



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANNA PAULA RAMOS PIMENTEL

**RABISCOS NA *PONTA DO LÁPIS*: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA,
LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM**

SANTARÉM/PA
2017

ANNA PAULA RAMOS PIMENTEL

**RABISCOS NA *PONTA DO LÁPIS*: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA,
LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

SANTARÉM/PA

2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

P644r Pimentel, Anna Paula Ramos
Rabiscos na ponta do lápis: concepções de linguagem, ensino e aprendi -
zagem. / Anna Paula Ramos Pimentel. – Santarém, Pa, 2017.
170fls.: il.
Inclui bibliografias.

Orientador Luiz Percival Leme Brito
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto
de Ciências da Educação, Mestrado em Educação.

1. Leitura . 2. Escrita. 3. Gêneros textuais. 4. Ensino. 5.Olimpíada.6. Língua
portuguesa. I. Brito, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.4

ANNA PAULA RAMOS PIMENTEL

**RABISCOS NA PONTA DO LÁPIS: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA,
LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Conceito:

Data da aprovação: _____/_____/_____

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará – UFPA

A Deus, meu tudo!

Dedico este trabalho aos meus queridos pais,
Paulino e Valda, que sempre me acompanharam em todos os momentos de minha vida.

À minha família, minha base e aconchego!

Ao Felipe pelo companheirismo e compreensão!

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, pela realização deste sonho de qualificação, sem eu ter de sair de Santarém. E também pela contribuição que está dando à Educação no Oeste do Pará.

Ao meu orientador/amigo Professor Percival, por ter acreditado que eu poderia fazer parte deste mestrado, e ter me dado um sim que transformou minha vida; por exigir quando era preciso, e mesmo com orientações ocorridas em meio a tantos compromissos nunca me deixou na mão, pelo contrário, nos momentos que mais estava sem rumo e cheia de incertezas sempre teve um abraço acolhedor.

Ao corpo docente do PPGE/ UFOPA, o qual contribui bastante com a minha formação, e com o qual tive o prazer de aprender em disciplinas tão enriquecedoras: Luiz Percival Leme Britto, Ediene Pena, Anselmo Colares, Doriedson Almeida, Lília Colares, Sinara Almeida, Solange Ximenes, Tânia Brasileiro e Roberto Paiva (PROFLETRAS).

Aos colegas do PPGE pelo auxílio nas tarefas desenvolvidas durante o curso e apoio na revisão deste trabalho, e principalmente pela bonita amizade: Adarlindo, Adriana, Alessandra, Ana Camila, Caren, Claudileia, Clenya, Danielle, Edivalda, Eduarda, Erivelton, Francinara, João, Lília, Luciano, Luciene, Luiz, Madma, Marcela, Márcio, Maria, Martina, Micheline, Milca, Nilson, Rodrigo, Talita, Terezinha e Wendel.

Aos colegas do PROFLETRAS, pelos diálogos e trocas de experiências! Em especial, Ivanete Paixão, uma amiga/irmã que ganhei para toda a vida.

À CAPES pela provisão da bolsa de mestrado que muito favoreceu a aquisição das literaturas essenciais para esta pesquisa.

Às professoras Márcia Ohuschi e Ediene Pena pelas valiosas contribuições durante a arguição desta pesquisa.

Aos colegas que fiz na universidade, especialmente, a Nirlanda, pela amizade, pelo ombro amigo e pelos inúmeros momentos de alegria.

A todas as pessoas que, mesmo não tendo seus nomes aqui destacados, contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa articula-se com o grupo de Leitura, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (LELIT), o qual, por sua vez, está ligado à linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias PPGE-UFOPA. Tem como objetivo geral identificar a concepção de ensino e aprendizagem de leitura-escrita que emana da revista *Na ponta do lápis* (PL) da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – OLP, dentro do quadro geral que se desenha de concepção de ensino de leitura-escrita da educação brasileira contemporânea. Aparentemente, a OLP é apenas um concurso de textos, mas, para além disso, pretende oferecer aos professores oportunidade de formação, apostando na ideia de que os professores possam vivenciar a metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Embora se reconheça a contribuição da OLP para o ensino de Língua Portuguesa tendo a adoção dos gêneros textuais em sua política de formação de professores, do seu material pedagógico e da produção de texto para a competição, investigou-se nesta pesquisa questões conceituais e metodológicas subjacentes à proposta. As vinte e nove revistas, produzidas de 2005 até 2017 foram analisadas em suas seções e classificadas em vozes *A*, *B*, *C* e *D* de acordo com a metodologia adotada. Cada seção foi examinada considerando as seguintes categorias: língua; leitura; ensino e aprendizagem; sujeito e autoria; propostas de ensino e professor; incluídas nas questões norteadoras da pesquisa. O estudo global das revistas mostra que a Olimpíada (como voz *A*, oficial) entende contribuir para a formação de professores de língua portuguesa, a partir da concepção que tem a linguagem como processo de interação, isto é, em que os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam e ouvem desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabelece, concebendo a língua como sistema vivo, flexível, que varia, ou seja, realizando-se como fenômeno social. Além disso, a OLP é um programa que tem parceiros, intelectuais, artistas e demais professores (outras vozes existentes), que procuram falar de acordo com a voz da instituição, deixando-nos cientes de que as vozes presente na PL não contrariam a OLP, mas mantêm diálogo com a concepção de ensino e aprendizagem proposto por ela e estão preocupados com a emancipação dos sujeitos envolvidos em todo o processo.

Palavras-Chave: Leitura e Escrita. Gêneros textuais. Ensino. Olimpíada de Língua Portuguesa. Revistas *Na ponta do lápis*.

ABSTRACT

This research is articulated with the Group of Reading, Research and Intervention in Reading, Writing and Literature in the School (LELIT), which, in turn, is connected to the line of research Educational Practices, Languages and Technologies / PPGE-UFOPA. Its general objective is to identify the conception of teaching and learning of reading and writing that emanates from the magazine *Na ponta do lápis* of the Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP, within the general framework that is drawn from the conception of reading-writing teaching of the contemporary Brazilian education. Apparently, the OLP is only a text contest, but, in addition, it intends to offer teachers an opportunity for training, betting on the idea that teachers can experience a methodology of language teaching that works with textual genres through didactic sequences. Although the contribution of the OLP to the teaching of Portuguese Language is recognized, with the adoption of textual genres in its policy of teacher training, its pedagogical material and the production of text for the competition, this research investigated conceptual and underlying the proposal. The twenty-nine magazines, produced from 2005 to 2017, were analyzed in their sections and classified in voices A, B, C and D according to the methodology adopted. Each section was examined considering the following categories: language; reading; teaching and learning; subject and authorship; teaching proposals and teacher; included in the guiding questions of the research. The overall study of the journals shows that the OLP (as voice A, official) intends to contribute to the formation of Portuguese-speaking teachers, from the conception that language has as interaction process, that is, users of the language or interlocutors interact as subjects who occupy social places and speak and hear of these places according to imaginary formations (images) that society establishes, conceiving language as a living, flexible system that varies, that is, as a social phenomenon. In addition, the OLP is a program that has partners, intellectuals, artists and other teachers (other voices in existence), who seek to speak according to the voice of the institution, making us aware that the voices present in PL do not contradict the OLP, but maintains dialogue with the conception of teaching and learning proposed by it and is concerned with the emancipation of the subjects involved in the whole process.

Keywords: Reading and writing. Textual genres. Teaching. Olimpíada de Língua Portuguesa. Magazines *Na ponta do lápis*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - PL n°1	51
Figura 2 - PL n°2	52
Figura 3 - PL n°3	53
Figura 4 - PL n°4	54
Figura 5 - PL n°5	55
Figura 6 - PL n°6	56
Figura 7 - PL n°7	57
Figura 8 - PL n°8	58
Figura 9 - PL n°9	59
Figura 10 - PL n°10	60
Figura 11 -: PL n°11	61
Figura 12 - PL n°12	62
Figura 13 - PL n°13	63
Figura 14 - PL n°14	64
Figura 15 - PL n°15	65
Figura 16 - PL n°16	66
Figura 17 - PL n°17	67
Figura 18 - PL n°18	68
Figura 19 - PL n°19	69
Figura 20 - PL n°20	70
Figura 21 - PL n°21	71
Figura 22 - PL n°22	72
Figura 23 - PL n°23	73
Figura 24 - PL n°24	75
Figura 25 - PL n°25	76
Figura 26 - PL n°26	77
Figura 27 - PL n°27	78
Figura 28 - PL n°28	79
Figura 29 - PL n°29	80

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
LELIT	Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola.
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i>
PL	Revista <i>Na ponta do lápis</i>
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE ENSINAR E O QUE APRENDER?	13
2.1 PERSPECTIVA TRADICIONAL.....	15
2.2 TÓPICOS INDICADORES DE RENOVAÇÃO.....	19
2.2.1 A gramática da língua com coerência científica	20
2.2.2 Variação Linguística – respeito às diferenças.....	21
2.2.3 A oralidade como elemento constitutivo do ensino da língua.....	23
2.2.4 Leitura – formação do sujeito-leitor	25
2.2.5 Leitura e produção de texto – o sujeito agente	26
2.2.6 O texto – articulador da língua (coesão e coerência).....	29
2.2.7 Os gêneros textuais como objetos de ensino.....	30
2.2.8 Os PCN – um amálgama de tendências	33
2.3 REFLEXÃO	34
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA	36
3.1 A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	36
3.2 A OLP NO QUADRO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA	38
3.3 NA PONTA DO LÁPIS COMO DOCUMENTO.....	41
3.3.1 Procedimentos tipográficos.....	42
3.4 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE	45
3.4.1 Identificação das vozes	45
3.4.2 Formação imaginária	47
3.4.3 Paradigma indiciário.....	48
4 O ESTUDO DAS REVISTAS DA OLP (2005 -2017)	49
4.1 A VOZ A: OLP COMO LOCUTORA	50
4.1.1 Capa/editorial	50
4.1.2 Reportagem	80
4.1.3 Especial.....	89
4.1.4 De olho na prática.....	95
4.1.5 Questão de gênero.....	102
4.2 A VOZ B: VOZ DOS ESPECIALISTAS	107
4.2.1 Óculos de leitura	107

4.2.2 Especial	116
4.3 A VOZ C: VOZ DA AUTORIDADE	126
4.3.1 Entrevistas:	126
4.3.2 Página literária	142
4.4 A VOZ D: VOZ DO INTERLOCUTOR DA PL	144
4.4.1 Tirando de letra	144
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE EMERGE DA NA PONTA DO LÁPIS	149
REFERÊNCIAS	157
ANEXO	161

1 INTRODUÇÃO

“Rabiscos *Na ponta do lápis* – concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem” é uma pesquisa em que se procura compreender a produção de textos e as teorias presentes na Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (OLP), a partir de um produto feito pela OLP, a revista *Na ponta do lápis* (PL), relacionando e contrastando abordagens divulgadas pela revista com a visão de estudiosos e especialistas nas áreas de educação e linguagem.

Embora se reconheça a contribuição da OLP para o ensino de língua materna, tendo a adoção dos gêneros textuais em sua política de formação de professores, no material pedagógico e na produção de texto para o torneio em si, é importante investigar de que forma as concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem são expressas nos materiais produzidos.

O tema escolhido foi desenvolvido a partir de trabalho integrado a atividades extensionistas e de pesquisa do Grupo de Leitura, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (LELIT), coordenado pelo professor Luiz Percival Leme Britto, da Universidade Federal do Oeste do Pará, do qual sou colaboradora, em conjunto com mais pesquisadoras do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que também desenvolvem pesquisas relativas a questões de ensino escolar, leitura, escrita, literatura e conhecimento linguístico.

Dentre as pesquisas concluídas, podemos destacar as seguintes dissertações: *O ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa*, de Maria Simone da Costa Moreira (2016); *Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?*, de Ivanete da Silva Paixão (2016); *O que são as memórias literárias e como elas se realizam na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa*, de Nilciléia Almeida de Sousa (2016). E as em andamento: *Poesia na escola – seu ensino na perspectiva de formação holística*, de Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara; *O ensino do gênero crônica proposto pelo modelo da Olimpíada de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio*, de Ester Ribeiro Macambira; *Leitura e produção de textos: em busca de melhorias para o ensino de poema no 6º ano do Ensino Fundamental*, de Selmir Silva – as duas últimas sob orientação da professora doutora Ana Maria da Silva Vieira.

Desta forma, busca-se dialogar com a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* sobre que concepção de ensino e de aprendizagem de leitura-escrita emerge da revista PL, tendo por objetivos:

Objetivo Geral:

Identificar e problematizar a concepção ou concepções de ensino e aprendizagem de leitura-escrita que emanam da ou se manifestam na revista PL, dentro do quadro geral que se desenha de concepção de ensino de leitura-escrita da educação brasileira contemporânea.

Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar as principais concepções atuais de leitura e escrita;
- ✓ Identificar as principais tendências do ensino contemporâneo de Língua Portuguesa manifestadas pelos documentos oficiais e autores de referência;
- ✓ Descrever a proposta da OLP para o ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais;
- ✓ Sondar e mapear as edições da Revista PL, verificando as principais estratégias de identificação e perfis discursivos que ali se constituem.
- ✓ Examinar as formações imaginárias (PEUCHEUX apud OSAKABE, 1979) que a Olimpíada tem de si, de língua, discurso, gênero, texto, ensino-aprendizagem, do professor (sujeito), autoria (aluno).
- ✓ Identificar a proposta de ensino que a PL traz para os ensinos fundamental e médio.

Estes objetivos são alcançados a partir de perguntas base, “pontos de partida”, para nortear as reflexões que permeiam o debate sobre leitura e escrita e os processos inerentes a este assunto no âmbito da OLP e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. São elas:

1. Quais as concepções de língua e de escrita manifestadas na PL?
2. Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)
3. Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)
4. Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?
5. Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)
6. Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)

Nesse intuito, esta dissertação se organiza da seguinte forma: na seção inicial realizo uma breve introdução do que trago nesta pesquisa. Já na seção 2 intitulada “Ensino de língua portuguesa: o que ensinar e o que aprender?” –, contextualizo o problema de investigação: o que é ensinar português nos dias atuais e o que vem sendo proposto.

Na seção 3 – “Caminhos da Pesquisa” –, procuro estudar os processos de ensino-aprendizagem no Brasil e descrever como determinada instituição, com proposta orgânica, atualiza e se organiza, de certa forma, a intervir no debate político-social para discutir o que é e que sentido faz ensinar português. Além disso, apresento, de forma sequencial, os passos desenvolvidos para análise e reflexão do objeto de pesquisa. Expõe-se a metodologia de pesquisa, partindo de síntese sobre estudos da situação da educação no Brasil e, dentro deste contexto, a localização da OLP no quadro de educação brasileira, descrevendo ações e abrangências; em seguida, parte-se para a reflexão sobre o que são as revistas de vulgarização – contextualizando a PL na história e as dimensões alcançadas por ela. Como documento, a PL, corpus desta pesquisa, é analisada focalizando as estratégias de análise: identificação das vozes (perfis discursivos) presentes nos textos das 29 revistas, estudadas através de projeções imaginárias – análise das formações / projeções imaginárias propostas por Pêcheux, revistas em Osakabe (1979) –, e com o auxílio do paradigma indiciário, de Carlos Ginzburg (2014), autor italiano responsável por sistematizar esse tipo de epistemologia.

Na seção 4 – Estudo das revistas da OLP (2005 – 2017) –, aprofundo a investigação. Ao constatar, que a PL tem locutor oficial, que é a Olimpíada de Língua Portuguesa e que esta voz, classificada como voz A, arregimenta outras vozes, apresento exemplos de como esse fenômeno se apresenta no interior das revistas.

Na conclusão, apresento algumas derivações e considerações sobre a OLP e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa e formação de professor no Brasil.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE ENSINAR E O QUE APRENDER?

O título desta seção é recorrente em muitas pesquisas relacionadas ao Ensino de Língua Portuguesa, o que se deve ensinar e o que se deve aprender nas “aulas de português”, porém, mesmo diante de tantos trabalhos nesta área da educação básica no Brasil e de tantas transformações sociais, vivemos – nós, professores – em dúvida sobre como ensinar a língua portuguesa em sala de aula (e que dela ensinar).

É comum estudantes e estudiosos da linguagem questionarem-se sobre o ensino de português a falantes de português, e isto tem sido algo que dificulta ensinar e aprender a língua, num cenário conturbado de teorias e concepções de ensino e aprendizagem de língua. Tornando-se uma espécie de defesa de ensino, tendências de renovação para o ensino de língua surgiram após a virada pragmática dos anos 80. De acordo com Paixão¹ (2016, p. 12),

Uns defendem a norma culta/padrão com respeito às diversidades linguísticas (CAMACHO, 1981; FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004); outros a leitura e produção de textos em relação com a constituição do sujeito da linguagem (GERALDI, 2010); outros defendem o texto como o principal elemento da língua, dando ênfase à coesão e coerência (KOCH, 2015); outros, ainda, defendem o trabalho com a oralidade (CASTILHO, 2014), além daqueles que defendem o uso dos gêneros textuais como objetos de ensino (ROJO; BARBOSA, 2015; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Neste universo de teorias e concepções, o ensino de língua portuguesa vem trilhando variados caminhos e, querendo ou não, tem se referenciado na tradição gramatical. Muitas são as teorias por uma gramática sem excesso de normas, regras e exceções, porém, apesar do surgimento dos estudos linguísticos, são poucas as atividades de produção de texto, de leitura, de variação linguística, de oralidade, de gramática, atribuídas às práticas de ensino e aprendizagem que buscam a reflexão e a interação da linguagem com os processos sociais almejados para a formação do aluno.

Fundamentalmente, três concepções de linguagem podem ser apontadas de acordo com os estudos de Geraldi (2011):

a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam; *a linguagem é instrumento de comunicação*: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas

¹ Na seção 1, os títulos das subseções são os mesmos usados por Paixão 2016, em sua dissertação, por termos tido orientações conjuntas e partilhado de mesmo referencial para revisão bibliográfica.

introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais; e *a linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 2011, p.41 – grifos nossos).

Dentre as concepções de linguagem referidas pelo autor, a de interação, das mudanças ocorridas a partir da década de 1980, foi parte importante, e está inserida no contexto atual, apesar das inúmeras propostas educacionais existentes. Ao falar sobre as concepções de linguagem, Zanini (1999) propõe a seguinte reflexão

cada concepção teve a sua validade ao seu tempo. Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor. A eles foi se acumulando a experiência que permite a reflexão, que lhes deu o conhecimento e o discernimento de perceber que a língua evolui e com ela a sua prática. Todos estes longos anos dão-nos a noção clara de que mudar não é abandonar postura, mas, sim, é evoluir, é crescer; de que nesse processo de transformação nada fica perdido ou é desperdiçado no tempo. Cada experiência deve se constituir em mais uma peça na construção de um alicerce sólido que sustente o saber. E hoje, percebemos que necessitamos do conhecimento (domínio das normas que regem a língua, das teorias que servem de respaldo para uma prática consciente), necessitamos de modelos (já que as coisas não surgem do nada, elas se recriam, transformam-se e evoluem), necessitamos de interagir (já que somos os responsáveis pela transformação dessa sociedade, que queremos melhor e mais crítica), necessitamos de uma prática alicerçada na competência, garantida pela compreensão, pelo entendimento, pela reflexão da e sobre a própria linguagem. (ZANINI, 1999, p. 86-87)

Neste mesmo sentido, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), acreditam no potencial de cada uma das concepções em cada período histórico em que foram consolidadas, mas apresentam que houve e há inter-relação destas concepções.

Acreditamos que os paradigmas estudados pelos autores coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, não havendo concorrência entre eles em um dado momento histórico, mas a inter-relação para a efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula. Assim, vislumbrou-se que a concepção dialógica de linguagem, proposta nos documentos oficiais, sobre o ensino de línguas, os quais estão consubstanciados nas orientações filosóficas do Círculo de Bahktin, sustentam a noção de que a interação é o elemento primário de relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação. No entanto, o que se observa no material didático oferecido aos professores é uma mescla teórico-metodológica, em que as três concepções de linguagem coexistem, para que o trabalho se efetive. Isso leva à constatação de que o docente necessita dominar os paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011. p. 498.).

Conforme mencionamos, tanto as concepções de língua e linguagem quanto as de ensino e aprendizagem diferem em suas interpretações de acordo com as correntes epistemológicas que as sustentam. Assim, faz-se necessário elucidar essas visões a fim de compreender como influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas. Neste sentido, apresentamos, a seguir, breve trajetória do ensino e aprendizagem da gramática tradicional e também os tópicos de renovação da linguagem.

2.1 PERSPECTIVA TRADICIONAL

Dos anos de 1960 até o início da década de 1970, viviam-se propostas de ensino voltadas para escolas com visões elitistas centradas no pragmatismo-instrumental, ou seja, na lógica da comunicação, relacionadas com o behaviorismo e o estruturalismo. O ensino de Língua Portuguesa indicava a valorização da criatividade como condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Estava destinado às crianças e jovens filhos das classes médias urbanas, imersas na cultura escrita, seja por conviverem com pessoas da alta escolaridade, seja por desfrutarem dos clássicos da literatura e da música e de outros objetos da cultura hegemônica. Ensinar Língua Portuguesa nesta perspectiva gramatical era adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada língua padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.

Porém, os tempos passaram e a língua(agem), sendo um ato humano, social, político, histórico, ideológico, tem consequências, tem repercussões na vida das pessoas e, dessa forma, não pode ser vista, simplesmente, como questão de *certo e errado* ou como conjunto de palavras que pertencem a determinada *classe* e que se juntam para formar frases.

Ainda hoje, para muitos, a tradição do ensino da gramática está fundada na crença de que quem domina a gramática da língua está preparado para expressar-se bem. “Para a maioria dos professores, não ensinar gramática (entenda-se a gramática normativa e a descrição da língua que normalmente a acompanha) é não fazer nada” (BRITTO, 1997, p.124).

Durante o Século XIX até meados do XX, a linguagem era tida como expressão do pensamento. Ler e escrever bem eram consequência do pensar e as propostas dos professores se baseavam na discussão sobre as características descritivas e normativas da língua. O objeto de ensino não precisava ser a linguagem.

Nesta perspectiva, “saber português”, de acordo com Bagno e Rangel (2005), equivaleria a ser capaz de distinguir o “complemento nominal” do “adjunto adnominal” ou de

identificar uma “oração subordinada substantiva objetiva direta”. Nesta visão, o ensino da Língua Portuguesa não primava pela melhoria da leitura e da produção escrita dos alunos, concentrando-se na classificação, uso de nomenclaturas e terminologias próprias do estudo metalinguístico.

O problema, aqui, não está na nomenclatura em si, mas na crença (falaciosa) de que conhecer os rótulos e suas definições e/ou ser capaz de empreender análises sintáticas é condição suficiente para compreender o funcionamento da língua e, graças a esse “conhecimento”, ser capaz de “falar e escrever bem” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 74).

Antunes (2007, p. 61) repercute tal realidade, dizendo que “certas atividades escolares, supostamente atividades para ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que é *permitir uma interação com a troca de sentido e de interações*”.

Muitos equívocos são constatados no ensino da Língua Portuguesa pela obediência a preceitos impostos, como diretrizes a serem seguidas à risca, objetivando um ideal de língua, a forma correta, o padrão. Porém, ensinar língua não é impor regras, normas, postulados do bem escrever e do bem falar, o ensino de língua é questão de valor. Como afirma Britto (2003, p.44), “a escola tem a função valorativa, através da qual reafirma o conjunto de valores que informam o conceito hegemônico de sociedade, tais como o sentido de liberdade, de respeito, de autoridade, de superioridade, de propriedade, entre outros”.

No sentido de contribuir com a formação de professores de língua portuguesa, Bagno e Rangel (2005, p. 65-66) entendem que

Num cenário como esse, o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno não é o objetivo primordial, razão pela qual a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre a língua e a linguagem não são efetivamente encarados como objetos de ensino, ainda que apareçam como práticas escolares típicas da área. Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática linguística, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. Outros campos de estudo, como a sociolinguística e a semântica, que chegam a constituir, em alguns casos, disciplinas com esses mesmos nomes, são abordados de forma esquemática e pouco instigadora. Todas essas áreas de estudo, no entanto, são de fundamental importância para a formação de docentes capazes de promover a plena educação linguística de seus alunos. Abre-se, então, uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino de língua, a formação docente nas universidades e as demandas sociais por uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão e de lhe permitir construir sua cidadania.

Isso mostra que as universidades e faculdades, que preparam professores de línguas, precisam repensar a grade curricular dos cursos de Letras, ampliando os domínios e dispondo aos futuros “letrados” subsídios para formarem integralmente os alunos, preparando-os para ser sujeitos autônomos e conscientes da atuação na sociedade.

Por isso que, em *Práticas de letramento no ensino, leitura, escrita e discurso*, Britto (2007, p.74) afirma que “a educação linguística não pode ser um desfiar de regras de como falar bem, nem a desautorização do saber linguístico do educando”. O conhecimento teórico se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, são as que podem embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de língua portuguesa.

A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento da reflexão gramatical (...) porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento) (BRITTO 1997, p.164).

Franchi (2006) afirma que é preciso distinguir “gramática interna” de “gramática”, construção teórica de gramáticos e linguistas. Para o autor, a gramática interna corresponde ao sistema de princípios e regras do próprio saber linguístico do falante, que se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve. Sobre a proposta desse autor, Britto (1997, p. 31) observa que a novidade está exatamente na ideia de não ver a linguagem como algo fechado e definitivo, mas sim como “*atividade constitutiva quase estruturante*”.

Carlos Franchi continua a afirmar:

É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que dependem, em parte, de restrições, impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma “práxis”. Por outro lado, é ainda a interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e os outros como interlocutores. Por isso essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, que ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 2006, p.48).

Na esteira de Franchi, Britto (1997, p. 121) apresenta que “a língua, enquanto produto histórico e quase-estruturante, resultará tanto das ações com a linguagem e sobre a

linguagem’ que os sujeitos se realizam como da ‘ação da linguagem’ (já que esta é histórica e trabalho de muitos) sobre estes mesmos sujeitos”. Sustenta o autor que “a crítica maior que se faz à prática de ensino da gramática na escola não é à adoção desta ou daquela taxionomia, mas ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos de frase”.

Antunes (2007, p. 28) afirma que “a gramática é constitutiva da língua, quer dizer: faz a língua ser o que é”. Sendo assim, quando um professor pergunta que fazer para ajudar os alunos a produzir textos, quando eles não têm conhecimento de gramática demonstra que não entendeu que existe gramática internalizada. Certamente, a essa altura, o que mais os alunos sabem é a gramática da língua: nesse sentido dos seus usos reais.

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras, tudo isso é necessário, mas não é suficiente (ANTUNES 2007, p. 41).

No ensino da Língua Portuguesa vale, de acordo com Faraco (2006, p. 25), a

reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo. Não cabe, no ensino de português, apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho (que é, digamos com todas as letras, a parte central do ensino), é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. (FARACO, 2006).

Seria tão bom se todos pudessem olhar para o funcionamento social da língua e observassem que o reconhecimento de nomenclaturas, feito sobre frases soltas ou fragmentos de textos, acaba por imobilizar a língua viva e passível de variações e de novos fenômenos através dos usos linguísticos em sociedade! Sobre isso Faraco (2008) argumenta que

A reforma do ensino de 1972 pode ser vista como fruto exemplar dessa conjuntura. A pedagogia tecnicista queria uma escola enquadrada por parâmetros de produtividade fabril e que não perdesse tempo com o que se considerava supérfluo, ou seja, a educação humanística tradicional. Desaparece, então, do novo ensino básico de oito anos a disciplina língua portuguesa, substituída por uma área que não inocentemente se chamava “comunicação e expressão”. Em seus fundamentos conceituais, defendia-se uma pseudomodernização dos temas e dos procedimentos de ensino com ênfase na eficácia imediata da comunicação. (...) Embora tendo um lugar apenas acessório nos programas oficiais e nos livros didáticos, o ensino da gramática continuou a ser feito regularmente nas escolas – até mesmo por inércia porque, tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino do português com o ensino da gramática (FARACO 2008, p. 184-185).

Sobre a confusão em torno do que ensinar, Britto (1997, p.83) sugere que “o modelo de ensino está fundado em dois grandes equívocos”: admitir que o objetivo principal do ensino de língua seja levar o aluno ao domínio da norma culta, sob a alegação de que esta se constitui como língua nacional de uso amplo; e usar uma interpretação estreita do que seja a norma culta, bem como das relações entre escrita e oralidade. E reforça essa ideia, sustentando que

Infelizmente, o debate raramente abandona o referencial normativo e, preso às concepções dicotômicas, desconsidera a questão central, a saber, aquela que diz respeito ao conhecimento, limitando-se, quando busca escapar ao estrito limite de demonstrar o “certo”, à invenção de novas estratégias para reproduzir o mesmo ou ao âmbito dos usos funcionais cotidianos da escrita, numa versão de educação voltada para satisfazer as demandas do mercado. (BRITTO, 2012, p. 66)

Ao fazer análises de grandes gramáticos, esse autor destaca que a incorporação dos estudos gramaticais na educação regular tem limitações e equívocos, sendo necessário repensar o ensino tradicional de língua portuguesa.

A gramática tradicional é inadequada e não oferece uma descrição coerente do português, nem em sua modalidade culta, seja pelo normativismo abusivo, seja pelas incoerências teóricas e descritivas, seja ainda por sua desatualização, seja, finalmente, pela ausência de progressão de sua apresentação na prática pedagógica (BRITTO 1997, p.151).

A seguir, elenco algumas propostas de renovação para o ensino de língua portuguesa que vem sendo promovidas desde a década de 1980, com base em orientação coletiva do grupo, desenvolvida inicialmente por Paixão (2016); nesta pesquisa, procuro adensar e aprofundar o trabalho por ela iniciado.

