP, por meio dos materiais didáticos que elabora e disponibiliza aos docentes, estabelece um diálogo com o professor que está na sala de aula: “Neste Caderno falamos diretamente com você, que está na sala de aula ‘com a mão na massa’” (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 8). Assim, valendo-se de publicações dessa natureza metodológica, vai dirigindo as ações dos professores com seus alunos. Também a relevância destinada à formação do professor deixa à mostra a centralidade que o docente assume no programa OLP, tanto que a formação presencial é feita a cada dois anos: “Neste ano [2012], a principal atividade da Olimpíada é o trabalho com formação de

professores e educadores em todo o Brasil.”⁴³ .

Na situação que analisamos observamos indícios que validam a relevância do ato singular do professor na ação concreta de desenvolvimento do programa OLP nas aulas de LP.

A análise do planejamento anual das aulas da turma 61 (Anexo 3), elaborado pela professora titular da turma (professora da turma 61, em regime de licença para tratamento de saúde e substituída por Cris), mostra que essa professora não planejava trabalhar o gênero poema com essa turma. Observamos que estavam previstas atividades de leitura e produção de texto com os gêneros: conto (1º bimestre), história em quadrinhos (2º bimestre), relato pessoal (3º bimestre) e texto de opinião (4º bimestre)⁴⁴ . Considerando que o programa OLP prevê para o 6º ano do ensino fundamental (nível de ensino da turma 61) o trabalho com o gênero poema, podemos inferir que a professora titular da turma 61 não planejava trabalhar a metodologia proposta pela OLP em suas aulas com essa turma.

As informações presentes no planejamento anual da turma 61 elaborado pela professora Cris (Anexo 4) apresentam, para o trabalho com os gêneros, a seguinte organização: gênero teatro (1º bimestre), gênero crônica (2º bimestre), gênero anúncio publicitário, gênero carta ao leitor e gênero carta denúncia (3º bimestre) e gênero poema (4º bimestre). Na comparação entre as informações presentes nos dois planejamentos é possível afirmar que a substituição de uma professora por outra, da professora titular da turma 61 pela professora Cris, após o início das aulas do ano letivo de 2012, foi um acontecimento determinante no envolvimento dessa turma com a proposta do programa OLP.

Os conteúdos previstos pela professora Cris para serem trabalhados no 4º bimestre, no qual estava previsto o trabalho com o gênero poema, estavam assim delineados:

“Unidade IV

43

Disponível

em:

http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55 Acesso em 15 de abril de 2013.

44

O planejamento anual da professora titular da turma e o planejamento elaborado pela professora Cris estão organizados em “Unidades”. Cada uma das quatro unidades refere-se à divisão bimestral do ano letivo adotada pela escola Alvorada.

Leitura de poemas, autores brasileiros

Oficinas de poesia:

- coletas de poemas
- leitura e apresentação
- versos, estrofes, ritmos, rimas e repetição.
- produção de poemas

Oficina partindo de algumas palavras relacionadas ao sentimento

Apresentação dos poemas

Figuras de linguagem

Poema popular

Produção de Poema em dupla

Produção individual

Apresentação do sarau.

Textos relacionados às diferenças humanas: raciais, sociais e comportamentais.

Produção de texto

Seminário

Crise

Pronomes demonstrativos.”

Nesse planejamento constatamos que as atividades previstas para o 4º bimestre incluíam, além do trabalho com o gênero poema, atividades gramaticais centradas em aspectos ortográficos e morfológicos da língua.

As aulas destinadas ao trabalho com o gênero poema ocorreram entre os dias 12 de junho de 2012 e 29 de agosto de 2012, período que equivale ao final do segundo bimestre e início do terceiro bimestre do ano letivo na Escola Alvorada. Observamos que houve mudança na ordem dos conteúdos previstos, mudança que esteve restrita ao trabalho com o gênero poema; os demais conteúdos previstos para o 4º bimestre (textos relacionados às diferenças humanas: raciais, sociais e comportamentais, seminário, crise e pronomes demonstrativos) não foram abordadas no período de observação que fizemos em sala.

Relacionando o período reservado para as atividades que seriam desenvolvidas na turma 61 com o que está previsto em termos de cronograma na proposta das oficinas do programa OLP (regulamento da

3ª edição)⁴⁵, constatamos que a mudança na ordenação e a definição das atividades realizadas pela professora Cris foram orientadas basicamente pela metodologia proposta pela OLP e pelo cronograma estipulado nesse programa, o qual previa a realização das oficinas nas escolas para o período compreendido entre o dia 19 de março de 2012 e 31 de agosto de 2012.

Para Bakhtin (2002), a inter-relação espaço-tempo e as atividades humanas são responsáveis por produzir contextos específicos – cronotopos – que influenciam na produção dos enunciados. Morson e Emerson (2008, p. 443), com base no pensamento de Bakhtin, assim se expressam: “Os cronotopos proporcionam o fundo para tipos particulares de atividades_e trazem consigo uma percepção da experiência.” No caso em análise, os atos da professora Cris, quando sua opção é o trabalho com a proposta metodológica da OLP, são orientados pela organização temporal e espacial (tempo da ação pedagógica no espaço da sala de aula) estipulada pela OLP, e essa organização imprime às ações didáticas cotidianas dessa professora uma orientação que modifica o que estava anteriormente previsto para o curso das aulas por ela planejadas.

A relação do cronotopo com as atividades da professora Cris é decorrente da singularidade, do lugar único que ela ocupa no mundo:

“De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepitibilidade do meu lugar.” (BAKHTIN, 2010, p. 104). As ações que a professora Cris realiza da posição social que ocupa, a de professora de português, não lhe fornece alibi para atos não responsáveis quanto ao ato de ensinar, ensinar a língua portuguesa. Conforme Sobral (2008), a responsabilidade concreta do sujeito constitui-se como elemento intrínseco de todo o ato. “O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade.” (BAKHTIN, 2010, p. 99). Sendo assim, ao assumir o trabalho com a metodologia da OLP em suas aulas, a professora Cris assume também esse dever inerente a sua existência. O dever, segundo Bakhtin (2010), se manifesta no ato singular realizado no mundo da vida, na consciência individual do sujeito que age em uma situação concreta. Ainda, assumindo a voz de Bakhtin (2010), não há uma ordem moral que seja

⁴⁵ Regulamento da 3ª edição da OLP – Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=20> Acesso em 09 de junho de 2013.

válida por si mesma, mas há um sujeito moral que age e é sobre ele que devemos lançar nossa atenção.

Esse entendimento nos leva a compreender as ações da professora Cris não com base em normas morais determinadas em si, mas tendo como foco o sujeito que age, ou seja, o momento histórico em que esse dever se realiza no ato singular.

Cabe então a pergunta: se não há uma ordem moral específica do ofício do professor de LP, o que o leva a assumir o programa OLP em suas aulas, quando outros não o fazem? Por que esta orientação metodológica e não outra?

No intuito de compreender a opção da professora Cris considerando que há, nessa atividade humana – pedagogia da língua portuguesa –, “uma regularidade benevolente, que leva ao reconhecimento e “identidade” de trabalho” (BORTOLOTTI, 2007, p. 51), e que a professora, da posição única que ocupa, age responsabilmente, pois as ações que realiza não podem ser realizadas por outro (BAKHTIN, 2010), apresentamos, a seguir, enunciados proferidos pela professora nos quais é possível entrever sentidos que deixam à mostra relações dialógicas entre a concepção que a professora tem sobre o programa e a historicidade da disciplina de LP: uma espécie de tensão entre certa tradição no ensino (memória – o dado) e a inserção e imersão em algo “novo” (o ato no presente; a inovação – o novo) que conduz a questionar e/ ou legitimar práticas do aqui e agora; nesse tempo e nesse espaço singulares.

[E – 17/05/2013]

P: Eu comecei a trabalhar em 96, e sempre trabalhei muito com projetos em sala, adoro trabalhar com projetos e os projetos têm uma finalização sempre. Muitas vezes eu colocava pros meus alunos no quadro a forma como tinha que ser trabalhado, o que nós íamos fazer durante o projeto. E quando eu conheci a Olimpíada eu pensei: “olha só, eu fazia uma coisa parecida com isso”, mas não sabia que o que eu estava fazendo era uma sequência didática, mas era uma sequência que eu planejava e às vezes eu não sabia o que vinha primeiro e o que vinha em segundo, mas eu fazia um planejamento assim em sequência. Aí quando eu vi o material todo eu disse: “olha, mais ou menos o que eu trabalhava com os alunos colocando no quadro como que ia iniciar a atividade, o que vai ter no meio da atividade, e eles também dando as sugestões para poder finalizar isso”. Eu fiquei bem impressionada, fechou mais ou menos com que eu fazia em sala de aula, mas eu não

sabia se isso era certo ou não.

P: Olha, pra mim o foco pra tudo é a leitura. A grande transformação no ser humano é a leitura. Transformação no pensar, no agir, em ser um ser melhor é a leitura. Nada muda se não tiver leitura em sala de aula, se não tiver a leitura no dia a dia. E o programa trabalha muito com a leitura. Até tem professores que vêm aqui e dizem que os alunos não aprendem, coordenam o projeto, mas qual é o teu tempo real pra leitura, ah é uma vez por semana, mas não pode, tem que ser diariamente. Uma vez por semana não vai fazer diferença.

P: Na época de formação [inicial], sequência didática, gêneros textuais, não se ouvia falar nisso. Ouvia falar assim, formas de texto pra trabalhar em sala de aula, como devia ser trabalhado, partindo sempre de um texto em sala de aula, mas não se colocava essas condições de como trabalhar questões dinâmicas, atividades, explorar a coerência, a coesão dentro do texto, então isso pra mim na formação [inicial] não ficou muito claro, mas com os cursos que eu tive, [formações nas modalidades presencial e a distância promovidas pela OLP] isso começou a esclarecer.

P: Eu tive a felicidade de ter várias formações, orientações no curso, várias dinâmicas para trabalhar. E aonde que eu vejo que os outros professores não têm essa formação que eu tive, essas dinâmicas, essas atividades, o que pode ser feito pra incluir, pra melhorar, pra poder acrescentar. A dificuldade o impasse maior é esse, para o professor que não tem.

Os enunciados da professora Cris expressam concepções que se mostram fundamentais na constituição do ato pedagógico do professor de LP: a necessidade que o docente tem de respaldar sua prática em concepções validadas socialmente, pelo discurso de outros, de instâncias acadêmico-científicas, governamentais, político-administrativas. Vemos que a professora valoriza a formação continuada do docente para o ofício da docência, exalta a prática cotidiana como espaço de constante aprendizagem. Sua fala, quando manifesta a importância da formação continuada do docente para a compreensão de conceitos como o de gêneros ou das SD, corrobora as ideias defendidas por Gedoz e Costa-Hubes (2013) ao afirmarem, com base em pesquisa realizada com professores, que 90% dos professores disseram que o acesso às leituras

sobre os gêneros discursivos e as SDs foram possibilitadas por meio de cursos de formação continuada e não na formação inicial.

Na esfera educativa há muito tempo se discute que os cursos de formação inicial são insuficientes para preparar futuros professores diante da realidade que esses sujeitos enfrentarão em seu contexto profissional (GATTI, 2010). Tal defesa é reafirmada em documentos oficiais:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 23).

Vale ressaltar, contudo, que o alcance dos cursos de formação continuada na prática pedagógica dos professores, de modo geral, está na dependência de um conjunto de fatores históricos e sociais que interferem na disciplina de LP na escola e que têm papel determinante na constituição do sujeito professor, ou seja, a memória da tradição.

Observamos a presença dessa memória quando a professora faz uma aproximação entre a prática que costumava realizar (baseada na elaboração de programas organizados em atividades sequenciadas) e o pressuposto teórico-metodológico das SD elaborado pelo programa OLP. No entanto, a professora parece não mostrar-se presa à tradição ao frisar a importância dos cursos de formação continuada, os quais lhe permitiram modificar sua prática.

Este nos parece ser o primeiro passo para a operação de mudanças efetivas na prática pedagógica, ou seja, a abertura ao novo, é claro que pela adoção de uma postura crítico-reflexiva. Talvez a prática da professora Cris ainda se ressinta de maior abertura para seu discurso interior (consciência), maior aprofundamento de sua singularidade como profissional, já que faz uma espécie de simplificação tanto de uma prática, aquela que vinha assumindo, quanto da outra, a das SDs, que embasa a construção do modelo didático de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

Nos enunciados da professora Cris verificamos também que ela sai em defesa da importância da prática de leitura para o desenvolvimento do conhecimento em língua portuguesa pelo aluno e para ela mesma, discurso docente com legitimação pela palavra dos documentos orientadores do ensino em nível estadual, a PCSC, e federal, os PCN:

O comprometimento de cada professor, sem dúvida, passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito à sua própria formação, e por isto se tem enfatizado que não há como parar de aprender. Quem pouco lê não pode ser estímulo à prática da leitura; quem pouco escreve não pode entender os meandros da escritura. (SANTA CATARINA, 1998, p. 69).

No caso de Língua Portuguesa [...] são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si. (BRASIL, 1998, p. 66).

Conforme aponta Bortolotto (2007), as interlocuções entre as esferas educativa e científica não ocorrem diretamente e são, geralmente, mediadas pela esfera político-administrativa que elabora gêneros específicos, como documentos oficiais (parâmetros curriculares, propostas curriculares, etc.), que, de certa forma, *traduzem* o conhecimento científico para que seja circulado na escola. No contexto brasileiro, por exemplo, os PCN – documentos oficiais orientadores das práticas de ensino e aprendizagem realizadas na escola – trazem teorias advindas de diferentes linhas de investigação de modo simplificado (MACHADO; LOUSADA, 2010), sem ênfase em orientações para ações praxiológicas com vistas ao trabalho em sala de aula (ROJO; CORDEIRO, 2004).

No entanto, por se configurarem como documentos que buscam orientar e instituir os conteúdos e metodologias empregados nas aulas,

podemos dizer que o poder de orientação oficial expresso nos documentos norteadores do ensino (PCN e propostas curriculares estaduais e municipais), muitas vezes, não se dá tanto pelo conteúdo teórico-metodológico que apresenta, mas pela representatividade que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) possui socialmente. Dessa forma, a nosso ver, esses documentos oficiais atuam, no ambiente educativo, como palavra oficial, de autoridade.

De acordo com Bakhtin (2002), os sujeitos se constituem na interação que estabelecem com as vozes sociais presentes na comunicação discursiva, “A evolução ideológica do homem [...] é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem.”

(BAKHTIN, 2002, p. 142). Isso possibilita aos sujeitos o encontro e o confronto entre diferentes posições ideológicas marcadas pela aceitação ou recusa do discurso alheio. Para Bakhtin (2002), dois tipos de palavras alheias tomam parte do processo de formação da consciência ideológica dos sujeitos sociais: a palavra de autoridade e a palavra interiormente persuasiva.

A palavra de autoridade encontra-se na comunicação social como verdade absoluta, a qual não se modifica nas relações com outras vozes sociais. Segundo Bakhtin (2002), a palavra autoritária preexiste para os sujeitos de um grupo social. A palavra interiormente persuasiva, ao contrário da palavra de autoridade, constrói-se em relação dialógica com a palavra própria do sujeito. A palavra interiormente persuasiva possibilita a abertura para o discurso interior na produção de novos sentidos.

Segundo Machado e Faraco (2007), a palavra de autoridade é assimilada pelo sujeito quando a reconhece, lhe confere poder de autoridade. Para esse reconhecimento, de acordo com os autores, é necessário um processo de convencimento dos indivíduos para que esses internalizem e integrem a palavra de autoridade à sua consciência ideológica.

Nesse particular, observamos que os enunciados da professora Cris revelam o lugar que os documentos oficiais ocupam na organização do seu trabalho como docente. Vejamos seu posicionamento:

[E – 17/05/2013]

E: Em relação às orientações presentes nos documentos oficiais, PCN e PCSC, você orienta sua prática pelas concepções presentes nesses documentos?

P: *Sim, com certeza, sem dúvida. Com certeza a grade é nosso norte. Então tem que tá baseado nisso mesmo.*

O enunciado da professora Cris nos atesta a valoração que ela atribui às orientações presentes nos documentos oficiais. Esse posicionamento da professora reacentua a importância que determinadas concepções adquirem no ambiente educativo, como a formação docente e a leitura. Essas são concepções relevantes nas orientações oficiais que guiam a prática da professora Cris (PCN e PCSC).

No material elaborado pelo programa OLP, verificamos que os enunciados dirigidos ao professor acentuam aproximações com o currículo oficial, ou seja, o poder da orientação oficial expressa nos documentos que elaboram parâmetros para os conteúdos e metodologias das aulas está, de certa forma, representado no programa OLP, como reafirmação da palavra de autoridade na esfera educativa.

A união de esforços do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil visa um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos. [...] As atividades aqui sugeridas propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares e devem fazer parte do seu dia a dia como professor. Ao realizá-las, você estará trabalhando com conteúdos de língua portuguesa que precisam ser ensinados durante o ano letivo. (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 5, grifos nossos).

O processo de formação da consciência ideológica do sujeito social – o qual passa por movimentos de aceitação ou recusa de palavras de autoridade e palavras interiormente persuasivas existentes nas diferentes esferas sociais e na relação destas entre si – é decorrente das situações de interação específicas vividas por cada sujeito, no modo como se dão essas interações pelos interlocutores envolvidos. (MACHADO; FARACO, 2007). O desenvolvimento desse processo de constituição da consciência ideológica do sujeito social ocorre, portanto, por meio das relações dialógicas que, por sua natureza, são impregnadas de ideologias. Nesse caso do programa OLP, os enunciados provenientes do programa vêm se representando no discurso educativo, também como palavra de autoridade.

Tendo em vista os dados obtidos durante a realização da pesquisa empírica e a teoria do dialogismo de Bakhtin, podemos dizer que os enunciados provenientes do programa OLP, ao buscarem legitimar as atividades do programa perante os professores, antecipam a reação-resposta de seu interlocutor. E, de seu lado, no horizonte de produção dos enunciados de implementação do programa OLP encontram-se a reação-resposta dos professores que estão na sala de aula e que, portanto, podem ou não desenvolver a metodologia das SD nas aulas de LP. Conforme Bakhtin (2002, p. 89), “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.”

Nossa argumentação em favor de que o programa OLP antecipa o enunciado do professor que acaba assumindo essa proposta metodológica pode ser observada pela voz de um dos professores participante da segunda etapa de formação promovida pela OLP. No caso, o professor manifesta sua insegurança, seu medo de agir fora do que está previsto como “conteúdo de LP”. Diante da sugestão da professora Cris para que os professores realizassem sua inscrição na 3ª edição da OLP (2012), esse professor assim se manifesta:

[FR_polo I – 21/05/2012]

PC: *Cris, mas tem que ver, porque vai mudar todo o conteúdo.*

O enunciado, nessa situação discursiva, manifesta um embate entre o que é *dado*, ou seja, a força da tradição de que falamos acima, e o que é *novo* para esse professor, pelo que a metodologia OLP provoca ao ser inserida em um contexto de trabalho pedagógico com certa estabilidade de ação. Como novo, diferente, a OLP traz incertezas, provoca um afastamento da zona de conforto que, com base em experiências vivenciadas, os sujeitos habitam-se em manter. Diante de uma nova proposta, essa estabilidade é revista e posta em suspenso ou até sob suspeita.

A fala do professor cursista soa como que um alerta para uma possível irresponsabilidade diante de uma prática ainda incerta para esse público. Os professores seguem o caminho da tradição, tomado como seguro, para o desenvolvimento de suas ações e, diante de uma nova organização didática, isso acaba representando uma mudança importante, de conteúdos e metodologias.