2.2 TÓPICOS INDICADORES DE RENOVAÇÃO

Nos anos 1980, as discussões em torno da necessidade da melhoria da educação do país são enfatizadas, sendo uma das maiores dificuldades das escolas o ensino da leitura e da escrita de seus alunos. Inclusive, foi durante esta década que começou a reflexão e mudanças para o como ensinar e de que forma aprender desde a alfabetização. O ensino, nesta fase da Educação Brasileira, deixou de ser visto como sucessão de etapas, passando a ser compreendido como processo contínuo, no qual o aluno desenvolve competências e habilidades diferentes ao longo dos anos.

As investigações durante este período favoreceram o entendimento de que o ensino e a aprendizagem da língua se dão de maneira processual, contínua, não baseados em memorização, mas sim num seguimento no qual o aluno, para aprender a ler e escrever, precisa elaborar um conhecimento de natureza conceitual, pelo qual haja a apropriação do conhecimento da linguagem. Nessas mudanças, está implicada tanto uma nova forma de conceber o processo de aquisição da leitura e da escrita, como a definição de novos objetivos para a educação, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e a democratização do ensino.

Nesse sentido, aprender a escrever não se restringe à compreensão do sistema da escrita, envolvendo o domínio de aspectos discursivos; daí deriva a prática que privilegia a função social da escrita. A relação entre o objeto de conhecimento e a atividade do sujeito como determinante na conscientização desse objeto alertam para os limites de novas práticas realizadas ou incentivadas nas escolas cuja intenção seja superar o modelo tradicional de ensino, buscando “novos modelos”, mais democráticos e agradáveis.

2.2.1 A gramática da língua com coerência científica

O título deste tópico vem da ideia de gramática entendida como descrição, exame, análise da língua, não como norma ou como regra, mas inspiração advinda dos estudos linguísticos contemporâneos. É comum ouvir críticas a respeito da gramática tradicional, temida por muitos e intitulada como inconsistente, centrada na variedade padrão e de caráter prescritivo; contudo, poucos teóricos arriscam-se a propor alternativas a esse modelo.

Mário Perini é um destes estudiosos que se dispôs a inquirir a gramática do português com base em uma forma nova de descrever a língua materna, partindo de princípios rigorosos e coerentes. Segundo ele:

Uma formação gramatical intelectualmente sadia só pode ser atingida através de um exame racional e rigoroso do fenômeno da linguagem e da estrutura da língua, nunca através de princípios desconexos e, o que é pior, ministrados dentro de um esquema de autoridade. Mas isso pressupõe a existência de uma teoria gramatical que possa dirigir o esforço de análise e compreensão do funcionamento da língua. E antes de ser possível trabalhar com essa teoria, será preciso desenvolver (nos alunos e em nós mesmos) a atitude intelectual conveniente: exigiremos de nós mesmo um nível de rigor e coerência do qual os estudos gramaticais tradicionais estão muito longe; e nos colocaremos diante do objeto de estudo não como meros receptores de conhecimentos já produzidos, mas como críticos e criadores de conhecimento novo (PERINI, 2004, p. 19-20).

Britto (1997, p. 144), ao comentar a proposta de Perini (2004), aponta os princípios básicos que sustentam sua proposição: 1 exigência de caracterização precisa e explícita

dos instrumentos analíticos e a coerência entre as definições e sua aplicação; 2 sustentação da análise em nível formal das estruturas de superfície independente do nível semântico; 3 delimitação de seu alcance – a variedade padrão escrita da língua portuguesa; 4 reconhecimento de seus limites, com a explicitação das dificuldades; e 5 estabelecimento de uma taxionomia rigorosamente articulada com a análise que se propõe.

Neves (2014) é outra autora que se dispõe a propor tópicos de renovações ao ensino da gramática tradicional. Em *Que gramática estudar na escola – norma e uso na Língua Portuguesa*, esta autora pensa na constituição de um material de referência – teórico e prático – para análise das relações entre gramática e uso linguístico.

É hora de atender ao que esperam a sociedade e a família das aulas de português nas escolas: que os alunos falem e escrevam melhor. Nada mais esperam todos que adequação de linguagem: adequação de registro, incluída a posse da norma socialmente prestigiada, mas, também e principalmente, adequação guiada pela compreensão do modo de organização dos enunciados. Desempenho do primeiro tipo (adequação basicamente sociocultural) pode ser pautado por uma gramática normativa de orientação segura; e desempenho do segundo tipo (adequação basicamente linguística) pode ser beneficiado com o procedimento reflexivo a que leva o trabalho com uma gramática de usos teoricamente sustentada (NEVES, 2014, p. 12-13).

Para a autora, ficam assentadas como base para o trabalho de proposição de uma gramática na escola: “a fuga de modelos que levam a submissão estrita às normas linguísticas consideradas legítimas e a fuga aos paradigmas considerados modelares, ou seja, rejeita-se o tratamento homogêneo dos itens da língua” (NEVES, 2014, p. 19).

2.2.2 Variação Linguística – respeito às diferenças

Sendo o homem sujeito histórico e social, não pode se apropriar de um instrumento linguístico de forma fixa, padrão, sem flexibilidade e tomá-lo como símbolo de identidade nacional – o sujeito assume identidades diferentes a partir das quais são vivenciadas nas diversas instâncias sociais –, desconsiderando as singularidades presentes nos diferentes espaços geográficos e sociais.

A variação existente hoje no português do Brasil, que nos permite reconhecer uma pluralidade de falares, é fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, nos diferentes períodos da nossa história. São fatos dessa natureza que demonstram que não se pode pensar no uso de uma língua em termos de “certo” e “errado” e em variante regional “melhor” ou “pior”, “bonita” ou “feia”. (CALLOU, 2014, p.17)

Um padrão que reforça a ideologia cultural que sustenta e reproduz privilégios é a realidade da maioria das escolas brasileiras, a variação é vista como desvio, uso inadequado, desconhecimento da língua padrão, fuga do ideal linguístico. A diversidade linguística, embora presente em muitos documentos oficiais de orientação de ensino, está distante da vivência na prática escolar e principalmente docente.

Cyranka (2015) afirma que o homem se constitui pela linguagem, desde os escritos de Bakhtin, “visto que a palavra é material privilegiado da comunicação da vida cotidiana, que é vinculada a uma esfera ideológica particular”. Porém, foi somente a partir dos estudos Labovianos que os valores culturais da comunidade dos falantes passaram a fazer parte dessas reflexões. E, após inúmeros trabalhos voltados para a inserção de uma pedagogia da variação linguística na escola, ainda é um tópico de renovação pouco utilizado.

A autora reflete que

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai ensinar o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (CYRANKA, 2015, p. 35).

Faraco e Zilles (2015), ao fazerem breve introdução da necessidade de uma pedagogia da variação linguística, chamam a atenção sobre as reações negativas da sociedade e alertam para o olhar preconceituoso e pelo estigma social que pensar neste ensino na escola provoca:

Não se trata apenas de desenvolver uma pedagogia que garanta o domínio das práticas socioculturais e das respectivas variedades linguísticas. Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos (FARACO; ZILLES, 2015, p. 9).

A variação linguística acaba por não ter identidade dentro do ensino de língua, a não ser o de apresentar o certo e o errado das modalidades da língua, fala e escrita, o que, por vezes, só faz aumentar o preconceito. Camacho (1982, p. 23) defende que o sucesso escolar está diretamente relacionado com a aquisição na norma culta.

É preciso considerar que o sistema escolar não se dedica ao ensino da habilidade que investigamos, que consiste, repetimos, na capacidade de reconhecer valores sociais associados à linguagem. Dedicar-se, sim, ao critério exclusivista da norma prescritiva, cujo princípio básico consiste na suposição de que só uma forma é correta, em detrimento de suas alternativas, quando mais apropriado seria propor que tal forma fosse apenas a mais adequada a determinadas circunstâncias de intercâmbio verbal.

Como afirma Camacho (2012, p. 2), “somos tentados a nos atribuir o direito de cuidar da língua, de preservar um traço de pureza original que ninguém sabe qual é”. Contudo, o estudo da variação não está preocupado com manter a unidade linguística nem com contribuir para o uso eficiente das regras, mas sim com criar espaços de reflexão sobre a língua em uso.

De acordo com esse autor, “embora se conceba a existência de uma norma, esta se caracteriza por estimular certa margem de escolha, em vez de prescrever um curso fixo de uso” (CAMACHO, 1981, p. 28). A língua não pode ser vista como instrumento ou código de comunicação pronto, fixo e inalterável, que vai ser ensinado pelo professor e apreendido pelos alunos. As línguas vivem e evoluem, se modificam e se transformam com o tempo. Elas não se degeneram, apenas mudam, de modo gradual e coerente, adquirindo novos valores, valores ligados às diferentes formas que assumem no uso social, por diferentes grupos de falantes.

2.2.3 A oralidade como elemento constitutivo do ensino da língua

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998, p. 41) dizem que “dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos”. Afirma-se que, “é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” (BRASIL, 1998, p. 82).

De acordo com Osakabe (1984, p.147), o que ocorre do ponto de vista de sua aprendizagem é que

A língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta que por si relegam a um segundo plano a questão relativa à sua natureza. Por esta razão é que, no âmbito da presente discussão, importará basicamente o fato de que a escrita atua como complemento da oralidade, cumprindo certas atribuições que se situam além das propriedades inerentes a esta. A mais evidente e talvez a mais central dessas atribuições concerne à necessidade de superação dos limites de tempo e espaço característicos da manifestação oral.

Por isso, Antunes (2003, p. 24-25) observa que professores, e até mesmo pesquisadores da área, entendem a oralidade “como algo desnecessário nas aulas de Língua Portuguesa, já que ela é tida como uma violação das regras gramaticais”.

Sabemos que, nos últimos anos, apesar de pequenas variações, as propostas curriculares para o ensino de língua materna no Brasil têm se organizado em torno dos eixos didáticos “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “análise linguística”. Tais eixos estão em constante relação e compreendendo que o ensino de “análise linguística” não constitui atividade à parte, tendo como intenção melhorar as capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos dos alunos (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, Garcia (2010) reflete:

Já que as atividades de produção de texto passaram a englobar também o trabalho com a leitura e as capacidades leitoras, com os diversos tipos de conhecimentos linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, pragmáticos e discursivos) necessários à produção de textos e com a oralidade. Em relação a este último ponto especificamente, cabe lembrar o lugar injustamente periférico que se conferia à linguagem oral na escola. Hoje, o estudo dos gêneros orais, em suas diferentes funções sociais, tem sido contemplado, assim como o estudo das diferenças e semelhanças entre escrita e oralidade e do português falado no Brasil (GARCIA 2010, p.1).

Para Marcuschi (2001, p. 25-26), a oralidade é “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, de a realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos.

Bentes (2010, p. 136-137), afirmando que “as produções discursivas (orais ou escritas) apresentam uma natureza complexa e remetem a várias ordens simbólicas”, procura mostrar que o “trabalho com a oralidade” na escola implica compreender melhor a natureza básica de seu funcionamento, a partir de duas questões fundamentais:

- a) o fato de que os falantes, ao falarem, não apenas “falam”, mas exibem, no curso de suas performances orais, determinados modos de fala; esses modos de fala pressupõem, dentre outros aspectos, tanto a pronúncia individual de cada som (sempre social e regionalmente marcada), como também a produção organizada, estruturada (e também, muitas vezes, social, interativa e regionalmente marcada) do fluxo da fala, que envolve aspectos como a produção de pausas, a entoação, a qualidade da voz, o ritmo e a velocidade da fala). Ambos (pronúncia de cada som e aspectos prosódicos) não apenas emolduram a fala, mas também podem constituir-se em poderosos recursos comunicativos e estilísticos à disposição dos falantes; e
- b) o fato de que os falantes, ao falarem, inevitavelmente combinam a fala com outras linguagens que ocorrem ao mesmo tempo em que se fala: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial, o direcionamento do olhar; isto confere à fala e às práticas orais uma força performática única e de enorme impacto na manutenção e condução das interações sociais.

Desde essa perspectiva, caberia à escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, não apenas dando oportunidade aos alunos de observar e analisar determinadas práticas orais, como também fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela (BENTES, 2010, p. 137).

2.2.4 Leitura – formação do sujeito-leitor

A leitura é necessidade básica para a convivência social e está, sem dúvida, relacionada à apropriação do conhecimento e aos meios de produção e de divulgação desse conhecimento. Britto (2012, p.35) aponta que “a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social do indivíduo, contribuindo decisivamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática”, todavia alerta para a “mitificação da leitura”,

Que resulta de uma representação de leitura que, sem explicitar o que se entende por ler e desconsiderando as práticas sociais de leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelece em torno da questão juízo de valor do tipo bom ou mal (BRITTO, 2012, p. 37).

É o ato de ler, sem dúvida, passaporte indispensável à participação na sociedade urbano-industrial; saber ler e escrever são condições básicas para a atuação na vida política, econômica e cultural. Contudo, Britto (2014, p.68) enfatiza que ler é verbo transitivo:

Ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliara a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc.

Na chamada de sociedade de cultura escrita, possui organização mais estruturada e seus membros devem viver conforme as normas desenvolvidas a partir dessa organização.

Pertencer à Cultura Escrita significa mais que a soma de conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e escrita. Na medida em que uma pessoa se emprega, na medida em que utiliza os instrumentos e aparatos técnicos que constituem o espaço urbano, em que se organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita. (BRITTO, 2003, p. 50)

Longe de querer estabelecer tipologias de vivências de leituras, Geraldi (2011, p. 92-99) apresenta posturas de relacionamento do leitor ante o texto: a leitura-busca de informações (ler para extrair do texto uma informação); a leitura-estudo do texto (ler para explorar a estrutura do texto); a leitura do texto-pretexo (ler determinado texto para a produção de

outro, ou como introdução a um estudo) e a leitura-fruição do texto (ler por ler). Todas essas formas de ler são importantes, pois indicam as possíveis relações do leitor com suas leituras, e assim que constrói o texto, atribuindo-lhe significação.

Britto (2014, p.37) afirma que a leitura como um dos conteúdos escolares é o que articula o sistemático e o assistemático, pois “favorece a metacognição – a atividade intelectual autocontrolada, realizada com planejamento e avaliação contínua”. Neste sentido, assegura que leitura (e seu ensino) enquanto forma de ser e estar na história (...) deve ser compreendida como posicionamento político diante do mundo, porém deve fugir da mitificação da leitura e do pragmatismo pedagógico que a reduza a ações de promoção de leitura e de estudo sobre o que é ler (BRITTO 2014, p.72).

2.2.5 Leitura e produção de texto – o sujeito agente

Britto (1997, p.102) observa que a crítica reformadora em oposição a tradição gramatical ocorreu pelo fato de que o

Ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade linguística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto. Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nesta perspectiva, ensinar gramática seria pensar a língua tal como é exercitada e avaliada em sociedade.

A prática de produção de texto, por sua vez, relaciona-se com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência. Efetivamente, ensina-se redação para fixar a norma, ainda que nem sempre se assumam explicitamente essa perspectiva. A produção de texto na escola tem se caracterizado pela artificialidade, falta de relação interlocutiva efetiva e não domínio das convenções da escrita.

Silva e Melo (2007, p.30) a partir das leituras sociointeracionistas, afirmam que escrever é um modo de interação social. Quem escreve, escreve sabendo por que e para quem está escrevendo, de modo que sempre finalidade e interlocutor, mesmo quando quem escreve o faz para si mesmo. Essas palavras enfatizam o pensamento de Geraldi (2013, p. 137), para quem, “na escrita de um texto, é necessário que se tenha não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever”. Geraldi acredita que a linguagem como forma de interação implica numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. No texto, a uma criatividade aberta e infinita, se contrapõem a finitude do momento e a concretude da situação (GERALDI 2008, p.4).

Britto, neste sentido, constata que a produção de textos em condições escolares traz marcas de uma língua forçada, faltando, a saber, sua funcionalidade, a subjetividade de seus interlocutores e o papel mediador da relação homem-mundo.

A produção de textos com finalidade explicitamente didática conduz a uma confusão conceitual, a uma vivência empobrecida do fenômeno linguístico e a uma concepção equivocada de linguagem e de conhecimento. Curiosamente, ao mesmo tempo, mantém o preconceito linguístico, valorizando, em sua retórica, uma forma de linguagem ideal que não corresponde sequer a que se manifesta nos próprios textos escolares (BRITTO, 1997, p.276).

Silva e Melo (2007, p. 33) apostam que “na escola, as atividades de produção de textos devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extraescolares, (...) escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade”, visto que concretiza o fazer do texto ao relacioná-lo com a vida cotidiana e com destinatário concreto.

Rojo (2006, p.52), por sua vez, entende que o privilégio do texto como unidade de ensino e o deslocamento dos objetos de ensino de conceitos ou conteúdos para eixos procedimentais – capacidade de leitura e produção de textos escritos – foi a primeira resposta dada a essas novas demandas sociais trazidas pela industrialização e modernização do país como pelas novas mídias audiovisuais. Afirma ainda em relação às situações de comunicação e em relação à experiência cultural do escritor/leitor, “trata-se, agora, de se apropriar dos escritos para agir na vida, e isso é novo para a escola” (ROJO 2006, p. 56).

Silva e Melo (2007, p. 41) afirmam que “as situações de produção de texto escrito pressupõem não apenas capacidades de planejamento e de distanciamento relativamente desenvolvidas, mas também capacidade de reflexão consciente sobre a linguagem”. Por esse motivo, a escola deve promover, além do conhecimento dos elementos da língua, a reflexão para compreensão do fenômeno linguístico e de sua função social.

Caberia à escola transformar a simples redação ou confecção de textos para entregar ao professor a fim de obtenção de notas, ou de simples avaliação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha razão de ser. Daí Geraldi (2008, p. 7-8) afirmar que o [ler e escrever] tomado como sequências de uma só

atividade, que pode ser expressa pela fórmula ler para escrever, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo. Toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo.

Faraco (2008, p. 176) sustenta “os alunos devem se familiarizar com diferentes gêneros discursivos e não exclusivamente com o texto literário”. Sendo assim, enfatiza a necessidade de combater e eliminar das práticas escolares o gênero “redação escolar”, considerando-a produção artificial de textos, moldado e modelado, sem a participação de um circuito vivo de comunicação, que se acaba na escola e atende apenas a burocracia escolar, como o cumprimento de tarefas para o recebimento de nota. Assim, acredita que o processo de produção de texto e seu produto devem acontecer em ambiente cooperativo, passando por etapas coletivas, seja na preparação do texto, seja na análise do produto.

A reflexão sobre a língua ou análise linguística pensada por Geraldi era e ainda é ter o texto ora como objeto de leitura, ora como produto da atividade discente.

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução de direito à palavra às classes desprivilegiadas, para dela ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. A escolha de um tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao *sujeito* e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos. Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (GERALDI, 2013, 135-136).

Porém, de acordo com Faraco (2008, p. 191), Geraldi não quis apresentar solução para o ensino da língua portuguesa, mas propor reflexão sobre a língua, e um ponto de partida para a avaliação e a compreensão crítica dos linguistas com a escola, situações que não foram bem resolvidas, tanto por parte dos linguistas, quanto pela aceitação desta concepção de ensino através do texto dentro do espaço escolar.

A produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2011, p.65).

São propostas de Geraldi (2011, p.65) para o trabalho de produção de textos em sala de aula:

- ✓ para os textos produzidos no sexto ano: a publicação, impressa, de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nesse ano;
- ✓ para os textos produzidos no sétimo ano: organização, como no ano anterior, de uma antologia de textos no final do ano ou organização de um jornal mural da turma, onde serão afixados os textos produzidos para que todos os colegas possam lê-los;
- ✓ para os textos produzidos no oitavo ano: organização de jornal impresso, da escola ou do ano, com circulação mensal, onde os melhores textos serão publicados. Os jornais poderão ser vendidos no interior da própria escola ou fora dela, para assim se tornarem financeiramente viáveis;
- ✓ para os textos produzidos no nono ano: organização de antologia no final do ano e/ou remessa dos melhores textos para publicação no jornal da localidade (quando houver e desde que o professor consiga espaço para uma coluna de sua responsabilidade). Sabe-se que os jornais do interior publicam mais *releases* de órgãos governamentais do que matéria produzida em sua própria cidade. É fácil conseguir com tais jornais espaço para a publicação de textos produzidos na escola: aumenta sua venda, pois tanto os pais quanto os colegas vão procurar ler aquilo que o filho ou o amigo escreveu!

2.2.6 O texto – articulador da língua (coesão e coerência)

Este tópico de renovação do ensino de língua portuguesa parte do texto nas estratégias de coesão e coerência propostas por Koch (2011, p. 31) e outros pesquisadores que veem o texto como produto de interrelação, interação produtor-ouvinte/leitor, manifestando-se por antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas, englobando os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Nesta visão de ensino da língua, Koch (2011, p. 53) aponta a importância do estudo dos gêneros do discurso e destaca dentro deles a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes e a competência textual possibilitando contato com os mais diversificados tipos de textos cotidianos, ativando a capacidade metatextual.

Koch (2011, p. 54-55), seguindo Bakhtin, reconhece que, “como qualquer produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças”, e repercute as colaborações de Schneuwly, “de que o gênero pode ser considerado como ferramenta de ensino, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida, estabelecendo relação meio-

fim, estrutura básica de uma atividade mediada”. Assim, os gêneros textuais são vistos pela Linguística Textual como didática específica, intervenção ativa de formadores, sendo que o texto é formado por sequências, esquemas linguísticos e em circunstâncias sociais.

Leal e Brandão (2007, p. 52-53) concebem que, para escrever um texto, realizam-se, continuamente, atividades de planejamento, escrita, revisão, escrita e novo planejamento. Essa concepção é divergente da que acredita que o planejamento ocorre no início da tarefa da escrita e a revisão ocorre no final. Absolutamente não é isso que acontece com os bons produtores de textos, que se engajam em atividades contínuas de reflexão sobre o texto que está sendo escrito e, portanto, realizam revisão em processo. Durante o processo formativo, há que se garantir momentos de reflexão, de forma que o aluno aprenda a manipular o texto, alterando-o conforme as diferentes dimensões da textualidade (conteúdo, organização sequencial, vocabulário, estruturação dos períodos, paragrafação) e da normatividade (ortografia, concórdância).

No contexto educacional brasileiro, já existe proposta de ensino de língua que vislumbra os diferentes usos linguísticos, proposta esta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Britto (1997) observava que

a crítica reformadora em oposição a tradição gramatical ocorreu pelo fato de que o “ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade linguística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto. Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nesta perspectiva, ensinar gramática seria pensar a língua tal como é exercitada e avaliada em sociedade” (BRITTO, 1997, p.102).

2.2.7 Os gêneros textuais como objetos de ensino²

Parece unânime a ideia de que o texto tenha seu espaço nos estudos da área de linguagem e em muitas salas de aula. Porém, durante longo período não fora tomado como objeto de análise nas pesquisas e menos ainda na escola. Na segunda metade do século XX, muitos documentos oficiais e propostas curriculares foram reelaborados e começaram a trazer algumas dessas propostas, buscando instaurar um movimento de mudanças nas práticas docentes. Uma destas mudanças é a concepção de língua, compreendida como ação entre sujeitos.

² Embora existam duas vertentes, gêneros textuais e gêneros discursivos, opto por esta terminologia por ser a vertente adotada pela OLP.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 264), os fenômenos linguísticos passam a ser entendidos como espaço de interação, no qual indivíduos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender a suas finalidades comunicativas. O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos.

Antunes (2002, p. 71) pretendendo explicitar a relevância dos gêneros como ponto orientador do ensino, admite que, por esse viés, se favorece:

- a) a apreensão dos "fatos linguístico-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais", difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um "programa" previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do "certo" e do "errado", como indicativos da boa realização linguística.

Luiz Antônio Marcuschi (2010, p.19) caracteriza os gêneros textuais como “eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, presentes na história, profundamente ligados à vida cultural e social e que contribuem para ordenar e estabilizar atividades comunicativas do dia-a-dia e amplia sua teoria demonstrando a diferença entre gêneros e tipos textuais: narrativos, dissertativos e descritivos.

Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 8), são “instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares”. Desse modo, novos gêneros vão se constituindo em processo permanente, em função de novas atividades sociais.

Os textos são produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados. Diferentes textos assemelham-se, como diz Bakhtin (2003), porque se configuram segundo características dos gêneros discursivos³ que estão disponíveis nas interações sociais. Desse modo, pode-se dizer que a comunicação

³ Terminologia adotada nos estudos bakhtinianos.

verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos.

Para Bakhtin (2003), os gêneros exercem efeito normativo. Por funcionarem como modeladores dos discursos em qualquer situação de interação verbal, os falantes recorrem a eles. Por possuírem aspectos relativamente estáveis e comuns, os gêneros servem de modelo: textos diferentes são tidos como pertencentes ao mesmo gênero na medida em que possuem, por exemplo, “conteúdos”, “construções composicionais” e “estilos” semelhantes entre si. Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, instrumento semiótico complexo – forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2004, p.23-24).

Sobre aqueles que se afiliam à vertente bakhtiniana dos gêneros de discurso, Rojo (2005, p. 199), afirma que

Partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando sobretudo a vontade enunciativa do locutor – isto é – sua finalidade, mas também e principalmente sua [apreciação] valorativa sobre seu(s) interlocutor (es) e tema (s) discursivos – e a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes dos gêneros – mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de se configurar a significação.

Para Britto (1997, p.173), a partir de estudos bakhtinianos, “os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ser longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero”, ou seja, o conceito de gênero em Bakhtin é muito mais abrangente do que pressupões as classificações tradicionais e serão tantos quantas forem as situações de uso da língua, podendo, neste sentido, ser comparado à noção de jogos de linguagem de Wittgenstein. Individualmente, cada gênero conforma a linguagem de uma certa maneira; “uma dada função (científica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BRITTO, 1997, p.172)

O estudo sobre gêneros textuais tem suscitado uma renovação na maneira de desenvolver o ensino de Língua Portuguesa. Diferentes experiências ou propostas didáticas des-

crevem a transposição de vários gêneros para a sala de aula e a necessidade de aproximar a linguagem presente neles dos conteúdos propostos para as aulas de língua materna, uma vez que isso possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade interativa como leitor e autor. Assim, promovem a interação e enriquecem a vida do sujeito, tornando-se ambiente concreto para a aprendizagem em Língua Portuguesa, pois permitem ao interlocutor expressar o que já conhece e aproximar-se daquilo que objetiva descobrir.

Os gêneros são diversos, a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) é a de possibilitar a escolha dos gêneros a serem trabalhados em comunhão com os objetivos didáticos, ou seja, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos/ciclos/séries diferentes, mas com o passar dos anos essa abordagem deve ser cada vez mais complexa (aprendizagem em espiral).

Marcuschi (2010, p.22) salienta que, embora os gêneros não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que despreze a forma. Ou seja, os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

O objetivo da escola deve ser o de garantir aos alunos a apropriação das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva. Para isso, faz-se necessário trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos. A exploração da diversidade de gêneros textuais pode proporcionar diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens. Marcuschi (2010, p.35) sugere a necessidade da relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana.

2.2.8 Os PCN – um amálgama de tendências

Foi por volta da década de 1980, a partir do documento *Proposta curricular para o ensino da língua portuguesa – 1º grau* publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que iniciaram as reflexões sobre língua materna no ensino da Língua Portuguesa. E esta proposta juntamente com a de Geraldi serviram como modelos para que nos anos 1990

– no âmbito da reforma do ensino fundamental e médio decorrente da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) -, surgissem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Com os PCN, propõe-se o redimensionamento dos objetos de ensino previstos para Língua Portuguesa. O documento orienta os professores à compreensão de que o ensino de português não está voltado para o ensino de regras gramaticais, de produção textual apoiada na tipologia ou mesmo para centrar os estudos em um determinado gênero textual, mas que se direciona às práticas sociais, nas quais os alunos devem saber mobilizar o conhecimento adquirido na esfera escolar, por considerar que cabe à escola oportunizar ao aluno a formação cidadã, autônoma.

Os PCN de Língua Portuguesa, preocupados com o ensino de língua alicerçado em teorias e antigas práticas da Tradição Gramatical, apresentam breve percurso histórico do ensino de língua em que a escola deve buscar a promoção do ensino que crie momentos em que os alunos desenvolvam atividades ligadas à leitura e à escrita, sem menosprezar a carga cultural, proporcionando-lhes contato direto com aspectos da formação de sua identidade linguística.

A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo (BRITTO, 2007, p. 24).

Apontam, assim, a dimensão interacional e discursiva da língua, bem como para o uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos.

Hoje existem os PCN de Língua Portuguesa para nortear o “ensino de português” no Ensino Fundamental, através de concepção de língua que se articula com a atividade socio-interacional e histórica, dando ênfase ao domínio das práticas sociais de língua falada e escrita, as quais subordinam o estudo gramatical, e estipulam o texto como unidade de ensino, e para o ensino médio, através da prática da interdisciplinaridade.

2.3 REFLEXÃO

Apesar de todas as discussões elencadas por estudiosos da linguagem, no decorrer dos últimos séculos, trazendo a concepção de língua como atividade, como processo e não como produto, o contexto educacional ainda se prende às concepções que se baseiam nas estruturas da Gramática como regra, como norma.

Acredita-se ainda que o processo de ensinar está em definir. Tal orientação claramente privilegia o aprendizado da metalinguagem da língua ou, quando muito, o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. Privilegia o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação. Que o ensino de língua não se confunde com o ensino de gramática, não é lícito contestar. Porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre língua. (...) Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estruturada língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando (GERALDI, 2013, p. 118-119).

Por isso, a escola deve promover modificações na base curricular, para que sejam inseridas nas propostas de ensino de língua momentos de reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, sem o caráter simplista de corrigir erros, mas pautadas no olhar social e histórico, questionando sempre quem a utiliza, porque a utiliza, que fatores culturais e linguísticos influenciam tal uso.

Com isso, no interior das salas de aula há necessidade de propostas voltadas para a realização de um sujeito histórico, universal e individual, de um ensino que liberte o aluno para o conhecimento e, desta forma, tenha o conhecimento da linguagem como ato social e presente na história. O que se lamenta é verificar que nas salas de aula contém o reflexo das inúmeras teorizações postuladas em âmbito universitário, sem a preocupação da reflexão sobre a língua, sendo incapaz de renovar as práticas de ensino.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Na seção anterior, destaquei a problematização de nossa pesquisa: o que é ensinar português nos dias atuais e o que vem sendo proposto? Neste capítulo, procuro estudar os processos de ensino-aprendizagem no Brasil e descrever como determinada instituição, com proposta orgânica, atualiza e se organiza, de certa forma, a intervir no debate político-social para discutir o que é e que sentido faz ensinar português. Além disso, apresento, de forma sequencial, os passos desenvolvidos para análise e reflexão do objeto de pesquisa.

3.1 A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Britto (2003), “na concepção conteudista de educação, a função primordial da escola é a informação. A aprendizagem supõe a acumulação de informação, a qual se dá pela segmentação do saber (as disciplinas escolares)”. Isto faz lembrar a reflexão de Adorno (2003), em *Educação e Emancipação*, ao dissertar sobre o conteúdo da experiência formativa como aquela que implica transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto da realidade e não apenas na relação formal do conhecimento. Para a formação, exige-se mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e à fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Contrariamente ao acúmulo e a incorporação mecânica de informações, ensinar e aprender são formas de produzir conhecimento.

O autor observa que, na reprodução pragmática das determinações institucionais, a obediência cega o sistema e a crença de que estudar é incorporar conteúdos e ensinar é transmiti-los, a pessoa permanece presa ao senso comum, por mais complexa que seja a tarefa que se lhe apresenta. Isto explicaria a predominância da pergunta que rege a dinâmica da aula e do ato de estudar limitado a “qual é o ‘certo’”? “Um certo’ absoluto, sem origem ou autoria, preso à lógica de que importa é aprender a fazer, é dominar a técnica ou cumprir o que se determinou em outra instância, inacessível e inominável (BRITTO, ano e página).

Em busca do ensino que prime pela emancipação dos sujeitos, a escola precisa adotar dinâmica que propicie aos professores, alunos, técnicos e comunidade escolar – a incorporação e afirmação de sua identidade, a partir dos pontos de vista e dos recursos expressivos historicamente constituídos.

Contrariamente ao que ocorre hoje, acreditamos que o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. Pelo menos idealmente, o papel da educação formal regular na sociedade industrial moderna seria o de garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas. Supõe-se que, na convivência com o conhecimento formal e elaborado e na prática diária de construção de seu próprio conhecimento através da confrontação de sua experiência imediata com o saber científico, o aluno possa desenvolver-se social e intelectualmente, formar juízo e crítica, experimentar a liberdade de pensamento. Este indivíduo será mais apto e mais capaz de especializar-se e de criar conhecimento que outro formado precocemente para atividades específicas e sem formação humanista. (...) Ninguém forma conhecimento a partir do nada. Dentro de um contexto histórico definido, o conhecimento se constrói porque os sujeitos dispõem de determinadas condições que permitem a manipulação intensa de dados, fatos, teorias, interpretações, em diversos graus de sofisticação (BRITTO, 1997, p.23).

Bagno e Rangel atribuem as dificuldades no ensino a duas dimensões, uma relacionada a políticas oficiais de ensino e a outra à crise formativa ligada às instituições de ensino superior que no processo de produção, aquisição e circulação do conhecimento, fecha-se a si mesma, vivendo o que Adorno (2005) chama de “teoria da semicultura”.

De um lado, as diferentes políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal) vêm gerando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos de mais diversa natureza (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, matrizes curriculares, princípios e critérios para avaliação de livros didáticos, etc.), aliadas a ações efetivas de intervenção nas práticas pedagógicas (exames de avaliação do ensino fundamental e médio, sistemas de avaliação de cursos superiores, programas de avaliação do livro didático, programas de formação docente etc.). Do outro lado, todo esse esforço político oficial de atender às demandas de educação linguística da sociedade é acompanhado num ritmo muitíssimo mais lento (e com impacto social muito menor) pelas instituições de ensino superior, ou seja, pelos cursos de Letras, mesmo os das universidades mais conceituadas. Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64-65).

As políticas públicas devem ampliar as capacidades dos alunos para aprender e para exercitar a cidadania, e essas são propostas que quebram as barreiras do ensino tradicional com estruturas enferrujadas, distantes do uso de seus falantes.

Acompanhemos, no ponto a seguir, um pouco da trajetória dos estudos da linguagem, especialmente no ensino de língua, a partir da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

3.2 A OLP NO QUADRO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Olimpíada de Língua Portuguesa é, por assim dizer, um movimento pedagógico de âmbito nacional que tem, segundo os próprios responsáveis por ele, a intensão de ser um programa de formação de professores voltado para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no aprender a ensinar a ler e escrever numa forma dinâmica, através da sequência didática, primando pelo desenvolvimento do pensar a língua humana e a linguagem em sociedade, com a produção de textos individual e coletivamente, e também a realização de uma competição – resultado dos textos produzidos – que envolvem as escolas públicas brasileiras.

A experiência de produção de textos possibilita aos alunos a ampliação de suas competências na linguagem oral, na leitura e na escrita, além de aprofundar o olhar sobre o lugar em que vivem, aproximando a comunidade da escola. Isto é, a OLP além de ser um concurso, é uma estratégia que busca, dentro do panorama brasileiro de ensino, contribuir com a melhoria do ensino da leitura-escrita nas escolas públicas de todo o Brasil por meio de ação de formação para educadores. O foco não é a disputa, não é o concurso, o foco é a formação.

Segundo consta do portal da OLP⁴ “a OLP se originou do programa Escrevendo o Futuro, desenvolvido pela Fundação Itaú Social entre 2002 e 2006”, ação social independente, de cunho privado. Até 2007, podiam participar do Programa Escrevendo o Futuro escolas, professores e alunos das 4^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, escolhendo um dos gêneros: Poesia, Memórias Literárias e Artigo de Opinião. No ano de 2008, foi firmada parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5^o e do 6^o anos, foram incluídos os 8^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e os 2^o e 3^o anos do Ensino Médio. O programa foi incluído como ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e o concurso passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, aumentando a abrangência do Programa. Atualmente, é realizado em parceria com o Ministério da Educação com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Conta ainda com parceiros na execução das ações o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura.

O projeto da Olimpíada é bianual, organizada sistematicamente em anos ímpares para a formação de professores – incluindo ações de formação presencial e a distância, além

⁴ <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos, e nos pares, a realização de um concurso de produção de textos dos seguintes gêneros e para as seguintes etapas do ensino básico: poemas (5º e 6º ano do EF), memórias literárias (7º e 8º anos do EF), crônicas (9º ano do EF e 1º ano do EM) e artigos de opinião (2º e 3º do EM), elaborados por alunos de escolas públicas de todo o país. O tema que envolve as produções é “O lugar onde vivo”, e se mantém nas várias edições.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro tem, como fundamentação teórica, os postulados teóricos do interacionismo sociodiscursivo dos pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Escola de Genebra, mais especificamente nos estudos sobre a proposta de sequências didáticas.

A OLP objetiva a produção de textos para ser lidos – e este é um dos problemas escolares que de fato temos – pois, com muita frequência, o aluno escreve sem ter porque e para quem escrever, faz a redação para o professor corrigir e pronto! Na visão de Geraldi (1984, p. 107), importante linguista e educador brasileiro, “é o professor o coautor do texto do aluno”, coautor porque é aquele que orienta, tutela, acompanha, instiga, promove, oferece. Desta forma, quem entra na Olimpíada sabe que não estará contribuindo somente com a formação dos alunos, mas com a própria formação. O professor tem a possibilidade de refletir a prática, o trabalho coletivo para partilha de experiências.

Neste sentido, a OLP contribui para o processo de interlocução / relação professor-aluno na produção dos materiais de apoio ao professor e ao aluno, oferecendo várias sugestões de sequências didáticas – processos dirigidos e coordenados de desenvolvimento de trabalho com texto de forma a culminar na aprendizagem e na noção de gênero textual, quanto na promoção da cidadania.

A OLP tem uma biblioteca virtual com materiais produzidos por ela, enquanto instituição formadora e de parceiros que colaboram com o portal, segue abaixo algumas publicações:

- ✓ Coleção da Olimpíada: para trabalho com gêneros, esta seção dentro do portal oferece um conjunto de materiais da Olimpíada para ser trabalhados com os alunos, clicando no gênero textual desejado (Poetas da Escola [poema]; Se bem me lembro [memórias literárias]; A ocasião faz o escritor [crônica]; Pontos de vista [artigo de opinião]);
- ✓ Cadernos do Professor: nos quais há sequências didáticas, organizada em oficinas, para o ensino da escrita de um gênero textual. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de textos dos alunos. Consiste em material de apoio para planejamento e realização das aulas. A versão virtual do Caderno do Professor conta com ferramentas interativas, que permitem fazer anotações e

grifos ao longo de todo o material, e um sistema de busca por palavras que facilita a organização do professor. Além disso, há diferentes recursos multimídia, como textos para projeção, áudios e vídeos;

- ✓ Turbine suas oficinas: seleção de materiais que complementam e ampliam o trabalho proposto nos Cadernos do Professor. Cada gênero da Olimpíada – Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião – ganhou uma página especial, com textos, áudios, vídeos, jogos e outros recursos didáticos. Uma importante ferramenta que auxilia o trabalho do professor em sala de aula, na medida em que aprofunda alguns aspectos das sequências didáticas propostas nos Cadernos do Professor, fortalecendo, dessa forma, o trabalho com os gêneros da Olimpíada;
- ✓ Coletânea de textos: publicação complementar ao Caderno do Professor. É uma compilação de todos os textos utilizados ao longo das oficinas e possibilitam que os alunos possam ter contato com os textos trabalhados na sequência didática;
- ✓ Jogos de Aprendizagem: atividades lúdicas que os alunos podem acessar e “jogar” on-line. As propostas foram elaboradas a partir de alguns aspectos do gênero textual, trabalhados nas oficinas que compõem a sequência didática. Os alunos jogam em dupla, sempre com um desafio a ser superado;
- ✓ Áudios: alguns textos utilizados nas oficinas propostas pela Olimpíada foram interpretados e sonorizados, possibilitando que os textos sejam ouvidos em sala de aula;
- ✓ Mobilização e divulgação: material de apoio consta de 4 gêneros em cartaz, que ajuda o professor a aprofundar o gênero que vai ensinar e fornece recomendações para o planejamento do trabalho. E de *Folder informativo* que fornece informações sobre as etapas do concurso, premiações e outras informações importantes;
- ✓ Artigo de opinião: atividades complementares: coletânea de atividades que tem como intenção aprofundar aspectos do trabalho com artigos de opinião: o debate em sala de aula, a identificação de polêmicas nos textos, a busca de contra-argumentos e a reescrita coletiva de textos;
- ✓ Texto dos alunos finalistas: coletânea de livros por gênero da OLP contendo os textos finalistas desde o ano 2006 até o ano de 2016;
- ✓ Estudos:
 - Características de semifinalistas da Olimpíada: A intenção do estudo foi caracterizar os semifinalistas do Programa Escrevendo o Futuro – de 2002, 2004 e 2006 –, da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro das edições de 2008, 2010 e 2012, e verificar se a maior presença do projeto nas escolas estaria associada ao melhor desempenho de todos os seus alunos – semifinalistas ou não – no teste de Leitura da Prova Brasil. Para essa caracterização dos alunos semifinalistas foram levadas em conta categorias como sexo, escola, município, Unidade da Federação e região onde vive o estudante.
 - O que nos dizem os textos dos alunos?: É resultado de estudo realizado por especialistas em língua portuguesa com amostra representativa dos textos de quase 18 mil alunos de escolas públicas brasileiras, que participaram da etapa estadual da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro em 2010.
- ✓ Banco Acadêmico: seção que guarda até o presente momento (4) teses; (13) dissertações; (13) artigos e (1) trabalho de conclusão de curso.
- ✓ Literatura: indicações de leitura para a *Semana da Criança cheia de livros*; *Para gostar de ler em julho*; *O que grandes autores escreveram para gente não tão grande assim*; *Já escolheu seu livro de férias?*; *Para gostar de ler nas férias*; *Para gostar de ler* e outras leituras de conhecimento sobre o Novo Acordo Ortográfico, Gêneros literários, Ensino de Oralidade, Gêneros e suportes, Alfabetização em questão, A escrita e outras linguagens etc.

Dentre estas inúmeras publicações disponíveis na Biblioteca do Portal da OLP, encontra-se a Revista *Na Ponta do Lápis*, inserida na configuração de suporte formativo ao educador. E é o ponto que apresentaremos a seguir, objeto empírico desta pesquisa.

3.3 NA PONTA DO LÁPIS COMO DOCUMENTO

A *Na ponta do lápis* (PL) é destinada a educadores e professores que trabalham com leitura e escrita em Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras; desde sua criação, em 2005, assumiu o compromisso de ser a publicação oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, divulgando a metodologia do programa e disponibilizando conteúdos que contribuem com as ações de ensino da língua.

Desde sua primeira edição – vista como novo canal de comunicação – até os dias de hoje, é destinada a facilitar o contato com os milhares de professores e professoras de todas as regiões do país, inscritos no Escrevendo o Futuro, trazendo à tona estudos voltados à produção de textos por meio de sequências didáticas subsidiadas por gêneros textuais, possibilitando discussões sobre temas que envolvem a leitura e a escrita em sala de aula. Esse perfil confere à revista o reconhecimento de subsídio de formação do professor de Língua Portuguesa, ligado a aspectos da prática pedagógica.

A revista – ainda almanaque – nº 04, teve tiragem foi de 65 mil exemplares; no ano seguinte, a tiragem decresceu para 40 mil, permanecendo assim até a nº 07. A nº 09 despontou com 150 mil, com perfil da OLP. Somente na revista nº 14, a tiragem foi para 160 mil, decrescendo nas de nº 15 e 16 para 150 mil. Da nº 17 até a de nº 21, 145 mil. Desde a revista 23, são distribuídos gratuitamente 240.000 exemplares às escolas e aos professores da Rede Pública de ensino, inscritos no portal da OLP.

De acordo com editores em texto na seção *O que vem por aí* (nº19, p. 43), este produto chega ao professor após o processo de inscrição na Olimpíada: “uma publicação periódica com artigos, entrevistas, textos literários, análise de produção de alunos e relatos de prática docente”. Com conteúdo variado, composto de artigos, entrevistas, relatos de experiências, páginas literárias, reportagens, a revista tem a preocupação de realizar a construção coletiva do conhecimento, uma das marcas do projeto. Enquanto era almanaque, teve veiculação de 2005 a de 2007, totalizando sete almanaques; como revista, vem de 2008 até os dias atuais.

Organizada por coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e tendo por coordenação Sônia Madi, a PL possui equipes de texto e edição; Revisão; Edição de Artes e Ilustrações, sendo de distribuição gratuita e veiculada virtualmente no portal da Olimpíada através do endereço eletrônico www.escrevendoofuturo.org.br. Nele todas as atividades e diversificados produtos pensados pela coordenação da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro são disponíveis.

A escolha das revistas se deu por causa da dimensão que alcança e, principalmente, por representar proposta de formação continuada para professores da educação básica no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com o portal da instituição, “a revista busca causar inquietude, problematização, reflexão e dúvidas, pois abre oportunidades de discutir e repensar verdades cristalizadas e comumente adotadas como parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa”.

A PL é apenas um dos documentos produzidos pela OLP; possui volume estruturado, com proposições e reflexões organizadas. Com corpus coeso, identidade, finalidade e eixo bem definidos, movimenta-se em torno da mobilização para o evento nacional e é focada no professor. A maioria das edições busca direcionar a formação dos professores para o ensino de língua portuguesa a partir do uso dos gêneros textuais e busca incentivar a OLP.

Distante de uma revista acadêmica, traz em seu interior artigos com propostas diretas, textos didáticos, dissertativos e explicativos que trabalham conceitos e temas em discussão na área de educação, ensino-aprendizagem e linguagem, apresentadores de ideias que possam contribuir com a formação dos professores de língua portuguesa e com o trabalho do professor em sala de aula.

3.3.1 Procedimentos tipográficos

O formato

O suporte físico apresenta formato que a difere das revistas convencionais de grande público e dos livros. É uma brochura, semelhante a um livreto, medindo 30 cm (altura) x 9 cm (largura), invariável desde o primeiro exemplar. Hoje, com a tecnologia digital, o portal escrevendo o futuro veicula os produtos da OLP *on line*. Em agosto de 2016, a PL teve sua primeira edição inteiramente virtual⁵, disponibilizada em um formato que permite a impressão.

A capa e as folhas internas

A PL já contou com Suppa (1º e 2º almanaques) e conta até os dias atuais com Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli na criação das ilustrações e das capas dos almanaques e revistas, com desenhos que atendam a temática do produto a ser veiculado. As ilustrações de capa são criativas e sugerem o tema geral a ser debatido pela edição, ou seja, estão sempre relacionadas ao tema central que é exposto e comentado na maioria dos editoriais e nos arti-

⁵ <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2251/nova-edicao-da-revista-na-ponta-do-lapis>

gos internos. A capa é colorida e de papel mais resistente que o das folhas internas. Até o ano de 2007 possuía textura de papel mais grosso; já em 2008 a textura passa a ser parecida com um plástico. As revistas contêm inúmeras imagens sejam fotos ou desenhos e até mesmo retrato de personalidades da literatura nacional. Uma revista que busca ser arejada, com texto visualmente leve, com várias imagens e espaços em branco – fugas – para anotações.

As seções

Os textos publicados são divididos em seções: umas aparecem em toda revista publicada, como capa, editorial, entrevista, reportagem; outras criadas especialmente para o público leitor do número específico. Segue abaixo caracterização das seções da PL, sendo que as 10 primeiras são utilizadas durante a análise desta pesquisa, por serem as mais recorrentes.

1. Capa da Revista: coloridas e temáticas as capas da PL trazem reflexões e interpretações de fatos, divulgando opiniões e ideologias, tendências e sugestões de como trabalhar com o ensino-aprendizagem de LP. Cuidadosa e cheia de detalhes verbal e visual, busca despertar a atenção do seu interlocutor.
 2. Editorial: assinado ou não, é um artigo que esboça, de modo geral, um fato ou notícia de grande relevância, ou um resumo do que será o centro de discussões da revista. Trata-se de um comentário, publicado em destaque logo nas primeiras páginas da revista, que traz a linha ideológica e a posição do editor ou da comunidade editorial da OLP.
 3. Entrevista: De maneira geral, a entrevista na PL é um diálogo entre duas ou mais pessoas (convidados) com objetivo específico, que resulta num artigo que relata as perguntas e respostas trocadas no decurso. Os entrevistados são intelectuais das áreas do ensino-aprendizagem, em especial de Língua Portuguesa; de dentro da OLP; ou referenciais artístico-culturais da Literatura, pintura, e outras artes. O objetivo da entrevista é obter conhecimento para difundi-la.
 4. Reportagem: é um testemunho que explica, com palavras, imagens acontecimentos de interesse público. O uso mais comum deste gênero prende-se ao relato jornalístico de histórias protagonizadas por pessoas relacionadas com o respectivo contexto. De forma geral, inclui as observações pessoais e diretas por parte do repórter (ou jornalista). A maioria das reportagens da PL retrata a mobilização para as OLP e a participação dos alunos e professores envolvidos em todas as etapas e processos.
 5. Especial: seção dentro da PL destinada à publicação de artigos que estão dentro da temática discutida em cada edição, tendo por autores pessoas internas ou não da OLP.
 6. Óculos de Leitura: seção escrita por especialistas (professores universitários pertencentes ou não a rede de ancoragem da OLP), tidos como referência no assunto a ser tratado; esta seção faz a ponte entre universidade e escola, busca aprimorar o conhecimento do professor.
 7. De olho na prática: seção que busca apresentar passo a passo atividades, sequências didáticas, propostas, experiências que deram certo e que pos-
-

sam contribuir com indicações e orientações a prática de outros educadores.

8. Tirando de letra: dedicada ao relato dos professores participantes da OLP, esta seção busca apresentar práticas que deram certo, e que se tornam exemplos ou até mesmo modelos para os professores que querem também participar da OLP.
9. Página literária: seção destinada à literatura. Traz contos, crônicas, e dentre outros textos literários de autores consagrados, que a PL oferece ao professor, ora como leitura deleite ora como propostas de leituras para serem trabalhadas em sala de aula, ou seja, serve como subsídio ao professor, podendo ser textos específicos ligados a um dos gêneros da OLP. A maioria dos textos é cedida para a publicação, já publicados em outros meios de divulgação do conhecimento – livros, revistas, e-books não inseridos na OLP.
10. Questão de gênero: espaço destinado à reflexão sobre os gêneros da OLP. Foi parte integrante da PL até a 11ª edição.
Além das sessões acima, que compõem a análise desta pesquisa, a PL conta com outras sessões que aparecem de forma menos frequente no corpo da revista. São elas:
11. Onde está o futuro: comum na PL ainda quando era um almanaque, esta seção buscava apresentar as vozes de crianças de cada canto do Brasil, participantes do Escrevendo o Futuro.
12. Texto Vencedor: era uma seção do almanaque que trazia o texto vencedor do ano na íntegra.
13. História de Almanaque: texto que vinha já nas páginas finais do almanaque, geralmente produzido por crianças que participaram do Programa Escrevendo o Futuro.
14. Coisas de Almanaque: era uma página dedicada a curiosidades em torno da educação, principalmente da leitura e da escrita; tirinhas educativas e reflexivas; humor e atividades com questões de múltipla escolha.
15. O que vem por aí: presente em seis publicações, a seção tinha por objetivo apresentar datas de eventos, capacitações, formações, novidades, ou seja, deixar o professor participante por dentro das informações do Escrevendo o Futuro.
16. Recado do Leitor: espaço para opinião do leitor, para recados, sugestões e troca de experiências. Para que ocorresse a comunicação entre o público leitor e a redação da PL, dentro do almanaque vinha um papel chamado carta-resposta, o qual poderia ser preenchido – visto que o mesmo tinha perguntas – e enviado através dos Correios. Desde que passou a ser revista e contar com um portal *on-line*, o recado do leitor não foi mais seção da PL.
17. Histórias do Escrevendo o Futuro: seção que contou quatro boas histórias envolvendo participantes do Escrevendo o Futuro, ou seja, após repercussão de textos escritos no programa com intuito de reivindicar direitos e melhor qualidade de vida, atividades foram realizadas por parte de prefeituras, o que virou uma seção do almanaque em poucos números. Hoje pertence ao portal da OLP.
18. Desafio: com estilo de tarefa após conteúdo apresentado, o desafio consiste em ajudar, através de *quizz*, questionários, o interlocutor a fixar o apresentado na revista. Na maioria das vezes, a seção vem nas últimas páginas da revista e serve de apoio e reforço à formação do professor.
19. Horóscopo do Professor: presente somente no almanaque nº 1, foi uma tentativa bem-humorada de incentivar os professores em seu trabalho.
20. Indicações: dicas de leitura, filmes, peças de teatro e outras artes.

21. Critérios de avaliação: esta seção apareceu apenas uma vez, e tinha por objetivo escrever um artigo que apresentasse o que é avaliado na OLP.

Os textos

A seleção dos textos para compor cada seção da revista passa por decisão política da revista, com avaliação e critérios do Programa.

3.4 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE

Esta pesquisa assume modelo teórico que se pode chamar de pesquisa bibliográfica; contudo, considerando as características específicas do corpus, podemos falar em pesquisa documental, por entender a *Na ponta do lápis*, como um documento sistemático, orgânico, de ação característica de instituição definida. Utilizo todos os números publicados, desde o primeiro almanaque de 2002 até a última publicação da revista, a número 29, de julho de 2017.

Comecei as análises pontuais, com indagação mais dirigida para este documento. De alguma maneira, lancei mão de recursos que são comuns na perspectiva desenvolvida por Ginzburg (2006; 2014). Uma primeira observação geral, que me permitiu posicionar o que interessava buscar nos textos, no argumento, no discurso que emerge daí, fez emergir um conjunto de percepções.

De forma a adensar essa percepção, recorri ao conceito de formações imaginárias de M. Pêcheux (1969), conforme apresentadas por Osakabe (1979) como instrumento analítico, ainda que não busque realizar propriamente análise de discurso.

3.4.1 Identificação das vozes

O primeiro passo da investigação foi ler todas as revistas e observar sua estrutura e organização. Em seguida, refiz a leitura com o detalhamento de sublinhar e fazer apontamentos, nisto verifiquei que cada seção dependendo da autoria (intelectual / pesquisador, artista, literato, professor da educação básica) traz consigo uma voz.

Nesta perspectiva, constatei que a revista PL tem uma voz oficial, mas tenta se produzir como voz polifônica, aberta, fazendo parte da estratégia argumentativa do locutor; trata-se de uma voz muito direcionada, fixada, com posicionamento claro, com o lugar onde quer chegar bem definido; uma voz que tem modelo de ensino, modelo de educação e que pretende produzir uma espécie de lugar maior do que ela mesma. Sendo a *Na ponta do Lápis*

publicação da OLP, percebo-a como espécie de voz institucional. Isto é, a OLP é o principal locutor da revista.

Esse lugar maior é a ideia de ensinar português por meio de textos, aprender a língua, vida e mundo com desenvoltura, com envolvimento, empenho e participação no processo que se quer criativo, em que o sujeito produtor do texto aparece como protagonista, mas que ao mesmo tempo tem formatação, estruturação que conduz para isso, é como se a OLP fosse uma grande sequência didática.

Este trabalho é apresentado pela OLP como conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa, permitindo que os alunos cheguem gradualmente ao domínio de determinado conteúdo; isto é, através da sequência didática, existe a possibilidade de um ambiente de interação, capaz de favorecer a apropriação pelos alunos, com a participação e orientação do professor, parceiro experiente e conhecedor do conteúdo que ensina (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2008, p. 85).

A 2ª voz, B, é uma voz de confirmação, de suporte, de referência, que não precisa coincidir, ainda que mais frequentemente coincida, com a voz A; é uma voz também da rede de ancoragem.

A 3ª voz, C, voz externa, de reflexão, de convidados, filtrada pela voz maior. É a voz de convidados, que tem efeito de autoria e, portanto, de argumentação de autoridade, uma voz de estabelecimento de referência que localiza o lugar em que a OLP se identifica, como se procurasse um suporte de identidade num certo tecido social.

Dentro da OLP, existe uma 4ª voz, D, que é a voz do professor. O professor entendido como idealização da figura docente.

Esses movimentos que chamei de “vozes” têm a ver com esse locutor principal – a OLP. Mas esse locutor não aparece sempre com a mesma face, já que a revista arregimenta outras vozes, com maior ou menor frequência. Quando o locutor aparece em A, aparece de forma direta, e já em B e C é como se aparecesse mascarado. Isto é, a OLP se suporta em outras vozes, que não são obrigatoriamente a voz A, organiza-se na outra voz, com os riscos evidentemente de B e C não dizerem necessariamente o que a voz A diz oficialmente e cria, portanto, certas regiões de tensão suportável, tirando a ideia de monolítico e, portanto, projeta a imagem de um locutor que permite a diferença dentro de si, dentro de seu próprio lugar; sendo obviamente, um jogo de diferença permitida e de diferença interessante.

Dentre as 21 seções da PL ainda ativas ou abandonadas, sistematizei as seções que tiveram mais frequência nestes anos de publicação. Cada seção foi classificada dentro de uma

voz detalhada acima; fiz um primeiro esquema para organizar as categorias a serem pesquisadas, divididas em:

1. Voz A (voz oficial): textos em que a instituição OLP se põe como locutora; textos assinados por pessoas internas à OLP. Nesta categoria, encaixam-se as seções: Capa/Editorial; Reportagem, Especial, De olho na prática, Questão de Gênero.
2. Voz B (especialistas/ rede de ancoragem): textos assinados por colaboradores da OLP, sejam professores universitários especialistas em alguma área específica da publicação ou membros da rede de ancoragem, isto é, professores universitários que são referência da OLP no estado em que trabalham; pertencem a esta categoria as seções: Óculos de Leitura e Especial⁶.
3. Voz C: esta voz a qual ousou chamar de voz de autoridade é subdividida em
C1: intelectuais de renome, especialistas na área de educação e ensino, da promoção da leitura e da escrita, da política pedagógica, linguística, da cultura. A esta categoria pertence a seção Entrevista.
C2: literatos na função de literários; são os textos de literatura. Aqui entra a seção Página Literária.
4. Voz D (professor*): a voz do interlocutor, o professor, que mostra ação bem-sucedida dentro da OLP. A seção específica que analisamos nesta pesquisa se chama Tirando de Letra.

3.4.2 Formação imaginária

Após a conclusão das classificações em vozes A, B, C e D, partimos para a confecção de um quadro com o levantamento das questões cuja resposta forneceria o jogo de imagens que sustentam a produção do discurso que emerge da PL – esse procedimento tem base em Pêcheux apud Osakabe (1979). Este autor, em sua tese sobre as formações imaginárias, afirma que num discurso em que estejam presentes sujeito A e destinatário B, estes sujeitos históricos e, portanto, sociais, encontram-se dentro de uma formação social, em que qualquer informação se torna um jogo de sentidos entre os participantes, resultado das relações entre poder e sentidos. Utilizado por Osakabe (1979), as formações imaginárias aparecem como um conjunto de percepções que abrangem as condições de produção e também de recepção do discurso.

Assim, parti dos jogos de imagem formulados por Osakabe (1979, p. 59):

1. Qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?
2. Qual imagem penso que o ouvinte faz de mim para que lhe fale dessa forma?
3. Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma?
4. Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?
5. Que pretendo do ouvinte para lhe falar dessa forma?

⁶ A seção *Especial* aparece classificada em duas vozes, A e B, por ter textos ora publicados por membros pertencentes a OLP ora por especialistas de universidades, parceiros da OLP.