A pesquisa realizada por Altenfelder (2010) ratifica a dificuldade dos professores de inserir em seu cotidiano de trabalho as propostas provenientes do programa OLP. Como vimos, na pesquisa em questão, os professores atribuem essa dificuldade à falta de tempo hábil para realizarem as atividades propostas pela OLP – o que provavelmente está ligado à organização espaçotemporal que os docentes conhecem, ou seja, a um cronotopo orientado por um currículo (oficial) a ser seguido.

Nesse particular, a fala do professor cursista, participante da formação que acompanhamos, reflete uma forma de resistência que bem se compreende, sobretudo quando olhada à luz da trajetória do ensino da linguagem na escola que os professores seguem, cujas bases estão alicerçadas na tradição – tradição que se constitui, muitas vezes, como barreira que limita a realização de outras práticas.

A tradição, se por um lado tem seu lugar na constituição da “relativa estabilidade” nesta esfera da atividade humana (fruto de forças centrípetas, que promovem a agregação), tem, por outro, uma orientação de resistência a qualquer proposta de deslocamento com vistas a um modo de ação que possa dar resposta a problemas emergentes, qualquer que seja seu caráter. (BORTOLOTO, 2007, p. 110).

Ainda, no enunciado daquele professor, quando diz que a inserção das atividades propostas pelo programa OLP vai modificar todo o conteúdo da aula de LP, há o confronto entre a palavra própria do professor e a palavra do outro, o programa OLP. Quando o docente não assimila esse discurso de outrem, o programa OLP continua como palavra alheia. Porém, ao atribuir valor ao programa, o professor assimila as palavras do programa tornando-as palavras suas. Podemos dizer que, nesse caso – quando o docente assimila a palavra da OLP – há uma compreensão ativa da palavra de outrem e uma ressignificação dessa palavra na esfera escolar, no fazer docente, singular.

por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. (BAKHTIN, 2002, p. 141)

Cada situação de interação, por suas condições de produção específicas, produz diferentes enunciados sobre o mesmo tema. Nas situações que acompanhamos (momentos destinados à formação docente e prática pedagógica), o tema dos enunciados da professora Cris é o mesmo: o programa OLP e o ensino na perspectiva do gênero; porém a presença de interlocutores diferentes e a mudança na posição da professora Cris são elementos que reacentuam o tema e provocam a emergência de enunciados com sentidos distintos.

Dessa forma, seus enunciados em relação ao programa OLP apresentam especificidades decorrentes do contexto extraverbal de produção (a situação social e os interlocutores – auditório). Nos momentos destinados à formação, observamos no discurso da professora Cris a relevância que ela dá à participação dos professores cursistas no programa OLP. Vejamos dois exemplos representativos dessa situação:

[FR_polo I – 21/05/2012]

P: Nós temos aqui as informações gerais, mas nesse encontro uma preocupação maior é essa informação que eu tenho que passar pra vocês sobre o que é a Olimpíada, a questão da inscrição, como tem que ser feita. Essa é a preocupação maior, por isso o curso tinha que começar hoje e por isso esse encontro inicial de somente quatro horas.

[FR_polo I – 21/05/2012]

*P: Pessoal, só um pouquinho, professores que já estão saindo, só um pouquinho [...] **O mais importante aqui é que vocês possam fazer pra mim essa inscrição, tá.** [...] Então é o seguinte, eu vou fazer um sorteio rapidamente aqui das revistas e eu vou fazer contato lá com as escolas pra ver se vocês fizeram a inscrição e eu tenho como entrar no programa e ver se vocês realmente fizeram a inscrição ou não. Eu vou tá avaliando isso, o nome de vocês tem que tá inscrito, tá?*

Os enunciados da professora Cris indicam o compromisso que tem, como formadora, de conclamar os professores para aderirem ao programa, já que se trata de um programa que requer a adesão para ser dele um participante. Ao assumir o papel de formadora da OLP, ou seja, representante do programa OLP perante os professores em formação, verificamos que os enunciados da professora Cris dirigiram-se aos professores frisando a necessidade de participação deles nas ações propostas pelo programa OLP, o que produz a exigência de afirmação e

aceitação do programa no ambiente educativo. Conforme Bakhtin (2002) e como já frisamos acima, o dialogismo orienta a construção do enunciado desde seu interior.

O falante tende a orientar o seu discurso, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entrando em relação dialógica com os aspectos deste âmbito. O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte. (BAKHTIN, 2002, p. 91).

A relação da professora Cris com o programa OLP, nos diferentes papéis em que atua – como formadora e como professora – possui condição diferenciada. Como afirma Bakhtin (2010), “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e a forma dessa ilha são determinadas pela situação de enunciação e por *seu auditório*” (BAKHTIN, 2010, p. 129, grifos do autor). O interlocutor assume papel determinante na constituição dos enunciados desde seu interior, pois o enunciado é produto da interação de dois sujeitos sociais e é a ele que a palavra se dirige; se dirige para a compreensão. Quando seu interlocutor é um igual – professor – percebemos que a professora Cris constrói seu discurso buscando legitimar sua posição como formadora, utilizando-se, para tanto, de sua experiência anterior com o programa OLP que, nesse caso, funcionaria como um argumento de autoridade nessa situação de interlocução entre pares.

[FR_polo I - 21/05/2012]

P: Primeiramente bom dia a todos e a todas. Eu trabalho com a Olimpíada na verdade desde 2006, 2007 que eu to acompanhando a Olimpíada com formação e até trouxe aqui para comprovar isso o material que eu tenho que são esses materiais da Olimpíada.

[A professora mostra uma grande quantidade de materiais das três edições da OLP (2008, 2010, 2012) e também materiais da terceira edição do Programa Escrevendo o Futuro (2006)].

No espaço da sala de aula, o aluno é o outro, o interlocutor imediato, com o qual o professor dialoga e cujos enunciados são os elos que constituem as interações que se dão nesse contexto. Nessa situação,

desfaz-se no discurso da professora Cris a necessidade de legitimar sua relação com a Olimpíada e de enfatizar a etapa do concurso de textos.

Como professora que assume a metodologia das SDs na sala de aula, sua prioridade esteve voltada para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita do gênero poema pelos alunos e não para a competitividade inerente à participação em um concurso de textos, como pode ser visto pela maneira como ela inseriu o trabalho com o gênero poema na turma 61.

Na primeira aula que acompanhamos (12/06/2012), a professora Cris deu continuidade a uma atividade anteriormente solicitada: após a leitura de um texto, os alunos deveriam responder a algumas questões relacionadas à moral que o texto transmitia. Em seguida, alguns alunos leram suas respostas em voz alta. Sem fazer nenhum comentário sobre a OLP, iniciou o processo de ensino do gênero poema por meio da leitura de um livro cuja temática era o “Pão por Deus”. A leitura do livro suscitou a discussão sobre esse tema da cultura regional açoriana, em Florianópolis: o Pão por Deus e a forma como aparecem, no livro, versos em um papel com formato de coração. Após as discussões sobre o Pão por Deus, a professora Cris solicitou que os alunos escrevessem em seu caderno “Amar é...” e completassem a frase tentando utilizar, para tanto, versos com rimas.

[A3 – 14/06/2012]

P: *Agora eu vou fazer uma pergunta...Vamos brincar de poesia?* A(s): *Vamos!*

P: *Se conseguirmos fazer rima, melhor ainda. Vocês vão pegar as ideias que vocês tiveram e vão transformar em poesia.*

Para inserir o trabalho com o gênero poema a professora não se valeu da informação de que os alunos escreveriam poemas e que o resultado dessa escrita poderia ser encaminhada para um concurso de textos, o da Olimpíada de LP, mesmo sendo essa uma indicação presente no material disponibilizado pelo programa:

Explique aos alunos que os poemas deles serão conhecidos por muitas pessoas. Mesmo que apenas um texto seja escolhido para representar a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, os outros não devem ficar na gaveta, podem ser reunidos em um livro, feito pelo grupo, e entregue para os pais, para a biblioteca da escola

ou da cidade. (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 40).

Nesse trecho retirado do material da OLP, observamos que, apesar de ter no desenvolvimento da metodologia a indicação para a participação de alunos em um concurso de textos e de propor que os professores se valham desse argumento para motivar os alunos a produzirem seus textos, o programa OLP, como pode ser observado no excerto, também sugere que as produções escritas dos alunos ao final da SD não tenham como única finalidade a participação no concurso, sugestão que a professora Cris acata em suas aulas, conforme podemos perceber nos trechos transcritos abaixo.

[A29 – 22/08/2012]

P: Pessoal, é o seguinte: os textos que forem selecionados aqui, eu quero colocar pra vocês o seguinte: têm alunos que conseguem desenvolver melhor um poema, têm alunos que já têm mais a característica de desenvolver uma história, um conto, têm outros alunos que já gostam mais de fazer um relato...quer dizer cada aluno gosta de um tipo de gênero para trabalhar, eu também tem uns tipos de gêneros que eu gosto mais de trabalhar do que outros, não necessariamente todos os alunos têm que ser bons em poema.

[A31 – 23/08/2012]

P: Esses textos que vocês digitaram eu vou tentar imprimir-los e colocá-los todos juntos em forma de um livro ou de um caderno de poesias de vocês. Então a ideia é que cada um de vocês tenha um caderninho de poemas com todos os poemas dos colegas, por isso que eu pedi pra vocês colocarem o nome de vocês completo, porque ao lado do poema vai o nome de vocês como autores desse poema. Depois nós vamos marcar um dia para fazer um sarau com os poemas de vocês e a entrega dos caderninhos.

[A32 – 28/08/2012]

P: Então na quarta-feira eu vou fazer uma entrega de uma surpresa pra vocês e nós vamos finalizar a questão dos poemas, mas não por isso a questão de produzir poemas vai ser deixada de lado até o final do ano, vai ter outras atividades que vai precisar lembrar a questão de como

produzir um poema, metáforas, comparação, rimas, estrofes, porque de repente lá no conteúdo mais na frente a gente vai tá retomando a questão do poema. Porque eu digo assim, o poema é a nossa vida, é o nosso dia a dia, não é?

Inserido em uma rede de valores, cada ato da professora identifica-se com funções e posições que ela ocupa nas esferas sociais. Em situação de aula, a professora mostra a assimilação de um discurso que valora positivamente o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais nas aulas de LP.

É necessário considerar que a professora Cris é um sujeito social, portanto, com discursos em constante inacabamento, e que o processo de sua constituição como docente se realiza nas sucessivas interações de que participa. Desse modo, suas interações com os enunciados do programa OLP irão, certamente, influenciar sua concepção de docente, com consequências no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Dessa forma, interessa-nos observar a ação concreta da professora Cris em sala de aula, o desenvolvimento da metodologia elaborada pelo programa OLP, atentando para a maneira como ela articula, nas aulas de LP, o programa OLP e o modo como incorpora essa prática na vivência diária escolar. Com esse intuito, na próxima seção voltaremos nosso olhar para o desenvolvimento das atividades realizadas pela professora na prática pedagógica com a turma 61.

4.2 POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA OLIMPÍADA E AS AÇÕES CURRICULARES DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

As ações do sujeito professor e do sujeito aluno no ambiente escolar encontram-se imbricadas com um modo específico de organização espaço-temporal, um cronotopo. Na reflexão teórica desenvolvida por Bakhtin (2002), o conceito de cronotopo corresponde à representação espaçotemporal da realidade concreta. Com base nessa compreensão, podemos inferir que, ao mesmo tempo em que as relações sociais se constituem cronotropicamente, pelo cronotopo as observamos e lhes damos sentidos.

Dessa forma, os atos dos sujeitos sociais próprios da esfera escolar, no tempo e espaço em que são praticados, possuem sentidos construídos em inter-relação com esse contexto específico. Esses atos reúnem em si a historicidade que marca o processo de sua formação, lhes dá certo tom e, ao mesmo tempo, pode provocar novos sentidos, novos significados nos diferentes contextos, espaçotemporais, em que são produzidos. Conforme Bakhtin (2011, p. 382),

Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo se isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer.

Diante da relativa estabilidade das ações pedagógicas realizadas na escola, o desenvolvimento das práticas com a linguagem nas aulas de LP, sob influência da proposta metodológica do programa OLP, provoca o encontro e o confronto de posições valorativas acerca de enunciados provenientes de diferentes momentos da constituição da disciplina de LP no Brasil, contexto que promove o estabelecimento de relações dialógicas entre o dado – aquilo que a comunidade escolar, com base em conhecimentos teórico-práticos e nas experiências particulares, (re)conhece como prática pedagógica para o ensino da língua portuguesa – e o novo – a proposta metodológica elaborada pelo programa OLP neste tempo atual.

Os dois programas – aquele previsto nos currículos da disciplina de LP e o proposto pelo programa OLP – dialogam com questões presentes na grande temporalidade do ato pedagógico e requerem que o sujeito professor assuma seu ato, como ato de responsabilidade. Como aponta Bortolotto (2007),

Assumir uma ética em que haja consideração pela memória do passado e perspectivas quanto ao futuro exige que se tenha em conta a produção projetada ao mesmo tempo como acabamento (ato estético) e inacabamento (movimento dialógico de engajamento), presumindo a herança cultural e o horizonte de possibilidades. Isso seria tomar consciência das questões cognitivas, e éticas e estéticas, com base na dimensão do *grande tempo e pequeno tempo*. (BORTOLOTTI, 2007, p. 145, grifos da autora).

Os atos dos sujeitos na atividade pedagógica, portanto, são impregnados dos sentidos que se lhes atribuem na dimensão do pequeno tempo, no espaço da escola, e também no diálogo com as práticas que historicamente vêm sendo desenvolvidas na disciplina de LP, movimento que vem marcando esses processos de encontro de tempos, pequeno e grande tempo. Dessa relação cronotópica emergem os enunciados da esfera educativa, os quais manifestam posições valorativas em relação ao objeto sobre o qual se enuncia.

Ao atentarmos para o modo de estruturação das propostas metodológicas que tradicionalmente são desenvolvidas nas aulas de LP na instituição escolar em contraponto com a proposta metodológica do programa OLP, o que chama a atenção, primeiramente, é a diferente organização temporal.

Na escola, comumente, as atividades são organizadas tendo como horizonte tempos e espaços previamente definidos. Dentre os ambientes que compõem o espaço físico da escola, a sala de aula ocupa lugar de destaque, pois, nesse espaço atravessado por vozes sociais, tradicionalmente se realizam as interações mais próximas entre professores e alunos. O tempo que demarca institucionalmente as atividades desenvolvidas na sala de aula é cronológico, organizado em períodos nominados de aulas, tendo em média, 45 minutos de duração.

Em relação à organização espaçotemporal das atividades propostas pelo programa OLP, observamos que, nos *Cadernos do professor: Poetas da escola*, as atividades não estão distribuídas levando em conta o tempo cronológico que demarca a duração de uma aula, mas

em oficinas organizadas em torno de um tema, conforme consta no material destinado ao professor: “Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro.” (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 23)⁴⁶. A organização temporal das atividades propostas pelo programa OLP, portanto, apresenta uma concepção de tempo que difere daquela que comumente orienta as aulas no âmbito da educação brasileira, ou seja, a OLP confere uma organização alternativa do tempo, no espaço da sala de aula: tempo de realização das atividades da SD.

Apesar de o material da OLP não predeterminar o tempo para a realização das oficinas tendo como norte a organização temporal utilizada nas escolas, há, sim, uma limitação temporal advinda do calendário de atividades da Olimpíada, em dimensões mais amplas. Pelas informações presentes no regulamento do programa OLP, as oficinas deveriam ser realizadas no período compreendido entre 19 de março de 2012 e 31 de agosto de 2012. Durante o acompanhamento das aulas da professora Cris na turma 61, observamos que as atividades com o gênero poema foram realizadas no período compreendido entre 12 de junho de 2012 e 23 de agosto de 2012. Verificamos, portanto, que as ações pedagógicas situaram-se no período estipulado pelo programa. Dessa forma, a organização espaçotemporal do programa OLP moldou, por assim dizer, a prática docente.

Focalizando a questão por esse ângulo, pode parecer que, do ponto de partida, tenha havido limitações no que se refere à articulação entre as atividades previstas pelo programa OLP e as demais atividades curriculares da disciplina de LP. Contudo, a inserção de uma proposta metodológica orientada por uma organização espaço-temporal específica, como a desenvolvida pelo programa OLP nas aulas de LP, não significa, necessariamente, a substituição de uma prática pedagógica até então realizada (o dado) por uma proposta outra (o novo) que se insere no ambiente escolar. Como afirma Bakhtin (2002, p. 357), “Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas.” Entre eles estabelecem-se relações dialógicas. Seria este, então, um movimento cronotópico presente nas aulas da professora

⁴⁶ Nos demais materiais pertencentes à coleção “Cadernos do Professor” (*A ocasião faz o escritor* – gênero crônica; *Pontos de vista* – gênero artigo de opinião e *Se bem me lembro* – gênero memórias literárias) há essa mesma indicação em relação ao tempo de desenvolvimento das oficinas da SD na sala de aula.

Cris?

Considerando que há uma relação recíproca entre os atos dos sujeitos e a realidade cronotópica em que esses atos são realizados, mostra-se como evidente que as relações dialógicas entre os cronotopos tomam parte no processo de compreensão dos sujeitos em relação à realidade em que estão inseridos e, conseqüentemente, na realização dos atos dos sujeitos. De acordo com Bakhtin (2002, p. 297),

O nosso senso totalmente integrado de espaço e tempo molda o nosso senso de realidade. Nós estamos constantemente empenhados na atividade de representar os sinais que recebemos de nosso ambiente exterior, moldando-os em um padrão por meio de cronótopos particulares.

Há, no processo interacional que a professora estabelece com os demais integrantes da comunidade escolar, cujo labor estaria voltado para o compromisso com proposições de ações curriculares, atribuição de sentido ao que é tomado por ela como “novo”, nova metodologia para o ensino do português elaborada por terceiros, em um contexto de criação exterior à escola.

O calendário escolar da Escola Alvorada está baseado naquele elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED)⁴⁷. Considerando que essa escola prevê para as turmas correspondentes às séries finais do ensino fundamental quatro aulas de LP por semana (Anexo 2), a análise do calendário elaborado pela SED para o ano letivo de 2012 nos permite apontar um total de 164 aulas de LP previstas para essas turmas durante o ano de 2012⁴⁸. Subtraindo-se os dias em que não houve aula de LP na turma 61 devido aos feriados nacionais⁴⁹, contabilizamos 158 aulas de LP previstas para essa turma

⁴⁷ O calendário elaborado no início do ano pela SED é sujeito a alterações: "A organização do Calendário Escolar com 205 dias permite à escola o acréscimo dos dias destinados ao conselho de classe e ao feriado municipal, garantindo assim os 200 dias letivos aos alunos". Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3278-sed-divulga-o-calendario-escolar-de-2012>> Acesso em 03 de junho de 2012.

⁴⁸ Para o desenvolvimento desse cálculo excluímos o período destinado ao recesso escolar compreendido entre 17/07/2012 e 27/07/2012 e o período destinado à recuperação e exames finais, a partir de 10/12/2012.

⁴⁹ Os feriados previstos no calendário do ano de 2012 que coincidiram com os dias de aula de LP na turma 61 foram os seguintes: 21 de fevereiro: terça-feira,

durante o ano letivo de 2012. Desse total, 29 foram destinadas para o desenvolvimento da SD, o que representa 18% do total das aulas de LP previstas para a turma 61 no ano letivo de 2012.

Ainda que as orientações desse programa não indiquem um número exato de aulas para a realização de cada uma das 15 oficinas destinadas ao desenvolvimento da SD, o material didático do programa sinaliza que cada oficina pode levar de uma até quatro aulas, como já expusemos acima. Podemos, então, inferir que a realização das oficinas propostas pelo programa OLP nas aulas de LP ocupe no mínimo 15 oficinas (9,4% do total de aulas previstas) e no máximo 60 aulas de LP (37,9% do total de aulas previstas).

Na situação de interlocução, abaixo, vemos que a professora programa as ações pedagógicas tendo no horizonte de seus atos docentes a organização temporal estipulada pelo programa OLP, a qual previa a realização da seleção de textos pela Comissão Julgadora escolar até 03/09/2012⁵⁰.

[Aula 29 – 22/08/2012]

P: O pessoal que for selecionado pelos alunos aqui eu vou pegar os textos, separar, vocês vão ter que reescrever esses textos, aí vai ter uma comissão [...] Aí vai ser escolhido um texto, tá, um texto de vocês, e esse texto eu vou tá encaminhando para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Então um texto, somente um só, só que na sala de aula dez textos vão ser selecionados também pra essa comissão, tá? Dez textos. [...] Esses mesmos textos que saírem daqui vocês vão digitar eles, semana que vem eles serão digitados, pois eu vou estar enviando esses textos na semana que vem, certo?

O enunciado da professora Cris, como uma unidade plena de sentido composta de uma parte realizada verbalmente e de uma parte subentendida, comporta, no subentendido da palavra, valorações socialmente objetivas, que não precisam ser enunciadas (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 157). Podemos inferir que, na

Carnaval, uma aula; 1º de maio: terça-feira, Dia do Trabalhador, uma aula; 7 de junho, Corpus Christi, quinta-feira, duas aulas e 15 de novembro: Proclamação da República, duas aulas.

50

Disponível

em:

<http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=20> Acesso em 19 de outubro de 2013.

situação em pauta, há, em relação à finalidade da produção de textos pelos alunos, certa inovação em relação ao que comumente se produz no ambiente escolar: não apenas *para* a escola, mas *na* escola e com vistas ao reconhecimento que um programa com abrangência nacional como a OLP proporciona, argumento que, como viemos apontando, não é explorado pela professora quando se dirige aos alunos nas interações realizadas na sala de aula.

Estes enunciados refletem a relação constituinte dos elementos extraverbais do enunciado: o cronotopo, a valoração e o tema. O tema traz uma opinião, uma valoração sobre determinado objeto decorrente da posição enunciativa do sujeito em um tempo e espaço concretos e dos interlocutores com quem ele interage. O cronotopo de desenvolvimento da SD na aula de LP comporta, dessa forma, sentidos variados em relação ao tema dos enunciados. Conforme Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 134), “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence.” O tema reflete a situação histórica concreta que possibilitou a sua formação (SOUZA, 2002).

Dada a singularidade e eventicidade temática dos enunciados, interessa-nos analisar, a seguir, o que é posto como tema nos enunciados da professora Cris na relação com esse cronotopo específico: a prática pedagógica realizada no período de desenvolvimento da metodologia da OLP na sala de aula na posição singular (espaço-temporal) que ocupa no mundo. É dessa posição que a professora atribui índices de valor às propostas que se concretizam em sua prática, ou seja, a relação cronotópica e a valoração encontram-se imbricadas com a atribuição de sentidos aos enunciados.

A historicidade dos processos educacionais desenvolvidos na disciplina de LP na escola deixa entrever, sincronicamente, a coexistência de concepções e práticas que entre si divergem, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

A relativa estabilidade de uma opção teórico-metodológica com relação a outras possibilidades é determinada *no e pelo* curso das relações sociais. No transcorrer do processo interacional contínuo entre os sujeitos, interagem diferentes fatores que podem ser motivados tanto pela força da tradição que as práticas comumente utilizadas carregam ou pela dificuldade que uma nova opção teórico-metodológica representa no trabalho do professor.

Sendo assim, apesar de se configurar, no ambiente educativo, como uma proposta que busca provocar mudanças nas práticas pedagógicas, o desenvolvimento da metodologia proposta pelo

programa OLP na sala de aula encontra-se à mercê das práticas historicamente realizadas nesse ambiente.

A relativa estabilidade dos enunciados, como aqueles presentes nas aulas de LP, é decorrente da influência das forças que continuamente se confrontam na produção dos discursos: as forças centrípetas e as forças centrífugas. Dessa forma, podemos dizer que o enunciado do programa OLP, ao mesmo tempo que se propõe como novo – uma alternativa que visa a modificar os enunciados e práticas estabilizados nas aulas de LP, manifestando as forças centrífugas da linguagem –, não pode ser isolado dos procedimentos tradicionalmente estabilizados nesse ambiente, ou seja, daqueles que dão indícios da atuação das forças centrípetas. Em suma, ao passo que se propõe uma alternativa nova às práticas com a linguagem na escola, aflora a eminência da força centrípeta que atua como condicionador das possibilidades de mudança. Assim os enunciados da OLP conduzem a procedimentos que estabilizam os enunciados da esfera educativa.

As propostas didáticas presentes nos documentos norteadores do ensino em nível federal e estadual (PCN e PCSC), e no programa OLP são construídas tendo como conceito nuclear os gêneros, mas por perspectivas distintas, advindas das correntes de estudo em que se baseiam. O programa OLP dialoga, em sua elaboração didática, com as discussões provenientes da corrente de estudos do Interacionismo sociodiscursivo.

Como já vimos no primeiro capítulo deste trabalho, os PCN apresentam, em suas orientações teóricas, abordagens de distintas correntes de estudo da linguagem que realizam releituras peculiares da teoria de Bakhtin. Reportando-se a essas orientações oficiais, Rodrigues (2003, p. 1261) observa “que as noções da Teoria Bakhtiniana entram nos PCNs a partir da leitura que o grupo de Genebra (Bronckart, Dolz e Schneuwly e outros) realiza dessa teoria.”, seguindo, portanto, certa interpretação das teses postas em circulação nas obras de Bakhtin.

Os PCN dirigidos ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998)⁵¹ trazem os conteúdos da disciplina de LP articulados em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a

⁵¹ Os PCN destinados ao 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997) também direcionam suas orientações ao uso da língua oral e escrita e à reflexão sobre a língua e a linguagem. A opção de consultar, para fins desta pesquisa, o documento destinado ao 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998) é pelo fato de a pesquisa empírica ter sido realizada em uma turma de 6ª série, que integra o 3º ciclo do ensino fundamental.

língua e a linguagem. Dessa forma, os conteúdos seguem essa mesma organização: por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise lingüística, organizada no eixo REFLEXÃO.” (BRASIL, 1998, p. 35), ou seja, as atividades realizadas nas aulas de LP devem seguir um movimento que vai da ação (uso) da linguagem, proporcionando a reflexão sobre esse uso, ao retorno à ação com a linguagem.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), documento norteador do currículo oficial em nível estadual e que, portanto, integra a rede de orientações oficiais em que se alicerçam as ações da professora Cris, também traz entre suas orientações teóricas a concepção de linguagem defendida por Bakhtin. Dentre os aspectos presentes na PCSC que dizem respeito à teoria bakhtiniana podemos citar a distinção que o autor russo faz entre análise da língua pelo plano lingüístico e pelo plano discursivo, em que ênfase é dada a esse segundo plano por dar conta do conhecimento da língua como realidade concreta.

Tanto os PCN quanto a PCSC ocupam, perante a comunidade escolar, um lugar socialmente legitimado. Porém, apesar dessa valoração social, nem sempre as orientações presentes nesses documentos são assumidas na atividade cotidiana da pedagogia da língua pelos interlocutores, professores em sala de aula, a quem essa palavra se dirige.

Podemos dizer que o tema dos enunciados presentes nos documentos norteadores das práticas de ensino e aprendizagem, no encontro com os interlocutores, os professores, será também outro, já que compreende, além do aspecto verbal, aspectos extraverbais, como a situação social (qualquer uma que organize um enunciado) e o auditório (presença dos participantes). Como aponta Souza (2002, p. 98), “Do ponto de vista da comunicação verbal a abordagem temática está sempre em evolução e em interação com a evolução dos gêneros do discurso.”, ou seja, sua variação está sujeita à versatilidade das atividades humanas. Diz Bakhtin: “O ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto temporal.” (BAKHTIN, 2011, p. 369).

Reinterpretando o pensamento do autor – já que, nessa passagem, ele se refere ao pensamento artístico –, podemos avaliar a distância que existe entre os documentos orientadores das práticas realizadas na escola e a efetivação dessas orientações nos atos docentes realizados na sala de aula. Rojo e Cordeiro (2004) atribuem esse distanciamento ao gênero discursivo desses documentos que, devido a sua função na sociedade – estabelecer parâmetros teórico-práticos com vistas à concretização das

ações docentes nas instituições escolares – apresentam uma lacuna no que diz respeito ao *como* efetivar essas propostas:

as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o *modo de pensar* e o *modo de fazer* esse ensino de novos objetos. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11, grifos das autoras).

Rodrigues (2007) considera que o conhecimento presente nesses documentos ainda não é suficiente para dar condições para o professor desenvolver didaticamente o trabalho com gêneros em sua prática. Segundo essa autora, a inserção do conceito de gênero na disciplina de LP e o seu papel no ensino/aprendizagem das práticas de escuta, leitura, produção textual e análise linguística, carece ainda, para o desenvolvimento do trabalho do professor, de conhecimentos de referência (teóricos e didáticos). Conforme expressa Rodrigues (2007, p. 2012), o professor que está na sala, “além de ter de lidar com um novo objeto de ensino, até então pouco explorado na escola, muitas vezes ele [o professor] não sabe onde buscar os conhecimentos de referência. Não obstante, muitas vezes esses conhecimentos sequer existem.”. Esse quadro demonstra, como aponta Bortolotto (2007, p. 22), que “muitos profissionais da educação estão hoje distantes de um conhecimento teórico que lhes permita transitar nos limites da esfera científica e da esfera educacional”.

A inexistência de orientação didática nos documentos norteadores se explica pela finalidade deles: estabelecer diretrizes e planos de ação com vistas à realização das práticas educativas nas instituições de ensino: o Programa Político-pedagógico das escolas (doravante PPP) e os planos de ensino elaborados pelo professor.

A análise do PPP da Escola Alvorada nos permite afirmar que esse documento não faz menção aos conteúdos e respectivas abordagens metodológicas das disciplinas curriculares. Em relação ao plano de ensino desenvolvido pela professora Cris (Anexo 4) para a turma 61, observamos que esse documento não apresenta o embasamento teórico-metodológico que guia a seleção e o tratamento dos conteúdos eleitos pela professora para o trabalho na disciplina. Contudo, podemos

afirmar, com base nas quatro unidades programáticas previstas para o ano letivo de 2012, que a professora procura articular as práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – ao estudo de um gênero proposto para cada unidade arrolada – afirmação que pôde ser validada pela observação dos atos docentes que deixam capturar indícios da compreensão que ela tem das concepções e elaborações didáticas de ensino de linguagem que orientam a sua prática cotidiana – tanto aquelas veiculadas pelas instâncias estaduais e federais (PCSC, PCN), como a desenvolvida pelo programa OLP.

Apresentamos, no Quadro 1, alguns enunciados da professora que dizem respeito à realização de práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística ao trabalhar com o gênero poema:

Quadro 1: Enunciados representativos da integração das práticas de linguagem da escola à metodologia do programa OLP.

Oralidade	Produção textual
<p>[Aula 9 – 27/06/2012]</p> <p><i>P: Tá, pessoal, vocês vão fazer a aula de leitura de forma diferente hoje, tá? [...] Eu vou dividir vocês em grupos, tá e vou dar mais ou menos de 15 a 20 minutinhos para vocês fazerem uma leitura, cada um vai pegar um texto, um poema, vai ler e aí depois eu vou dar um sinal “tá na hora agora”, aí entre o grupo, vão escolher um poema, tá, em grupo vão decidir [...] Então vão apresentar esse poema aqui na frente, ou seja, vão ilustrar ele, vão fazer uma forma teatral, vão pensar em uma coisa legal pra apresentar, tá?</i></p>	<p>[Aula 13 – 04/07/2012]</p> <p><i>P: Eu quero apresentar pra vocês o nosso caderno de poemas. É o seguinte: cada um vai escrever um poema seu, sobre alguma coisa que vocês viram na rua, sobre alguma coisa que vocês sentem, o que vocês pensam. Pode ser com rima ou sem rima, mas eu quero na forma de um poema, tá?</i></p>

Leitura	Análise linguística
<p>[Aula 8 – 21/06/2012]</p> <p>P: <i>Vamos tentar ler e observar se tem rima, como é que termina a questão do verso, observar como é a questão da estrofe, como elas são construídas. Ler com atenção! Observando rimas, estrofes, como é que é construído um poema, se o título está de acordo com o poema. Outra coisa, observar quem é o autor desse poema, de que forma ele escreveu, qual é o tema que ele usou para escrever (...) que tema será que ele desenvolveu? Será que é sobre amor? Se é sobre família, se é sobre a felicidade? Que tema ele desenvolveu? Então tem que ler com atenção.</i></p>	<p>[Aula 16 – 10/07/2012]</p> <p>P: <i>Nesse poema, onde é que tá o verbo nesse poema?</i> A2: <i>Verbo? Não tem verbo.</i> P: <i>Não?</i> A2: <i>Deixa eu ver. Tem!</i> P: <i>Aonde?</i> A2: <i>Tem tirar, jogar...</i> A3: <i>Brigar...</i> A4: <i>Descer, apostar...</i> <i>[os alunos falam ao mesmo tempo]</i> P: <i>Qual é a semelhança entre esse verbo, esse verbo e esse e esse?</i> <i>[a professora aponta no quadro os verbos tirar, jogar, descer e apostar]</i> A5: <i>Termina com r.</i> A6: <i>Termina com ar.</i> P: <i>Terminou com r. Tem um nome pra esses verbos, como que chama? Verbo no quê?</i> A7: <i>No singular!</i> A8: <i>Ele não é conjugado!</i> P: <i>Ele não tá conjugado, mas tem um nome...</i> A8: <i>Se fosse jogamos, aí sim...</i> P: <i>É se fosse nós jogamos, estaria conjugado. Quem jogamos?</i> A(s): <i>Nós! [...]</i> P: <i>Opa! O verbo tá conjugado. Aqui não tá, porque o nome desse verbo termina com “r”? Porque esse verbo não está conjugado, está no infinitivo.</i></p>

Situando a análise desses enunciados na perspectiva enunciativa da linguagem proveniente das reflexões de Bakhtin e do Círculo,

podemos afirmar que a fundamentação teórico-metodológica que sustenta a prática da professora Cris advém, em grande parte, das orientações do programa OLP presentes nos materiais disponibilizados por esse programa e das diretrizes dos PCN e da PCSC.

A imbricação dessas diretrizes no trabalho da professora sugere, inclusive, que o discurso do programa OLP representou um subsídio na compreensão da professora na concretização das ações propostas pelos documentos orientadores do ensino, que, como vimos, apresentam insuficiência no que diz respeito às orientações que propõem em sala de aula.

Esse quadro nos traz à mente a tensão a que já nos referimos aqui entre o que se compreende como dado no ambiente educativo e o que se propõe como novo. É importante ressaltar que a professora Cris está, nessa situação peculiar, vivenciando o “novo”, portanto, seus atos precisam ser compreendidos ante sua condição de inacabamento e permanente aprendizado. Sendo assim, sua prática alterna momentos em que seus atos alicerçam-se em procedimentos tradicionalmente utilizados na aula de LP e outros em que podemos observar a abertura para mudanças, a depender da ação que ela está propondo em suas aulas. Dessa forma, é compreensível que haja a interpenetração de diferentes e variadas vozes, já que, como ser social, sua aprendizagem é processual.

A nosso ver, o envolvimento com o programa OLP possibilitou à professora Cris um caminho didático mais comprometido com os objetivos do trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros textuais (SD).

Esse diálogo, podemos inferir com base nos enunciados do programa OLP, é objetivo do programa nas aulas de LP, cuja consecução deve traduzir-se em ação permanente nas práticas realizadas na aula de LP: “Assim, o que se pretende com a Olimpíada é iniciar uma dinâmica que vá muito além da atividade pontual proposta neste material.” (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 13). Observamos que há um movimento de natureza social e pedagógica, no intuito de provocar mudanças efetivas nas práticas realizadas nas aulas de LP, para cuja concretização estão previstos, fundamentalmente, os seguintes objetivos:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita [...] Terceiro, deseja-se

contribuir direta e indiretamente para a formação docente. (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 9).

Durante a segunda etapa de formação disponibilizada pela OLP, a de multiplicação da primeira etapa de formação, que contou com a presença da Integradora da GERED, sentimos, no enunciado dessa profissional, a predisposição de aceitar o novo, de provocar mudanças, objetivos almejados pelo programa OLP nas aulas de LP:

[FR_polo I – 21/05/2012]

IG: O que a gente queria mesmo conversar com vocês que não ficasse só na Olimpíada, que esse material que tem é muito bom pra gente também tá trabalhando, não só nesse momento da Olimpíada, mas que pudesse tá trabalhando os gêneros textuais também, que a Cris vai tá discutindo com vocês durante esse curso, não só para a Olimpíada, porque o material é muito bom e aí a gente teria que tá trabalhando com nossos alunos lá na escola a partir desse material.

O enunciado da integradora da GERED reflete a defesa que ela faz do discurso da Olimpíada ao reapresentar o que é objetivo desse programa: não concebê-lo apenas como um concurso de textos, mas como programa formativo dirigido à comunidade escolar, especialmente para seus interlocutores diretos, os professores, com vistas à concretização de mudanças nas práticas operadas por esses profissionais com os alunos.

Os enunciados da professora Cris dirigidos aos alunos também evidenciam a preocupação, por parte dessa docente, de salientar para os alunos que as atividades com o gênero poema poderiam ser retomadas em outros momentos do trabalho em sala de aula fora, portanto, do período de desenvolvimento das oficinas propostas pelo programa. Apresentamos um enunciado demonstrativo dessa atitude:

[A33 – 29/08/2012]

P: Eu já falei pra vocês, mas vou repetir em função dos alunos que faltaram ontem, eu vou tá encerrando com vocês quarta-feira a questão dos poemas que nós trabalhamos, mas isso não significa o fim da produção de poemas, nós vamos estar produzindo outros poemas até o final do ano, tá?

Com base nos enunciados da integradora da GERED e da professora Cris e na relação dialógica que esses enunciados estabelecem com as orientações do programa OLP, podemos dizer que ambas apropriaram-se da palavra alheia (palavra do programa OLP), tornando-a palavra sua: “uma vez que eu opero com ela [palavra alheia] em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada na minha expressão.” (BAKHTIN, 2010, p. 294).

No que diz respeito à professora Cris, a apropriação da palavra do programa OLP refletiu os papéis sociais que ela ocupou na situação investigada (como formadora de professores e como professora de português). Essa apropriação pode ser explicada pelo modo como Cris tratou do material didático do programa nas diferentes situações de interlocução (formação de professores e em sala de aula para seus alunos).

Na situação em que atua como formadora do programa OLP, dirigindo-se a professores, Cris defende a utilização desses materiais como recurso que irá auxiliar o professor, sobremaneira, no desenvolvimento de seu trabalho.

[FR_polo I – 21/05/2012]

P: Eu trouxe aqui o material que eu tenho, que são esses materiais da Olimpíada. Provavelmente a escola de vocês deve ter esses materiais [...] Eu considero um dos melhores materiais para trabalhar, é um material bastante amplo. É um suporte maravilhoso para a gente trabalhar.