Então temos 1ª questão: Quem fala? Como quem fala? Quem sou eu para lhe falar assim? E obviamente, pelo contrário: Quem é ele para eu falar assim pra ele? Isso vale de um lado quanto para o outro. Do outro lado vale: O que ele pensa ou o que ele é? Quem é ele para falar assim comigo? E quem sou eu para ele falar assim? A partir daí, a mesma coisa vale para isso: O quê que eu penso de R, do assunto, para falar dele para este interlocutor. O quê que o interlocutor pensa ou sabe de R.

Quem fala na PL? Ao ser publicada, ela tem um grande locutor, a própria OLP.

A revista tem como alvo um interlocutor, que é a pessoa com quem fala, o professor.

Uma imagem! Neste sentido, as formações imaginárias são interessantes, pois destas relações surgiram algumas indagações:

1. Que imagem o locutor quer fazer de si?
2. Que imagem o locutor tem de seu interlocutor?
3. Que imagem o locutor quer que o seu interlocutor tenha dele?
4. Que imagem (entendida como percepção ou como objeto construído) o locutor quer que seu interlocutor tenha do objeto = ensino de português?

É o que Osakabe (1979, p.47) propõe como esquema que “coloca em evidência os protagonistas do discurso, bem como seu ‘referente’”. As formações imaginárias ajudam a compreender este jogo em que locutor constrói seu discurso e busca através do seu discurso persuadir o seu interlocutor, ou seja, alcançar a realização do seu discurso.

Em seguida, apresento outra estratégia que auxiliou a análise do objeto empírico desta pesquisa, o Paradigma Indiciário.

3.4.3 Paradigma indiciário

No âmbito das ciências humanas, o paradigma indiciário, surge como modelo epistemológico (GINZBURG, 1989, p. 143) que busca apreciar os pormenores, de preferência à obra em seu conjunto, comparável a um detetive que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria.

Trata-se de método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, pormenores normalmente considerados sem importância, baseado na semiótica. Caracterizado por remontar a realidade complexa não experimentável diretamente, a partir de dados negligenciáveis. Para Guinsburg (1989, p. 170), esse modelo se compara a um tapete:

Vemo-los a compor-se numa trama densa e homogênea (...), o tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que no entanto remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave.

Tem-se, portanto, formas de saber em que suas regras não se prestam a ser formalizadas ou ditas, entram neste tipo de conhecimento, elementos incalculáveis como o faro, o golpe de vista, a intuição.

Na realização das análises, busquei este método usado em disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos opostos ao paradigma dominante da abstração, quantificação e reprodutibilidade, próprio das ciências físicas – que o Ginzburg chama de paradigma galilaico. O autor acredita que o paradigma proposto parte da prática de “rastreamento de sinais, indícios, signos, detalhes ínfimos”, que remetem a algum evento, mas sem captá-lo em sua integridade.

Nesta pesquisa, portanto, o paradigma indiciário é uma forma de conhecimento que verifica e analisa dados presentes nas Revistas da OLP, rastreando sinais tal como um “caçador”, sendo flexível e intuitivo. O saber indiciário pode ser usado levando em contas as “pegadas”, os “sinais” para tentar decifrar a realidade. Pois se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la, diz Ginzburg (1989, p. 177).

O quadro a seguir contém seis perguntas, direcionadas a cada texto pertencente às seções selecionadas para a pesquisa. Esta fase foi exaustiva e desafiadora, visto que, inúmeras vezes, sentia-me confusa em verificar se o texto conseguia abordar a cada questionamento de forma direta (S), Indireta (I), ou se ele não (N) abordava a pergunta norteadora.

Quadro 1: Perguntas norteadoras aos textos estudados

Nome do texto:	S	I	N
1. Quais as concepções de língua e de escrita manifestadas na PL?			
2. Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)			
3. Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)			
4. Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?			
5. Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)			
6. Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)			

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Desta maneira, o quadro acima contribuiu de duas formas: na identificação das vozes e na interpretação das concepções adotadas dentro das revistas

4 O ESTUDO DAS REVISTAS DA OLP (2005 -2017)

Na terceira seção, apresentei os processos de ensino-aprendizagem no Brasil e descrevi a OLP, proposta orgânica, que, de certa maneira, intervém no debate político-social do ensino-aprendizagem brasileiro. Além disso, expliquei de forma sequencial a execução dos passos desenvolvidos para análise e reflexão do objeto de pesquisa. Neste capítulo, aprofundo a investigação, com o olhar voltado para a análise das revistas PL, destacando as seções já mencionadas. Ao constatar, que a PL tem locutor oficial, que é a Olimpíada de Língua Portuguesa e que esta voz, classificada como voz A, arregimenta outras vozes, busco apresentar exemplos de como esse fenômeno se apresenta no interior das revistas. Os títulos e autores dos textos analisados estão em tabela anexa ao final do trabalho.

4.1 A VOZ A: OLP COMO LOCUTORA

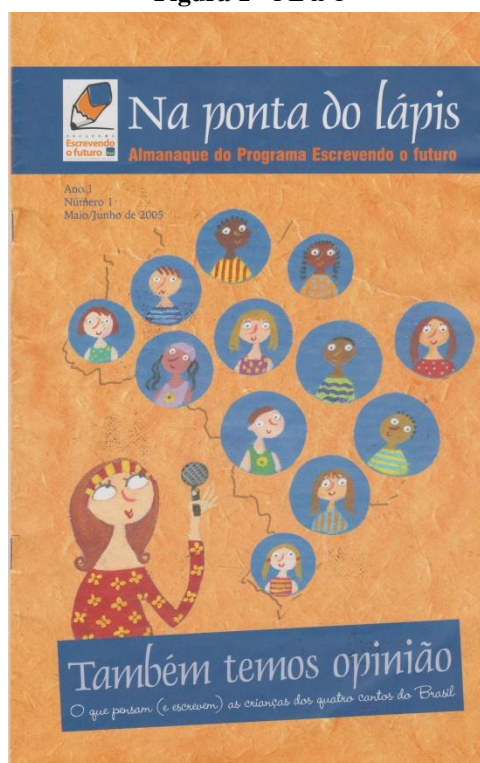
Nesta voz, encaixam-se cinco macrosseções da PL, isto é, textos em que a instituição OLP se põe como locutora; textos assinados por pessoas internas à OLP. Nesta categoria, incluem-se as seções: *Capa/Editorial*; *Reportagem*, *Especial*, *De olho na prática*, *Questão de Gênero*. De forma minuciosa, abordarei cada uma, apresentando de que forma a voz institucional se revela.

4.1.1 Capa/editorial

Todos os editoriais não possuem uma assinatura, sendo uma voz diretamente oficial, ou seja, configurada como A. Abaixo faço uma descrição da capa de cada revista e destaco alguns posicionamentos que nos servirão para compreender esta voz, dentro do editorial.

Na PL1 intitulada *Também temos opinião – O que pensam (e escrevem) as crianças dos quatro cantos do Brasil* destaca o lançamento do Programa Escrevendo o Futuro, a arte da capa busca apresentar a diversidade étnico-cultural-social do país, através do desenho de crianças em cada cantinho do Brasil e também o desenho de uma mulher, acredito eu que seja uma professora, com um microfone na mão, enfatizando que de cada canto desta nação há pessoas, com seus pontos de vista, jeito de ser, com sua opinião.

Figura 1 - PL nº1

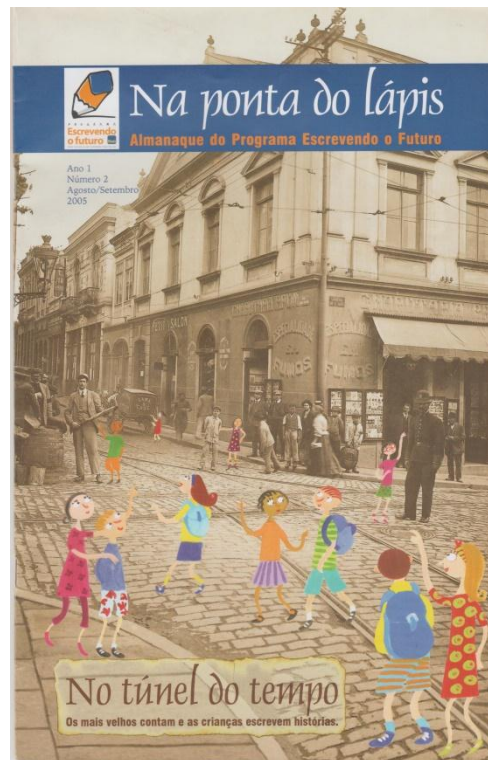


No editorial, *Um novo canal de comunicação*, somente através do título se observa a apresentação da PL como este novo meio de se comunicar com os professores de Língua Portuguesa de todo o Brasil e a preocupação dos envolvidos com o Programa com o ensino de língua e, de forma geral, com a realidade da educação brasileira.

Queremos propor discussões, apresentar novas referências e também colaborar para a reflexão e o aprimoramento de práticas de ensino de Língua Portuguesa (...) Claro que sem a participação do professor o trabalho fica incompleto. (...) Conhecemos os (muitos) problemas da educação em nosso país. Somos otimistas e é exatamente por isso que agimos de modo a construir novas qualidades em educação, com base no diálogo com quem, de fato, pode alterar essa situação. (PL 1, p. 1)

Na PL2 *No túnel do tempo – Os mais velhos contam e as crianças escrevem histórias*, aborda-se um gênero textual próprio da OLP, as memórias literárias e a imagem contida na capa busca transparecer as características deste gênero. Ao mesclar o colorido das crianças à foto antiga, contrasta-se o presente com o passado e o passado com o presente, ao mesmo tempo projeta-se que uma visita ao túnel do tempo promove um diálogo com a realidade de hoje e também com o futuro, ao permanecer na escrita a história passada.

Figura 2 - PL nº2



No editorial “*Reter e guardar o tempo*”, destaca-se que

O Programa Escrevendo o Futuro quer aliar práticas de ensino da escrita a ações que estimulem a cidadania e a identidade com o local em que se vive. “É uma ação humanizadora”, nos disse Ecléa Bosi, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e especialista em narrativas de memória (PL 2, p. 1).

Na PL3, *Poema espalhado prazer dobrado*, enfatiza-se o gênero poema. A gravura presente na capa nos convida a reflexão sobre o poder da literatura - especialmente dos poemas - para as pessoas. Ao mesmo tempo que atrai o leitor para si, através da imagem de um livro aberto, bem convidativo, também o faz emergir para outros planos, como se estivesse viajando, ou ainda, flutuando neste mundo de fantasias e sentimentos.

Figura 3 - PL nº3



“*À procura da poesia e da qualidade*”, editorial desta revista, reforça a ideia da capa ao dizer que

a escola é um imenso território afetivo onde não só cumprimos a trajetória da aprendizagem e da escolaridade, mas onde podemos selar destinos. E além disso, (...) ficou a certeza de termos atingido o objetivo de abrir um canal de comunicação privilegiado com os professores, levando informações relevantes e experiências que podem ser multiplicadas (PL 3, p.1).

Na PL4, *Se a gente quiser ele vai voar – Está chegando a hora de enviar os textos para o prêmio escrevendo o futuro*, temos uma capa bem objetiva e criativa. Com destaque para um aviãozinho feito de papel com uma criança dentro dele, busca-se representar os texto de crianças das escolas públicas do país, que com a ajuda dos professores inscritos no Programa, são enviados de cada lugar do Brasil, para concorrer ao prêmio do Escrevendo o Futuro. Valendo ressaltar ainda, que não é somente o texto da criança, mas sim, de todos os brasileiros e brasileiras no texto envolvidos, pois o programa objetiva o envolvimento com a comunidade, representada nas pessoas que não estão dentro do “aviãozinho”, com sua cultura, necessidades, realidades.

Figura 4 - PL nº4



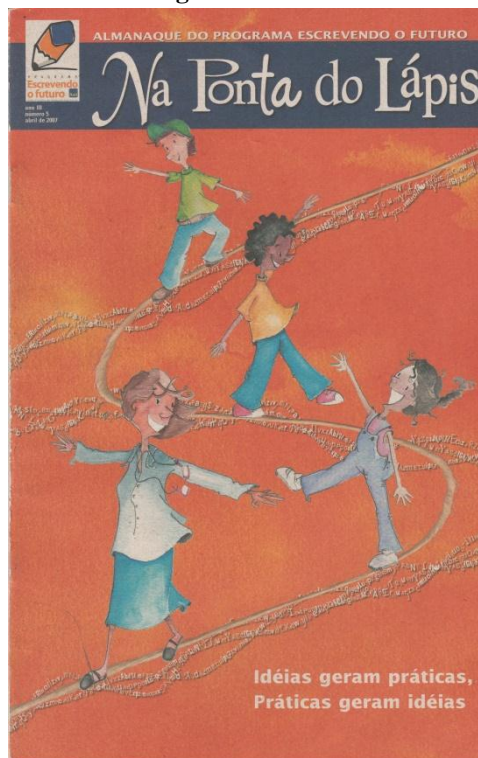
No editorial “*Tem gente ansiosa para ler o texto do seu aluno*”, destaca-se que

são os professores que poderão realizar transformações no cotidiano da sala de aula, um trabalho gigantesco que só pode ser percebido, em toda sua dimensão, de uma geração para outra. Não é à toa que esse programa se chama “Escrevendo o Futuro” e que essa ideia inspira a equipe que nele trabalha. (...) Todos nós temos como desafio na educação pública garantir não só a entrada, como também a permanência das crianças na escola. (...) à permanência com a aprendizagem, sucesso, alegria. E a formação cidadã de alunos e alunas, profissionais e gestores, é uma das prioridades da UNDIME em sua atuação a favor da melhoria da educação de qualidade para todos. O Programa Escrevendo o Futuro, pelo seu perfil, contribui para o fortalecimento da Educação como promotora da cidadania, porque incentiva o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita dos alunos das escolas públicas. E a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais e estruturantes desse processo. (...) uma iniciativa capaz de conferir novas referências e aprendizagens ao ensino público (PL 4, contracapa e p.1)

Na PL5 com o título: *Ideias geram práticas, práticas geram ideias*, de forma dinâmica são expostos os desafios que são vividos para se ensinar e aprender. Este número evidencia que há necessidade de estudo por parte dos professores e que é sempre desafiador sair do “confortável”, ou seja, tudo o que é novo, assim como pode ser transformador, também corre o risco de não dar certo. É isto que a imagem propõe, uma professora caminha a frente dos alunos em cima de uma corda, abaixo da corda um emaranhado de letras embaralhadas e

de difícil compreensão. Apesar das dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem de língua, todos os envolvidos estão com uma expressão de alegria no rosto.

Figura 5 - PL nº5



O editorial “*Para costurar ideias e práticas*”, enfatiza que

Todo educador é um pesquisador. Ele sabe que a fórmula para realizar um bom trabalho é aquela que mistura a experiência adquirida no dia-a-dia da sala de aula com o estudo, a preparação, a avaliação das atividades, a reflexão sobre elas e seus resultados. Poucas profissões são tão dinâmicas. Como os cientistas, professores são eternos estudantes, já que é da essência da Educação a busca constante pelo aperfeiçoamento e por novas descobertas”. Esta publicação objetiva (...) “alimentar” professoras e professores para que tenham ótimas ideias que inspirem excelentes práticas; ou para que, apresentando práticas exemplares, inspirem grandes ideias (PL 5, contracapa e p.1).

Neste editorial ainda houve o destaque para a importância de integrar memória e cultura local nas atividades curriculares da escola, reforçando a ideia sobre o vínculo entre educação e cultura. Mas o enfoque principal foi a de que teoria e prática não são coisas acabadas e isoladas e que por isso a PL, traz artigos, reportagens, informações, orientações e troca de experiências sobre como professoras e professores, de todas as partes do Brasil, podem trabalhar gêneros textuais com seus alunos.

A capa da PL6 *Por dentro da notícia – explore com seus alunos o gênero mais lido no mundo*, traz uma gravura em que há pessoas olhando para o jornal, sendo que este jornal é diferente, pois é como se fosse uma exposição, dando destaque ao gênero textual notícia, que é o enfoque deste número.

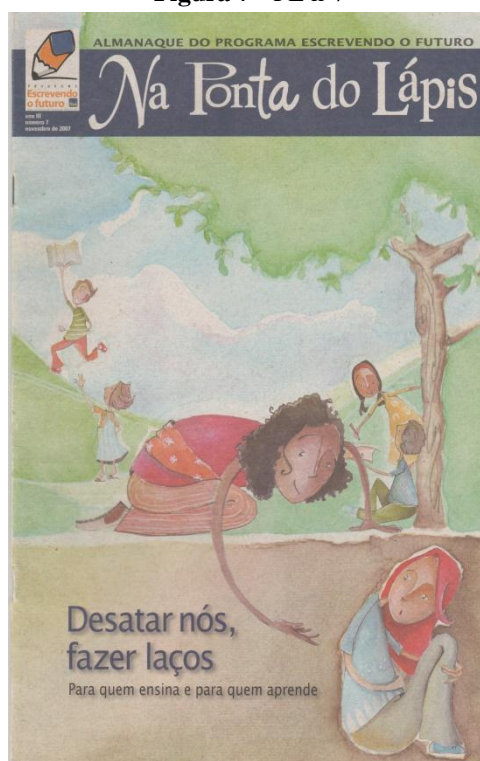
Figura 6 - PL nº6



No editorial “*Como ler e entender tanta notícia*”, chama atenção para o gênero textual que talvez seja o mais lido do planeta. E por falar em notícia, aproveitou-se para anunciar a assinatura do protocolo de intenções entre o Ministério da Educação, a Fundação Itaú Social e o Cenpec para a utilização da metodologia pedagógica do Programa Escrevendo o Futuro na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, prevista para 2008 e que iria atingir toda a rede pública do país. “O interesse do MEC revela o reconhecimento do trabalho realizado nos últimos seis anos, em que milhares de professores e estudantes puderam se aprimorar no ensino e aprendizado da leitura e da escrita” (PL 6, contracapa e p.1).

Na PL7 *Desatar nós, fazer laços – para quem ensina e para quem aprende* busca envolver educador e alunos no processo de ensino e aprendizagem, enfatizo a presença de crianças conversando e brincando com o livro em mãos, mas também observo o isolamento de uma das crianças, alertando que no decorrer deste processo há quem não consiga integrar-se nas propostas de ensino, o que dificulta a aprendizagem.

Figura 7 - PL n°7

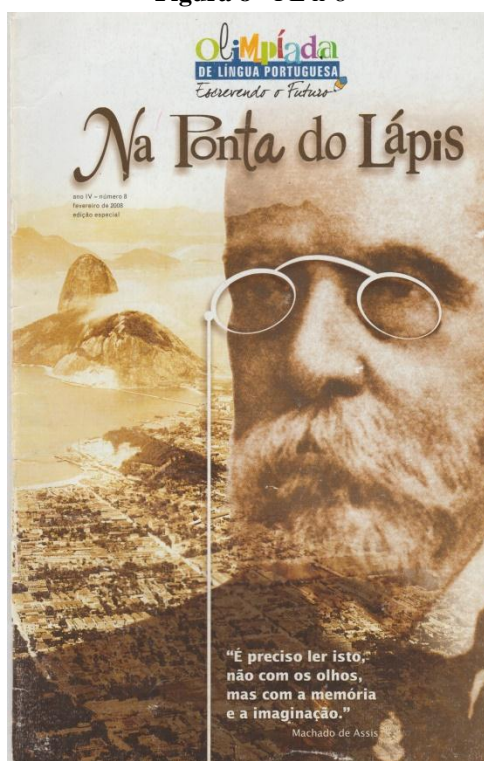


“2008 é ano de olimpíadas” é o título do editorial e dentro dele se reforça o objetivo da OLP, ampliando as ações do Programa Escrevendo o Futuro, de forma a

aprimorar o ensino de leitura e escrita. A Olimpíada marca uma nova etapa na história do Programa, ampliando ainda mais sua atuação, uma vez que professores e estudantes da sétima e oitava série do ensino fundamental e do segundo e terceiro ano do ensino médio também poderão participar. (...) a educação é fruto de uma ação coletiva, de interesse e responsabilidade de toda a sociedade, sendo a participação da comunidade um dos pilares da Olimpíada. O objetivo é envolver não apenas as escolas e as famílias dos estudantes, mas buscar compromisso com o poder público e entidades da sociedade civil de cada município (PL 7, contracapa e p.1).

Na PL8 *Edição especial* marca a nova fase da OLP, trazendo Machado de Assis e a cidade do Rio de Janeiro na capa, pois o escritor era conhecido como o “bruxo do Cosme Velho”, por ter morando um tempo nesta rua no Rio. Considerado um dos maiores escritores do Brasil, senão o maior, recebeu a homenagem no ano do centenário de sua morte.

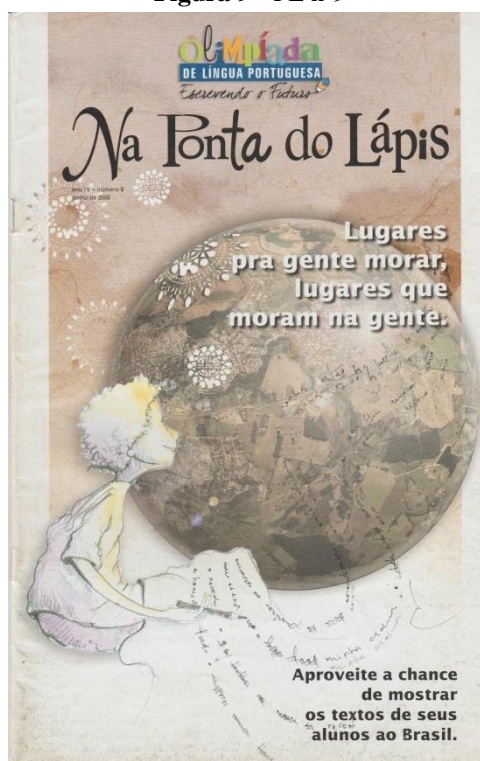
Figura 8 - PL nº8



O editorial “*A um bruxo com amor*” é duplamente especial, pois a PL passa a ser “uma publicação da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, um projeto do Ministério da Educação em parceria com a Fundação Itaú Social e o CENPEC. Como “uma das ferramentas de comunicação com educadores que participarão da Olimpíada, ela continuará a trazer informações, orientações e sugestões sobre o trabalho com a nossa língua em sala de aula” e por homenagear Machado de Assis (PL 8, contracapa e p.1).

Na PL9 *Lugares pra gente morar, lugares que moram na gente* objetiva-se trazer a diversidade e as culturas presentes em cada lugar. A OLP propõe na capa deste número apresentar a ideia que de qualquer lugar pode sair uma produção referente à visão que os alunos têm do lugar onde vivem; isso porque um dos objetivos da Olimpíada é fazer o autor olhar para a sua realidade e dela fazer registros.

Figura 9 - PL nº9

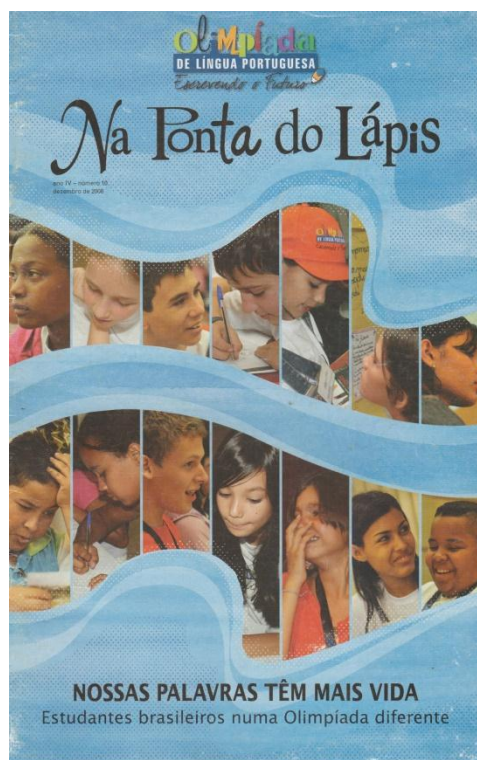


“*Nossa chama é a palavra*” reafirma o objetivo principal da OLP de “fazer que todos os estudantes brasileiros possam subir juntos no pódio mais importante, que é o da qualidade da educação”.

E é pensando nisso que a Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro convida a todos a fazer parte dessa rede de conhecimento que os cadernos de orientação para professores, os cursos a distancia oferecidos por nossa comunidade virtual na internet, além dos conteúdos e informações da revista *Na Ponta do Lápis*, proporcionam aos educadores participantes (...) Com essas ideias, experiências e histórias, esperamos estimular ações, levar inspiração e espalhar o prazer de trabalhar com o maravilhoso mundo da leitura e da escrita com seus alunos (PL 9, contracapa e p.1).

Na PL10 *Nossas palavras têm mais vida – Estudantes brasileiros numa Olimpíada diferente* apresenta-se, diferentemente das capas anteriores, a imagem de estudantes reais, participantes da OLP, vivendo a fase final do evento, rostos diversos não somente por causa das diferenças regionais, mas rostos que espelham uma diversidade de sentimentos, seja de ansiedade, nervosismo, alegria, emoção, choro, expectativas.

Figura 10 - PL nº10

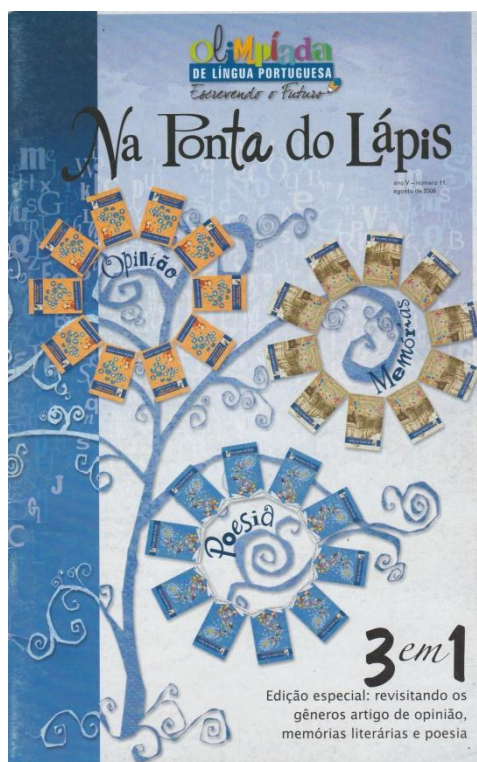


“*Ouro para o Brasil*”, em clima de final de Olimpíada, nada melhor que sair com ouro! De forma criativa este editorial chama a atenção para dizer que esta é uma “ação é grandiosa não apenas por envolver mais de 6 milhões de estudantes brasileiros e quase 200 mil professores, mas principalmente por ter como objetivo melhorar a qualidade da nossa educação pública. Conjuga ações do Governo Federal com a sociedade civil, por meio da Fundação Itaú Social e do Cenpec, além de Estados, municípios e entidades de dirigentes de ensino, ou seja, a Olimpíada é um

exemplo concreto de que lutar por uma educação de qualidade está acima de quais quer outros interesses e preocupações – é um consenso nacional. “É fundamental fazer que os estudantes brasileiros se aproximem e se apropriem ainda mais dela, refletindo sobre seus usos e possibilidades, já que falamos, escrevemos, pensamos e sonhamos em bom português” (PL 10, contracapa e p.1).

Na PL11 *Edição especial: Revisitando os gêneros artigo de opinião, memórias literárias e poesia* temos como imagem da capa uma projeção de uma planta em que cada uma das flores representa um gênero textual da OLP e como se propõe uma revisitação é uma estratégia do programa de oferecer aos novos professores inscritos o material anteriormente publicado.

Figura 11 -: PL nº11

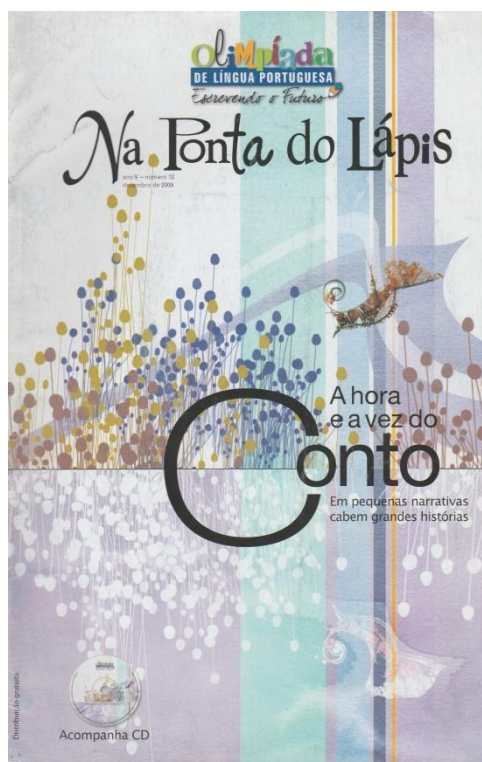


Com o editorial *Abrir Janelas* pretende, tal qual o título desta seção,

“abrir muitas janelas em verso e prosa para o trabalho e a reflexão de professoras e professores de todo o Brasil são esses educadores que abrirão, por sua vez, outras janelas para que nossos estudantes possam ver e construir o futuro. Desde esse começo, *Na Ponta do Lápis* trouxe experiências de trabalhos, textos de estudantes e de importantes escritores brasileiros. Trouxe também reportagens e opiniões de especialistas que estão constantemente pensando em formas de ensino e de aprendizagem da língua com base nos gêneros textuais. Os milhares de textos produzidos pelos estudantes nas salas de aulas e os relatos de práticas dos professores foram fundamentais nesses quatro anos para aperfeiçoar o Programa. A análise e a reflexão desses textos e dessas experiências balizaram as orientações metodológicas apresentadas na revista (PL 11, contracapa e p.1).