Ao ser proferido, o discurso é orientado para algo já conhecido dos interlocutores. Esse conhecimento prévio integra o horizonte social do locutor e do interlocutor nos valores presentes na sociedade ou naqueles mais específicos de determinados grupos sociais. Conforme aponta Bakhtin [Volochínov] (2010), nem todos esses valores precisam ser verbalizados para serem legitimados socialmente, alguns se encontram subentendidos perante determinados grupos sociais:

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. [...] É por isso que todos os

índices de valor com características ideológicas, ainda que realizadas pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 46).

Transportando esse pensamento para os materiais didáticos do programa OLP, entenderemos que estes representam, no enunciado da professora Cris, uma opção didática que “antecipa a resposta” dos professores, ou seja, procura evitar possíveis situações desfavoráveis ao desenvolvimento do programa, entre elas a insegurança dos professores em assumirem uma nova proposta metodológica. Os materiais elaborados pelo programa OLP são apresentados pela professora Cris como uma referência aos professores no desenvolvimento de sua prática quando a opção é pelo trabalho com a OLP.

É relevante salientar que a importância dada pela professora Cris durante a formação à utilização dos materiais didáticos elaborados pela OLP para o desenvolvimento da SD é desmerecida por alguns autores, tais como Geraldi (2010) e Ruiz (2012), ao questionarem a eficácia do ato pedagógico quando a opção do professor é a utilização desses materiais. Argumentam esses autores sobre a impossibilidade de didatização de um conceito complexo como o de gênero, tal qual desenvolvido por Bakhtin, em sequências predeterminadas, tais como apresentadas nos materiais da OLP (GERALDI, 2010) e à apropriação de maneira pouco reflexiva ou crítica desse material pelo professor, o que, supostamente, retira a autonomia a esse profissional (RUIZ, 2012).

No entanto, pelo acompanhamento das aulas da professora Cris, podemos afirmar que esta demonstrou autonomia em seus atos. Mesmo que nas 33 aulas, tenha seguido as orientações contidas no material da OLP na maior parte das atividades desenvolvidas, suas ações não estiveram integralmente vinculadas às orientações presentes no material disponibilizado pela Olimpíada. Em algumas atividades realizadas nessa turma ela fez uso, por exemplo, de dinâmicas e estratégias utilizadas também durante o curso de formação que ministrou e que não constam nas orientações presentes no material.

Dessa forma, podemos afirmar que, apesar da prevalência concedida aos princípios defendidos pelo programa OLP, houve a recorrência de atos da professora Cris que demonstram autonomia em

relação ao prescrito nesse programa, indicando a possibilidade de autonomia docente, premissa, aliás, do próprio programa: atribuir responsabilidade ao professor para planejar e adequar as orientações presentes nos materiais a sua realidade de trabalho. Apresentamos alguns desses atos realizados pela professora:

- realização das oficinas da SD em uma ordem diferente daquela presente no material da OLP;
- não realização da oficina número 12 prevista no material *Poetas da escola*, “Nosso poema: produção de um texto coletivo”;
- inserção de atividades que não estavam previstas na SD: dinâmica de grupo, dramatização de poemas pelos alunos, produção de um caderno de poemas da turma e leitura de poemas escritos por alunos finalistas das edições anteriores da OLP.

Em relação à adequação das atividades de leitura, por exemplo, observamos que a professora valeu-se das orientações do material *Cadernos do professor: Poetas da escola* que indica para leitura, em duas oficinas, poemas de poetas consagrados da literatura brasileira, como podemos observar num dos objetivos da oficina 4 “Dizer poemas”: “Conhecer alguns poetas e poemas consagrados da literatura brasileira”. (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 4) e na oficina 10 “O lugar onde vivo”, que propõe o estudo de dois poemas de poetas renomados⁵² que se utilizam do mesmo tema do concurso de textos (etapa final da Olimpíada). No material da OLP há, na oficina 13, “Virando poeta”, a sugestão para que o professor leia e faça a análise do poema vencedor da edição anterior da OLP como forma de motivar os alunos a produzirem seus poemas. Entretanto, a professora Cris não ficou só nisso: inseriu, no decorrer das aulas, diversos textos de alunos finalistas das edições anteriores da OLP, incentivando os alunos a realizarem a leitura desses textos, prática essa não sinalizada no material da OLP e que não consta das práticas tradicionalmente realizadas nas aulas de LP, em que normalmente há a utilização de textos clássicos do gênero em estudo⁵³.

⁵² Os poemas indicados para leitura na oficina 10 “O lugar onde vivo” são: *Milagre no Corcovado*, de Ângela Leite Souza, e *Cidadezinha*, de Mario Quintana.

⁵³ A crítica à recorrência de uso, na esfera escolar, de textos escritos por autores consagrados como modelos de boa linguagem pode ser vista no trabalho

[Aula 21 – 01/08/2012]

P: Esses textos aqui são textos escritos por alunos, alunos da mesma idade de vocês e eles trabalharam com um tema que se chama “O lugar onde vivo”. Então vocês vão ler o texto, tá, vão perceber se existe a questão da figura de linguagem, se o autor aluno conseguiu usar essa linguagem, o sentido conotativo, substituir uma palavra por outra expressão. E eu queria que vocês percebessem para usar isso no texto de vocês depois, certo?

A opção de valer-se, para leitura, dos poemas elaborados pelos alunos finalistas do concurso anterior da OLP, além de demonstrar autonomia por parte dessa docente, expressa também uma tomada de atitude ao privilegiar a leitura de poemas de autores não consagrados, prática pouco comum no contexto escolar e que também não é explorada no material da OLP. Aliás, apesar de apresentar-se como “novo” no ambiente educativo, subjazem a seus enunciados concepções e práticas historicamente presentes nos processos de ensino e aprendizagem da disciplina de LP.

O texto poético se vale de recursos que surpreendem, provocam e inquietam o leitor. Isso diferencia os textos informativos, como as notícias, ou dos textos expositivos didáticos, que costumam apresentar um único sentido. Ele está mais próximo dos textos literários em prosa, como contos e romances, mas também difere deles por ter características específicas próprias. (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 66).

Não queremos aqui refutar esse entendimento, mas achamos importante ressaltar que todo gênero apresenta características temáticas, composicionais e estilísticas próprias que o particularizam em meio a outros gêneros (BAKHTIN, 2011). Porém, não há entre os gêneros barreiras limítrofes que não permitam que determinado estilo, artístico, por exemplo, seja empregado em um discurso cotidiano. Afinal, a linguagem da literatura tem em sua composição estilos da linguagem

desenvolvido por Razzini (2000), no qual a autora aponta as principais transformações do ensino de português e de literatura brasileira entre 1838 e 1961.

não literária (BAKHTIN, 2011), e o movimento inverso é também possível.

Ressaltamos que a professora Cris vivencia a tensão entre o dado e o novo; prática sinaliza a abertura para a mudança, mas não se desvincula de signos que revelam resquícios de certa tradição no ensino de português. Alguns de seus atos manifestam valorização que, apesar das críticas que nas últimas décadas se vem fazendo dos princípios que sustentam essa valorização, estas ainda permanecem na esfera educativa, e que, por meio da palavra (própria e alheia) ratificam concepções e formas de ação do ato pedagógico expresso no Grande Tempo. Bortolotto (2007), com base em Bakhtin e na sua ideia de que todo sentido pode ser renovado em novo contexto, esclarece o que se critica, quando se fala em tradição, na esfera escolar:

trata-se da retenção dogmática da memória do passado, marginalizando todo o diálogo – científico ou não – realizado no curso do tempo com essa memória. Assim é que as práticas discursivas da memória pedagógica, na medida em que têm uma história legitimada, revestem-se de certa autoridade quanto à compreensão da realidade objetiva da tradição. (BORTOLOTTI, 2007, p.133).

Alguns atos da professora Cris expressam sentidos que podem ser atribuídos a essa memória pedagógica sedimentada pela força da tradição:

- A oralidade, prática que foi menos explorada pela professora durante o desenvolvimento da SD, é empregada para memorização;
- Nas atividades com poemas, valorizou a forma (em versos) em detrimento do conteúdo;

Podemos dizer que os atos de Cris deixam de considerar a relevância do aspecto social da linguagem, atitude compreensível em relação a quem ainda está em processo de transição entre o caminho metodológico tradicional e uma proposta que visa promover o ensino na perspectiva do gênero, demonstrando a condição de inacabamento inerente às ações dos sujeitos sociais.

Em suma, podemos afirmar que o programa OLP, apesar de em alguns momentos parecer reafirmar certas tradições alicerçadas nas aulas de LP, oferece possibilidades de mudança no que diz respeito ao

desenvolvimento das práticas realizadas nessa disciplina, desde que os sujeitos professores com ele envolvidos consigam transpor a barreira das influências historicamente exercidas sobre essas práticas, em decorrência de certos pressupostos teórico-metodológicos assumidos no Grande Tempo e hoje questionados pelas correntes interacionistas de linguagem.

Feitas essas considerações em torno de desenvolvimento do programa OLP nas aulas da professora Cris, na próxima seção voltaremos nosso olhar para o diálogo que se estabelece entre os sujeitos envolvidos nessa atividade humana, a pedagogia da língua portuguesa.

4.3 INTERAÇÃO NA SALA DE AULA – ESPAÇOS DE REAÇÃO-RESPOSTA NO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – *ESCREVENDO O FUTURO*

A tese central nos estudos realizados por Bakhtin e demais integrantes do Círculo de Bakhtin é de que a linguagem é dialógica, uma teoria que, considerados os seus desdobramentos, vem sendo nominada de teoria do dialogismo, como destacamos em outros pontos desta dissertação. Nessa orientação teórica o sujeito é tido como inacabado, sua constituição se dá nas interações, nas relações dialógicas com o outro. Como as relações sociais não são estáveis, as interlocuções também não o são. Sendo assim, na relação *eu x outro*, este último tem papel peculiar e distinto, essencial para que o diálogo seja acontecimento. E esse processo de constituição mútua é ininterrupto e condição para existência do *eu*. Bakhtin (2011) afirma que a alteridade – o reconhecimento de si pelo outro – define o sujeito, pois é impossível pensar o homem social fora das relações dialógicas das quais ele é partícipe. Nas palavras do autor,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Para esse autor, “O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem.” (BAKHTIN, 2002, p. 91-92). O território comum do eu e do outro é a palavra. Bakhtin assim a entende:

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato 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*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia

sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN [VOLOVCHINOV], 2010, p. 117, grifos do autor).

Ao lançarmos nosso olhar, olhar dialógico, para a prática pedagógica realizada na sala de aula, contexto em que ocorrem as interações entre a professora Cris e os alunos da turma 61, constatamos eventos de reação-resposta desses sujeitos como constituintes dos sentidos trazidos à tona no desenvolvimento da proposta metodológica do programa OLP nas aulas de LP. Conforme aponta Rodrigues (2009a), os conhecimentos que o docente adquire em sua formação (nas modalidades inicial e continuada), “precisam passar pela situação de ensino, que é a sala de aula – cronotopo da pequena temporalidade –, e pela reação-resposta do aluno – interlocutor imediato – para daí serem avaliados”. (RODRIGUES, 2009a, p. 285). O cronotopo específico – o espaço social da sala de aula no tempo de desenvolvimento da metodologia proposta pelo programa OLP – como conjunto de práticas de um cotidiano pedagógico, reflete-se e refrata-se sobre e no grande tempo dos processos de ensino e aprendizagem de linguagem no ambiente escolar, e é nessa dimensão que deve ser compreendido. Os dois tempos dão tessitura e tonalidades axiológicas às relações dialógicas entre os sujeitos que interagem nessa comunidade social.

Em cada enunciado estão presentes outros enunciados – aqueles que se reportam retrospectivamente aos “já ditos” e aqueles enunciados que, prospectivamente, antecipam a resposta do interlocutor em dada situação de comunicação. Dessa forma, o enunciado orienta-se dialogicamente para o enunciado de outrem, movimento que compreende, de acordo com Bakhtin (2002), duas instâncias: o encontro do discurso no objeto do discurso e o encontro do discurso na reação-resposta antecipada do ouvinte.

Podemos observar que as instâncias a que se refere Bakhtin correspondem ao encontro do enunciado com os outros enunciados sobre o mesmo objeto, os “já ditos” e a reação-resposta do interlocutor como elementos integrantes na constituição do enunciado. Vemos que no primeiro caso o encontro do enunciado com os demais enunciados sobre o mesmo objeto ocorre no tema, no próprio objeto sobre o qual se enuncia. No segundo caso, o que determina a construção do enunciado é o encontro com o enunciado do interlocutor, aquele a quem a palavra se dirige. Parece ficar evidente, então, que a linha entre essas duas

instâncias é tênue. (BAKHTIN, 2002). O autor classifica essa orientação dialógica como um fenômeno natural de qualquer discurso vivo e por isso tensa:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2002, p. 88).

No acontecimento dialógico que é a aula, professor e alunos interagem e respondem ativamente uns aos outros e aos temas que emergem nessa situação de interlocução específica. Assim como o professor, o aluno, sujeito social inserido em uma realidade histórica, é constituído das experiências que tomam parte em sua vida escolar e fora dela. Como partícipe que é dessas relações, o aluno reconhece e reafirma a ocorrência de enunciados característicos das aulas de LP realizadas no contexto escolar, pois, como afirma Bortolotto (2009),

[os] gêneros do discurso que circulam na esfera escolar [...] como manifestações sociais e verbais, são historicamente compostos pelas situações de interação da vida social no decurso do tempo e naquele espaço assentados. (BORTOLOTTI, 2009, p. 108-109).

Diante da relativa estabilidade dos gêneros característicos das aulas de LP, não nos soa estranho que, quando a metodologia do programa OLP é posta como tema dos enunciados produzidos nesse contexto, a reação-resposta dos alunos frente a esses enunciados manifeste desconhecimento perante a palavra de outrem, a palavra da OLP.

No excerto abaixo é possível observar, por meio do enunciado oral do aluno, que a palavra da OLP configura-se para esse sujeito como uma palavra alheia, ou seja, uma palavra por ele não reconhecida.

[Aula 13 – 04/07/2012]

*P: Olhem aqui um pouquinho. Queria falar uma coisa pra vocês. Eu vou passar uma atividade pra vocês e depois nós teremos uma **oficina de produção**.*

A1: *Oba! O que nós vamos fazer?*

A2: *A professora não vai cobrar os deveres?*

P: *Vou, vou cobrar sim. Ai depois eu vou tá passando nas carteiras, vou tá pegando os deveres também. Mas primeiro olhem aqui, tá bom?*

Parece ficar claro que o termo ‘oficina’, amplamente empregado na conjuntura do programa OLP, é conhecido e de uso comum da professora no desenvolvimento da metodologia proposta pelo programa OLP, mas que ainda não integra o horizonte apreciativo dos alunos. A reação-resposta do aluno expressa no enunciado “*O que nós vamos fazer?*” demonstra que esse sujeito não possui um conhecimento prévio que lhe possibilitaria compreender o enunciado da OLP. O desconhecimento em relação à palavra “oficina” deixa à mostra que esse termo não é uma expressão típica desse gênero – aula de LP – e sim

“uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada.” (BAKHTIN, 2011, p. 295). Vemos que a palavra proveniente dos enunciados do programa OLP, assimilada pela professora Cris, é enunciada na aula de LP e adquire, nessa situação interacional, sentidos que não integram o horizonte apreciativo do aluno. Porém, apesar desse não reconhecimento, o aluno não contesta o sentido que o termo apresenta, reação que atribuímos à posição que o docente ocupa nessa situação de interação, a aula realizada em instituições de ensino.

Historicamente o professor assume, no contexto escolar, a posição daquele que detém e possibilita o acesso dos alunos ao conhecimento escolar. Imbuído dessa função, cabe ao docente, no espaço da sala de aula, reger as relações que se estabelecem nesse ambiente. O reconhecimento da posição que o professor assume nesse contexto específico é incorporado ao contexto extraverbal de produção do discurso-resposta do aluno na situação de interlocução, como podemos observar no enunciado: “*A professora não vai cobrar os deveres?*”. Esses sentidos, subentendidos no material verbal da palavra, não precisam ser enunciados, pois são compartilhados pelos sujeitos participantes da situação de interação. (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011).

Nas interações realizadas nas aulas da turma 61 observamos que o discurso pedagógico da professora Cris permite entrever uma relação ainda tensa entre uma posição de professor “autoritária”, daquele que sabe e ensina aos que ignoram, e outra mais dialógica em que a

professora se põe no lugar dos alunos, como podemos verificar nos enunciados transcritos abaixo:

[Aula 15 – 05/07/2013]

*P: Vocês vão fazer a leitura dos textos de vocês, tá? Aí, depois da leitura, vocês vão escutar uns poemas **que eu quero que vocês escutem**. Aí depois **nós vamos fazer a segunda oficina de produção**. Só que nós vamos começar com uma surpresa que eu trouxe aqui dentro desse pote.*

A1: Deixa eu fazer! Deixa eu olhar!

P: Depois. Depois. Eu vou chamar rapidamente o pessoal pra fazer a leitura. Só vou pedir uma coisa: enquanto os colegas estão lendo eu não quero conversa! Eu quero que respeitem os colegas.

*A2: **Essa é a oficina de texto? De poema?***

P: É.

A2: Eeeeh! [o aluno mostra-se empolgado com a atividade]

P: Então vamos lá, vamos ouvir.

[Um a um os alunos leem suas produções]

Evidencia-se no excerto a coexistência, na fala da professora Cris, de enunciados imperativos “*que eu quero que vocês escutem*” e enunciados em que a professora se coloca na mesma posição dos alunos, “*nós vamos fazer a segunda oficina de produção*”. Essa coexistência aponta a influência de já ditos em seu discurso – aquilo que se estabelece socialmente como atribuição do professor nas atividades de ensino e aprendizagem – e a antecipação do discurso do aluno, sujeito que não atribui à palavra utilizada pelo programa OLP os sentidos que a professora procurar imprimir às suas ações. Ao antecipar a resposta do outro, a professora efetua, portanto, um movimento exotópico no qual se coloca na mesma condição do aluno, motivando-o a realizar a tarefa proposta pelo programa OLP.

Observamos ainda, no excerto acima, que os alunos buscam informações procurando atribuir sentidos ao enunciado expresso pela professora, como pode ser visto nas perguntas: “*Essa é a oficina de texto? De poema?*”, realizando, dessa forma, um reconhecimento da palavra do outro para que essa palavra torne-se palavra sua, estando a serviço seu. Como aponta Bakhtin (2002, p. 100), a palavra de outrem “só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva”. Nesse processo interacional é possível observar a constituição dos sujeitos por meio de eventos

dialógicos que promovem o encontro/confronto com as palavras de outrem. A aceitação da palavra de outrem pelo aluno requer que esse sujeito a reconheça, tornando-a própria e incorporando-a ao conjunto dos outros enunciados do seu discurso.

Nas aulas da professora Cris, pudemos observar que o desconhecimento das orientações da OLP por parte dos alunos tornou possível que esses sujeitos estabelecessem mais facilmente relações de sentido nos poemas, processo natural em qualquer situação de comunicação, uma vez que, como sabemos, o que o interlocutor busca em primeira mão é a compreensão. No entanto, como podemos perceber na situação descrita abaixo, a professora, procurando ser fiel às orientações presentes no material elaborado pela OLP, como que barrou a espontaneidade do aluno quando este, buscando dar sentido ao poema, tentou interpretá-lo.