Na PL12, *A hora e a vez do conto – em pequenas narrativas cabem grandes histórias*, o desenho da capa é bem diferenciado das revistas anteriores. Partindo da intuição, podemos observar o reflexo, como se trabalhássemos com a ideia de um espelho. E partindo da temática desta edição, ousou pensar que o gênero conto é uma narrativa que parte da realidade, isto é, reflete a realidade.

Figura 12 - PL nº12

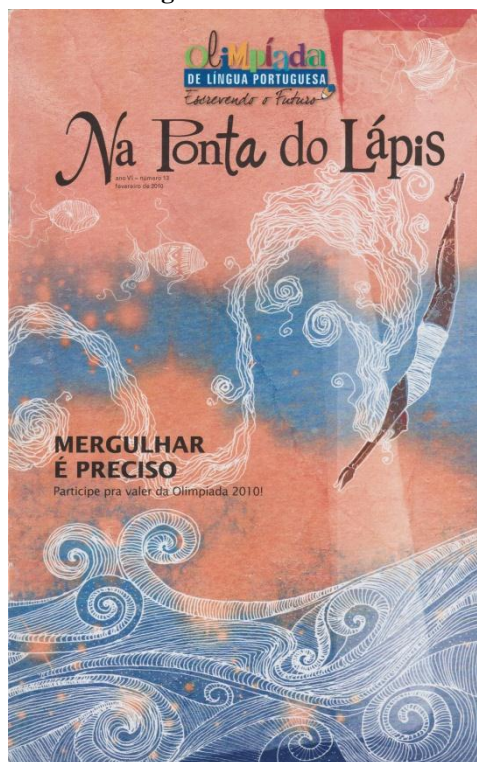


O editorial “*Ouvimos muito. Agora temos muito a contar*” valoriza todos os passos dados pelo programa Escrevendo o Futuro e principalmente os destinatários desta publicação.

E, para colaborar com todo esse processo, nós de Na Ponta do Lápis queremos conhecer a opinião de todos os professores que participam da Olimpíada. Encartada nesta revista há uma carta-resposta que, depois de preenchida, deve ser postada no correio. Não é preciso pagar nada, o envio é gratuito. Para nós, é uma grande oportunidade de manter uma comunicação mais direta com você, educador, razão de ser desse grande projeto (PL 12, contracapa e p.1).

A PL13 *Mergulhar é preciso – Participe pra valer da Olimpíada 2010* traz uma capa simples, com o desenho de uma pessoa mergulhando. Este mergulhar se refere ao dizer sim a proposta da OLP e a todo o processo para concorrer a premiação do programa.

Figura 13 - PL nº13



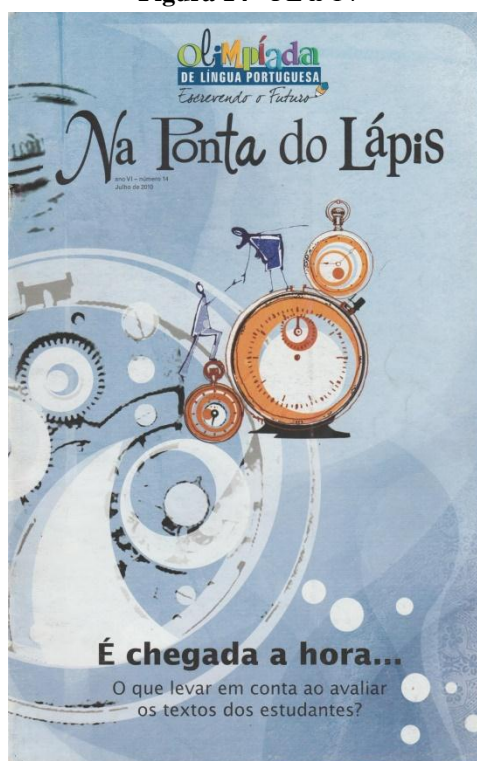
No título do editorial fica explícito o desejo e, principalmente, o convite para participar da OLP: “*Agora, só falta você!*”. Toda essa movimentação é consequência da convicção de que a Olimpíada é capaz de ampliar os horizontes de educadores e educandos.

Ela nasceu com a proposta de premiar todos os participantes. Claro que existe a premiação de estudantes e professores semifinalistas e finalistas pelo trabalho que desenvolveram na escola. Mas sabemos que o sentimento geral é o de que todos saíram vitoriosos. (...) A Olimpíada ajudou a resgatar um papel que sempre pertenceu ao professor: ser um agente do conhecimento. Para nós, todo educador é também um pesquisador. Seu trabalho não combina com monotonia ou fórmulas prontas. Pensar em aperfeiçoamentos, em novas estratégias para estimular a leitura e a escrita entre os alunos é tarefa dinâmica e exigente. A Olimpíada oferece ferramentas para que os educadores cumpram essa tarefa com o maior êxito possível (PL 13, contracapa e p.1).

Na PL14, *É Chegada a hora... O que levar em conta ao avaliar os textos dos estudantes?*, encontramos uma capa bem elaborada, em que nos deparamos com duas pessoas em cima de relógios, acredito que seja alguém chegando ao término do tempo para o envio do texto final.

Após produção e refação de texto é chegada a hora da avaliação, momento de aflição para os participantes e de ansiedade por parte dos avaliadores.

Figura 14 - PL nº14

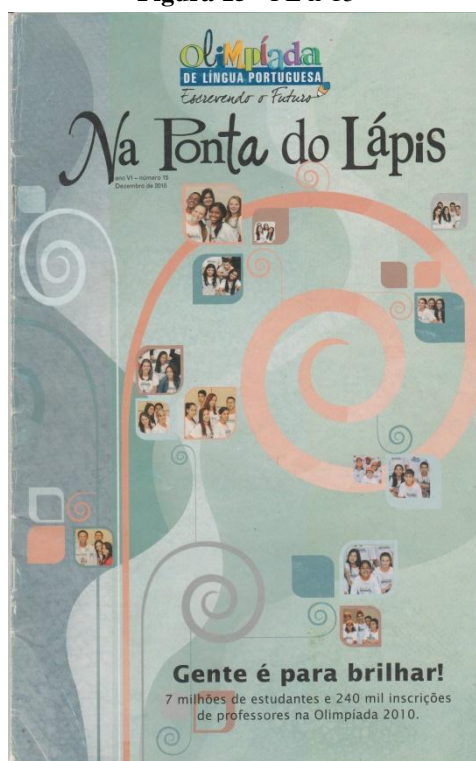


No editorial “*A importância de saber avaliar*” diz que

“avaliar a produção dos alunos não é nada fácil, sendo talvez a tarefa mais complexa do educador, não acontece apenas pelo intenso trabalho, mas pela seriedade que ela exige”. Pois (...), a avaliação é uma atividade inerente ao papel do professor. Está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, até mesmo na autoavaliação, que analisa e replaneja a própria prática. (...) “Avaliação não é um fim em si mesmo ou apenas o ponto final do trabalho (...) porque essa avaliação está articulada a todo o movimento que gera a própria produção de texto, com suas escritas e reescritas” (PL 14, contracapa e p.1).

A PL15, *Gente é para brilhar!*, traz em sua capa representantes de grandes e pequenas cidades, de comunidades rurais, urbanas, indígenas e quilombolas. São estudantes e professores de todos os quadrantes do país que vivenciam as realidades mais diversas. Cada estudante traz a sua história e a de sua comunidade, todos em pé de igualdade. Pois para o programa (...) Escrever o futuro não é apenas uma expressão bonita. Ela é plena de significado. Traduz o compromisso e a vontade de colaborar para a conquista de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Figura 15 - PL nº15

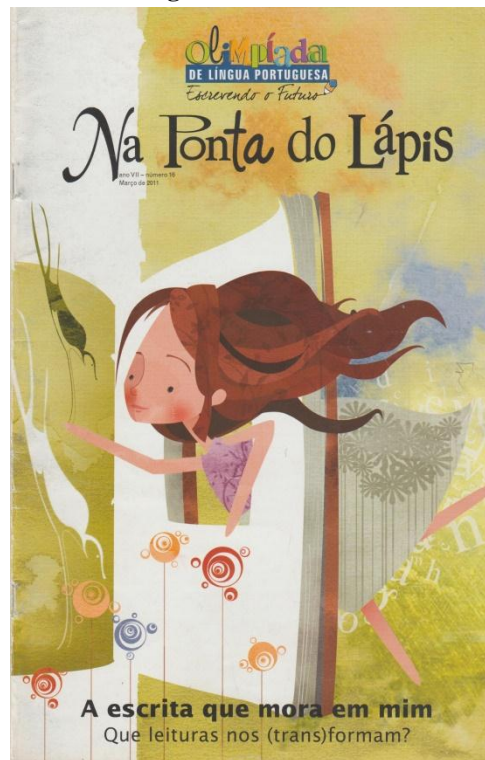


No texto “*A nossa maratona faz todo o sentido*” enfatiza-se que

“tão forte quanto os números e o envolvimento de diversas instituições são as características que fazem desse programa algo transformador, (...) mexe com a qualidade do ensino público brasileiro ao propor atividades de formação contínua para professores de língua portuguesa – por meio de publicações, encontros e pela Comunidade Virtual. (...) Ultrapassa as fronteiras da escola ao envolver a comunidade do bairro e da cidade, tornados objetos de observação para a escrita. Com um tema geral para a criação dos textos – “O lugar onde vivo” -, incentiva alunos e professores a refletirem sobre a própria realidade e a recuperarem a voz das pessoas por meio da escrita. (...) ocorreram encontros que proporcionaram um verdadeiro mosaico de como o Brasil é formado, dando ideia da abrangência e do caráter democrático da Olimpíada (PL 15, contracapa e p.1).

A capa da PL16, *A escrita que mora em mim – Que leituras nos (trans)formam?*, traz uma ilustração que sugere o poder transformador da leitura, o imaginário, as descobertas (de novos lugares e de si); além disso, salienta que em cada ser existe uma história, um livro, uma escrita, que pode também ser transformada ou melhor, transformadora.

Figura 16 - PL nº16

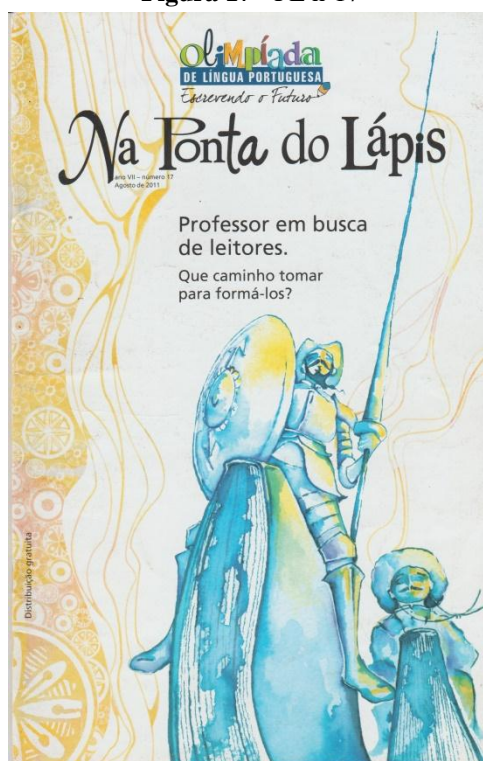


O que será em 2011, texto editorial, destaca que o programa procura manter a comunicação direta com os participantes.

“os encontros possibilitam conhecer aqueles com quem – quase sempre – só nos comunicamos por telefone, *e-mail* ou carta, (...) também permitem discutir, debater, trocar ideias, ouvir as experiências trazidas de diferentes pontos do país e aprender mais sobre a língua que nos une e com a qual nos posicionamos e nos apresentamos ao mundo e entre nós mesmos, brasileiros” (PL 16, contracapa e p.1).

A imagem da capa da PL17, numa referência a Dom Quixote, *Professor em busca de leitores. Que caminhos tomar para formá-los?* remete a uma batalha. Contudo, professor e alunos aparecem cavalgando em livros, e com esta base (livros) o professor tem em suas mãos o seu escudo e a sua lança, o que prova que a educação necessita de cidadãos leitores para uma sociedade emancipada, que luta por seus direitos porque conhece, ou seja, tem conhecimento.

Figura 17 - PL nº17

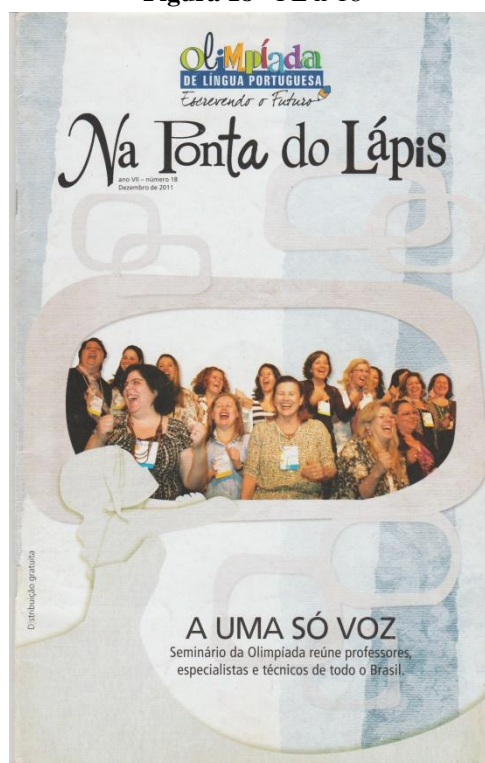


O editorial, *O especialista em conhecer*, pondera que “professor é um eterno aprendiz” e que “não existe educador pronto e acabado – ele está sempre em construção”. Neste sentido, reforçam a ideia de que o professor, o diploma e os conhecimentos adquiridos por anos de estudos e esforços são “a primeira etapa de sua formação, que se prolongará pelo resto da vida profissional. “Se em todas as profissões, hoje em dia, o aprendizado é contínuo, para quem seguiu a carreira de educador essa é uma condição inerente”. O texto continua afirmando ser

“impossível pensar num professor que não continue a estudar e a pesquisar. O educador é um especialista em conhecer e ele não pode, jamais, perder essa “sede”. (...) professor pode estar alguns degraus acima, mas é tão aprendiz quanto seus alunos”. Vive dificuldades semelhantes às deles em sua relação com o saber. A diferença é que ele é o “aprendiz modelo”, exemplo para seus estudantes. Por isso, talvez o maior sonho de todo educador seja conseguir despertar em seu aprendiz o desejo pelo conhecer (PL 17, p. 4-5).

Na PL18, *A uma só voz*, traz uma fotografia de professores especialistas em linguagem e técnicos envolvidos na OLP. Com sorrisos nos rostos de cada canto do país, procura-se sublinhar a harmonia e trabalho conjunto que a OPL procura realizar.

Figura 18 - PL nº18



O editorial “*Estarmos juntos, em sintonia*” destaca que

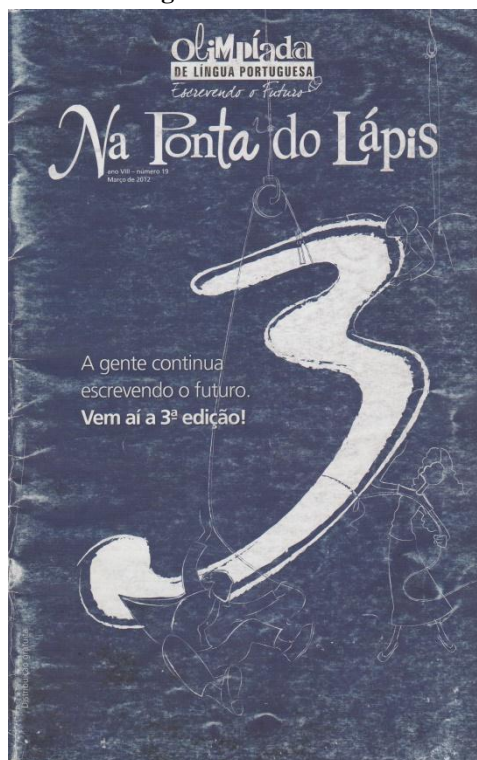
A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro propõe uma metodologia, mas isso não significa compelir aqueles que estão na linha de frente, em sala de aula, a pensar e atuar do mesmo modo, seguindo uma mesma cartilha com fórmulas prontas e falsamente facilitadoras de um trabalho. *Queremos ser “provocadores”*, no melhor sentido da palavra. Todos são responsáveis por tornar a Olimpíada, atualmente, um importante programa de formação de professores do país; a voz institucional enfatiza o seu objetivo (...) queremos colocar todos os professores de língua portuguesa do país em sintonia, afinados e “a uma só voz”.

Sendo um dos editoriais mais longos desde o início da PL, nele se evidencia uma visão de como o professor deve se perceber:

queremos professores e professoras de língua portuguesa *atores*, “*agentes do ato*”, como define o Dicionário Aurélio; aqueles que têm a *capacidade e o poder de agir por si, respaldados pelo conhecimento que trazem e pela experimentação*. São os que, portanto, têm o poder de educar” (PL 18, p.4-5).

A PL19, *A gente continua escrevendo o futuro. Vem aí a 3ª edição!*, ilustra pessoas engajadas, em prol da realização da terceira edição da OLP, ou seja, que os idealizadores, coordenadores, técnicos (todos os membros) da OLP estão trabalhando no planejamento, construção e execução da OLP 2012.

Figura 19 - PL nº19



“*A nossa Olimpíada*”, título do texto editorial pretende mostrar que esta é uma olimpíada diferente das outras, distante de ter um foco somente no ensino da língua, pois “é um *programa educacional amplo* que envolve as famílias e a comunidade do bairro ou da cidade onde a escola participante está inserida, chamando a atenção e provocando reflexão sobre o lugar em que se vive”.

Desta maneira, realça-se que “*a Olimpíada não é apenas um concurso de textos*, independentemente das qualidades dessa estratégia para contribuir com a melhoria da qualidade da leitura e da escrita dos estudantes brasileiros. A OLP tem, desde o seu nascimento, o *propósito de qualificar cada vez melhor os professores* de língua portuguesa das escolas públicas”.

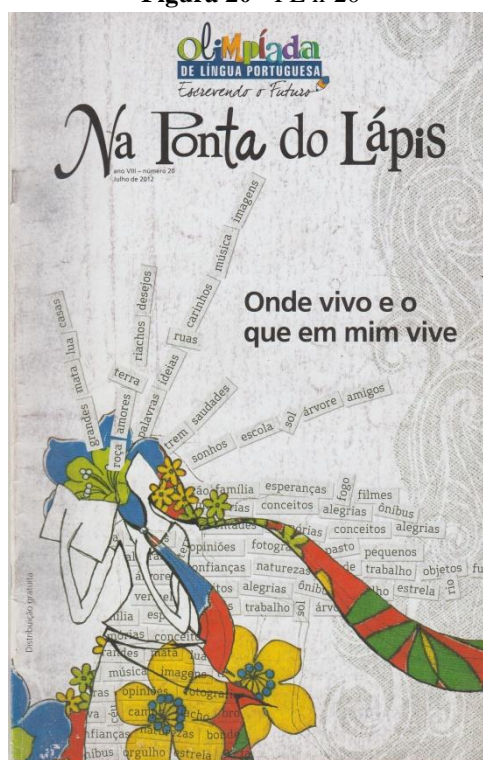
O texto destaca que

a OLP oferece cursos e materiais de formação, ações perenes voltadas para o professor, que está na linha de frente do trabalho com os estudantes. (...) A Olimpíada é uma *oportunidade de transformar o ensino da leitura e da escrita em uma ação docente voltada à formação do aluno para a vida em sociedade e para o pleno exercício da cidadania* (PL 19, p.4-5).

A PL20, *Onde vivo e o que vive em mim*, mostra na ilustração uma pessoa sem rosto, que pode ser qualquer um dos brasileiros e brasileiras envolvidos na OLP. Enfatizo que

o cabelo comprido da pessoa em destaque tem um colorido especial e que todo o ser desta pessoa está envolto de palavras (natureza, alegria, trabalho, objetos, estrela, conceitos e entre outras) que manifestam o lugar em que as pessoas vivem e as diversas culturas e realidades existentes no Brasil. Frisa-se que a pessoa tem em suas mãos um livro aberto, o que subjaz a proposta da OLP, o da transformação a partir da leitura.

Figura 20 - PL nº20



No editorial “*O lugar onde vivo: os muitos e o único Brasil*” procura enfatizar

a diversidade cultural, múltipla em que vivemos, mas que através da identidade linguística (Língua Portuguesa) nos torna ao mesmo tempo um. Uma nação com uma língua que nos une e que nos dá identidade, mesmo com tantas peculiaridades regionais. Como se disséssemos: somos diferentes, mas somos os mesmos.

Com este pensamento a vigésima edição afirma que a OLP se sente parceira dos professores em suas atividades em sala de aula, levando-os às mais recentes novidades e pesquisas de quem trabalha com o aprendizado da língua e da escrita. Por isso, reforça a parceria, entendendo que ela “coloca a língua portuguesa no centro das nossas atenções, na razão de ser de um trabalho. E não se trata de mitificá-la, mas de lembrar que é ela que nos distingue no mundo” (PL 20, p. 4-5).

Na PL21, *Mosaico do Brasil*, como o próprio título sugere, apresenta-se um mosaico com os participantes de cada estado do Brasil, isto porque, se abrirmos toda a revista é possível perceber a intenção do programa, que é o de mostrar que de cada canto do país se revela o poder da escrita e da leitura, do ensino e da aprendizagem através da metodologia aplicada pelo *Escrevendo o Futuro*.

Figura 21 - PL nº21



No editorial “*Trabalho de uma década*”, relatam-se passos importantes dados pelo programa *Escrevendo o Futuro*, com os seus parceiros e, principalmente com o governo, o que, na compreensão de seus organizadores, possibilitou tornar a OLP uma política pública, atingindo capilaridade inédita em programas dessa natureza, alcançando a 90% dos municípios brasileiros. Frisa-se neste texto que

a Olimpíada já foi tema de dezenas de teses acadêmicas e que (...) pesquisadores analisaram a sua presença em várias partes do Brasil, apontando a incorporação da metodologia e das propostas ao trabalho de professores, que resultou na melhoria da produção escrita de alunos das escolas públicas”. (...) A OLP é uma prova viva e exemplar da necessidade de se manter programas que atravessem governos e se transformem em políticas públicas de Estado”. (PL21, p. 4-5).

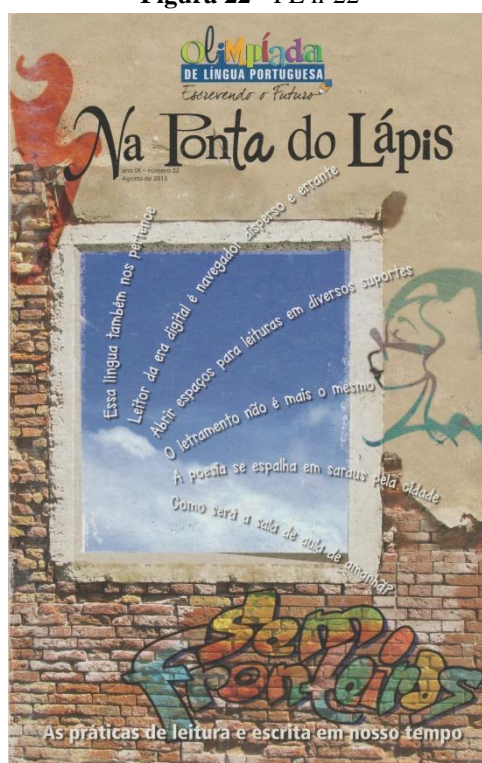
A PL22, *As práticas de leitura e escrita em nosso tempo*, apresenta uma imagem diferenciada, como se de uma parede grafitada surgisse uma janela com céu azul, com clima

tranquilo e bonito possibilitando olhar para o horizonte, e dela saíssem algumas afirmações e uma pergunta:

- Essa língua também nos pertence;
- Leitor da era digital e navegador disperso e errante;
- Abrir espaços para leituras em diversos suportes;
- O letramento não é mais o mesmo;
- A poesia se espalha em saraus pela cidade;
- Como será a sala de aula de amanhã?

Querendo ou não, estas frases mostram que a OLP se preocupa com o seu interlocutor (professor) e os desafios deste tempo em meio as diversas tecnologias e modos de viver. A instituição quer mostrar que através de seus produtos garante meios de formação que possibilitem ao educador subsídios para melhorar sua atuação em sala de aula, de forma dinâmica e engajada na realidade social dos alunos. Destaco ainda que o grafite na parede, presente na gravura, está dizendo “sem fronteiras”, o que nos leva a perceber que a educação é ir além dos muros da escola, além dos conteúdos específicos da disciplina, é perceber que a língua é dinâmica, é social, flexível, que parte dos usos, e que é passível de transformação, isto é, que pode sofrer alterações, modificações.

Figura 22 - PL nº22



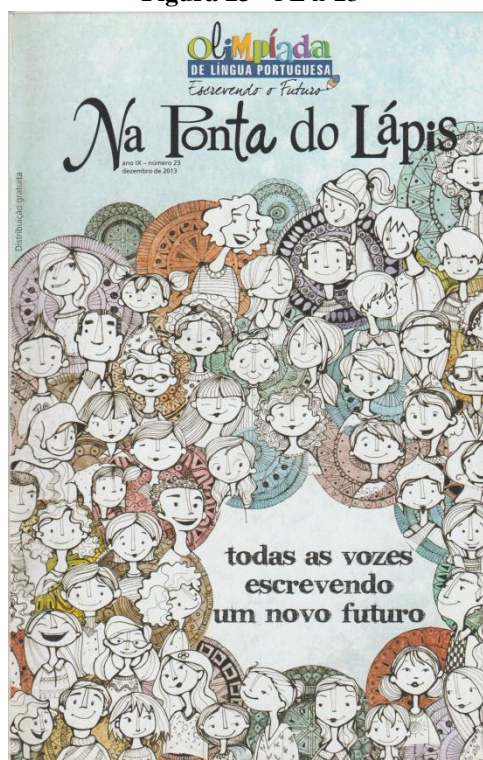
No editorial, “*Tomar posse da língua*”, destaca-se o que é apropriar-se da língua, “torná-la como parte de *sua identidade*”, sendo uma das tarefas mais nobres e belas de professores e professoras de língua portuguesa.

Contudo, apresenta-se que

a OLP não busca uma língua padronizada, ela olha a língua como algo que varia e que portanto é o mesmo que, “*expressar-se com liberdade*”, sem receio de ser tolhido por guardiões do idioma “puro e imaculado”, como se fosse possível existir uma língua assim. E, quando falamos em apropriação da língua, pensamos em sujeitos capazes de senti-la e utilizá-la como algo que lhes pertence e permite. O que a OLP propõe é a reflexão, combustível para educadores pensarem suas práticas, pois (...) no meio disso tudo estamos, os educadores, à procura de respostas e métodos de ação. Somos nós que preparamos os jovens para o mundo contemporâneo. É provável que nunca, em nossa história recente, foi tão importante *saber se relacionar com a língua, com as novas linguagens e seus novos suportes. Mas não temos a pretensão de dar fórmulas e soluções para tudo* (PL22, p. 4-5).

A PL23, *Todas as vozes escrevendo um novo futuro*, traz uma ilustração de várias pessoas, com diversas feições e características, e que pelo tema se tem a reflexão que este programa distante de pensar só no agora, pensa no futuro. Neste sentido, entende-se que os autores dos textos de hoje são os cidadãos do futuro, construtores da sociedade que ainda está em construção.

Figura 23 - PL nº23



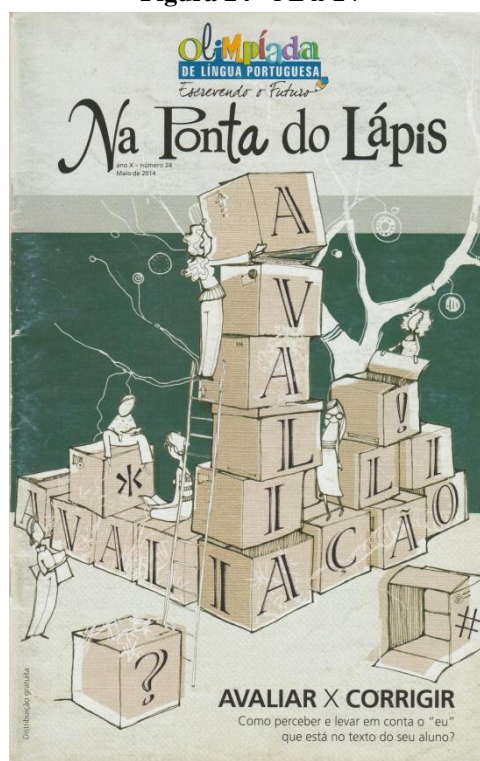
“*A Olimpíada mais esperada do Brasil já vai começar*”. Neste editorial, busca-se expor para a sociedade os frutos da OLP:

“Queremos que os textos finalistas ou não – na escola, no município, no Estado ou na região – sejam divulgados, lidos, apreciados, refletidos e acarinhados em suas comunidades, dentro e fora da escola – na rua, no bairro, na cidade, no país. Quando um estudante escreve sobre o lugar onde vive, ele leva consigo toda a comunidade”. Os Cadernos foram totalmente reeditados e adaptados para a versão virtual, com links acessados diretamente deles, som e imagem (ilustrações, fotos e filmes); espaços para anotações que podem ser salvas pelo professor; textos que ele pode imprimir ou projetar; e muitos outros atrativos, em cada Caderno tem um jogo eletrônico ou mais, com atividades para os alunos se divertirem enquanto aprendem ou para aprenderem enquanto se divertem. Os jogos têm desafios relacionados ao gênero estudado e podem ser praticados individualmente ou em dupla. A expectativa é que esta edição da Olimpíada supere as anteriores em todas as dimensões. A OLP busca muito mais: “*Queremos atingir mais estudantes, mais professores, mais escolas e mais cidades. Queremos contar com a participação das comunidades na torcida, no apoio e no envolvimento no trabalho que alunos, professores e escolas vão realizar*” (PL23, p. 4-5)

A PL24, “*Avaliar x Corrigir – Como perceber e levar em conta o “eu” que está no texto do seu aluno*” apresenta, na capa, imagem de pessoas lendo e outras fazendo encaixes, umas caixas estão vazias, outras ainda estão sendo abertas.