Isso ocorreu no desenrolar das atividades relativas à oficina número 5, indicada no material *Cadernos do professor – poetas da escola*. Na ocasião, a professora Cris apresentou aos alunos um CD-ROM da OLP com declamação de algumas quadras de autoria de Fernando Pessoa. Entre elas destacamos:

“Eu tenho um colar de pérolas
Enfiado para te dar:
As pérolas são os meus beijos,
O fio é o meu penar.”⁵⁴

Após ouvir a gravação da leitura do poema, a professora o transcreve no quadro e assim se dirige aos alunos:

[Aula 15 – 05/07/2012]

*P: Nessa quadra popular o que eu percebo aí? A1: **Que ela tem um colar de pérolas!***

P: Pera aí! Calma aí! O que eu percebo? Se eu falo em quadra popular o que eu já posso dizer sobre isso?

*A(s): **Que tem quatro versos!***

*A1: **Que tem que ter rima.***

*P: **Tem que ter rima.** E [em] que verso que vocês percebem a leitura da rima?*

⁵⁴ *Cadernos do Professor: Poetas da escola* (2010, p. 55).

A2: *Verso B e D.*

P: *Por que verso B e D?*

A3: *Porque tem quatro versos e o segundo rima com o último.*

P: *Isso! Uma quadra tem quatro versos, que são? A, B, C e D. Qual é a palavrinha final que rimou?*

A(s): *Dar e penar!*

A resposta do aluno “*Que ela tem um colar de pérolas!*” à pergunta da professora é um exemplo de que o aluno traz para o diálogo pedagógico o conhecimento que tem sobre a língua – o estabelecimento de relações de sentido entre os enunciados nas situações de comunicação. Nessa perspectiva, o aluno assume uma posição ativa-responsiva perante o enunciado da OLP, buscando a compreensão, o sentido do que é dito. Nas palavras de Bakhtin (2011),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente-responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Na posição de interlocutor e visando à compreensão ativa diante do poema, o aluno responde ativamente ao enunciado do autor do poema, Fernando Pessoa. Tal resposta expõe a maneira pela qual os sujeitos, no entendimento de Bakhtin (2010), compreendem a linguagem, ou seja, ligada à situação concreta de uso. Podemos afirmar, portanto, que a ordem metodológica para o estudo da linguagem cunhada por Bakhtin segue a maneira como os sujeitos sociais interagem com a linguagem, ou seja, primeiramente é preciso apreendê-la no plano discursivo, o que torna esse caminho o mais propício para, então, entendê-la também no plano linguístico-formal. Como aponta Rodrigues (2009b),

trabalhar com a noção de gêneros do discurso no quadro teórico do Círculo é não desvincular essa noção do escopo mais amplo da teoria, que é pensar a linguagem no campo das relações sociais, portanto, marcada ideologicamente, concebida como interação e sempre perpassada pelas relações dialógicas. (RODRIGUES, 2009b, p. 2013).

Voltando aos excertos acima transcritos, chama a atenção o fato de que a professora Cris parece desconsiderar o diálogo travado pelo aluno com o texto que acabara de ouvir e ler, dando ênfase aos aspectos linguístico-formais do poema em detrimento da dimensão discursiva da linguagem. Não desconsideramos aqui a importância do trabalho com os aspectos linguísticos ou formais do gênero, como os aspectos gramaticais, por exemplo. Também concordamos com a posição de Furlanetto (2008), segundo a qual nenhuma das duas dimensões do funcionamento da linguagem – a da língua e a do discurso – podem ser ignoradas no trabalho pedagógico com o gênero. O que ressaltamos é que a professora, nesta situação, promove o apagamento das relações dialógicas entre o aluno e o texto.

Por outro lado, o ato pedagógico da professora pode ser explicado pelo fato de ela ter seguido as orientações didático-metodológicas da oficina em questão. Após a atividade de escuta e leitura de quadras populares, é esta a orientação dirigida ao professor: “Peça aos alunos que leiam novamente as quadrinhas. Pergunte-lhes que palavras rimam em cada quadra.” (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 56), orientação que segue os objetivos formulados para essa oficina:

- Reconhecer rimas em poemas.
- Conhecer as diferentes combinações de rimas.
- Produzir poemas com rimas.

Pudemos observar, no decorrer da pesquisa de campo, o modo como os alunos apreendem a linguagem nas práticas de ensino e aprendizagem realizadas na escola e o direcionamento dado pela professora às ações pedagógicas nessa situação específica, ou seja, o desenvolvimento da metodologia da OLP, vindo assim à tona a maneira como o conceito de gênero aparece nesse contexto: como conteúdo de ensino e desvinculado de sua função comunicativa. Dessa forma, observamos que, ao ser tratado como objeto de ensino, o gênero é destituído de sua função na corrente de comunicação.

Ao ser tomado como conteúdo escolar, portanto, didatizado, o gênero passa por um processo de “desdobramento” no qual suas características composicionais comunicativas são fragmentadas com vistas a sua transposição como conteúdo escolar. O gênero, então, passa a ser gênero a aprender.

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em

que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

Nos estudos desenvolvidos pela corrente do interacionismo sociodiscursivo, base teórica e didática do programa OLP, ao ser objeto de uma modelização didática, o gênero configura-se como uma variação do gênero de origem e, nessa transposição didática, deve atender as duas grandes características de um modelo didático, apresentado por Schneuwly e Dolz (2004):

1. ele constitui uma síntese com *objetivo prático*, destinado a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as *dimensões ensináveis*, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70, grifos nossos).

Diante disso, é inevitável que sejam eleitas determinadas regularidades (as mais evidentes) desse gênero como base para o ensino. Os autores genebrinos apontam que, apesar de essa adequação didática resultar em uma simplificação do gênero, é preciso que se criem, na sala de aula, situações de comunicação que se aproximem daquelas em que esses gêneros são utilizados:

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Ao desenvolver o trabalho com o gênero poema Cris alterna momentos em que dá ênfase aos aspectos linguísticos do gênero, como vimos acima, e momentos em que é possível perceber que procura inserir o gênero nas situações de uso, por meio de atos que deixam entrever que ela compreende o gênero como função social, atividade humana de comunicação, como pode ser visto no excerto abaixo:

P: Como nós temos o convite para duas professoras [...] eu vou passar no quadro a questão do convite, como é que nós vamos fazer. Vai ter alguns alunos aqui com a letra bem bonita, bem legível que vão produzir esse convite. [...] Então nós vamos convidar duas professoras, do quinto ano e do quarto, tá? Nós vamos convidar a direção, podemos convidar alguém da equipe pedagógica também. Podemos convidar?

A(s): Sim!

P: Então nós precisamos do nome dessas pessoas para poder convidar, para fazer esse convite aqui. Então peguem o caderno de vocês rapidinho, o caderno, bem ligeirinho, bem ligeirinho. [...] Então coloquem lá, nós temos que fazer um?

A(s): Convite.

P: Então coloquem lá: convite. Nós vamos fazer o convite padrão porque nós vamos entregar para todos o mesmo convite. [...] Então pessoal, quando vocês vão apresentar poemas se chama recital de poemas. Alguém quer colocar um nome diferente na apresentação de vocês? Não? Recital pode ser? De poemas? Então tá, o que vocês vão apresentar hoje é um recital de poemas.

[A professora expõe no quadro um modelo de convite para os alunos copiarem]

Nesse excerto há uma tentativa, por parte da professora, de trabalhar o convite em situação de comunicação, o que demonstra que ela tem conhecimento do gênero como atividade humana. Apesar de não estimular a produção do gênero pelos alunos, já que a proposta indica que eles devem copiar o modelo de convite transcrito no quadro, houve a contextualização do gênero convite em uma situação de uso.

Como viemos apontando neste trabalho, os atos pedagógicos da professora Cris respondem dialogicamente àquilo que se propõe como novo no ambiente escolar – o trabalho com o gênero na perspectiva da OLP, e uma gama de práticas que tradicionalmente são desenvolvidas nas aulas. Ao inserir o gênero convite na situação de uso, a professora não descarta de certas concepções que marcam o que ela prioriza no trabalho com a língua, como verificamos no enunciado: “*Vai ter alguns alunos aqui com a letra bem bonita, bem legível que vão produzir esse convite.*” Nesse enunciado é possível perceber a atenção dada aos aspectos periféricos ou formais da língua, instalando assim a tensão a que nos referimos acima, demonstrando as idas e voltas de seus atos na relação entre o dado e o novo.

Seus enunciados respondem ativamente àqueles provenientes da OLP, veiculados pelos materiais elaborados pelo programa. Apesar disso, há momentos em que a professora dá ênfase à forma do poema e à ortografia, chamando a atenção para os aspectos periféricos da língua, desvinculando-os do sentido do discurso (daquilo que é dito, por que é dito e dessa forma). Para tanto, ancora-se no que tradicionalmente se concebe como tarefa do professor de LP na escola: aponta erros, sobretudo ortográficos, na produção dos alunos. Vejamos os excertos:

[Aula 3 – 14/06/2012]

P: O que eu vou tá observando e avaliando nessa produção? Já que vocês vão copiar em uma folha eu quero ver a letra de vocês, tá? Letra legível, bem legível. Outra coisa, um poema quando a gente vê existe uma margem, que é essa margem? [utiliza o quadro para mostrar aos alunos o espaço da margem] O poema quando eu faço, eu não faço como um texto, eu não vou colocar ele aqui no canto da página, eu vou dar um espaço, esse espaço é mais ou menos de um parágrafo. Qual é o espaço de um parágrafo mesmo?

A1: Um centímetro ou um centímetro e meio!

P: Isso mesmo! Mais ou menos um centímetro, um centímetro e meio, ou seja, mais ou menos o espaço de dois dedos na folha. Outra coisa, têm poemas que vocês leram aqui ó, esse aqui, por exemplo, [mostra um poema] que tem uma estrofe aí tem um espaço, estrofe. O que eu vou fazer nesse espaço aqui?

A(s): Deixar uma linha! Pular uma linha!

P: Vou deixar uma linha, certo? Vou deixar uma linha. Então tem a margem e tem uma linha separando cada estrofe. Eu quero letra legível, o poema bem escrito. É isso que eu vou tá observando, como é que vocês fazem essa construção do poema.

[Aula 31 – 23/08/2012]

*P: Atenção, pessoal! A ideia é a seguinte: vocês todos digitaram, mandaram para o meu email, eu vou tá lendo esses poemas, vou tá corrigindo de novo, é sempre bom dar mais uma olhada, né, **professora de Língua Portuguesa sempre tem coisa pra corrigir**, então eu vou estar olhando novamente esses textos.*

No decorrer da SD os enunciados da professora enfatizando a correção de aspectos formais da língua nos poemas dos alunos eram produzidos não apenas no momento da escrita do poema, mas, sobretudo, quando se ocupava da avaliação dos alunos. O valor que ela atribui aos aspectos da língua na avaliação do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da escrita de poemas decorre da própria formação dela, cuja defasagem em relação ao *como* trabalhar, na prática, os conteúdos apresentados durante sua formação inicial foi expressa por ela mesma na entrevista. Essa situação parece confirmar o estudo de Gatti (2010), no qual a autora sinaliza a ausência de discussões de caráter pedagógico nos cursos que visam à formação de futuros professores. Para Gatti, esses cursos não preparam o docente para a realidade que esses sujeitos encontrarão no labor que se desenvolve no chão da sala de aula. Diante dessa lacuna, que em relação ao conceito de gêneros muitas vezes não é apenas metodológica, mas também teórica, compreendemos que avaliar as produções dos alunos em uma perspectiva discursiva seja para alguns profissionais um desafio.

Na seleção dos poemas dos alunos produzidos em sala, posteriormente encaminhados como passíveis de concorrer ao concurso da OLP no ano em que as aulas em pauta foram ministradas, a professora optou por realizar, com os alunos, a escolha de dez textos para serem encaminhados à comissão julgadora escolar. Dessa forma, a escolha dos poemas efetuada na turma 61 não seguiu as orientações presentes no material da OLP, conforme critérios constantes na Tabela 2.

As orientações presentes no material da OLP *Cadernos do professor: Poetas da escola* na última oficina (oficina número 15) dizem: “Os critérios refletem a forma como os gêneros textuais estão definidos neste Caderno, ou seja, foram elaborados para a análise de textos produzidos no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o futuro*”. (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 140). Há aí a proposição de um trabalho integrado, na tentativa de unir os aspectos linguísticos do gênero – “adequação (linguística) ao gênero” e “convenções de escrita” – aos aspectos discursivos – “adequação (discursiva) ao gênero”, como o tema e as marcas de autoria dos textos (Tabela 2):

Tabela 2: Critérios de avaliação do gênero poema indicados pela OLP.

Critérios	Pontuação	Descritores
Tema “O lugar onde vivo”	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O poema se reporta de forma pertinente a algum aspecto da vida local (peculiaridades regionais, sons, cores, cheiros...)?
Adequação ao gênero	2,5	<p>Adequação discursiva</p> <p>Considerando em seu conjunto, o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem unidade de sentido? • atende a finalidades predominantemente estéticas?
		<p>Adequação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a construção do poema, o autor utiliza alguns dos recursos poéticos trabalhados nas oficinas deste Caderno, tais como: <ol style="list-style-type: none"> a) organização em versos e estrofes? b) Efeitos sonoros: ritmo marcado [regular ou irregular] e rimas [regulares e ocasionais]? c) Repetição de letras, de palavras ou expressões? d) Repetição da mesma construção [paralelismo sintático]? e) Emprego de figuras: comparação, metáforas e personificação? f) Outros recursos eventualmente utilizados produzem efeitos estéticos apropriados?
Marcas de autoria	2,5	<ul style="list-style-type: none"> • O título do poema motiva a sua leitura? • O poema envolve o leitor por meio de recursos e procedimentos efetivamente literários? • O retrato poético revela um modo peculiar de ver o local? • Por suas escolhas e recursos, o poema pode surpreender e seduzir o leitor?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O poema segue as convenções da escrita ou rompe com elas propositalmente, visando à poeticidade? • A organização do texto explicita o uso de recursos poéticos, como a organização em versos e estrofes?

Note-se que os critérios estão organizados em forma de perguntas, recurso utilizado para facilitar a análise dos textos dos alunos. (POETAS DA ESCOLA, 2010). Consta ainda, na oficina número 15, a proposta de organização de um sarau para apresentação dos poemas produzidos e a seleção, juntamente com a turma, de três poemas para serem enviados à comissão julgadora da escola. A avaliação e a seleção dos poemas, contudo, não eximem o professor da tarefa de avaliar os textos seguindo os critérios estabelecidos pela OLP, momento que deve anteceder a reescrita das produções (oficina número 14, “Retoque final”).

Apresentamos, a seguir, enunciados proferidos pela professora Cris que demonstram os procedimentos estabelecidos por ela para seleção dos poemas:

[Aula 28 – 21/08/2012]

*P: Bom dia. Na aula passada, na quinta-feira, eu tinha um compromisso, tinha uma formação, mas ficou uma atividade pra vocês trabalharem, só que antes dessa atividade que eu deixei pra vocês fazerem, vocês estavam produzindo a questão do poema, né? O lugar onde eu vivo. Nós vamos estar hoje fazendo a leitura deles, certo? E vamos estar também classificando esses poemas [os alunos se agitam]. Mas calma aí pessoal, prestem atenção aqui. Olha como a gente vai fazer. Primeiro: eu vou tá chamando três a quatro alunos aqui na frente que vão ler o seu poema e vocês vão ser parte dessa comissão. Vão me auxiliar da seguinte forma: vou chamar os alunos de acordo com a ordem de chamada, certo? Cada um vai ler seu poema, vocês vão ouvir e depois nós vamos escolher, através de aplausos, o poema que ficou mais completo, legal, bacana, **que tem uma rima gostosa, que tem um título legal com a questão do lugar**, então vocês vão escolher através de aplausos. Só tem um detalhe: **a gente não escolhe o poema pela pessoa, escolhe o poema pelo...***

A (s): Poema!

P: Pelo poema em si, pelo que tá escrito. Não é a pessoa que tá aqui na frente, é o poema. Tá entendido?

Vemos, portanto, que apesar de mencionar alguns critérios de avaliação constantes no material da OLP (por exemplo, a utilização de rimas e o emprego de um título sugestivo), a professora não se vale deles e nem da avaliação sugerida no referido material. Ela não levou em consideração, por exemplo, as marcas que denotam o estilo que cada

aluno imprimiu ao seu texto, ou seja, as marcas da autoria, característica importante para um programa que visa à familiarização do aluno com um gênero e suas funções sociais e a conquista progressiva da autonomia na escrita, ou seja, da autoria nessa prática com a linguagem.

Ao atribuir aos alunos a responsabilidade de avaliar os textos produzidos na sala de aula, Cris demonstra que não assumiu a prática da avaliação dos textos na perspectiva da OLP nesse momento em particular. Como aponta Bakhtin, o processo de assimilação da palavra de outrem não se dá automaticamente, pois

Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem “entre aspas”. (BAKHTIN, 2002, p. 100).

A não utilização das orientações da OLP pode ser atribuída ao modo como a professora lida com o ensino da língua (plano linguístico e plano discursivo), e expresse, talvez, a não apropriação do discurso pedagógico voltado ao trabalho na perspectiva do gênero – dificuldade que muitos docentes apresentam ao assumirem o trabalho com o gênero em suas atividades pedagógicas. Por outro lado, podemos atribuir essa sua decisão ao modo como a professora lida com o ensino da escrita, ou seja, concedendo prioridade às atividades do programa como formação que visa ao desenvolvimento da leitura e da escrita na escola e não como uma ação cuja finalidade esteja vinculada apenas à produção de textos com vistas ao concurso da OLP. Podemos afirmar também que, no que concerne à avaliação final das produções, a professora não persegue o caminho da tradição, pois sua avaliação nesse momento particular não foi orientada apenas pelo plano linguístico e formal do gênero, mas pelo critério de escolha dos alunos.

Dentre as possibilidades que levantamos com base nos enunciados proferidos pela professora no que diz respeito a sua opção de não seguir as orientações da OLP e de compartilhar com os alunos a tarefa de selecionar os textos produzidos na sala de aula há, ainda, a dificuldade que ela manifestou, na situação de entrevista, de assumir a responsabilidade pela seleção de um único texto e consequente exclusão das outras produções. Nas palavras da professora,

[E – 17/05/2013]

*P: A maior dificuldade que eu tenho, sempre tive, é a avaliação final. Olha, ter que destacar um texto dois, dez de alunos, não sei, eu talvez trabalharia de uma forma diferente, não sei qual, sem ter que destacar texto de aluno, **porque eu acho que todos têm direito né, todos**, mas logicamente que um texto ou outro tem que ser escolhido. **Então eu vejo que a Olimpíada auxilia bastante na questão do material, na questão da formação, só que infelizmente ela cai naquela questão da classificação.***

Compreendendo o enunciado da professora como duplamente orientado – para o objeto do discurso e para o interlocutor –, podemos dizer que está em consonância com outros enunciados já ditos em relação ao programa, mais precisamente, com o conjunto de elementos que compõem a organização do programa OLP (a esfera político-administrativa e a esfera econômica) e que introduzem no ambiente escolar a lógica que orienta a organização dessas esferas, alvo de críticas nesse ambiente. Essas críticas enfatizam, dentre outros aspectos, a inserção, na escola, de práticas de caráter classificatório e, conseqüentemente, excludentes, com vistas à eficácia e ao sucesso escolar. (DUBET, 2004; FREITAS, 2004; 2012; PERONI et al, 2009).

No discurso da OLP presente no material dirigido aos professores, *Cadernos do professor*, observamos também que o programa antecipa, em seus enunciados, o já dito em relação a propostas dessa natureza. Para tanto, vale-se do argumento de que o concurso de textos é uma forma de motivar coletivamente os alunos, possibilitando “que todos possam fazê-lo em igualdade de condições” (POETAS, 2010, p. 13). Os objetivos enfatizados pelo concurso, vemos, recaem sobre a melhora do ensino da leitura e da escrita, em que é esperado que, “a partir das atividades da sequência didática, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e escrita muito mais amplo.” (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 13). Para tanto, o programa OLP desenvolve as ações de formação de professores.