Em meu olhar são os textos dos alunos em fase de avaliação, muitos já foram lidos e há muitos para se ler. Porém, o que averiguo é que a palavra formada pelos caixotes “avaliação” é um processo tortuoso a ser realizado, sendo difícil, visto que é um trabalho ora de equipe, ora individual, que mostra a autoria. Desta forma, é sempre complicado para um avaliador perceber o que o aluno quer mostrar com sua escrita, sua identidade, por isso a avaliação é um trabalho árduo para a equipe da OLP.

Figura 24 - PL nº24



No editorial, “*Avaliador ou corretor? Que tipo de professor você quer ser?*”, reflete-se sobre a ação de avaliar ou corrigir como uma “*tarefa que, por vezes, é ingrata, cansativa, mas necessária, e pode até ser dolorida*”. Na Olimpíada, os estudantes têm a oportunidade de escrever para expressar opinião, para soltar o eu lírico, para transpor um olhar particular sobre o cotidiano e também para realizar a honrosa missão de relatar o passado guardado de alguém, usando a imaginação, mas sendo fiel ao interlocutor.

Para a OLP a avaliação perde um pouco do caráter de tarefa, de lição obrigatória que vale nota. Vira a possibilidade de manifestação pessoal por meio da escrita, algo que todo estudante, no fundo, mais deseja, mesmo que tenha todo o receio do mundo em correr o risco de escrever “feio” ou “errado”.

No texto fica claro que “ser professor é estar permanentemente na posição de avaliador, trabalho de muita responsabilidade”, pois avaliar faz parte desse processo e os estudantes desejam isso de seus professores – eles são a referência, os orientadores (PL24, p. 4-5).

A imagem da PL25, “*Em cada rosto um Brasil – É a Olimpíada, mais uma vez, escrevendo o futuro*”, parecida com a da edição 21, busca apresentar a diversidade brasileira nos escritos dos estudantes de cada cantinho do país.

Figura 25 - PL nº25



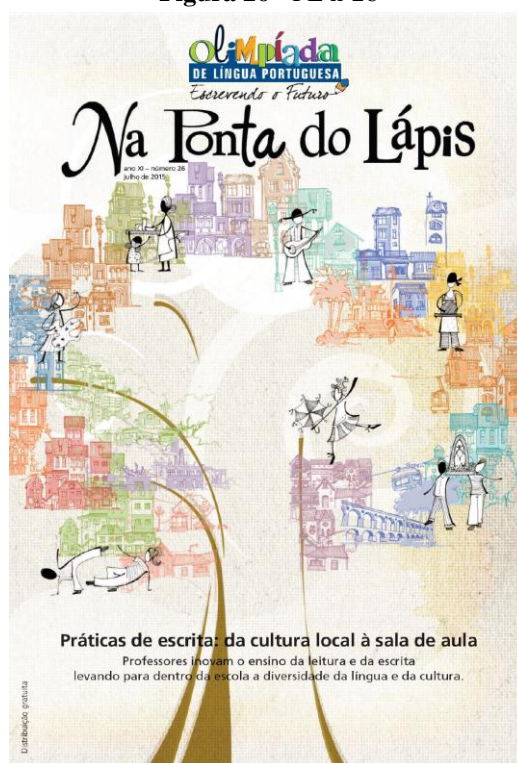
“*Mosaico brasileiro*”, editorial de março de 2015, mostra mais uma vez a abrangência da OLP, porque a “cada edição revela um grande mosaico de rostos, culturas, cores, experiências e sotaques, um espelho do país”.

E essa diversidade fica patente não somente na presença dessas pessoas, notada especialmente nas oficinas regionais, onde se reúnem para as atividades do programa, mas igualmente quando se manifesta o resultado do trabalho dos professores, cristalizado nas produções dos alunos (PL25, p. 4-5).

Na PL26, *Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula: Professores inovam o ensino da leitura e da escrita levando para dentro da escola a diversidade da língua e da cultura*, a ilustração de capa forma uma árvore construída a partir da cultura, realidade social, econômica e política que envolve os povos, seja no campo, na cidade, em vilarejos, periferias existenciais ou sociais.

Isto quer dizer que a PL, imbuída da filosofia e da missão da OLP que é a de transformar os alunos em verdadeiros e conscientes cidadãos a partir da melhoria da educação, acredita que o conhecimento brota desta inter-relação escola e sociedade, escola e cultura e aposta que professores cientes deste envolvimento são capazes de levar conhecimento em qualquer lugar.

Figura 26 - PL nº26



No editorial *Letramento da cultura local invade a sala de aula* é destacado que “uma das grandes marcas do Programa Escrevendo o Futuro, desde sua origem, é incentivar e colaborar para que professores de língua portuguesa tornem-se cada vez *mais criadores e condutores de seus próprios projetos de ensino da escrita*”. E desta forma “os professores podem inovar a metodologia de escrita e levar para dentro da escola a diversidade da língua e da cultura” (PL 26, p. 4-5).

Na PL27, *Tantas Palavras Apropriação da escrita por alunos e professores*, são sugeridas através da ilustração da capa a necessidade de se ter equilíbrio e de fazer malabarismos para enfrentar as dificuldades de ser um professor hoje em dia.

É retratada na imagem a presença de uma professora com um guarda-chuva e papéis em mãos e esta profissional em cima de pernas de pau, o que evidencia que para ser um profissional não basta estar protegido com metodologias ou concepções de ensinar, porque a realidade requer outros mecanismos para se alcançar a interação e a aprendizagem almejadas.

Figura 27 - PL nº27



O editorial *O saber de todos nós* destaca os partícipes da OLP em 2016: “são mais de 80.000 professores inscritos em quase 40.000 escolas, envolvendo 170.000 turmas”. Também se frisa o compromisso da OLP com a formação e com a sua metodologia de ensino “ao longo desses anos, a Olimpíada, um bem-sucedido programa de formação de professores de língua portuguesa, tornou-se referência de metodologia de ensino da escrita em uma parcela significativa de escolas públicas do país”. É dessa forma de ensinar e aprender que se vem promovendo “a ação planejada e executada ao longo de meses estreita os vínculos na comunidade escolar, na medida em que favorece *o trabalho colaborativo, a socialização dos conhecimentos e o posicionamento crítico, abrindo perspectivas de transformação social*”. Dá-se ênfase ao tema e porque ele não muda desde o início do programa “Os envolvidos ampliam seus repertórios, leem e são lidos, são capazes de enxergar com outros olhos o lugar onde vivem e, a partir do lugar de cada um, compõem o saber de todos nós” (PL27, p.4-5).

Na PL28, *Jovens escritores ocupam as cidades, juntos escrevem o futuro*, a imagem de capa busca contrastar a realidade política do país com as dificuldades encontradas pelo programa. Ao acompanhar nas mídias os protestos envolvendo estudantes de escolas públicas de todo o país com manifestações e ocupações de lugares públicos em prol da melhoria do governo e, principalmente a melhoria da educação, observamos nesta capa a ocupação

de alunos e professores em locais de cultura e de participação, emancipação e conhecimento através da OLP.

Figura 28 - PL nº28



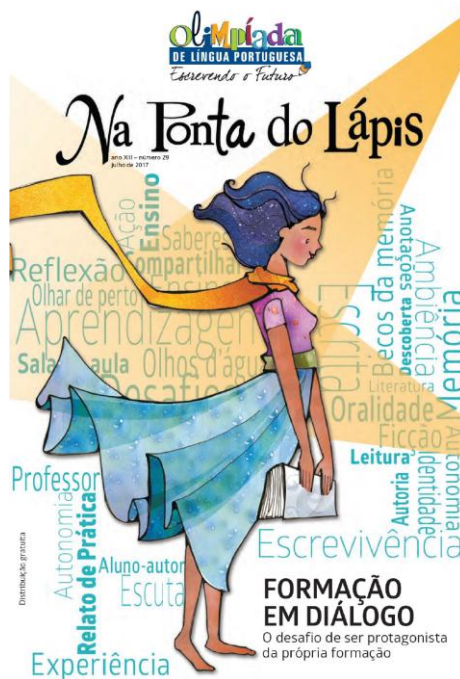
No editorial *O lugar da escrita, a escrita do lugar*, apresentam-se as dificuldades existentes no ano de 2016 e afirma-se que “a conjuntura política e econômica preocupa a todos e impacta a Educação. Mas podemos dizer sem titubear que ainda há esperança. Em seguida, reforça-se o esforço coletivo, observando que o público envolvido na 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (estudantes, professores e comunidades) reforça a convicção dos organizadores de que

a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas é determinante para criarmos jovens cidadãos atentos e envolvidos com as questões pungentes das suas cidades, dos seus Estados e do país. E, os textos produzidos pelos alunos não deixam dúvidas: eles têm muito a dizer e suas vozes merecem ser ouvidas” (PL 28, p. 4-5).

A PL29 *Formação em Diálogo O desafio de ser protagonista da própria formação*, traz em sua imagem de capa uma mulher, acredito que seja uma professora, com os pés no chão, no centro de um conjunto de palavras que são essenciais no percurso formativo docente, bem como palavras internas a OLP, como os gêneros textuais exclusivos do programa e

atividades a ele relacionadas, destacando que o professor inscrito na OLP está sempre em processo de formação e autoformação.

Figura 29 - PL nº29



O texto editorial *Formar para TRANSFORMAR* destaca o objetivo da PL que é o de, após quinze anos de existência do programa Escrevendo o Futuro,

“oportunizar espaços de reflexão e interlocução sobre a fundamentação teórica e a metodologia de ensino de língua portuguesa que propomos, *reconhecendo e valorizando a atuação dos educadores*. Entendemos que não há melhor forma de fazer isso senão investindo na formação dos professores – o que pressupõe um *olhar atento para a prática pedagógica* e para o que, de fato, *sucedem em sala de aula*. Sempre intencionando democratizar o acesso e abranger o Brasil em toda sua extensão, planejamos impulsionar, ainda mais, as ações a distância. No Portal Escrevendo o Futuro, continuaremos proporcionando aos professores conteúdos e estratégias diversificadas, articulando teoria e prática, para que possam ter autonomia na gestão da própria formação” (PL 29, p. 4-5).

4.1.2 Reportagem

Mobilização e formação são as bandeiras apresentadas nas PLs, todas encaixadas na voz A. Das vinte e nove edições, apenas cinco não trazem esta seção. E das vinte e quatro, dez trazem implicitamente o caráter formativo, predominando matérias de mobilização para o evento, que reuniu “4.873 municípios aderidos, mais de 80 mil professores inscritos e cerca de

5 milhões de alunos participantes”⁷, em sua última edição em 2016. Sendo assim, através das perguntas norteadoras desta pesquisa faremos a análise desta seção e das seguintes a partir deste ponto.

✓ **Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?**

As reportagens apontam algumas concepções de língua. A OLP através da sequência didática trabalha com o texto em sala de aula. Assim, a concepção que tem maior recorrência é a de que língua deve ser trabalhada a partir dos gêneros textuais, na concepção bakhtiniana de língua.

Esse conjunto de ações visa construir uma rede que estrutura a Olimpíada, disseminando a concepção adotada, que é trabalhar a língua por meio dos gêneros textuais e sequências didáticas”, afirma Ana Guedes, coordenadora da Formação Presencial (PL 12, p.7).

Discutir rumos e ações do ensino de língua portuguesa com foco na escrita (PL 18, p. 12).

É observável no trecho a seguir, que a OLP preza por práticas de linguagem voltadas para a leitura e a escrita de textos, destacando a diversidade textual e valorizando a oralidade de forma criativa, distante das práticas conservadoras de dogmas na língua.

Pensando os gêneros textuais como unidades de trabalho, Dolz afirmou ser fundamental partir das práticas de linguagem com projetos motivadores que façam sentido para os alunos, pois estão próximos de suas referências e realidades. Ao escolher um gênero de texto e dar início ao trabalho por meio de uma sequência didática, o professor deve ter o cuidado de tomar o texto como unidade de ensino, evitando análise de frases ou trechos descontextualizados. É a unidade completa que dá forma e sentido ao texto e à sua compreensão. Também é importante trabalhar com a diversidade textual. “Não há escrita sem leitura e textualidade sem oralidade” (...) Para ele, todo esse trabalho também acaba por apoiar a criatividade, por isso deve-se evitar os riscos de “dogmatização e rotina na escrita”, oferecendo vários modelos de textos de um mesmo gênero, de diversos autores (PL 26, p. 13).

Além das concepções acima, podemos ter a concepção de que língua é poder.

A língua também é um patrimônio da periferia, superando todos os preconceitos (PL 22, p. 15).

“A partir da apropriação da língua escrita é possível intervir no mundo e transformá-lo”, disse, por sua vez, Monica Franco, representante do MEC, na abertura do evento (PL 23, p. 12).

⁷ <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2291/encerrada-a-5-edicao-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa-escrevendo-o-futuro>

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

Para a educação acontecer, são necessárias condições favoráveis ao ensino e a aprendizagem. Porém, a realidade é desafiadora e urge transformações não somente no ambiente escolar, mas em todas as esferas sociais, pois:

Educação não é só missão da escola, é missão da comunidade também. Maria do Pilar Silva, presidente nacional da UNDIME, reforçou os argumentos de Brant, alertando para o desafio de construir uma escola para todos: “Temos uma dívida com a educação pública de quase 500 anos, que vem da concepção de um país que nunca foi para todos. A escola que queremos é para todos, não é uma escola para pobres, é para todos” (PL 4, p. 8).

Em outras palavras, reconhece-se que a educação ainda está setORIZADA (particular e pública) e, na maioria das vezes, quem conseguirá algo ao sair da escola são os sujeitos que têm condições financeiras para custear educação de qualidade e que tiveram disposição subjetiva para o conhecimento. A OLP busca, com o ensino de gêneros, preparar o aluno/cidadão para melhores relações com o meio em que vive, oferecendo-lhe ao professor sugestões de sequências didáticas que nortearão a escrita das crianças e adolescentes participantes, que em grande parte são os sujeitos desprovidos das condições a pouco mencionadas.

Os novos desafios para o ensino da língua portuguesa se referem ao trabalho com texto/gênero; à forma de avaliar as produções e de trabalhar a textualidade; e, por fim, às intervenções dos professores para aprimorar a escrita. (...) A aprendizagem se dá em cada gênero, que é próprio a cada situação de comunicação. Outro aspecto destacado pelo pesquisador é o de sempre articular escrita com leitura e com oralidade, sem isolar as habilidades. Dolz enfatizou ainda que é preciso dar tempo para a aprendizagem, pois “progressos não são sempre imediatos”. (...) a necessidade de enfatizar o ensino e a aprendizagem de português centrados na enunciação e no uso da língua; afinal, declarou, o “objetivo principal da educação linguística na escola são os letramentos” (PL 26, p. 13)

Aprender a ler e a escrever é uma condição essencial para o desenvolvimento do cidadão e para formar nele um espírito crítico (PL 4, p. 8).

Sentimos que a qualidade do ensino público vem melhorando, mais ainda existe um caminho a ser percorrido. E esse é um grande desafio que o Programa Escrevendo o Futuro ajuda a enfrentar” (PL 4, p. 8).

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

A concepção de um sujeito imerso em sua realidade, com seus modos de viver, que busca a valorização da cultura e da história e do lugar em que vive.

A mobilização de todos para conhecer o passado local contribuiu para a valorização da história e da memória da cidade e para a construção da identidade cidadã dos alunos (PL 2, p. 15).

Os alunos, segundo o professor, romperam os limites da sala de aula: “Eles tiveram que ir a campo e pesquisar. Fizeram questionários e enquetes na comunidade. Todos os dados culminaram em reportagens sobre o local em que vivem” (PL 14, p. 15). Eliane Brum, jornalista, afirmou que os melhores textos que leu “eram aqueles que carregaram para a escrita a variação linguística do Brasil, com palavras e ritmos nascidos de uma experiência diversa de ser brasileiro” (PL, 21, p. 23)

“Depois da Olimpíada passei a ver minha comunidade com outros olhos, percebendo o quão importante é a participação dos jovens na sociedade. O debate despertou em mim a vontade de lutar pela democratização do acesso ao Ensino Superior. Além disso, pude crescer com a troca de experiências entre alunos de diferentes culturas, de todas as partes do Brasil.” Mateus Miranda, de Itaguatins (TO), aprovado em ciências da computação no IFTO (PL 27, p. 23).

Aparece também a concepção do aluno protagonista do seu tempo a partir da escrita.

No Programa há o estímulo ao protagonismo da criança e do adolescente, na sua própria capacidade de enunciar uma visão de mundo, ampliando o sentido da palavra. (...) Secretários, técnicos e educadores afirmam ser possível perceber melhorias no desenvolvimento dos alunos e dos professores que já participaram do Programa (PL 4, p. 9).

O objetivo principal do Escrevendo o Futuro não é premiar os melhores textos, mas refletir e encontrar pistas para aprimorar a escrita dos alunos (PL 7, p. 15). É importante aprender com os alunos, com as situações que surgem, descobrir o tempo todo novas formas de ensinar (PL 19, p. 17).

E sujeitos que gostam de estudar, que buscam conhecimento!

Na medida em que fortalece a formação dos professores e promove melhoria das práticas de leitura dos alunos das escolas públicas a Olimpíada da Língua Portuguesa também contribui para o consequente aumento dos índices educacionais do nosso país. (...) Mas a alegria maior virá com um país que terá crianças e jovens que escrevam e leiam mais, que gostem do que fazem porque têm professores formados e engajados para garantir este direito: o direito de aprender! (PL 9, p.11).

Outra ideia que se projeta é a do aluno/autor que precisa da ajuda/parceria do professor.

A queixa mais comum são os “malabarismos” que o educador tem de fazer para motivar e manter os alunos dedicados ao trabalho e ao estudo, já que retomar essa autoridade não significa exercê-la com arbitrariedade, sem deixar espaço para a liberdade de manifestação dos estudantes. O que é preciso deixar claro, nessa relação, é que existem limites para se respeitar (PL 19, p. 16).

O sujeito/Autor é proposto como foco do ensino e da aprendizagem, de modo que todo processo acontece após conhecer bem os destinatários da educação.

Todo o processo exige uma sequência organizada em que “as primeiras aprendizagens condicionam as posteriores”, sempre levando em conta as capacidades iniciais dos alunos, suas realidades e referências (PL 26, p. 13).

Reafirma-se, também, que o sujeito que precisa de estímulos e investimentos.

O perfil dos semifinalistas: um grupo de alunos, em geral, engajado com os estudos, que conta com o apoio familiar e o suporte da equipe pedagógica: “Sempre recebi incentivo das escolas pelas quais passei e da minha família. Quando queria um livro, meus pais me davam, ou eu pegava na biblioteca. Por meio da leitura eu conhecia mais palavras, tinha ideias e ganhava inspiração para escrever meus textos”, diz Joseane (PL 27, p. 21).

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

A OLP, sempre que pode, destaca que seu objetivo é aprimorar as práticas de leitura e escrita de crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas brasileiras, através da produção de textos.

Nossa preocupação principal são as práticas na produção de texto. Por isso o cuidado constante com o aprimoramento, com o texto sendo revisto e reescrito. (...) Os materiais são fotocopiados e as propostas das oficinas divulgadas até a alunos do ensino médio (PL 1, p. 4-5).

A proposta da sequência didática, através de oficinas de aprender sobre e como fazer os textos, é a principal bandeira da OLP. Porém, ela só acontece após a formação dos professores.

As oficinas de escrita são realizadas pelos professores com todos os alunos de sua turma. São as atividades mais importantes do projeto e ocorrem durante as aulas de língua portuguesa como parte integrante da grade curricular aplicada aos estudantes. Os cadernos de poesia, memórias e artigos de opinião apresentam sugestões e uma metodologia de como encaminhar, passo a passo, as oficinas de leitura e escrita até a produção do texto final que irá participar da Olimpíada. Esse processo permite que o professor possa avaliar o desenvolvimento do progresso do aluno em cada ação, interferindo e auxiliando nas dificuldades específicas de cada etapa (PL 9, p.11).

Este tipo de atividade pretende melhorar o plano de aula do professor, encaixando-se à grade curricular das escolas e municípios, desapegando o professor do uso do livro didático e, mesmo assim, contemplando as bases do ensino de LP.

A professora incorporou as sequências didáticas em todas as suas aulas, afirmando que a proposta e a metodologia da Olimpíada (...) é a concretização das diretrizes curriculares. “É uma evolução dos conceitos teóricos para a prática da sala de aula. Até três anos atrás nós, professores, achávamos que estávamos desenvolvendo o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula de acordo com as diretrizes. No en-

tanto, com a participação na Olimpíada e com os cursos on-line que a Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro oferece, percebi que eu ainda usava o texto como pretexto para algo. Agora sei que estou no caminho certo, pois sei da importância da situação de produção”, afirma a professora, que pretende escapar da “calmaria do livro didático”. Para Monica, é preciso mostrar ao aluno um contexto de produção dos textos: “Quer melhor contexto que participar de uma Olimpíada nacional? Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende” (PL 14, p. 7).

Essa experiência mostrou-se importante para que os professores pudessem compreender que a formação oferecida para a Olimpíada não pode se limitar a subsidiar a formação do professor apenas para participar de uma competição, mas que está na base daquilo que é necessário fazer no seu cotidiano de sala de aula; (...) uma excelente oportunidade de ver colocados em prática muitos fundamentos das teorias enunciativas da linguagem, e isso é um elemento valioso para a formação dos que já estão no campo de trabalho, bem como para os que estão se formando. (PL 27, p. 21)

O interessante desta proposta é a realização de atividades coletivas para a confecção dos textos, elaborados após debates e discussões, visitas e entrevistas, o que diferencia a proposta do cotidiano escolar, que em grande parte é a de produções isoladas, as quais não são concretizadas (partem do nada), pois não chamam atenção do aluno e este acaba por dizer que não sabe nem por onde começar.

O trabalho da Olimpíada nas escolas propicia a escrita como algo compartilhado, permite ao jovem exprimir-se. “Há diferença nas escolas em que os jovens têm a palavra e quando não têm. A Olimpíada possibilita ao jovem escrever bem seu texto e isso é escrever bem a sua identidade”. (PL 24, p. 14)
Um texto não sai do nada. (PL 25, p. 25)

Todo o processo exige uma sequência organizada em que “as primeiras aprendizagens condicionam as posteriores”, sempre levando em conta as capacidades iniciais dos alunos, suas realidades e referências. Por isso, insistiu ser preciso trabalhar passo a passo, intensivamente, sem realizar exercícios isolados e não articulados à escrita de um gênero. São considerados gestos didáticos do professor as formas pelas quais ele leva em consideração a matéria e os objetos de ensino, é o modo como distribui os trabalhos aos alunos e a maneira como os avalia; como utiliza os materiais didáticos e como mantém a disciplina. São aqueles elementos identificados pelos estudantes e que dão sentido às atividades. (PL 26, p. 13)

Afinal, a OLP busca além de proporcionar a melhoria do ensino a edificação do sujeito e sua emancipação. Além de conteúdos, objetiva-se seres humanos melhores, e isso também pode ser aprendido dentro da escola e nas aulas de LP.

Aprendizado sobre gêneros textuais, compreensão da função social da escrita, ampliação de repertório, aprofundamento das reflexões sobre questões sociais, são inúmeros os frutos semeados e colhidos democraticamente em todo o país, em cada uma das regiões: grandes centros urbanos, cidades médias e pequenas, distritos rurais, comunidades indígenas, quilombolas, assentamentos de famílias sem terra. Toda essa necessária representatividade desvela a força da articulação e da mobilização que possibilitaram à Olimpíada tamanho alcance e abrangência. (PL 28, p. 17)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

A imagem inicial é a de um concurso que se preocupa com a formação docente.

É a primeira vez que participo de um prêmio que valoriza o trabalho do professor e a escola pública. (PL 1, p. 5)

A OLP, para a OLP, é uma ferramenta que capacita o professor, isto é, um programa de formação de professores.

Auxílio aos professores pelo fato de ser uma ferramenta a mais na prática pedagógica. (...) não é um concurso qualquer, pois transforma a ação do professor. (PL 4, p. 9)

A comunidade virtual (...) em nova fase, promete ser uma das principais ferramentas de difusão e formação de professores para o ensino da leitura e da escrita do Programa. (...) “Pensar em uma formação a distância que efetivamente contribua para a disseminação do conhecimento é um diferencial no Programa. Nosso maior compromisso é com a seriedade e qualidade de nossas ações de formação”. (PL 6, p. 12-13)

Na realização e condução da Olimpíada, MEC, Fundação Itaú Social e CENPEC contam com as parcerias estratégicas da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A expectativa é envolver seis milhões de estudantes municipais, estaduais e federais. Essa iniciativa é, na verdade, uma metodologia para a formação de professores e para o engajamento social em torno da escrita. (PL 9, p. 10)

A Olimpíada é “uma possibilidade concreta de aproximar diferentes instituições interessadas na formação de professores”. (PL 12, p. 7)

É um programa que visa a melhoria da educação no país.

A Olimpíada é parte do “maior desafio do país que é oferecer educação de qualidade para todos”. (PL 10, p. 7)

Para quem trabalha no projeto desde a época em que era o Programa Escrevendo o Futuro a evolução é evidente. “Olhando em perspectiva, historicamente, percebemos uma contínua melhoria dos textos a cada edição”, diz Sônia Madi, coordenadora da Olimpíada. A mesma impressão é compartilhada por Maria Alice Setubal, que participou das comissões julgadoras de todas as edições: “É sempre bom ver um trabalho de qualidade acontecendo na educação pública”. (PL 21, p. 12)

O trabalho da Olimpíada nas escolas propicia a escrita como algo compartilhado, permite ao jovem exprimir-se. Há diferença nas escolas em que os jovens têm a palavra e quando não têm. A Olimpíada possibilita ao jovem escrever bem seu texto e isso é escrever bem a sua identidade. (PL 23, p. 14)

Diferentemente de outras olimpíadas existentes no país, como a de Matemática e Física, que buscam talentos, prima por ser um programa que auxilia os professores ininterruptamente com formações continuadas, presencial ou virtualmente, para que chegue até aos alunos uma educação elaborada e de qualidade.

Esta é a Olimpíada mais humana de todas que tive oportunidade de participar. Isso possivelmente se deve ao fato de que, em sua essência, ela não prega a competição, mas sim a construção coletiva e gradativa de uma produção textual que expõe não

apenas nosso olhar, nossos sonhos e reivindicações para os lugares onde vivemos, mas também os de todos aqueles que nos ajudaram, direta ou indiretamente, a percorrer esse caminho”. (PL 28, p. 16-17)

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

A OLP entende que o professor é alguém que necessita de subsídios colaborativos na ação pedagógica.

Professores que se inscrevem no programa recebem o kit Itaú de Criação de Textos com orientações de como trabalhar com seus alunos. (PL 1, p. 4)

É alguém que precisa estudar e acompanhar as formações.

Os cursos têm uma programação fixa, uma duração de seis semanas e são dirigidos a todos os educadores cadastrados na comunidade. (...) oferece sequências de oficinas planejadas para serem desenvolvidas por professores interessados em promover estudos sobre leitura e escrita em suas escolas (...) “Pensar em uma formação a distância que efetivamente contribua para a disseminação do conhecimento é um diferencial no Programa. Nosso maior compromisso é com a seriedade e qualidade de nossas ações de formação”. (PL 6, 12-13)

O professor precisa de parcerias que corroborem com sua prática.

Você percebe que, muitas vezes, o professor está em um processo de transformação: ele quer usar novas metodologias, ensinar na perspectiva de gêneros, mas simplesmente ainda está em um processo de compreender como é que se faz isso. A partir do momento que um professor decide participar do Prêmio, ele começa a fazer parte de uma rede contínua de ações de formação; (...) buscamos chegar cada vez mais perto do professor. (PL 7, p. 14)

“O desejo do saber deve guiar a ética do professor”, afirma Antonio Augusto Gomes Batista. “O professor ético abre os olhos e a alma para compreender o mundo ao seu entorno e responsabilizar-se por transformá-lo”, acentua Ronca. É uma unanimidade dizer que o trabalho do educador não pode estar baseado apenas no que ele já sabe. “É insuportável estar em sala de aula se você souber tudo ou pressupor que sabe tudo o que está ensinando. Fica insuportável estar em sala de aula quando o professor não aprende. É importante aprender com os alunos, com as situações que surgem, descobrir o tempo todo novas formas de ensinar. Professor que está sentado em cima do saber não consegue trabalhar e se torna um professor muito ruim, toma decisões éticas ruins”, conclui Batista. (PL 19, p. 17)

O professor é o coautor dos textos dos alunos, pois desenvolve junto com esse todo o processo de escrita, reescrita até a produção final do texto.

Esse processo permite que o professor possa avaliar o desenvolvimento do progresso do aluno em cada ação, interferindo e auxiliando nas dificuldades específicas de cada etapa. (PL 9, p. 11)

O professor precisa de incentivo para conquistar autonomia.

Queríamos analisar como o professor elabora e desenvolve as atividades. Enquanto registra, o educador pode refletir sobre o trabalho realizado e identificar outros caminhos para intervir no processo de aprendizagem dos alunos, (...) documentando cada etapa do processo de ensino e aprendizagem num “Diário de viagem”. (...) “Queremos incentivar a autonomia do professor para que ele seja protagonista e articulador de uma proposta para o ensino da leitura e da escrita”, afirma Sonia. (PL 13, p. 10)

O professor é um estudante também!

“Não queremos que o professor vire um especialista em só escrever crônicas ou poemas, mas que ele aprenda quais são os princípios de uma sequência didática para o ensino de qualquer gênero”, explica Sonia Madi, coordenadora pedagógica da Olimpíada. “Em cursos anteriores, o professor discutia a didática do ensino da língua, mas não vivia o papel de aluno. Aqui ele se coloca no lugar do estudante e vai aprender a escrever da mesma forma que um aluno aprende a escrever um gênero”, afirma ela. (PL 17, p. 13)

É importante ampliar a visibilidade desses professores em seus locais de origem, instituindo-os como interlocutores do programa”. (...) Como é que você pode pedir ao outro que escreva e leia se você não escreve e não lê? Escrita e leitura é também formação para professor, estamos o tempo todo nesse processo, não somos, nunca, professores completos”. (PL 18, p. 15)

O professor é alguém que vive superando fases ruins.

Nessa experiência, as pessoas tiveram que enfrentar a questão do ensino com prazer versus ensino com padecimento, que é o ensino com dificuldade. Afinal, é difícil aprender. Mas o prazer que vem depois apaga tudo e o professor ganha mais confiança em si mesmo. É aquela sensação boa de quem superou um obstáculo e saiu fortalecido”, conclui Sonia. (PL 17, p. 15)

Antes de ser professor, ele é um ser humano!

Todo educador, ao escolher a carreira, leva consigo os sonhos e um projeto de vida que dá sentido à própria escolha. Isso também implica conhecer e adotar os princípios que balizam as condutas do profissional de educação, dentro dos objetivos que a atividade exige. Por esse lado, é possível falar em “missão” do educador e, a partir daí, pensar em uma ética profissional. Mas, diferentemente do que ocorre em outras atividades, não existe um código de ética para professores, com indicação de regras de conduta específicas, capaz de dar conta de cada tipo de problema que possa surgir no trabalho docente. (PL 19, p. 13)

O professor precisa encontrar-se como autoridade!

Há pouco espaço para posturas autoritárias do professor, tão comuns até recentemente. Ele deve ter postura democrática, ser capaz de contribuir para a solução de conflitos e ter atitude de abertura para com toda a comunidade escolar, incluindo as famílias”. (PL 19, p.16)

Uma “ação ética urgente” é retomar a valorização e a autoimagem do educador, fazendo com que ele próprio reconheça sua autoridade e a importância do seu trabalho: “Ser um professor ético é reconhecer que não é um mero transmissor de conhecimentos para os vestibulares da vida, mas um formador da personalidade de seus alunos. É reconhecer que a sua função na sociedade é uma das mais respeitáveis e cabe a ele ser agente de transformações sociais e políticas. Ele faz parte de um corpo de profissionais que têm o destino de um país nas mãos”, defende. (PL 19, p. 16-17)

O professor é alguém que muito se esforça na realização de seu trabalho.

“Essa experiência comprova como é importante que o professor tenha um interlocutor”, afirma Sônia Madi, coordenadora do Programa Escrevendo o Futuro. Para ela, no Brasil, em geral, há uma “solidão do professor na escola, ele não tem ninguém que veja o seu trabalho, que observe, discuta e dialogue sobre o que está realizando”. Sônia reitera ainda que fica extremamente sensibilizada ao conhecer as realidades de trabalho da maioria desses professores que, com poucos recursos disponíveis e outras tantas dificuldades, conseguem realizar um trabalho transformador. (PL 26, p. 16)

4.1.3 Especial

Das vinte e nove revistas, somente duas edições (nº 8 e nº 15) não trazem esta seção. Porém, nesta parte da análise são visitadas as edições (1, 3, 4, 6, 9, 10, 14, 17, 23 e 26), por apresentarem características próprias da voz *A*, isto é, textos não assinados ou textos assinados por pessoas parceiras (membros do CENPEC, ITAÚ, FUTURA etc) ou internas a OLP, as outras edições são apresentadas na voz *B*.

✓ **Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?**

Dentro de um dos vetores dos PCN, consolida-se a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais. E nesta seção da PL fica evidente que a OLP busca realizar este trabalho dentro da concepção que compreende a língua em uso, em funcionamento, ou ainda, uma língua dinâmica.

Além de darmos indicações de uma prática pedagógica, de como superar as dificuldades identificadas no texto do aluno, estabelecemos um diálogo, pois se a escrita não tiver interlocutores, não faz sentido. As pesquisadoras também destacam o fato de os textos dos alunos serem uma importante fonte de pesquisa para quem lida com o ensino da escrita e a formação de professores. Os textos dos alunos nos ajudam a entender quais são e como são trabalhados os gêneros, quais são as dificuldades. Por eles você chega à prática do professor, afirma Marcuschi. “Essa discussão sobre gêneros discursivos é uma discussão acadêmica muito atual e que não acontece só o Brasil”, explicou Maria da Graça. (PL3, p. 8-9)

Ao mesmo tempo, busca-se uma mistura de concepções: linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação.

Professor, traga para a sala de aula esses múltiplos usos da escrita, a maneira como ela é utilizada na sociedade – ou o mais próximo possível. A escrita com sentido tem uma intenção; escrevemos principalmente para nos comunicar com as pessoas. Fazemos isso de muitas formas. Para sermos bem-sucedidos a cada situação, dependendo das pessoas a quem nos dirigimos, escolhemos o que dizer e como dizer, e isso é aprendido. (...) Ao longo da história, os homens, interagindo, desenvolveram formas para se comunicar, foram se constituindo e, ao mesmo tempo, construindo

modos de dizer reconhecíveis pelos seus pares. Nessas interações, o uso da linguagem vem, continuamente, se organizando em torno de gêneros, que são modos de dizer próprios de determinadas situações comunicativas e de determinados grupos. Em cada ambiente onde ocorrem as diferentes atividades o uso da linguagem é construído de maneira peculiar. É esse modo de dizer, próprio de cada ambiente e dos papéis sociais desempenhados pelos participantes, que chamamos de gêneros discursivos – tipos relativamente estáveis de discurso, que foram se cristalizando ao longo do tempo para pessoas. Esse conhecimento construído socialmente precisa ser aprendido pelo indivíduo para que ele possa circular de maneira confiante nesses ambientes. (PL 23, p. 16)

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

A primeira e mais destacada é a defesa de relação dialógica entre professor e aluno.

A interação com professores e alunos das mais diversas realidades brasileiras provoca sentimentos intensos e, às vezes, contraditórios: a inquietação pela grandeza dos desafios da educação no Brasil, o encantamento com a tenacidade dos professores na busca de soluções viáveis para cada realidade, a visão crítica e ao mesmo tempo “amorosa” com que os alunos retratam o lugar em que vivem, o desenvolvimento de novos universos culturais para professores e alunos. (PL 1, p. 3)

Apropriação do conhecimento, pela inserção do professor e do aluno em práticas que ressaltem a reflexão dos conteúdos de forma criativa, dentro de ambientes socialmente construídos.

É importante considerar que o conhecimento é o ponto de partida para a criatividade e a criticidade. O homem para criar precisa de uma base sólida de conhecimento, e ser crítico implica uma maneira de se relacionar com o conhecimento que ultrapassa a espontaneidade e a reflexão superficial. Para tanto, acreditamos que a psicologia sócio-histórica baseada em Vigotski, Luria, Leontiev e seus seguidores pode contribuir significativamente para a reflexão sobre a natureza da atividade docente e ajudar a resgatar a importância fundamental do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. O homem ao relacionar-se com o meio e com os outros homens, foi no curso da história, construindo conhecimentos, linguagens, crenças e valores. (...) Cada um de nós, ao nascer, não recebe geneticamente uma herança cultural. Precisamos nos apropriar, ao longo da vida, daquilo que foi construído pelas gerações anteriores e, ao mesmo tempo, criar novos conhecimentos que respondam aos desafios do tempo em que vivemos. A apropriação do conhecimento socialmente construído se efetiva na interação entre membros da cultura em meio às práticas sociais, ou seja, aprendemos na relação com outros em diferentes atividades. A educação formal desenvolvida pela escola tem uma grande diferença da educação do dia-a-dia, pois tem como missão ultrapassar o senso comum. (...) o professor deve ter clareza dos objetivos de ensino e conhecer o que seus alunos já sabem para melhor organizar suas intervenções, criando condições para que os conteúdos sejam sistematizados e acompanhados no decorrer do processo de aprendizagem. (PL 6, p. 14-15)

A escola tem um papel decisivo na definição e transmissão desses conteúdos às novas gerações, possibilitando interação mais fecunda e participação efetiva de seus

alunos na construção da cidadania. (...) confirma a importância das trocas culturais para elaboração e reelaboração das práticas sociais que formam os modos de viver e de se relacionar de cada pessoa em sua comunidade. (PL 9, p. 15)

Propõe-se uma educação que valoriza a cultura do povo, sua história.

O patrimônio cultural e as atividades educacionais de um grupo estão profundamente interligados. A própria noção de educação pressupõe a definição do que é considerado importante pela sociedade e deve ser transmitido às novas gerações. A valorização das histórias, memórias, saberes e fazeres locais permite com que crianças, adolescentes e jovens se reconheçam nessa história, possibilitando-lhes articulação entre passado e presente e entre local e global. Existe um olhar para a vida cultural e uma seleção daquilo que deve ser ensinado que antecede a atividade educacional propriamente dita. Para além dos saberes intelectuais e escolares como ler e escrever diferentes gêneros de texto e realizar operações matemáticas em situações diversas, ensina-se também a olhar a própria história e valorizar determinados produtos do trabalho humano e grupos sociais, como importantes, belos, valiosos ou, ao contrário, como sem prestígio, sem importância, feio, sem valor. (PL 9, p. 15)

Processo de ensino e aprendizagem que integre escola e comunidade.

Ao abraçar a comunidade, a escola potencializa o chamado “efeito comunidade” na aprendizagem. Sabe-se hoje o quanto o repertório informacional e cultural comunitário interfere significativamente no interesse e aprendizado dos alunos. (...) Contextualizar a aprendizagem é uma das formas de mover a relação escola-comunidade, enlaçando-a com cultura e participação pública. (...) O conhecimento que a escola e seu currículo propõem precisa envolver a prosa e a poesia que habitam os diferentes espaços e sujeitos capazes de ensinar. Caso contrário, a aprendizagem de crianças e adolescentes corre o risco da clausura. (PL 10, 8-9)

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

A concepção de aluno que emerge da PL é a de sujeito / autor protagonista da sua história, tendo destinatários para seus escritos; o texto tem um para quem, diferente do normal, que é ter apenas o professor como leitor.

É gratificante para o aluno saber que o trabalho dele foi visto; (...) esse tipo de comunicação desfaz a sensação de isolamento. (PL3, p.9)

Construir argumentos e contra-argumentos para elaborar um artigo de opinião confere à escrita uma possibilidade em geral pouco explorada nas escolas: alunos-autores inscrevendo-se como cidadãos que podem tornar público aquilo que pensam e sentem a respeito do lugar onde vivem. O sentido de pertença e a iniciação ao mundo público são exercícios fundamentais para a construção do ser social e percepção da coletividade. (PL 10, p. 9)

O autor de um texto precisa deslocar-se para o lugar de leitor, que não partilha dos conhecimentos do escritor. Isso significa pensar em para quem escrevemos um texto; representar leitores reais, que identificam os problemas, as incompletudes, as incoerências que comprometem a legibilidade e o entendimento do texto. Esse leitor imaginário faz perguntas ao autor e o ajuda a perceber o que não está dito. a vivência de muitos desses diálogos ajuda o autor a tomar consciência dos problemas do texto

que escreve, ganhando gradativamente mais autonomia, fazendo para si as perguntas que poderiam ser feitas pelo leitor real. (...) tradicionalmente, os alunos escreviam para seus professores lerem. Na sequência didática apresentada propomos que escrevam para leitores que estão fora da escola. No caso de um concurso, não podemos evitar que tenham em mente os avaliadores, mas é importante que isso não comprometa a interlocução original do texto. É importante também ressaltar que o texto trará mais fortemente a voz do escritor, será mais autêntico se tiver no seu horizonte uma situação verdadeira de comunicação, e, para isso, é de fundamental importância que sejam escritos para diferentes leitores (PL 23, p. 20).

Sujeito/Autor que aquele que cria, produz, faz nascer, brotar um texto, porém não é algo fácil pois para ser sujeito e autor precisa conhecer, indagar, denunciar, sugerir algo sobre o objeto dizível.

O que está em jogo é o respeito pela autoria, o reconhecimento do lugar do autor, que, por definição, é “aquele de que alguém ou alguma coisa nasce ou procede”. Quem escreve sabe o quanto é difícil parir um texto. Neste sentido, dou as mãos ao jornalista Armando Nogueira, que disse certa vez: “Eu não gosto de escrever, gosto de ter escrito”. Pois bem, não basta engravidar de palavras, é preciso saber costurar, bordar, cortar, embalar, acarinhar. (PL 14, p. 8)

Sujeitos em processo, autores em construção.

Além dos critérios de avaliação estabelecidos pela Olimpíada, é necessário que os avaliadores valorizem cada produção e levem em conta a idade e a escolarização dos alunos participantes, os tais autores em formação de que falamos no começo desta conversa (PL 14, p. 11).

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

Levar para a sala de aula a diversidade dos gêneros textuais que contemplem a competência comunicativa.

Vivemos numa sociedade letrada. Imersos em imagens, fotografias, leitores, manchetes de jornais, placas de rua, sinais de trânsito, cartões de crédito, cheques, notas fiscais, documentos, rótulos, revistas..., a habilidade de leitura se torna indispensável à vida. Somos leitores em tempo integral, essas situações de leitura têm cenário, contexto e finalidade peculiares. Quando se trata de ensinar a ler, o grande desafio é assegurar a qualidade e a variedade de textos que circulam na escola, associando as atividades de leitura às situações reais de comunicação (PL 4, p.14).

Que modos de participação do professor colaboram para a construção de determinadas capacidades de linguagem? • Explicitar as situações de comunicação: quem fala/lê/escreve, de que lugar (papel social), para dizer o que, para quem ouvir/ler, com quais propósitos, com quais efeitos de sentido. • Mapear o conhecimento dos alunos para adequar as atividades propostas no caderno do Professor. • Identificar e partilhar com o grupo conhecimentos, valores, problemas que circulam na cultura local para que eles possam se reconhecer e se posicionar nesse contexto. • Ler os textos com os alunos, ajudando-os a construir sentidos. • Analisar os textos com os estudantes explicitando os conceitos linguísticos que foram empregados e com que intenção. • Tornar visível para a classe os procedimentos necessários para se escrever

um texto. • Investigar e aprofundar com o grupo assuntos, pessoas, locais, que sejam referência para alimentar o tema para a produção textual. • LER os textos dos alunos assumindo diferentes olhares: leitor (que aprecia), avaliador (que identifica problemas, fragilidades), colaborador (que dá indicações para o aprimoramento). • Publicar os textos produzidos garantindo que circulem em diferentes espaços e sejam lidos por diferentes leitores (PL 23, p. 21).

Possibilitar ao aluno estratégias de leitura e produção de texto que o estimule ao aperfeiçoamento da escrita.

Estratégias utilizadas pelo leitor para construir o sentido do texto: Seleção – escolhe as informações que considera importantes no texto, descartando o que não é relevante. Antecipação – levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir das pistas que vai colhendo durante o processo de leitura. Inferência – lê as entrelinhas do texto a partir de seu conhecimento prévio (outras leituras, informações sobre o assunto, gênero, autor...). Checagem- avalia as antecipações e as inferências, confirmando-as ou refutando-as, com a intenção de garantir a compreensão. Generalização- reconstrói ou transforma as informações do texto lido. (PL 4, p. 15)

Nas aulas de leitura o professor utiliza estratégias para desenvolver no aluno capacidades de antecipar os significados de um texto, relacionar e selecionar informações, fazer inferências, identificar pelo contexto palavras que não sabe o significado etc. ao conhecer os textos de referência e apreciar as palavras dos escritores, os alunos encontram bons modelos para se alimentar e escrever os próprios textos. (PL 23, p. 18)

E a sugestão recomendada é a sequência didática.

O encaminhamento da sequência didática e seu enlace com as aprendizagens dos alunos pautam diferentes situações de produção. Se, por exemplo, pouca chance é dada aos alunos para que aprendam a olhar um texto escrito por eles próprios com a distância necessária, dificilmente conseguirão avaliar com autonomia se o que escreveram cumpre o objetivo proposto, se o modo como escreveram captura o leitor, se a organização do texto está bem construída, se as características do gênero foram respeitadas etc. A conversa com os alunos pede preparação. Por isso, o professor precisa estudar cada um dos textos produzidos, fazer anotações, mapear a lápis as produções. Esse estudo é, na verdade, uma leitura em diferentes camadas. (PL 14, p. 9)

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro desenvolveu uma metodologia para o ensino da escrita de alguns gêneros textuais por meio de uma sequência didática, que se encontra nos Cadernos do Professor – Coleção da Olimpíada, distribuída pelo MEC para as escolas públicas brasileiras. (PL 23, p. 16)

Para que os alunos possam conhecer e praticar os vários usos da linguagem em novas situações comunicativas, recomendamos a você, professor, que realize um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si, e grau de complexidade crescente. No exercício dessas atividades, você pode oferecer modelos, dando pistas, indicando caminhos, ensinando e colocando em prática conceitos que culminem com o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem. (PL 23, p. 16)

Outras precisam de ajuda. A sequência didática proposta tem por objetivo que o professor ofereça experiências de uso de linguagem oral, de leitura e de escrita, que colabore com o aluno, fazendo junto com ele o que ainda não consegue realizar com autonomia. (PL 23, p. 17)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

De forma integral, a OLP é um programa de formação docente que visa contribuir com a educação pública do país, na área de Língua Portuguesa, não apenas um concurso.

É uma proposta de formação para alunos e professores. (PL 1, p. 2)

É uma estratégia inédita, desconheço propostas de formação em que se dê um retorno individual ao professor. (...) Esse programa ultrapassa a dimensão de um concurso, para intervir na formação do professor. (PL 3, p.8)

Acreditamos, assim, estar contribuindo para o seu trabalho, o de professor (a) que ensina a escrita de gêneros textuais. O objetivo maior – ambicioso, sabemos – é contribuir para a redução das desigualdades escolares (PL 17, p. 26).

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

O professor é um eterno aprendiz.

Nosso principal objetivo é a formação do docente. (PL 1, p. 3)

Poucas vezes especialistas e pesquisadores da área de Educação puderam estabelecer um intercâmbio tão direto com o professor do ensino básico na área de leitura e escrita. (...) “Pensamos no retorno que podemos dar ao professor, abordando vários aspectos do texto, algo que pudesse contribuir com a prática dele. (PL 3, p. 8)

O professor é o mediador do saber, mesmo já tendo tido outros papéis dentro do mundo da educação.

O professor é um importante mediador da leitura. (PL 4, p. 14)

De provedor do saber a mediador do aprendizado, muitas imagens foram construídas, marcando e determinando a atuação do professor. (...) Muitos foram os papéis atribuídos ao professor: vigia, protetor da criança, detentor do saber, técnico eficiente, enfim, diversas concepções sobre a natureza do trabalho docente que se relacionam a diferentes teorias pedagógicas. A partir dos anos 1970, muito se tem falado e escrito sobre o papel do professor como facilitador da aprendizagem e sua função de desenvolver o espírito crítico e a criatividade dos alunos. (...) Os professores estão deixando de reconhecer sua função primordial: garantir ao aluno o acesso ao conhecimento. Pensar e discutir mais profundamente sobre a verdadeira tarefa do professor é, assim, um desafio para todos os educadores. (...) Uma vez que a função social da escola é transmitir o conhecimento socialmente construído, o papel do professor é o de mediador entre o aluno e os conteúdos a ser aprendidos. Pensar em mediação nos remete a ideia de elo, ligação; no caso do professor, porém, não é ligar simplesmente uma coisa a outra, mas realizar uma ação intencional, com o objetivo de regular e controlar as interações com o educando para que este se desenvolva e aprenda. O professor mediador acredita que todos podem aprender e reconhece que o erro é uma etapa importante no processo de aprendizagem (...) planeja a ajuda que precisa dar a seus alunos para que avancem na aprendizagem e possam fazer sonhos amanhã o que fazem hoje com o seu auxílio. O papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), identificando e planejando a ajuda que pode dar a seus alunos, por meio de conversas, explicações e atividades (PL 6, p. 14-15).

4.1.4 De olho na prática

Somente as revistas de nº 8 e de nº 11 não foram analisadas, a primeira pelo fato de não ter a seção e a outra por reproduzir as de edições anteriores.

✓ Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?

Concepção de escrita como processo, que se aprende, algo que não é fácil e que necessita de preparação, empenho, dedicação.

Escrever não é dom com o qual se nasce, nem talento de poucos. É algo que se ensina e que se aprende. O caminho que se faz para chegar a um bom texto é feito de idas e vindas, leituras e releituras. (PL 4, p. 16)

Muitos têm dito que se aprende a escrever escrevendo. Contudo, essa é uma verdade que pode esconder muito do que se desenrola neste “escrevendo”, tão processual. Escrever está muito distante de ser um ato linear. (...) Escrever é um desses conhecimentos: não é um dom, é algo que se pode ensinar e aprender numa boa conversa, que precisa se tornar constante no processo de escrita e reescrita na sala de aula. (PL 21, p. 31)

A escrita consiste num exercício que requer leitura, atenção e disciplina. Esse processo deve ocorrer mesmo diante da utilização da linguagem e criação literária, que considera o texto, principalmente o poético, no seu mais alto grau de plurissignificação. (PL 25, p. 11)

Ensino de língua e escrita a partir da produção de textos, especificamente gêneros textuais orais e escritos.

Como ressalta a professora Roxane Rojo: “o desafio do ensino de língua materna hoje é de iniciar na cultura escrita todos os alunos de quaisquer origens culturais, fazendo com que tome consciência do valor fundador para suas identidades do mundo dos escritos, para que essas concordem em aprender”. (...) A produção de textos orais e escritos é ponto de partida e de chegada do estudo da língua portuguesa. As atividades de produção de texto precisam fazer sentido para os alunos. Devem estar o mais próximo possível de situações verdadeiras para que possam conhecê-las como realmente são. (...) Enriquecer seu repertório buscando bons e variados textos sobre o assunto, pesquisando, coletando dados, analisando documentos, entrevistando pessoas; enfim, vivenciando experiências que propiciem maior condição de escrita. (...) “O texto não funciona autonomamente, posto que depende da ação de quem o produz, e também de quem o recebe, ou seja, não traz em si todos os detalhes da interpretação. Em outras palavras, o texto funciona como fio condutor que liga tenuemente o escritor ao leitor, permitindo a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta”. (PL 9, p. 5-7)

Uma concepção de língua que abarca a instância da interação, da dialética, isto é, baseada na articulação, contextualização, tomando os gêneros do discurso como materialização do diálogo cotidiano.

Inspirado nas reflexões do teórico da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) e nas propostas da Escola de Genebra – em particular, na reflexão de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz –, todo trabalho desenvolveu-se embasado no pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão necessariamente relacionadas a determinados usos que fazemos da linguagem. Cada uma das inúmeras esferas em que vivemos e nas quais circulamos – cotidiana, profissional, escolar, política etc. – desenvolve usos próprios da linguagem na forma de gêneros discursivos. (PL 15, p. 14)

Para que essas intenções se cumprissem, o artigo foi arquitetado em segmentos específicos, mas com trânsito livre entre eles. Os fios escolhidos, transpostos para este espaço, estão protegidos por concepção bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 1997), texto, gênero, autoria, dialogia e interação, verdadeira substância da língua, sem desconsiderar a noção do outro, da palavra que dele vem. (PL 28, p. 24)

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

Dentro da perspectiva histórico-cultural dá de se observar a busca por um processo no qual o sujeito internaliza os modos culturalmente construídos de pensar e agir no mundo e se dá nas relações com o outro, indo do social para o individual.

Toda escola pública comprometida com a democratização social e cultural precisa garantir às crianças, aos jovens e aos adultos o domínio de competências de leitura e escrita necessárias para a participação autônoma nas diferentes práticas sociais. (...) Acreditamos que, na escola, o texto deve ser a materialização de práticas autênticas de linguagem e ao mesmo tempo objetivo de ensino e aprendizagem. (PL 9, p. 5)

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (...) É papel da escola – de acordo com a epígrafe da pesquisadora da área da linguagem Magda Soares – democratizar o acesso e ampliar o convívio com múltiplas situações e intenções de leituras. (PL 22, p. 28)

Lembremos que o principal objetivo da Olimpíada é a “melhoria da escrita de todos”. Necessariamente, para que isso se realize, nunca se esqueça, professor, de que esse é um trabalho que exige muita dedicação e disciplina, mas, com certeza, o resultado final vai fazer a diferença na vida escolar de cada aluno que viveu essa experiência. (PL24, p. 33)

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

Pode-se observar que o sujeito / autor na perspectiva da OLP é alguém que consegue externar o que vivenciou em sala de aula, que aprendeu com as leituras propostas, mas que recebe orientações, pois necessita de apoio e aos poucos e, no decorrer do tempo, vai conquistando a autonomia na escrita.

Sabemos que os alunos tornam-se usuários da escrita à medida que o mundo escrito começa a fazer parte da sua vida de fato. (...) conhecer bem o assunto sobre o qual se escreve ou se fala. Para isso, a produção escrita deve ser contextualizada, considerando-se a experiência de vida do aluno, para que ele possa dizer suas palavras, produzir o texto, com base numa troca estabelecida por seus interlocutores. (...) É fundamental que aluno – autor do texto – saiba que são os interlocutores, tenha a clareza do contexto da situação comunicativa: quem escreve, com que intenção, qual o gênero textual mais adequado, o que se tem que dizer, quem vai ler o texto, onde ele será publicado. Isso requer um trabalho contínuo, planejado passo a passo, em que a atuação e a mediação do professor são essenciais. (...) Ao produzir um texto (poema, bilhete, carta, artigo, relatório) o autor assume um papel, um lugar social – poeta, dona de casa, professor, leitor de jornal, pesquisador, jornalista. É inevitável que o texto traga marcas de autoria: o papel social, o discurso, a profissão daquele que escreve. (...) é imprescindível que o escritor não perca de vista o leitor (...) à medida que o autor leva em conta seus leitores, ele decide a linguagem e o “tom” que deseja imprimir ao seu texto: se coloquial ou formal, se contundente ou apaziguador, se lírico ou irônico. (PL 9, p. 5-7)

É fundamental que os meninos e meninas das escolas públicas dominem as capacidades de leitura, sejam aptos para compreender, interpretar, selecionar, criticar as notícias veiculadas nos jornais (...) procurem as informações, compreendam seus sentidos, formem opinião, tornem-se leitores autônomos. (PL 6, p. 16)

Os impactos das práticas de análise linguística sobre a qualidade dos textos produzidos na escola são proporcionais à natureza reflexiva de tais atividades: ao induzir os alunos a perceberem os efeitos e/ou as regularidades dos usos linguísticos, contribui-se para que sintam a sua língua, cada vez mais sua (PL 27, p. 42).

A OLP deixa bem claro que escrever não é dom ou talento natural, é uma habilidade. Por isso, o sujeito / autor da OLP é um agente sempre em processo, com idas e vindas; é um aprendiz que analisa e corrige sua produção textual, aprimorando o texto e conquistando o espaço como protagonistas.

Revisar o que se escreveu nos ajuda a perceber erros, ver possibilidades de dizer algo a mais, ou de um jeito melhor. (...) Mas o maior prêmio a receber, segundo ele, é poder ver as crianças como protagonistas, entusiasmadas com o resultado de um trabalho feito por elas. (PL 4, p. 16)

Mas, por trás da linguagem leve e coloquial, bem ao encontro da rapidez dos tempos pós-modernos, há um trabalho minucioso e consistente do escritor. São múltiplas escritas, leituras, reescritas, antes que o texto chegue às mãos do leitor. Sabemos que cabe à escola – por meio da intervenção do professor – criar condições para que o aluno possa aprender a se deslocar para o lugar de leitor do próprio texto e, assim, identificar o que não está claro, o que falta, o que precisa ser modificado, para que a escrita ganhe qualidade.

Uma das notáveis características da prática da escrita é que ela se dá num vaivém, e um dos personagens principais da história da produção de um texto de qualidade é, sem dúvida, a conversa do autor com o próprio texto. (...) Ter um leitor solidário, além dele mesmo, pode ser uma vantagem enorme para um autor. E quando, em lugar de falar na prática de escrever, falamos em aprender a escrever, parece que essa conversa entre texto, autor e o terceiro precisa ficar mais audível e mais concreta, não é mesmo? (...) aprende-se a escrever escrevendo e interagindo em torno dos vários textos de que será feito o texto final. (...) antes de tudo, escrevemos textos para que sejam lidos, e o bilhete orientador pode ser um poderoso instrumento pedagógico para mediar a construção desse conhecimento pelos estudantes. (...) Os bilhetes são curtos e sempre têm uma ou outra pitada de informalidade: tratam o interlocutor

de modo bem direto, como uso de “tu” alternado com “você”, bem ao gosto da fala; espalham um “pro” ou “pra” aqui e ali etc. (PL 21, 31-38)

Nesta tarefa de ajudar os alunos-autores, está a pessoa do professor, um sujeito coautor na OLP.

O professor não é o autor do texto, nem um mero “escriva”, que se limita a transcrever a fala dos alunos, com receio de apagar a autoria do grupo. Ele faz a mediação; e, no papel de coautor, pode e deve contribuir, questionando e dando orientações. (PL 7, p. 12)

É fundamental que o professor ensine aos alunos que um texto bem escrito – aquele que cumpre a finalidade a que se propõe, conquista legitimidade perante o leitor – é um processo repleto de idas e vindas. Cada nova leitura é uma possibilidade de aprimorar uma ideia, checar o que está confuso, ambíguo, redundante, adequar o vocabulário, ajustar a pontuação, corrigir algum deslize ortográfico, gramatical. (...) O olhar apurado do professor ao examinar as produções de seus alunos permite que ele conheça as necessidades do grupo e as intervenções que devem ser feitas. (PL13, p. 17-18)

Isto é importante analisar: será que a voz que brota dos textos da OLP é dos alunos autores, sujeitos de todo o processo da educação por meio dos gêneros textuais? Ou os alunos são meros coadjuvantes? Os textos desta seção chamam atenção do professor para que verdadeiramente a voz do aluno ecoe e que o professor estabeleça somente a ação de mediador.