Na fala da professora Cris, transcrita acima, observamos que ela atribui valoração positiva à formação disponibilizada pelo programa OLP, mostrando-se aberta ao novo. Seu enunciado reporta-nos ao que se considera, de acordo com Gedoz e Costa-Hubes (2013, p. 232), “um dos papéis principais da formação continuada de docentes: a reorganização

e, até mesmo, a alteração, por parte do professor, das formas de interpretar, compreender e orientar a sua prática pedagógica.”

Tendo como referência as atividades do programa OLP que dizem respeito à formação de professores, nas modalidades presencial e a distância, podemos afirmar que tanto em uma quanto em outra a prioridade recai sobre questões teóricas e práticas em relação ao trabalho com o gênero em ensino. Nos encontros de formação presencial ocorrem discussões teórico-metodológicas que aprofundam e orientam os docentes para um trabalho exitoso, como por exemplo, sobre a concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem que fundamentam esses materiais. Dessa forma, verificamos que o programa OLP visa munir os professores de subsídios que lhes possibilitem condições para trabalhar com o gênero estipulado e, conseqüentemente, avaliar nessa perspectiva os textos dos alunos.

Todavia, apesar do empenho de fornecer uma formação condizente com as orientações recebidas, o foco da discussão teórica no desenvolvimento do primeiro curso não esteve presente na segunda etapa – aquela ministrada pela professora Cris, conforme pudemos observar pelo acompanhamento das duas etapas de formação presencial. A professora deteve-se nas questões técnicas acerca da inscrição no curso, procurando motivar os professores para que estes aderissem ao programa. Esse segundo momento de formação configura-se, na conjuntura do programa OLP, como momento de multiplicação das discussões realizadas na primeira etapa de formação. Como aponta Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 152), “Naturalmente, há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto.” Sendo assim, observamos que tomaram parte no processo de assimilação e transmissão do discurso de outrem (primeiro curso presencial) pela professora Cris, elementos presentes no contexto extraverbal do enunciado que, devido a sua condição no mundo da vida – cuja materialização é única em cada ato singular do sujeito – atribuem características próprias ao tema dos enunciados a cada nova enunciação.

Atribuímos a ausência de discussões teóricas no curso ministrado pela professora Cris também a seu processo de aprendizado, marcado pela tensão entre a assimilação do discurso de outrem – da OLP – e as práticas tradicionalmente utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem de linguagem na escola. É o confronto de vozes de que nos fala Bakhtin, que, a depender da maior ou menor pressão ou influência de cada uma sobre as decisões do professor, e de seu posicionamento com mais ou menos autonomia diante desse coro de

vozes, exercerá na prática certo protagonismo ou consistirá na reprodução de discursos de outrem.

Considerando a dupla posição que a professora Cris ocupa na estrutura organizacional do programa OLP, reiteramos que o trabalho didático na perspectiva dos gêneros constitui-se no ofício do professor como um desafio, o que nos leva a refletir sobre a compreensão do aluno, interlocutor imediato do professor na sala de aula, das propostas didáticas construídas com base nos gêneros. Diante disso, cabe-nos questionar: como os alunos respondem ao discurso de outrem (o programa OLP) transmitido pelo professor, considerando que são partícipes e agentes nessa mudança de modos de ensinar português?

A análise dos poemas produzidos pelos eles, considerados como resposta desses sujeitos à metodologia utilizada, permitiu verificar que são o reflexo dos enunciados do programa OLP, mediados por essa professora na sala de aula. Observamos que a produção dos alunos conforma-se ao discurso da professora. Essa realidade é decorrente, a nosso ver, da posição que o sujeito docente ocupa na sala de aula, legitimada em decorrência do modo como se estabelecem socialmente as relações entre os sujeitos que interagem na prática. Sendo assim, sua palavra ecoa, nesse ambiente, como voz da verdade. (BAKHTIN, 2011). Segundo Bortolotto (1998),

O processo que leva à produção escrita no sistema escolar está fortemente sustentado pelo discurso oral do professor, que concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo da sua história. (BORTOLOTTTO, 1998, p. 20).

Apresentamos, abaixo, o enunciado da professora Cris quando esta se dirige aos alunos para dar-lhes indicações acerca da produção da versão final de seus poemas, seguido de duas produções escritas⁵⁵ que trazem as marcas da palavra do outro, a palavra enunciada pela professora:

[Aula 24 – 09/08/2013]

⁵⁵ Os poemas dos alunos foram transcritos tal qual constam no original e encontram-se no Anexo 5.

*P: Então, pessoal, em primeiro lugar tem que ver o lugar onde mora, o que vai descrever desse lugar. Item dois: pessoal que tá sem ideia vai pedir pro pai ou a mãe contar uma história, um fato que aconteceu ali na região e através dessa história vocês vão escrever em forma de poema, tá? Então dois: ouvir uma história, conversar com o pai, ouvir uma história da região, perguntar pro pai o que aconteceu ali no bairro que chamou a atenção, que todo mundo conhece essa história [...] Três: **observar rima tá, observar a sonoridade, se no teu poema você vai conseguir fazer com metáfora, comparação, a estrofe com quatro versos, tá?** Outra coisa: pontuações, pontuações, tá? O que vocês têm que observar que tem que tá lá no poema: ritmo, sonoridade, rima, metáfora, comparação.*

Quadro 2: Poemas produzidos por alunos da turma 61.

[texto 1]	[texto 2]
<p data-bbox="308 699 445 722"><i>Meu habitat</i></p> <p data-bbox="266 778 482 927"><i>Meu habitat é rico, Rico de vegetação. Toda vez que entro lá Sinto muita emoção.</i></p> <p data-bbox="252 981 516 1090"><i>Em sua tão bela vista, Vejo muitas coisas Só não vejo malabarista.</i></p> <p data-bbox="202 1144 555 1252"><i>As construções que posso ver, São novas como bebê, Como água do rio sempre nova.</i></p> <p data-bbox="202 1307 552 1452"><i>As montanhas posso ver, Vento, chuva e sol posso sentir. Lanço um desafio: Se o morro consegue subir.</i></p>	<p data-bbox="731 699 866 722"><i>Minha casa</i></p> <p data-bbox="693 778 902 887"><i>Minha casa fica nun lugar onde vejo o sol nasente.</i></p> <p data-bbox="645 941 950 1010"><i>E também o mar O aeroporto e o sol poente.</i></p> <p data-bbox="654 1064 944 1211"><i>Tem quintal para brincar próximo umas árvores e muitos passarinhos a cantar.</i></p> <p data-bbox="697 1265 900 1452"><i>Minha casa tem dois pisos e muito bonita tem duas árvores em frente minha gente</i></p>

<p><i>Dentro dele vejo tudo, Vejo: padaria, muita vegetação. Prédios e um espaço, Isso tudo é emoção.</i></p> <p><i>Todo sabado de manhã Vou comprar pão. Vendo tudo ao meu redor Sei que é ruim desmatção.</i></p> <p><i>Lá tem uma calma, Que é como a descida de uma pena solta no mar E um silêncio, Como ver ela nadar.</i></p>	<p><i>Lá o vento bate sempre!!!</i></p> <p><i>A noite da pra ver Palhoça toda iluminada E na lua cheia vejo seu lindo reflexo no mar que e meu lar.</i></p>
--	--

A análise dos textos, dos quais trouxemos dois exemplos representativos, nos permite afirmar que nos 21 poemas produzidos por esses alunos⁵⁶ estão presentes as marcas do discurso de outrem, as orientações da OLP inseridas em sala de aula pela professora Cris. As marcas mais presentes dizem respeito à adequação linguística ao gênero, como a utilização da escrita em versos e o emprego de figuras de linguagem como a comparação, verificável no trecho “*Lá tem uma calma, Que é como a descida de uma pena solta no mar, E um silêncio, Como ver ela nadar.*”

É possível afirmar ainda que, da palavra de outrem, da professora Cris, o que, mais evidentemente, os alunos assimilaram em relação à construção do gênero poema foi o emprego da rima. O que observamos na situação aqui analisada assemelha-se à constatação a que chegou Gebara (2011) ao analisar textos de alunos finalistas da segunda edição

⁵⁶ Até a data de entrega dos poemas estipulada pela professora Cris nem todos os alunos haviam escrito suas produções. A professora solicitou que eles escrevessem e entregassem mesmo após a seleção de textos realizada na sala de aula.

da OLP (2010). Na análise que faz dos textos do gênero poema no material produzido pela OLP *O que nos dizem os textos dos alunos* (2011), o qual apresenta a avaliação de textos finalistas de cada gênero constante do programa da segunda edição da OLP, Gebara (2011) aponta que os 387 poemas apresentam certa regularidade quanto ao aspecto visual da forma do poema, versos e estrofes, e, como traço mais evidente, a utilização de rimas, como observado nos poemas dos alunos da turma 61. Também é possível verificar que o uso da rima é utilizado, em alguns momentos, de modo “forçado”, pois em algumas produções vem à tona a ideia de que a necessidade de uso desse recurso prevaleceu em relação aos demais aspectos relacionados na produção de um gênero, no plano da língua e no plano do discurso.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, exemplificamos, abaixo, com dois trechos de dois poemas⁵⁷:

[texto 3]

Perto do meu lar
Padaria há.
No meu lar
*Um prédio de **quatro andar.***

[texto 4]

Lá na minha rua
tem um cachorro
*que vive a **gritar,***
concordo com ele,
porque sempre
Preso ele estar.

Verificamos, nesses poemas, que a dimensão do sentido do que o aluno quis dizer foi preservada, ainda que transgredindo as normas gramaticais. Porém, no exemplo a seguir, observamos que a construção da rima no emprego da comparação estabelece uma relação de semelhança entre elementos que, em princípio, não permitiriam tal conexão.

[texto 5]

⁵⁷ Os poemas, dos quais trouxemos trechos para exemplificar a discussão em questão, encontram-se na íntegra no anexo 5 deste trabalho.

*Na minha rua tem um gato!
 Ele vive a miar!
 Ele tem um pelo de rei,
 E um ninho feito o som do mar.*

Não desconsideramos a possibilidade de construções nas quais as comparações utilizadas pelo autor estabeleçam relações de sentido inesperadas entre palavras, porém, no quadro que analisamos, avaliamos que a construção do aluno tenha sido orientada não pelo emprego consciente de recursos de linguagem como a sinestesia, por exemplo, e sim pela sua resposta às orientações enunciadas em sala de aula pela professora Cris, como a utilização da rima. Como estamos verificando, a assimilação, pelos alunos, das orientações expressas pela OLP e validadas pela professora Cris por meio de seus enunciados no decorrer da SD e retomados no momento que antecedeu a produção dos poemas mostrou-se presente nos poemas produzidos na turma 61.

Essa constatação nos reporta ao quadro alertado por Bortolotto (2011):

Modelos de ensino preestabelecidos exigem de nós uma atenção maior no trabalho da docência porque “um modelo” pode levar alunos a darem um tom burocratizado aos textos que produzem ao padronizarem as vozes dos enunciadores, noticiando que o método conteve as vozes do professor e do aluno (autor-criador e de seus personagens). (BORTOLOTTI, 2011, p. 9).

No entendimento de Gebara (2011, p. 9), o uso de rima como traço mais evidente dos poemas reproduz “uma concepção de poesia presente tanto no imaginário coletivo quanto nas orientações e atividades das oficinas.”, ou seja, certa forma composicional do gênero poema é estabilizada no contexto escolar. Vemos que essa tendência de ensino de poema na escola é reforçada no material da OLP, como pode ser verificado pela recorrência desta indicação nas oficinas da SD elaborada para o trabalho com esse gênero: oficina número 2 “O que faz um poema”; oficina número 5 “Toda rima combina?”; oficina número 8 “Sonoridade na poesia”; oficina número 9 “Poetas do povo”. Vemos, portanto, que nesse aspecto a OLP reafirma uma concepção de poema tradicionalmente presente na escola, a qual é, muitas vezes, fortemente marcada pela prioridade ou pelo destaque concedido à forma em detrimento do conteúdo do poema. O direcionamento dado pela

professora Cris em relação a esse aspecto traduz a afirmação de Bortolotto (2011), acima, pois verificamos que, imbuída das orientações presentes no material da OLP, a professora Cris reforça uma tendência já existente na escola e deixa de trabalhar outras construções possíveis para o gênero, restringindo dessa forma a ampliação do conhecimento que o aluno tem desse gênero.

Professora e alunos são protagonistas nesse processo que é a atividade da pedagogia. A eles cabe dar vida ao que se propõe como currículo para as aulas de LP realizadas na escola, ou seja, as interações realizadas por esses sujeitos no espaço-tempo de acontecimento da aula de LP dão sentido àquilo que é posto como tema nesse cronotopo específico. Sendo assim, esse encontro perpassado pelo diálogo de vozes – o que se conhece como aula de LP (o dado), o que se insere e busca legitimação nesse ambiente, como o programa OLP (o novo) – é marcado pelo embate entre aquilo que esses sujeitos reconhecem como prática de LP e aquilo que se insere nesse ambiente. Este talvez seja o maior entrave quando se discutem alternativas teórico-metodológicas para as práticas pedagógicas realizadas na escola. Há de se compreender, no processo dialógico que é a aula, a condição de aprendizado e inacabamento inerente aos sujeitos que interagem nesse ambiente.

O que se evidencia, dessa forma, é que as diretrizes ou os parâmetros estabelecidos em um contexto exterior à escola, como a metodologia proposta pelo programa OLP, ao serem inseridas nesse ambiente, recebem um relativo e específico acabamento, proveniente da relação que os sujeitos, professor e aluno, estabelecem com as orientações ali contidas. Como vimos no decorrer deste trabalho, estas relações não são estáticas como também não previamente definidas. Nos dados que analisamos, observamos momentos de conformação, tanto da professora quanto dos alunos, ao discurso do programa OLP, mas também atos desses sujeitos que representaram uma tomada de posição em relação a esse discurso, como os momentos em que a professora demonstrou seu protagonismo, ultrapassando ou indo além da metodologia desse programa, em vez de simplesmente reproduzi-lo.

Verificamos que as atividades propostas pelo programa OLP foram introduzidas pela professora Cris nas ações cotidianas da aula de LP na turma 61 como uma atividade componente do planejamento programático dessa turma, sem que ênfase tenha sido dada ao concurso de textos do programa.

O acompanhamento das ações realizadas no decorrer da SD na turma 61 nos permite afirmar que, em relação às orientações

provenientes do programa OLP, a tendência recaiu sobre a integração destas ao currículo de língua portuguesa, tanto assim que não há enunciados que estariam evidenciando uma prática vinda de fora. Essa constatação e a verificação de que, durante as oficinas, a professora desenvolveu práticas de linguagem com base nas orientações advindas dos PCN e PCSC, abrangendo a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística, demonstram a possibilidade de interlocução entre as práticas sugeridas pelo programa OLP e o currículo que se desenvolve nas aulas de LP e mesmo a introdução, nesse currículo, dessas práticas.

Como viemos apontando neste texto, esta articulação configura-se como processo inconcluso, cujo relativo acabamento é conferido pelos sujeitos – professor e alunos – a cada ato que realizam quando a opção é a utilização da elaboração didática do programa OLP. Em outros termos, o diálogo a ser instaurado dependerá do modo como esses sujeitos respondem ativamente aos enunciados da OLP. Vemos, portanto, que os sentidos construídos nesse contexto se dão nas fronteiras entre o que esses sujeitos reconhecem e validam como ensino da língua e as novas propostas que assumem ou possam vir a assumir em seus atos. Esse embate é constructo do diálogo ininterrupto do qual esses sujeitos fazem parte e ao qual respondem ativamente.

A inserção de novos elementos no contexto da sala de aula amplia o estabelecimento de relações dialógicas entre aquilo que os sujeitos – professor e alunos – compreendem e realizam como pedagogia da Língua Portuguesa em instituições de ensino oficial e aquilo que se configura como desconhecido. Nesse processo, contínuo e inconcluso, não existe nem a primeira nem a última palavra, pois todos os sentidos, como afirma Bakhtin (2011), têm sua festa de renovação. Questão do Grande Tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do nosso trabalho é necessário propor não um final para o dito, mas abertura para que outros enunciados se ponham em diálogo diante dos enunciados aqui presentes e, desse modo, possam, inseridos no diálogo ininterrupto da comunicação, atribuir sentidos à ação humana promovida em instituições de ensino quando a opção do professor é a adesão a metodologias de ensino do português que apresentam alguma inovação, como é o caso do uso da proposta metodológica do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro* em escolas de educação básica.

A investigação realizada teve como objetivo a análise do desenvolvimento das práticas com a linguagem nas instituições de ensino oficial, sobretudo no que diz respeito à prática de produção escrita. A realidade observada no cotidiano escolar, em nossa experiência docente, mostrou que há, por grande parte dos professores, certa dificuldade de compreender e assumir a prática da escrita em sua dimensão social, em cuja realização está previsto o uso de gêneros do discurso que circulam na sociedade. Esse quadro desencadeou a motivação para investigar, pelo acompanhamento cotidiano da docência de um professor do 6º ano do Ensino Fundamental, a possibilidade de interlocução entre as ações curriculares realizadas na aula de LP e uma proposta construída em espaços extraescolares, o programa OLP, que objetiva, por meio de ações de formação docente e disponibilidade de materiais ao professor, “melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo” (POETAS DA ESCOLA, 2010, p. 9) considerado pertinente para o ensino da escrita na disciplina de Língua Portuguesa.

Objetivando obter conhecimentos mais específicos sobre o ensino dos gêneros do discurso e buscando saber em que medida esse ensino, na proposta metodológica do projeto OLP, dialoga com o processo de ensino e de aprendizagem do conhecimento da escrita comumente desenvolvido na escola, nos propusemos a acompanhar as etapas de realização do programa OLP e observar, na prática da sala de aula, como é articulado um programa elaborado em espaços extraescolares – o programa OLP – com as demais atividades cotidianas da disciplina curricular de LP.

Considerando que a ação pedagógica, inserida no conjunto de atividades humanas, se dá entre sujeitos sociais, entre sujeitos ativos-responsivos portanto, atentamos para os sentidos possíveis nesse encontro de práticas pela via dos sujeitos que agem ativamente no

espaço-tempo de realização da proposta da OLP no ambiente escolar, o professor e os alunos. Optamos por acompanhar a prática realizada nas aulas de LP orientada pela metodologia proposta pela OLP – a Sequência Didática – de uma docente que tivesse participado das etapas de formação disponibilizadas pela OLP. A professora Cris foi sujeito da pesquisa, pela oportunidade que tínhamos de acompanhar uma professora que passou por todas as etapas de formação presencial previstas no programa OLP: professora de turma, funcionária da GERED, portanto com papel de multiplicadora da formação e professora participante da primeira etapa de formação presencial da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (2012) como cursista.

Durante o acompanhamento da prática realizada pela professora Cris na turma 61, mantivemos no horizonte de nossa compreensão dois eventos com base nos quais delimitamos o corpus deste trabalho: o primeiro, a etapa de formação estadual, e o segundo evento, realizado regionalmente, a multiplicação dessa etapa, que culminou com a concretização das ações docentes na prática da sala de aula. Tal processo foi marcado pelo diálogo, do qual participamos ativamente, como também ocupando posição exotópica, como pesquisadora, de onde foram produzidas nossas reações-respostas aos enunciados observados, acompanhados, partilhados e analisados.

Tomando como referência a perspectiva sócio-histórica, mais especificamente os estudos desenvolvidos por Bakhtin e demais integrantes do seu Círculo, pela teoria do dialogismo, elegemos, como foco de nossa investigação, o enunciado concreto, que, segundo Bakhtin (2011), é elo no grande diálogo da comunicação discursiva; é a realidade concreta da língua.

Com base nessa concepção de enunciado, definimos, como categorias para a análise dos dados, os conceitos de cronotopo, tema e valoração, contextos da situação social e do auditório (os subentendidos, ou a dimensão extraverbal do enunciado). A situação social, em grande parte determinada pelas esferas sociais (cotidiana, religiosa, científica etc.), produz, na interação social, tipos relativamente estáveis de gêneros do discurso.

Vale ressaltar que, na investigação empreendida, esses conceitos não estiveram rigorosamente ordenados, mas foram tomados como elementos que viabilizaram a compreensão dos enunciados construídos no desenvolvimento do programa OLP nas aulas de LP. O acompanhamento longitudinal nos permitiu evidenciar as marcas do contexto extraverbal, marcas essas que reacentuaram propriedades

composicionais do enunciado, as quais foram salientadas no corpo deste trabalho: a alternância dos sujeitos do discurso; a reação-resposta de um para outro locutor e a responsividade com vistas à compreensão da realidade investigada no aqui e agora e pela linha do grande tempo quando o grande tema é a educação formal em escolas de educação básica, pela relação entre o dado e o novo.

Tendo em vista a complexidade de que se reveste o ato pedagógico, delimitamos fronteiras, por razões metodológicas, entre um ato e outro, no desenvolvimento do programa OLP na esfera escolar: a inserção do programa OLP na aula de LP; a relação entre as atividades desse programa e as atividades previstas para o trabalho na disciplina de LP e, por último, a reação-resposta dos sujeitos envolvidos – professora e alunos – nesse contexto específico.

Entendemos que essa delimitação nos propiciou observar que a relação de que acima falamos, ou seja, entre as práticas comumente desenvolvidas na aula de LP e aquelas decorrentes do programa OLP se dão marcadas pela tensão entre a força da tradição de práticas alicerçadas historicamente no ambiente educativo (o dado) e o processo de ensino valorado como “novo”, o programa OLP. Inserida no conjunto de atividades humanas em torno das quais se estrutura a organização social dos sujeitos, a prática pedagógica, se observada no grande tempo da comunicação discursiva, é detentora de uma relativa estabilidade que nos permite reconhecer e reproduzir os atos que fundamentam os processos de ensinar e aprender realizados nos contextos escolares. A recorrência desses atos estabelece padrões específicos do agir humano no cotidiano escolar, os quais se efetivam como tradições nesse ambiente. Nessa tradição vemos manifestarem-se as marcas das forças centrípetas que estão em constante confronto no ambiente educativo com as ações que visam à abertura para o desenvolvimento de novas práticas nesse ambiente, as forças centrífugas.

A prática pedagógica da professora Cris na turma 61 nos pareceu situar-se nas fronteiras entre o que se ensina como tradição e a possibilidade de abertura para o novo. Essa tensão, provocada pelo confronto entre aquilo que se propõe como “novo” – a metodologia proposta pelo programa OLP – e o “dado” – o que a professora reconhece como prática docente na aula de LP com base em sua formação e experiências particulares – esteve presente no desenvolvimento de sua prática no ano da pesquisa. Isso porque, ao mesmo tempo que tenta trabalhar as práticas de linguagem com base numa concepção enunciativo-discursiva (dialógica) para o ensino dos gêneros, especificamente o gênero poema, a professora Cris se vale

também de práticas direcionadas à linguagem na dimensão linguístico-formal. Cabe aqui ressaltar que não estamos desvalorizando essa prática, pelo contrário, defendemos, no corpo deste trabalho, a importância de um ensino que desenvolva as várias dimensões da linguagem. O que queremos ressaltar é a ênfase que a professora dá, na maioria de suas aulas, aos aspectos formais e linguísticos do gênero poema nas análises que faz desses textos e no momento da avaliação da produção de poemas dos alunos. De certa forma, houve, podemos dizer, oscilações entre uma e outra prática (discursiva e linguística), é certo, mas a ênfase recaiu sobre os aspectos linguísticos. Aliás, chama a atenção o destaque que é dado no material *Caderno do Professor: poetas da escola* (OLP) ao plano linguístico, no que diz respeito ao gênero poema, algo, por certo, incorporado pela professora Cris. As práticas tradicionais do ensino de poemas já se voltavam quase que exclusivamente à rima, à metrificação, enfim, aos aspectos formais e periféricos da poesia. Essa realidade, somada à ênfase aos aspectos linguísticos do poema constante no material de orientação metodológica da OLP, certamente fez a professora Cris sentir-se segura em reafirmar a tradicional conduta no estudo do poema em seu cotidiano pedagógico.

Tendo como base a teoria de Bakhtin, podemos dizer que o ato pedagógico da professora Cris nessa situação de ensino de poemas reforça o que disse o autor ao tratar da filosofia do ato humano, ou seja, que o ato “olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive.” (BAKHTIN, 2010, p. 43). Inserido no contexto de atos na dimensão do Grande Tempo, cada ato singular da professora dialoga com uma gama de práticas que historicamente constituem e vêm constituindo o fazer docente nas aulas de LP em instituições formais.

Os atos da professora realizados em tempos (históricos) e espaços (sociais) específicos têm seus sentidos vinculados à valoração individual ou coletiva que adquirem na esfera escolar. Pelo que evidenciamos nesta pesquisa, na interlocução entre as ações propostas pelo programa OLP e a prática das aulas de LP há uma renovação de sentidos pela posição única que Cris ocupa como formadora ou professora na escola e no programa OLP. Embora tenha havido em muitos momentos de sua prática cotidiana a ênfase ao conhecimento da língua em seu aspecto formal, não podemos deixar de afirmar que, no conjunto de suas aulas, houve preocupação com a discursividade presente na linguagem. O discurso da professora Cris foi um discurso de

quem está em processo de aprender a ensinar. Um discurso assumido como alguém em busca de completude *ad infinitum*.

Ao nos confrontarmos com os atos singulares da professora Cris, durante os momentos destinados à formação e ao desenvolvimento da prática docente na turma 61, com vistas ao processo de ensino de poemas, pudemos constatar que ela medeia, efetivamente, a inserção das ações propostas pela OLP na sala de aula, sem o rótulo de “algo vindo de fora”, mas como algo já previsto no plano de trabalho docente para o ano de 2012. Ao analisar as orientações advindas da OLP, verificamos que cabe a este sujeito, o professor, assumir como ato responsável o trabalho com a OLP nas turmas em que atua e que há, nessas orientações, um conjunto de elementos que expressam a importância do docente no processo de inserção e desenvolvimento da Olimpíada na sala de aula, tais como cursos de formação e a disponibilização de materiais didáticos ao professor, que buscam harmonizar-se ao que é currículo escolar.

Imbuída dessa responsabilidade que, segundo Bakhtin (2010), é inerente ao sujeito, pois este não possui alibi em sua existência, a professora Cris, ao assumir a metodologia das SDs propostas pela Olimpíada, insere na sala de aula uma nova organização espaçotemporal, um novo cronotopo, um tema (poema) com sentido renovado e valorado rumo à conquista progressiva da autonomia na escrita e da autoria; comprometida com a inserção social dessa prática, imprime um novo sentido à produção, entendida agora não apenas para o professor e colegas, mas para a comunidade além dos muros da escola, ao ser partícipe da Olimpíada da Língua portuguesa nos anos pares. Diante desse quadro, podemos afirmar que a inserção do programa OLP nas aulas de LP da turma 61 representou um novo caminhar para a professora Cris e para a turma, ao irem conquistando o lugar de protagonistas ao compreenderem e dominarem os modos de tecer textos, familiarizarem-se com a escrita de gêneros e com suas funções sociais.

Esse novo caminhar, contudo, não significou uma ruptura com as práticas até então realizadas e/ou previstas para as aulas de LP. O que verificamos foi o estabelecimento de relações dialógicas que propiciaram a integração entre as ações do programa OLP realizadas pela professora Cris e as atividades curriculares propostas para as aulas de LP da professora, uma vez que permitiram avanços, mantendo cada programa sua unidade. No planejamento elaborado pela professora para as atividades com a turma 61 no ano de realização desta pesquisa, observamos que ela procura acatar os ditames dos documentos oficiais, que preveem o trabalho na disciplina de LP por meio das práticas de

leitura, oralidade, produção textual e análise linguística. O trabalho com o gênero poema, proposto pela OLP, previamente estipulado no planejamento da professora, encontra-se imbricado nas demais atividades por ela planejadas, demonstrando que as atividades propostas pela OLP não constam como apêndice, mas como parte do planejamento cotidiano da professora. Verificamos momentos em que a professora, na interação com os alunos, ao dar vida ao currículo elaborado com base nas orientações dos PCSC e PCN, que norteiam sua prática, possibilitou a intersecção entre o desenvolvimento do trabalho com a metodologia das SDs e as práticas sinalizadas nesses documentos.

No que diz respeito à avaliação dos textos produzidos pelos alunos com a finalidade de concorrerem ao concurso da OLP, há no material elaborado por este programa um encaminhamento específico que deve ser seguido pelo professor que desenvolve a SD em sua prática pedagógica. Observamos, nas aulas da turma 61, que a professora não fez uso dos critérios ali estabelecidos. São eles: o tema “O lugar onde vivo”; a adequação (linguística e discursiva) ao gênero em estudo, o poema; as marcas de autoria e as convenções de escrita. Essa opção da professora deixa entrever duas questões relacionadas a sua dificuldade na avaliação: uma, referente ao trabalho língua x discurso; outra, que talvez não diga respeito tanto à dificuldade, mas à resistência manifestada ao modo de seleção de textos da OLP.

Em relação à etapa de seleção (classificação) de textos da OLP, verificamos que a dificuldade ou a preocupação expressa pela professora em situação de entrevista reside em selecionar, entre os textos produzidos pelos alunos, apenas um para ser enviado à comissão julgadora escolar, o que, necessariamente, exclui os demais textos produzidos pelos alunos.

No que diz respeito ao trabalho com a linguagem, cujas dimensões – língua e discurso – devem ser trabalhadas conjuntamente, verificamos que a professora em sua prática alternou o trabalho com essas dimensões, mas apresentou dificuldades em trabalhá-las conjuntamente, o que explica, em parte, a opção da professora de não utilizar, na seleção dos textos dos alunos, os critérios elaborados pela OLP. Na perspectiva de linguagem cujo objeto de ensino é o gênero, não há a exclusão dos aspectos relacionados ao plano linguístico, oportuno seria que ambas as dimensões – do discurso e da língua – fossem trabalhadas em complementaridade.

A nosso ver, a dificuldade que a professora apresentou em trabalhar com esse conteúdo, o gênero poema, demonstra que sua compreensão acerca do trabalho nessa perspectiva está se consolidando

ainda, portanto em processo de compreensão teórica, no que diz respeito à pedagogia da língua portuguesa. Avaliamos como positivo esse processo, vendo-o como um sinal de ultrapassagem das práticas a que se refere Bortolotto (2009). Segundo a autora, a incorporação dos gêneros do discurso no ambiente educacional se dá, por vezes, sem que ocorram mudanças efetivas no desenvolvimento das práticas presentes nesse ambiente, ou seja, mudam-se as nomenclaturas, mas a prática continua a mesma.

Sabemos que múltiplas são as causas dessa lentidão nas mudanças que devem operar-se na escola. Certamente uma das mais importantes é a postura do professor frente à realidade que se apresenta, realidade essa que requer dele não só uma mudança teórico-metodológica mas também ética. E, assim, uma vez assumida essa postura, o trabalho com os gêneros nas ações pedagógicas deverá ser compreendido como um ato de responsabilidade e não apenas como simples substituição de um objeto de ensino por outro (BORTOLOTTI, 2009, p. 104). Cabe ao professor assumir a responsabilidade inerente à sua existência no aqui e agora, pela posição social que ocupa no mundo. Isso requer que ele busque compreender as teorias e metodologias abordadas nos debates pedagógicos em sua profundidade e complexidade e no redirecionamento (ou criação) que poderão dar a sua prática, ao assumi-las em seus atos “não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido no interior, na sua responsabilidade.” (BAKHTIN, 2010, p. 80).

No acompanhamento dos atos da professora Cris nos diferentes papéis que ela assumiu no desenvolvimento das ações da 3ª edição da OLP, pudemos verificar que, quando tomava o conceito de gêneros como conteúdo de ensino, a professora deixava entrever lacunas no que diz respeito a sua compreensão sobre esse conceito posto em prática. Porém, ao se utilizar do gênero nas situações de comunicação, a professora manifestava, em seus enunciados, a compreensão que tem do uso da linguagem decorrente de sua trajetória profissional, enfim, de sua vivência e experiências como docente.

Na posição de formadora, na qual lhe cabia a função de mediadora entre as orientações do programa OLP e os professores atuantes em sala de aula, possíveis participantes da etapa do concurso de textos, Cris concedeu prioridade às questões técnicas que diziam respeito à participação desses sujeitos na OLP, como os prazos e maneiras de efetuar as inscrições. Na prática da sala de aula da turma 61, em que seus interlocutores eram os alunos, desfez-se, no discurso da professora, a ênfase dada às questões técnicas. Verificamos, nesse

contexto, que a professora não se rendeu aos encaminhamentos da Olimpíada como concurso, mas deu ênfase às ações do programa como formação que visa ao desenvolvimento da leitura e da escrita na escola.

O professor, podemos generalizar tendo como base os atos da professora Cris, ao mesmo tempo que se mostra aberto a mudanças, encontra-se vinculado àquilo que reconhece e se empenha em reafirmar como ensino da língua. Sendo assim, podemos dizer que, no desenvolvimento das ações docentes, concepções de linguagem e metodologia exercem forte influência sobre o professor, determinando seu fazer pedagógico.

Já no que diz respeito ao aluno, o impacto dessa determinação parece ser menor. Os eventos de reação-resposta do aluno, interlocutor imediato do professor nas interações realizadas em sala de aula, nos permitem afirmar que esse sujeito, mesmo habituado a uma prática escolar por ele reconhecida, ajusta-se mais facilmente ao que se propõe como novo. No caso aqui analisado, verificamos, em momentos da vivência em sala de aula na turma 61, que os alunos demonstravam curiosidade perante os enunciados da OLP e mostravam-se receptivos frente ao outro jeito de ensinar. Atribuímos essa reação do aluno à maneira como esse sujeito concebe a linguagem escrita, ou seja, indiferente às concepções e teorias, ele a apreende e a entende no uso que dela faz nas situações de comunicação discursiva, seja em sala ou fora dela.

No decorrer da pesquisa isso ficou evidenciado, uma vez que os alunos estabeleceram relações de sentido com os enunciados provenientes do projeto OLP, ratificando o entendimento de Bakhtin (2011) segundo o qual os sujeitos apreendem a linguagem em situações de uso, ou seja, em situações reais de comunicação. Isso nos faz refletir sobre a problemática que reside na didatização do conceito de gênero com vistas a torná-lo objeto de ensino da língua portuguesa no contexto escolar, em razão de que, muitas vezes, ao conceder prioridade aos aspectos ensináveis do gênero, desconsidera-se sua função comunicacional.

Finalmente, entendemos que a abordagem escolar dos gêneros carece ainda de conhecimentos teórico-práticos que possam subsidiar os professores em seu trabalho. Acreditamos que o programa OLP traz sua contribuição ao propor um caminho metodológico – as SDs – para esse trabalho na perspectiva dos gêneros. Contudo, para que as ações propostas na SD se efetivem em ações docentes é necessário, segundo os idealizadores desse modelo didático, que esse caminho tenha um

norte mais seguro e definido no conjunto das orientações curriculares da escola. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 46).

A consideração desses autores é um alerta sobre a importância do conhecimento, por parte do docente, da teoria que embasa as elaborações didáticas de que se apropria. Como aponta Bortolotto (2007), o professor precisa compreender aquilo que ensina, só assim se apropriará da palavra de outrem – a esfera científica – assimilando-a e tornando-a palavra sua em seu fazer pedagógico.

A análise que empreendemos nos permite afirmar que, em regra, o sujeito docente vive em constante aprendizado. Nesse processo, o professor afirma, nega, reacentua, enfim, estabelece relações dialógicas com enunciados de outrem que lhe conferem relativo acabamento. Assim sendo, podemos afirmar que a professora Cris é um sujeito em constante (trans)formação. Essa sua condição inconclusa possibilita compreender que a mudança nas práticas com a linguagem no ambiente escolar constitui-se como processo marcado por encontros e desencontros do docente com aquilo que se propõe a tomar como objeto de ensino da língua portuguesa e metodologia na escola. Em meio a esse processo coexistem, em relação dialógica na grande temporalidade dos atos humanos, os atos do mundo da vida (do cotidiano) com aqueles que constituem o labor pedagógico do professor de LP (atos assumidos no interior de estruturas formalizadas como é o caso da escola).

A conclusão deste texto, dada a orientação teórica que utilizamos, é relativa, haja vista que os sentidos que podem ser provocados pela leitura desta dissertação abrem perspectivas para outros diálogos, diálogos em aberto, quiçá futuros elos na grande cadeia discursiva da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes**. 2010. 203fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-114.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 2002, p. 71-164.

BAKHTIN, M. M; (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BATISTA, Antônio A. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O bom professor sabe: todo aluno é capaz de aprender. **Na ponta do lápis**. Ano VII, n. 17, p. 6-11, Ago. 2011.

_____. Alfabetização e ensino de português: um desafio e algumas perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12, ago/dez de 2011, p. 9-35. Disponível em:<
<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/140/130>> Acesso em 29 mar. 2012.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O sentido da ciência no ato pedagógico**: conhecimento teórico na prática social. 2007. 239fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. O conhecimento dos gêneros do discurso na esfera escolar. In: CARVALHO DE CARVALHO [et al.] (Orgs.). **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009, p. 103-123.

_____. O papel do outro nas escritas de memórias literárias: discutindo relações de ensino e aprendizagem escolar. **Na ponta do lápis**. Ano VII, nº16, Mar. de 2011, p. 5-9.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZAe-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 31-44.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-107.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin** - outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Decreto nº 79.298, de 24 de Fevereiro de 1977**. Altera o Decreto N. 68.908, de 13 de Julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 30 de set de 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer nº 07/2010, 07 de Abril de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: Ensino de língua X Tradição Gramatical. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANAL Futura. **Entrevista com Sonia Madi**. Disponível em: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf>> Acesso em: 11 out. 2012.

CARDIA, Maria Tereza Antonia. **Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual**: um estudo fenomenológico. 2011. 124fls. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CEREJA, William. Significação e tema. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 201-220.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, MICHAEL. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26 de fev. de 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26 de fev. de 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003, p. 26-38.

FURLANETTO, Maria Marta; VINCENZI, Maria Helena. Gêneros do discurso e leitura. **Uniletras**, Ponta Grossa, n.24, p. 87-105, 2002.

FURLANETTO, Maria Marta. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01; p.7-104, jan./jun. 2002.

_____. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.287-310, jul./dez. 2008.

_____. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2011.

GATTI, Bernadete A. **Questões estratégicas de uma política educacional**. (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas**. 2009. 269fls. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Ora, direis, escrever poemas...certo perdeste o senso? In: RANGEL, Egon de Oliveira (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Articulações entre currículo e formação continuada: desafios do processo de ensino. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço;

SILVA, Sílvia Ribeiro da. (Orgs.). **Ensino de Língua Materna e Formação Docente: Teoria, Didática e Prática.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 215-239.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. Políticas de inclusão em estruturas de exclusão. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 39-46.

_____. Fazeres científicos e fazeres pedagógicos. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 47-56.

_____. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. Fazeres científicos e fazeres pedagógicos. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 81-101.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana M. Deganutti. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. In: **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-70, jan./jun. 2010.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 133- 160.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: BONINI, Adair; FURLANETTO, Maria Marta (Orgs.). **Linguagem em (Dis)curso: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem.** Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GURGEL, Luiz Henrique. **O segredo da olimpíada é que ela nasce na sala de aula.** Entrevista com a coordenadora pedagógica da OLP

(publicada em 18/02/2010). Disponível em:
 <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:o-segredo-da-olimpiada-e-que-ela-nasce-na-sala-de-aula&catid=24:entrevistas&Itemid=34> Acesso em: 10 out. 2012.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org). **Leitura em Crise na Escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Em busca de informações. In: LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 165-195.

MACHADO, R. H. B.; FARACO, C. A. A Linguagem praticada em interações verbais assimetricamente constituídas: que palavras podem aí se apresentar. **Revista Letras**, Curitiba, n. 72, p. 141-163, maio/ago. 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.2, jul/dez 2006, p.98-113. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 18 out. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Ed., 2008.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. – (Coleção formação de professores).

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/10.pdf>> Acesso em: 22 jun. de 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MORSON, G. S.; CARYL, E. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: BONINI, Adair; FURLANETTO, Maria Marta (Orgs.). **Linguagem em Discurso**: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. Gêneros textuais no ensino fundamental: um desafio para professores em formação. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 13, n. 1, p. 13-36, jan./jun. 2010.

OLIMPÍADA é destaque do programa “Salto para o Futuro” da TV Escola, 2011. Disponível em:
<http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=792:olimpiada-e-destaque-do-programa-qsalto-para-o-futuroq-da-tvescola&catid=12:olimpiada&Itemid=14> Acesso em 2 out. 2012.

PEREIRA, RODRIGO ACOSTA; RODRIGUES, ROSÂNGELA HAMMES. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05 n.11 - 2º sem. de 2009. Disponível em:
<<http://www.letramagna.com/generoslinguistica.pdf>> Acesso em 07 out. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. v. 19, n. 32, jan/jun, 2009, p.17-35.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do estado: parcerias Público/privadas e a gestão da educação. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberulusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>> Acesso em 5 out. 2012.

POETAS DA ESCOLA: caderno do professor – orientação para produção de textos. ALTENFELDER, A. H.; ARMELIN, M. A. (Orgs.). São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

RANGEL, E. de O. **A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa**. Disponível em:

<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=16903> Acesso em: 7 out. 2012.

REGULAMENTO. Olimpíada de Língua Portuguesa **Escrevendo o Futuro** 3ª Edição. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=20> Acesso em 06 set. 2012.

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de Língua Portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2009a.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: Encontro do Celsul, n.5, Curitiba-PR, 2003. **Anais...** Curitiba-PR, CELSUL, 2003, p. 1258-1267.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée Org(s). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3., 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009b, p. 2010-2019.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

RUIZ, E. M. S. D. Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 549-573, maio/ago. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. Currículo - um grande desafio para o professor. Texto referente à palestra proferida em 05/12/02, no Ciclo de Conferências Apeoesp – São Paulo/SP. **Revista de Educação**, n. 16, p. 35-38, 2003. Disponível em: <
<http://renatosampaio63.com.br/documentos/sobrecurriculo42180.pdf>>
Acesso em 12 nov. de 2012.

_____. Origem do currículo e a tradição escolar brasileira. In: **Currículo no ensino médio: entre o passado e o futuro**. Boletim 16, Brasília, p. 10-19, ago./set. 2005. Disponível em: <
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151117CurriculoEM.pdf>>
Acesso em 12 de nov. de 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-80.

SILVA, Daniel Monteiro da. ONGs e escolas públicas: a palavra dos educadores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.2, mar. 2011, p.138-150.

SILVA, Elisângela Maria da. **Olimpíada de Língua Portuguesa: um diagnóstico com foco nos alunos**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). UNICAP, Pernambuco, 2010.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades da compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Orgs.).

Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-36.

_____. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 9-29, 2010.

_____. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar., 2011.

SOUZA E MELLO, Maria Lucia de. Estudando o currículo como gênero do discurso. In: Encontro anual da ANPED, n. 31, Caxambu/MG, 2008. **Anais...Caxambu/ MG, ANPED**, 2008. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho12.htm>> Acesso em 12 set. 2012.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. Análise da constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. **Cadernos de Educação** (UFPEl), v. 1, p. 157-174, 2011.

_____. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo. In: Encontro anual da ANPED, n. 33, Caxambu/ MG, 2010. **Anais...Caxambu/ MG, ANPED**, 2010. Disponível em:<

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-5989--Int.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2012.

_____. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. In: ZARBATO, Jaqueline. (Org.). **Educação, história e cultura: reflexões, experiências e diálogos**. Blumenau: Nova Letra, 2012, p. 17-32.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. Currículo e ensino de língua portuguesa no Paraná: o percurso de uma história. In: **Anais do SETA**. n. 4, 2010, p. 158-172. Disponível em:

<<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/953/659>> Acesso em 18 out. 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 147-181.

ANEXOS

Anexo A – Questões da entrevista semiestruturada realizada com a professora

1. De quantas edições do programa OLP você já participou?
2. Como surgiu o convite para ser formadora do programa OLP?
3. O que a motiva a participar da Olimpíada?
4. Como você diferencia sua participação no programa OLP como formadora e professora que aplica a metodologia das Sequências Didáticas na sala de aula?
5. Em que medida você considera que as formações disponibilizadas pelo programa contribuem para o desenvolvimento de sua prática?
6. Fale um pouco das modalidades de formação disponibilizadas pelo programa.
7. Levando em conta sua trajetória como professora de Língua Portuguesa, você consegue apontar diferenças em sua prática após começar a trabalhar com a metodologia proposta pela OLP?
8. Você participa da comissão avaliadora municipal?
9. Quais os critérios de avaliação utilizados? Qual a sua opinião sobre esses critérios?
10. Como foi a sua inserção na escola em 2012? Já havia trabalhado nessa escola?
11. Em relação ao trabalho desenvolvido na turma 61, como se deu a decisão sobre o que trabalhar com a turma? Já havia a intenção de participar da OLP?
12. E sobre a aprendizagem dos alunos tendo em vista a realização das oficinas propostas pelo programa, como você viu o processo de escrita deles?
13. Ainda durante as oficinas realizadas na sala de aula houve a escolha de dez textos para serem encaminhados à comissão escolar. Fale um pouco como se deu essa etapa.
14. Em relação a sua formação inicial, você considera que a concepção de linguagem aproximava-se daquela que embasa a OLP?
15. E em relação às orientações presentes nos documentos oficiais, PCN e PCSC, você orienta sua prática por elas?

Anexo B – Grade curricular para o ensino fundamental, do 6º ano à 8ª série, conforme PPP da escola Alvorada (2012)

Disciplinas	6º ano	7ª série	8ª série
Língua Portuguesa	4	4	4
Matemática	4	4	4
Ciências	3	3	3
História	3	3	3
Geografia	3	3	3
Educação Física	3	3	3
Artes	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1
Língua Estrangeira	3	3	3
Total semanal	26	26	26

**Anexo C – Plano de ensino da professora da turma 61 para as aulas
do ano letivo de 2012**

ESCOLA [REDACTED]

PLANO DE CURSO 2012

Disciplina: Português

Professora: [REDACTED]

Série – 6º ano

PLANO DE CURSO – 6º ANO _Língua Portuguesa

1º BIMESTRE

Objetivos Específicos

- Motivar os alunos para o tema da unidade.
- Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.
- Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma.
- Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais.
- Debater temas propostos pelo texto e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.
- Ler por prazer.
- Conhecer, observar, produzir e recriar o conto maravilhoso de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção.
- Conhecer a estrutura do dicionário e saber consultá-lo de modo rápido e eficiente
- Identificar um texto e suas unidades menores como o parágrafo e a frase.
- Conceituar linguagem, língua, código, interlocutor, variedade linguística, norma-padrão, texto, discurso, gêneros do discurso, intencionalidade discursiva, fonema e letra.
- Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do código, das variedades linguísticas e da intencionalidade discursiva na construção do texto.
- Observar certos aspectos da língua de uso relacionados às variedades linguísticas.
- Observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados à língua em situações concretas de interação verbal.

Leitura

- Textos relacionados ao imaginário infantil: o conto maravilhoso, a fábula, o livro de aventuras, etc.

Produção de texto

- O conto maravilhoso

Para escrever com expressividade

- O dicionário: palavras no contexto

A língua em foco

- Linguagem
- Linguagem verbal e linguagem não-verbal
- Interlocutor
- Língua
- A linguagem e os códigos
- Norma-padrão e variedades de prestígio
- Tipos de variação linguística
- Oralidade e escrita- Formalidade e informalidade
- A gíria
- Texto
- Discurso
- Gêneros do discurso

Intencionalidade discursiva

De olho na escrita

- fonema e letra
- emprego da letra h

Projeto

Historias de hoje e sempre

- Observar certos aspectos da língua de uso relacionados aos artigos e aos numerais.
- Observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados ao grau dos substantivos e dos adjetivos, do artigo e do numeral em situações concretas de interação verbal.

Conteúdos

Páginas de abertura

Leitura

- Textos relacionados à questão do meio ambiente e dos animais em extinção.

Produção de texto

- O texto de opinião
- O cartaz

Para escrever com expressividade

- A coerência e a coesão textuais

A língua em foco

- O pronome
- O pronome e a coesão textual
- Classificação dos pronomes
- Pronomes pessoais
- Pronomes de tratamento
- Pronomes possessivos
- Pronomes demonstrativos
- O verbo
- Conjugações
- A flexão dos verbos
- Flexão de número e pessoa
- Flexão de modo
- Flexão de tempo
- Tempos verbais do indicativo
- Modelos de conjugação verbal
- De olho na escrita
 - Acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos
 - Acentuação das proparoxítonas
 - Acentuação das paroxítonas

Intervalo

Projeto Se é meio ambiente, estou no meio

Estratégias

Aulas expositivas dialogadas;

Aulas teórico-práticas com leituras e análises de textos;

- Leitura extra-classe;
- Emprego de recurso áudio-visual;
- Trabalhos dirigidos (individuais e em grupos);
- Exercícios de fixação;

- Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais.
- Debater temas propostos pelo texto e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.
- Ler por prazer.
- Conhecer as características de gêneros como o relato pessoal, a carta pessoal, o e-mail, o diário, o blog e o twitter

- Apropriar-se das regras notacionais da língua: encontros vocálicos, divisão silábica e sílaba átona e sílaba tônica.
- Reconhecer o artigo e o numeral
- Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística da flexão do grau dos substantivos e dos adjetivos, do artigo e do numeral na construção do texto
- Observar certos aspectos da língua de uso relacionados aos artigos e aos numerais.
- Observar e empregar aspectos semântico-discursivos relacionados ao grau dos substantivos e dos adjetivos, do artigo e do numeral em situações concretas de interação verbal.

Páginas de abertura

Leitura

- Textos relacionados à questão da identidade da criança, vista em suas relações com o universo familiar.

Produção de texto

- O relato pessoal- A carta pessoal e os gêneros digitais- O e-mail, O diário, o blog e o twitter

Para escrever com expressividade

- A descrição

A língua em foco

- Flexão dos substantivos e dos adjetivos
- Grau dos substantivos
- Grau dos adjetivos
- O artigo-
- Flexão dos artigos-
- O numeral-
- Classificação dos numerais
- Flexão dos numerais

De olho na escrita

- Encontros vocálicos
- Divisão silábica
- Sílaba átona e sílaba tônica

Intervalo

- Projeto: Eu também faço história

4º BIMESTRE

Objetivos Específicos

- Motivar os alunos para o tema da unidade.
- Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade,
- levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.
- Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às idéias e à forma
- Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais.
- Debater temas propostos pelo texto e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.
- Ler por prazer.
- Conhecer as características de gêneros como o relato pessoal, a carta pessoal, o e-mail, o diário, o blog
- Apropriar-se das regras notacionais da língua: encontros vocálicos, divisão silábica e sílaba átona e sílaba tônica.
- Reconhecer o artigo e o numeral
- Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística da flexão do grau dos substantivos e dos adjetivos, do artigo e do numeral na construção do texto

2º Bimestre

Objetivos específicos

- Motivar os alunos para o tema da unidade
- Desenvolver estratégias de leitura; índices de previsibilidade, explicação do conteúdo explícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.
- Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma
- Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais e compará-los a textos de linguagem verbal.
- Debater temas propostos pelo texto e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais
- Ler por prazer
- Conhecer a natureza da linguagem das histórias em quadrinhos e desenvolvê-las a partir de projetos de produção de texto.
- Apropriar-se das regras notacionais da língua: dígrafo, encontro consonantal e vocálico.
- Identificar um texto e suas unidades menores, como o parágrafo e a frase.
- Conceituar substantivo e adjetivo
- Identificar e classificar substantivos e adjetivos
- Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do substantivo e do adjetivo.
- Observar e empregar certos aspectos da língua de uso relacionados aos substantivos e aos adjetivos

Páginas de Leitura

Leitura

I- Textos relacionados ao universo infantil, à psicologia, aos valores e à sensibilidade da criança.

Produção de texto

I- História em quadrinhos

Para escrever com adequação

- O diálogo
- A língua em foco
- O substantivo
- Classificação dos substantivos
- O adjetivo
- Classificação dos adjetivos
- Flexão dos substantivos e dos adjetivos
- O gênero dos substantivos
- O gênero dos adjetivos
- O número dos adjetivos

De olho na escrita

- Dígrafo e encontro consonantal
- Encontros vocálicos

Intervalo

- Projeto: Quadrinhos: um mundo de histórias

3º Bimestre

Objetivos específicos

- Motivar os alunos para o tema da unidade.
- Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.
- Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma

Anexo D – Plano de ensino da professora Cris para as aulas da turma 62 no ano letivo de 2012

ESCOLA

PLANO DE CURSO 2012

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA:
SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANO : 6º DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVO GERAL:

Proporcionar ao aluno uma compreensão mais ampla da Língua Portuguesa, falada e escrita com visão crítica e como instrumento indispensável para o convívio social, tendo como base temas e conteúdos que exercitem a gramática, a compreensão e produção de textos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver a habilidade de leitura e produção de texto;
- Desenvolver a habilidade de identificar diferentes tipos de texto e diferentes gêneros;
- Desenvolver a habilidade de produção de texto utilizando diferentes recursos;
- Desenvolver a habilidade de expressão oral e escrita;
- Identificar e aplicar os diferentes discursos em textos;
- Identificar os diferentes tipos de linguagem;
- Produzir textos respeitando as normas de ortografia;
- Reconhecer, diferenciar e classificar frase, oração, período simples e composto;
- Identificar e aplicar adequadamente o plural dos substantivos e adjetivos compostos;
- Identificar, diferenciar e aplicar adequadamente o acento diferencial;
- Reconhecer e diferenciar verso e estrofe;
- Analisar e identificar a rima e o ritmo na poesia;
- Identificar e classificar a formação das palavras;
- Compreender e aplicar a concordância nominal e verbal;
- Identificar e aplicar os pronomes demonstrativos adequadamente.

Conteúdos

Unidade I

Leitura de textos básicos e suplementares;
Interpretação Oral e escrita;
Estudo do vocábulo;
Produção textual;
Pontuações;
Textos relacionados ao humor;
Texto teatral;
Texto com humor e crítica social.

Produção de texto:
Texto teatral escrito com crítica.

Fatos Linguísticos:

Frase, Oração e período;
 Sujeito simples e composto;
 Sujeito indeterminado.

Unidade II

Textos relacionados ao universo da adolescência, aos valores e a sensibilidade do adolescente.
 Oficina texto Crônica:
 Acrônica argumentativa;
 Escrever com expressividade;
 Denotação e conotação

Unidade III

Leitura:

Textos relacionados ao consumismo: educação e o consumismo dona de casa e a publicidade;
 Anúncio publicitário;
 A carta ao leitor;
 A carta-denúncia;

Escrever com coerência e coesão.

A conectividade

O complemento nominal.

O aposto

O vocativo

A pontuação e valores semânticos concernentes à relação entre pontuação e o complemento nominal, o aposto e o vocativo.

Emprego da letra z

X ou çh

Unidade IV

Leitura de poemas, autores brasileiros

Oficinas de poesia:

_ Coletas de poemas

_ leitura e apresentação

_ versos, estrofes, ritmos, rimas e repetição.

_ Produção de poemas

Oficina partindo de alguma palavras relacionadas ao sentimento

Apresentação dos poemas

Figuras de linguagem
Poema popular
Produção de poema em dupla
Produção individual
Apresentação do sarau.

Textos relacionados às diferenças humanas: raciais, sociais e comportamentais.
Produção de texto
Seminário
Crise
Pronome demonstrativos.

Estratégia de Ensino:

As aulas serão desenvolvidas de forma diversificadas, através de aulas expositivo dialogada, leituras, debates, leitura e compreensão do texto, produção de textos pertencentes a diferentes gêneros, seminários, teatros, aula com uso de vídeos, desenhos e avaliações com provas. Toda atividade de produção de texto podem refazer e entregar a qualquer tempo dentro do período bimestre.

Anexo E – Mostra de poemas produzidos pelos alunos da turma 61

Meu Habitat

Meu habitat é rico,
 Rico de vegetação.
 Toda vez que entro lá
 sinto muito engasgo.

Em sua ~~zona~~ bela vista,
 Vejo muitas coisas
 Se não vejo malabarista,

As construções que posso ver,
 São novas como bebê,
 Como água do rio sempre novo.

As montanhas posso ver,
 Vento, chuva e sol posso sentir.
 Lanço um desafio.
 Se o morco consegue subir.

Dentro dele vejo tudo,
 Vejo: padaria, muita vegetação

11

Prélio e um espaço,
 Isso tudo é emulação.

Tudo sabido dia manhã
 Você comprar pão.
 Quando tudo ao meu redor
 Sei que é ruim desmotivação.

La tem uma calma,
 Que é como a descida de uma pena solta no ar
 E um silêncio,
 Le onsever ela nadare.

Minha Casa

Minha Casa fica
num lugar onde
vejo o sol nascente.

E também o mar
O aeroporto e o sul ponte.

Tem quintal para ~~lincar~~
pescar umos áreos
e muitos passarinhos e ~~com~~ tem
a ~~ca~~ ~~ca~~ ~~ca~~.

Minha Casa tem ~~dois~~ ~~quatro~~
dois piscas e muito
bonita // tem duas
áreas tem fonte //
minha gente

Sai o vento leste sempre!!!

A noite da pra ver
Palhaça toda iluminada
E na lua cheia vejo
seu lindo reflexo no
mar que e ~~nu~~ ~~lar~~

Lor

Lor meu lor,
 Não vou negar,
 Coisas acontecia lá,
 Lor limpo e vazis
 Que quando derliga as luzes
 Da mada até nos meus gatos.
 Na frente do meu lor
 Arvores há,
 Na frente do meu lor
 Carras bruzinam,
 Perto do meu lor
 Podaris há.
 No meu lor
 Um prédio de quatro andar
 Cusncas há,
 No meu lor
 Cusncas brincam.
 Dem haver e omanhã
 No meu lor sou feliz
 Não vou negar.
 Já volto pro meu lor,
 Ligera vou pro podaris.
 Da dona Manella,
 Para fazer brigodeiros de pomela.

No Minho sua

No minho sua tem um gato!

Ele vive o mior!

Ele tem um pelo de Rei,

e um rabinho feito o sem do mar!

No minho sua tem o minho coxo

Ele é bom para muros,

quentinho feito o luar!

Minho coxo é assim

e ninguém vai mudar.