Professor, lembre-se de que é fundamental preservar a voz do autor, o sentido estético e a força semântica do texto para que se possa atingir a finalidade a que se propõe. (PL 17, p. 28-29)

O desafio é materializar – no cenário da sala de aula – a leitura como construção ativa do aluno: interação do leitor com o que diz o autor sobre determinado assunto, tendo o professor como mediador desse processo. (PL 22, p. 28)

O bom autor não é um pirotécnico linguístico ou um mágico de Oz das palavras, mas aquele que se torna senhor do que escreve – das ideias e das palavras – e demonstra isso para o leitor. E, como isso é o mais significativo do processo, é evidente que, se se quantificar a avaliação, são estes os quesitos que devem ter maior peso. (...) O que se recomendaria neste caso é que o professor, como leitor coautor do texto, instigasse o aluno a pesquisar mais sobre o tema, a buscar argumentos e informações mais sólidos, a adensar a descrição das condições de vida dos sem-terra, bem como detalhar as humilhações que sofrem. Assim, o texto sai da generalidade, ganhando personalidade e autoria. E, claro, força de convencimento. (PL 24, p. 22)

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

Também nesta seção é apresentada a sequência didática, como forma de melhorar a escrita dos alunos.

Para trabalhar com os gêneros textuais, é fundamental elaborar uma sequência didática, um roteiro de ações. Esse procedimento permite integrar as práticas sociais de linguagem – escrita, leitura e oralidade – guiando as intervenções do professor. A sequência didática tem como finalidade abordar aspectos envolvidos na produção de textos em um determinado gênero. Esse conjunto de atividade permite que os alunos dominem as características próprias do gênero em estudo e tenham condições de escrever cada vez melhor. É um conjunto sistematizado de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Essa proposta envolve atividades de aprendizagem e avaliação, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar. (PL 5, p. 8-9)

Porém, para que a sequência didática tenha o resultado esperado necessita de professores que estejam cientes do processo e que dominem o que ensinam.

Pensar o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, exige do educador o domínio da língua, de seus princípios de aprendizagem, e uma reflexão minuciosa da realidade, para então organizar e articular a seleção de temas e conteúdos que devem ser ensinados sistematicamente. (PL 5, p.9)

É preciso trazer para dentro da sala de aula as práticas cotidianas, as situações reais de comunicação, que mobilizem no aluno o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio da leitura e da escrita. (PL 9, p. 5)

Dentro da sequência didática valorizar o trabalho em equipe, escrita coletiva.

Durante o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de gêneros textuais, muitos professores ainda hesitam em realizar a etapa de elaboração do texto coletivo com seus alunos. (...) Ainda que a turma esteja em diferentes momentos do domínio do conteúdo ensinado, é na produção do texto coletivo que os alunos organizam e sintetizam o que foi aprendido em oficinas anteriores. Nesse momento, o professor identifica os próximos desafios, planejando as intervenções que contribuam para novas aprendizagens. A troca de informações entre colegas de uma mesma turma permite que o aluno que está em uma etapa mais avançada do conhecimento auxilie o processo de aprendizagem dos demais e o seu próprio, pois aquele que ensina também aprende. (PL 5, p. 12)

Além de conteúdos gramaticais, salienta-se a importância de se desenvolver o lado cultural dos alunos, através da literatura. Inclusive se propõe a criação de bibliotecas nas escolas que não possuem, criando ambientes de leitura dentro da escola, colocando a disposição dos alunos acervos de obras literárias que enriqueçam a leitura e escrita.

Cabe à escola o papel de aproximar crianças e jovens de boas obras literárias, ampliando suas experiências de letramento. Por essa razão, sugerimos algumas atividades que trabalham principalmente as habilidades de leitura e de oralidade. Você, professor, pode adequá-las às capacidades e interesses de seus alunos para que eles possam interagir e apropriar o sentido do texto. (PL 12, p. 14)

Selecione no acervo da escola bons livros de contos. Escolha um espaço atraente para organizar os livros em sala de aula. Disponibilize-os em caixas, pastas, estantes coloridas, varais, sacolas transparentes, identificando-os com etiquetas – por autor, obra ou gênero textual – para facilitar o acesso e atrair a atenção dos alunos. Se possível, troque quinzenalmente o acervo para manter vivo o interesse pela leitura. Incentive o empréstimo de livros na rotina semanal. Monte um painel com dicas de leitura: resenhas que apresentam autores e obras. Convide os alunos a deixar registradas no mural as indicações e comentários sobre os livros lidos. Aproveite a ocasião

para ampliar a experiência de leitura da turma. Faça uma visita monitorada à biblioteca da escola ou da cidade; percorra suas dependências, explique aos alunos a forma como os livros estão catalogados, dispostos nas estantes, e como eles podem inscrever-se para retirá-los e lê-los em casa. (PL 12, p. 14)

Os alunos não vão à escola sem nada, são sujeitos históricos; por isso, é necessário conhecer a realidade dos alunos e dispor o conhecimento que estão sedentos.

É importante planejar os procedimentos antes de iniciar a proposta de reescrita do texto em sala de aula: Descubra os conhecimentos que o aluno tem de mundo, de língua, de leitura, para compreender de que lugar ele fala. Leia e analise a escrita dos alunos para diagnosticar os saberes e as dificuldades recorrentes. Elabore uma lista dos problemas mais comuns da turma, para ajustar as atividades de intervenção. Estabeleça um diálogo: escreva bilhetes, faça perguntas, apresente dados, ofereça elementos que direcionem o trabalho de revisão. (PL17, p. 29)

É apresentado ao professor, que distante de uma aula totalmente de gramática – acredito que a tradicional –, espera-se que realize análises linguísticas, voltadas para a reflexão da língua em uso, inclusive para a valorização da oralidade e da variação linguística. Diferentemente do trabalho das aulas convencionais, que privilegiam as classificações e a correção linguística, a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu projeto de dizer, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos. Assim, a reflexão sobre a linguagem tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa. Trata-se, portanto, de uma atividade languageira essencial nas diversas etapas da produção (PL 27, p. 40).

As atividades de análise linguística, seja em caráter prospectivo, quando ocorrem antes da produção; seja em caráter retrospectivo, após o texto ter sido elaborado e avaliado ou durante a produção, podem ser de grande importância para ampliar a apropriação, por parte dos alunos, das habilidades e dos conhecimentos necessários para rever e aprimorar as suas produções, movimento que mesmo os mais proficientes autores fazem ao longo de toda a vida. (PL 27, p. 42)

Nessa alternativa que se desenha para o ensino de língua portuguesa, a oralidade adquire um estatuto autônomo em relação aos outros componentes curriculares tanto do ponto de vista do saber ou do objeto de ensino quanto do método de ensino (instrumentos didáticos e atividades). (...) Do ponto de vista dos objetos de ensino ou conteúdos, selecionam-se saberes relativos aos modos de funcionamento sociodiscursivo, à organização textual e aos recursos linguísticos de: gêneros orais (formais e públicos), como o debate, a assembleia e a exposição oral; gêneros textuais em que a oralidade é representada pela escrita, como aqueles da cultura popular ou oral: cordel, mitos, provérbios e lendas; gêneros textuais em que a oralidade aparece estreitamente combinada com a escrita e com outros sistemas semióticos, como ocorre com os gêneros das mídias impressa, televisiva e digital. (PL 29, p. 31)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

Dentro da seção De olho na prática não é apresentada de forma explícita e direta a imagem da OLP dentro dos textos. Esta seção apresenta a OLP como uma parceira do professor, que possibilita ações dando sugestões de como desenvolver seu trabalho. Isto é, revela a imagem de formadora, aquela que capacita, orienta o seu interlocutor. Em algumas revistas são propostas sequências didáticas prontas para serem aplicadas em sala de aula, mesmo que deixe “aberta” ao professor a possibilidade de reinventar ou de fazer melhores intervenções.

Assim, por exemplo, a PL 6, que traz “Notícia: do jornal para a sala de aula”.

“Organize os alunos em grupos e distribua jornais ou parte deles para que folheiem, explorem, leiam o material. Provoque a turma com questões que direcionam a leitura: para que lemos o jornal? Qual o nome do jornal lido? (...) Oriente para que anotem as respostas (...) Aproveite para observar a participação dos alunos, Depois de um tempo proponha que os grupos comentem (...) Ouça com atenção (...) Selecione uma notícia que instigue a curiosidade da turma (...) Leia em voz alta (...) Caso você preveja dificuldades dos alunos quanto ao tema, procure facilitar a compreensão do que você vai ler”. (PL 6, p. 16)

O uso dos verbos no modo imperativo (organize, provoque, oriente, ouça, proponha, selecione, leia, preveja, procure facilitar) já nos remete a proposta desta seção que é a de ir além da visualização de práticas que deram certo, mas mostrar e ensinar também o professor a sequência didática que ele pode realizar.

Na PL 7 também se observa a mesma dinâmica de construção do texto coletivo; a autora do artigo ainda afirma, “as orientações a seguir podem ser úteis nessa tarefa” (PL 7, p. 12).

A PL 10 traz o texto “Crônica uma prosa bem afiada”, texto sem assinatura, que busca subsidiar o professor com uma sequência didática completa, incluindo os textos que podem ser usados ora como modelos de ensino ora como apreciação deste gênero por parte dos alunos. Algumas orações em destaque mostram a intenção da voz A, “Conheça o que os alunos já sabem em relação ao gênero crônica”; “Aproxime os alunos do gênero textual crônica”; “Amplie o repertório dos alunos por meio da leitura de crônicas”; “Produza coletivamente a versão inicial da crônica”; “Identifique as marcas, os recursos utilizados pelo autor na escrita da crônica” (PL 10, p. 18-22).

A mesma dinâmica se repetirá nas revistas que trabalham especificamente com o ensino e a aprendizagem de gêneros, nas PLs: 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25 e 26. Ou seja, de forma indireta a PL busca através desta seção dizer que é uma facilitadora do fazer do professor, utilizando-se de estratégias de ensino que o subsidiem na sua ação pedagógica.

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

É unânime a imagem do professor como aquele que medeia, que está dentro do processo, que caminha junto com o aluno. Veja abaixo o que algumas edições apresentam:

É essencial a mediação do professor, para que os alunos consigam analisar e identificar os recursos utilizados pelos autores na escrita. (...) O professor coordena a produção do texto coletivo, dando oportunidade para que os alunos troquem ideias. (PL 5, p. 9)

Ele faz a mediação. (PL 7, p. 12)

O professor como mediador desse processo. (PL 22, p. 28)

Serem explorados pelos estudantes com a mediação do professor. (PL 23, p. 26)

Além desta imagem, aparece o de responsável para que o processo de formação dos alunos dê certo, visto que a OLP busca a melhoria da leitura e da escrita através da oferta de formação continuada aos docentes das escolas participantes do programa. Isto é, recai sobre o professor a responsabilidade do sucesso ou insucesso dos alunos.

E que fique o recado: só contribuiremos para a formação e o sucesso de nossos alunos se nos posicionarmos como leitores e parceiros deles. (PL 24, p. 24)

4.1.5 Questão de gênero

Somente nove revistas trazem esta seção, que enfatiza o trabalho da OLP com os gêneros textuais, inclusive enfatizasse, principalmente, os gêneros próprios da OLP (poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião). Está dentro da voz A por haver predomínio de autores internos à OLP e a seus parceiros.

✓ **Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?**

Como a própria seção já é denominada, “Questão de gênero”, evidencia a concepção de língua e escrita da OLP. O trabalho a partir dos gêneros textuais é seu foco, objetivando ampliar o trabalho com a produção de textos, a leitura e por consequência com a análise linguística, que aqui é entendida como parte do todo e está a serviço do funcionamento do texto.

Gênero vem do latim gênero, que significa família, ou seja, agrupamento de indivíduos ou seres que têm características comuns. Portanto, os gêneros literários são agrupados por suas semelhanças; nascem de situações de comunicação que ocorrem em uma mesma área de produção de linguagem. Gêneros textuais são formas de linguagem que têm características mais ou menos estáveis porquê produzidos em situa-

ções de comunicação parecidas, em áreas de conhecimento semelhantes. Em nosso dia-a-dia, quando lemos, ouvimos determinados gêneros mais comuns, os reconhecemos de imediato. É esse reconhecimento que permite que nos comuniquemos de forma eficiente. Os gêneros textuais são a língua viva, a língua tal como ocorre em situações de comunicação social, sejam essas situações mais formais ou menos formais. Compreender língua e linguagem por essa perspectiva muda radicalmente o que se pensa sobre o seu ensino. (PL 4, p. 6)

É interessante refletir um pouco sobre as razões pelas quais os gêneros têm sido considerados excelentes “ferramentas” de ensino. É simples: são a forma natural pela qual usamos a língua para nos comunicar. Não há comunicação sem eles. (PL 5, p. 6)

Os gêneros acompanham a história, por isso nascem a partir da necessidade dos seres humanos.

Nenhum gênero de texto nasce, como se diz, “sem pai nem mãe”. Todos têm suas origens marcadas por alguma área de atividade humana. (PL 1, p. 7)

Os gêneros são modos de dizer que se cristalizaram ao longo do tempo e são utilizados pelas pessoas conforme as necessidades de uma situação de comunicação. Por fazerem parte da cultura e do meio social, é preciso que cada pessoa se aproprie desse modo de dizer, tornando-o seu, utilizando-o com autonomia. Mas só podemos apropriar de um gênero conhecendo. (...) a leitura se torna indissociável da escrita e a gramática se faz necessária. De posse desse conhecimento, o leitor consegue ser crítico e entender as entrelinhas de um texto. (PL 7, p. 6)

A produção de textos é um trabalho de linguagem situado num tempo histórico e num espaço sociocultural, que se caracteriza como atividade dialógica realizada por um sujeito que busca atingir os objetivos cabíveis num determinado contexto. (PL 9, p. 8)

Sendo assim,

Por que buscar a novidade dos gêneros em vez de consolidar a prática tradicional de trabalhar com os tipos textuais, como o narrativo, o descritivo, o expositivo? Porque, como sugere Roxane Rojo, a noção de gênero é mais resistente à gramaticalização. (PL 9, p. 9)

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

Prima-se por uma educação integral, entendendo esta expressão como movimento pelo desenvolvimento do aluno para a vida, isto é, como uma educação que promove a emancipação do aluno inserindo na busca pelo saber, isto é, a partir de ambientes que proporcionem a circulação, produção e apropriação do conhecimento.

Em vez de práticas de memorização, treinamento motor e uso do texto como pretexto para ensinar gramática, o que se provoca é fazer com que os alunos compreendam a situação de produção dessas linguagens na sociedade e as particularidades que os gêneros de textos adquirem por estarem ligadas a diferentes situações de comunicação e a diferentes áreas de produção de conhecimento (PL 4, p.6)

A OLP acredita que o ensino e aprendizagem de gêneros textuais contribuem para a educação do sujeito de forma a facilitar a relação com a sociedade, preparando o aprendiz para lidar de maneira natural e comunicativa em todos os ambientes.

Usar os gêneros como instrumentos de ensino na escola dá mais significação aos estudos escolares porque os aproxima da língua que usamos naturalmente em nosso dia-a-dia, seja em comunicações informais, seja em comunicações formais. Há momentos em que as comunicações são bem informais: em conversas familiares, nos bate-papos no barzinho, nas conversas de trabalho, nos murmúrios carinhosos de namorados. Chamados de gêneros primários, não precisam ser ensinados na escola, pois são aprendidos no uso diário. Outros momentos de comunicação humana são mais formais, planejados. É o caso de textos escritos para serem publicados para um grande grupo de leitores, como os textos jornalísticos, os textos escritos pelos cientistas para divulgar suas descobertas ou, ainda, os textos literários como os romances, os contos e as crônicas. Não é só na escrita, porém, que existem situações de comunicação mais formais. Uma palestra, por exemplo, é uma situação detalhadamente planejada de comunicação e, portanto, é mais formal. Uma aula, uma entrevista ou um debate na televisão são planejados em detalhes e, por isso, também são formais. Podemos chamar de gêneros secundários os que exigem maior planejamento para serem usados. Precisam ser ensinados na escola para que os alunos possam dominá-los como instrumento de comunicação indispensável para o exercício da cidadania (PL 5, p. 6).

O estudo dos gêneros, se bem produzidos, pode contribuir para a formação de leitores perspicazes e produtores de textos habilidosos e seguros, à medida que as propostas de escrita passam a fazer sentido para o aluno. (PL 9, p. 9)

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

Sujeito/autor como porta voz do povo, da comunidade, de alguém.

O escritor de memórias deve estar ciente disso, e seu trabalho será transformar aquele texto oral em texto escrito. O escritor, por exemplo, deve assumir a voz da pessoa entrevistada. (...) Enfim, cabe ao escritor das memórias posicionar-se como um pesquisador que busca recuperar a memória coletiva de sua cidade, e, por meio do seu texto, possibilitar que os leitores “tragam para o coração” um passado que, mesmo não tendo sido vivido por eles, foi decisivo para que sejam o que são atualmente. (PL 2, p. 5)

Sujeito / autor que produz porque conhece o objeto de sua produção.

Não é fácil o ofício de poeta, é preciso muito trabalho. Para comporem seus poemas, os poetas, mesmo aqueles consagrados, ficam muito tempo arrumando, organizando, mexendo com as palavras, experimentando vários jeitos de deixar o lugar comum, romper clichês e encantar o leitor com sua maneira própria de ver o mundo. (PL 3, p. 5)

O sujeito/autor da OLP é alguém que escreve para alguém que vai ler, que não é somente o professor.

Outro elemento imprescindível na produção escrita das notícias é o leitor, o “para quem se escreve”, sempre presente nas situações de produção da linguagem. É preciso considera-lo para saber “como” escrever (PL 6, p.7).

O escritor vai gradativamente deixando de escrever “de ouvido”, ou seja, intuitivamente, e passa a fazê-lo de modo consciente. (...) Uma escrita ganha clareza à medida que o autor leva em conta os seus leitores. Um escritor inicialmente produz textos fragmentados, com referentes ambíguos, no qual faltam dados. Quando pedimos que ele revise a produção, terá o desafio de identificar problemas, pois tem as ideias de autor (ele mesmo) e precisa se deslocar para outro lugar de leitor do próprio texto. Para que um escritor construa mentalmente esse leitor virtual é preciso ter leitores reais. Esse papel pode ser desempenhado por um colega ou pelo professor quando este ajuda o aluno a rever e aprimorar o texto. A isso chamamos trabalho colaborativo, atuação em zona de desenvolvimento proximal. Quando aquele que aprende é capaz de fazer sozinho uma ação que antes fazia com ajuda, denominamos essa autonomia de zona real. (...) ao ser lido o texto cumpre sua função social, atinge sua finalidade, dá visibilidade ao autor e lhe confere prestígio. (PL 7, 6-7)

Sujeito/autor da OLP é alguém que escreve em prol do lugar onde se vive, a escrita dentro da OLP busca a inserção social, práticas de leitura e produção escrita que atuam e transformam o lugar do seu sujeito / autor, ou pelo menos se espera esta transformação.

Seria, enfim, apresentar propostas de escrita desse gênero em que estivessem delineados os parâmetros de produção e circulação que ele tem nas práticas sociais de linguagem. Além disso, como no contexto extraescolar, o processo de escrita deve incluir planejamento, geração de ideias, escrita, revisões, retomadas, reescritas, até a versão final que será publicizada. (PL 9, p. 9)

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

A mesma sugestão das seções passadas: sequência didática como ferramenta de ensino e aprendizagem dos alunos.

Um bom modo de fazer com que os alunos aprendam diferentes gêneros textuais é planejar sequências didáticas para seu ensino, como é demonstrado nos fascículos do Escrevendo o Futuro. As sequências didáticas devem esclarecer quais são os elementos próprios da situação de comunicação em questão, levar o aluno a ter contato com exemplares variados do gênero e exercitá-lo no domínio de suas particularidades, para que sua produção escrita seja o mais próximo possível das características do gênero textual escolhido. (PL 4, p. 6)

Disponibilizar aos alunos elementos que os aproximem do que se quer ensinar.

O fato de levar jornais para a sala de aula e trabalhar com eles. O que pode ser novo é o modo como o jornal pode ser trabalhado, partindo da ideia de que suas seções são preenchidas, cada uma delas, por gêneros textuais específicos, produzidos em situações de comunicação próprias. (PL 6, p. 6)

Propomos várias oficinas de leitura em que apresentamos aos alunos textos legítimos, publicados em jornais, livros e revistas. Esse passo, apesar de importante, não é suficiente. Não basta ser leitor de um gênero para saber escrevê-lo. É preciso direcionar o olhar de quem aprende a escrever para determinados aspectos, analisando os recursos que um escritor usa para que um texto cumpra o seu objetivo. (PL 7, p.6)

Levar os alunos à reflexão do que é ensinado, para que compreenda o que estuda e não apenas decore como fórmulas estabelecidas.

Um bom trabalho com gêneros não os toma como objetivos de prescrição, mas de reflexão. Trabalhar adequadamente um gênero seria levar os alunos a considerar o seu suporte, sua esfera de circulação e os leitores a que se dirige. (...) Em aula, o trabalho de leitura e escrita do gênero textual implica a didatização das funções e características que ele tem em sua circulação original, fora da escola. Segundo Schneuwly e Dolz, na sala de aula, o gênero se transforma em gênero a ser ensinado. Esse é o maior limite do trabalho com escrita na escola. Resumindo, a redação escolar fica estrita à sala de aula, tem como objetivo cumprir uma tarefa, destina-se exclusivamente ao professor. Assim, é o texto marcado pela precariedade dialógica, que pouco contribui para que o aluno atribua a escrita no sentido social e para que ele compreenda a necessidade e as possibilidades de selecionar e de organizar conteúdos, definir gênero, escolher um gênero de linguagem. Nesse cenário, a entrada dos gêneros textuais na sala de aula tem o propósito de dar sentido ao ensino e a aprendizagem da escrita. (PL 9, p. 9)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

Dentro desta seção, indiretamente, a PL mostra a imagem de uma OLP que se mobiliza em torno da escrita de gêneros.

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

Nesta seção, é difícil encontrar menções diretas à pessoa do professor, pois busca-se apresentar os gêneros da OLP, porém aparecem estes dois registros que possibilitam enxergar a imagem do professor como aquele que é o leitor real dos textos dos alunos. O que é bem verdade! Ainda é comum o professor ser o único leitor das produções em sala de aula, o que – inclusive – desestimula o aluno em produzir.

Para que um escritor construa mentalmente esse leitor virtual é preciso ter leitores reais. Esse papel pode ser desempenhado por um colega ou pelo professor quando este ajuda o aluno a rever e aprimorar o texto (PL 7, p. 7).

Se molda o produto de acordo com a imagem que se tem das expectativas do leitor único, o professor (PL 9, p.8).

4.2 A VOZ B: VOZ DOS ESPECIALISTAS

Aqui vamos observar como os colaboradores da OLP, sejam professores universitários especialistas em alguma área específica da publicação ou membros da rede de ancoragem, isto é, professores universitários que são referência da OLP no estado em que trabalham; participam de forma a contribuir com a formação dos professores da educação básica nas seções: *Óculos de Leitura e Especial*.

4.2.1 Óculos de leitura

Inseridos nesta seção, destacam-se estudiosos, professores pesquisadores de várias universidades brasileiras e pessoas que estão na rede de ancoragem da OLP. São eles: Marisa Lajolo, Jorge Miguel Marinho, Élie Bajard, Ana Elvira Luciano Gebara, Luiz Carlos Travaglia, Maria Zélia Versiani Machado, Sírio Possenti, Luiz Percival Leme Britto, Eliana Yunes, Roxane Rojo, Márcia Coutinho Ramos Jimenez, Mia Couto, Ana Maria Carvalho Luz, Mari-leide Alves Rocha e Neide Rezende.

✓ Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?

Nas primeiras edições que trouxeram esta seção é bem forte a ênfase dada a leitura literária e também a escrita de gêneros literários. Nas PLs 8, 9, 10 e 11, os autores destacam a crônica, o poema e o conto como textos bem próximos da realidade social. Isso revela a importância da literatura para o conhecimento dos alunos e também para uma escrita que valoriza a realidade, o imaginário, o maravilhoso que está por vezes no aluno.

O leitor vivencia um tipo de felicidade repentina e espaiada de leitura como se estivesse no espaço contido, enquadrado e “maravilhosamente” desafiador de um ringue que se abre para o imaginário de mundos conhecidos e desconhecidos, sendo que este imaginário – exercício feliz do conhecimento – não tem tempo de duração. (PL 12, p. 32)

Travaglia conta sobre sua experiência com a linguagem e das transformações existentes em suas concepções de língua.

Fui percorrendo os caminhos e descaminhos da linguagem. Aos poucos cresceu no meu conhecimento a gramática e a seguir a linguística com todas as suas correntes e

disciplinas. Aumentou assim o meu entusiasmo pelas possibilidades expressivas da língua, sua relação com os recursos linguísticos e seu funcionamento em textos resultantes de sujeitos, de ideologias, de atividades e esferas da ação do ser humano concretizando modos/formas e objetivos de ação em tipos, gêneros e espécies de textos. Mas o que une tudo é a língua e suas possibilidades significativas na interação entre os seres, nos efeitos de sentido que concretizam o dizer. (PL 16, p. 22)

Afirma esse estudioso da linguagem que a literatura ajuda a compreender a língua como um sentimento, que se manifesta dentro da humanidade.

Por isso a literatura é a porta de entrada e percepção de que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são. Parece-me, pois, que primeiro a literatura nos faz sentir o que a língua é e pode, e só depois, a gramática e a linguística nos possibilitam saber o que e como a língua é e o que ela pode. Como ser professor de língua portuguesa, gramático, linguista sem conhecer, explorar esse universo linguístico em perene ebulição chamado literatura? (...) A literatura concentra, converge, encontra possibilidades expressivas presentes na língua em todas as suas variedades escritas e orais. Além disso, explora possibilidades expressivas potenciais e seus efeitos. (...) Mesmo atualmente, quando esses estudos linguísticos se acostumaram a observar, descrever e explicar os recursos da língua e seus usos nas variedades orais e escritas não literárias (como na imprensa falada e escrita, nos documentos orais e em todos os gêneros de todas as esferas de ação social ou comunicações discursivas), parece que a literatura continua a Senhora que nos mostra e aponta a magia da língua. (...) É o fazer-nos sentir, perceber, entender que a língua é uma magia que a humanidade criou talvez no curso de centenas de milhares ou de milhões de anos. Mágica que fez essa humanidade ser humanidade, diferenciando-se entre os animais, que a fez alçar-se dos pântanos e planícies às estrelas, que a fez sair das cavernas e habitar palácios, que lhe deu memória, que lhe deu espírito. (PL 16, p. 23)

Possenti sustenta que a língua não é um código perfeito, e que sendo imperfeita, os seus usos devem ser valorizados.

Estamos (ou estivemos) muito acostumados a uma ideia normativa da língua. Ela seria imóvel, imutável, fixa. Seria, ainda, um código perfeito. Por isso, cada pergunta deveria ter uma resposta só, e correta desde sempre e para sempre. Mas a realidade não é assim. Isso só poderia valer para uma língua inventada (e que não funcionaria de jeito nenhum). As línguas costumam ter alguns aspectos rigidamente organizados e outros móveis e variáveis. O princípio vale também para as palavras. Às vezes, é muito difícil decidir se uma palavra existe, ter certeza de sua pronúncia-padrão, ou ter outras certezas, qualquer uma. (...) (o mundo de uma língua é seu uso por muitos falantes bastante diferenciados em numerosos contextos), do que querer congelá-las numa redoma. (PL 19, p. 41)

Britto destaca algumas concepções sobre leitura e nos leva a refletir sobre a leitura atual como regra para saber viver e lidar em situações formais e informais no cotidiano, mas principalmente mostra o lado da leitura para conhecimento, autoconhecimento, deleite existencial e compreensão da realidade, um dos principais focos da OLP.

Hoje, ler é imperativo de participação e aparece praticamente em todas as esferas e fazeres sociais. Lê-se para muitas coisas e lê-se de muitas formas. Lê-se para trabalhar, para transitar nos espaços urbanos, para cuidar de si, para divertir-se, participar de atividades sociais, informar-se, comunicar-se. E são atividades que, quanto mais automaticamente se fizer a leitura, melhor. Assim, a pessoa terá mais autonomia, ampliando as possibilidades de viver bem. (...) Dá para perceber que saber ler, e ler com constância, é importante em duas dimensões: seja para fazer as coisas básicas da vida moderna com independência e desenvoltura, seja para constituir-se como sujeito da cultura. (...) para ler com desenvoltura e encontrar sentido no texto, temos de saber das coisas que ali se apresentam e as formas como o texto se desenvolve. (...) Agora, ler é fazer, dentro do que Haquira Osakabe chamava de o mundo da escrita – lugar de produção intelectual em que predominam conhecimentos e formas cuja organização supõe relações mais tensas e definidas, implicando aprendizagens e saberes específicos, distantes daqueles que adquirimos nas relações imediatas da vida comum. A leitura é participar desse mundo de textos, composto por referenciais, jogos e estratégias de apresentação definidos em função dos próprios textos. Não se está querendo sugerir que as atividades com leitura centradas no cotidiano não sejam importantes; não há nenhum fosso separando as esferas da vida nem cercas intransponíveis. O que se afirma é que, para inserir-se no universo de cultura mediado pelos textos escritos, a pessoa precisa manipular constantemente esses gêneros, experimentá-los de muitas formas. Se ler é mais que um fazer mecânico, só se aprende a ler convivendo com os objetos cuja inteligência transcende tanto a experiência imediata quanto os modos de vida cotidiana e do senso comum. (PL 20, p. 36-43)

Mia Couto, ao redigir sobre Guimarães Rosa, mostra a escrita como criatividade que vem de dentro – das vontades, da alma do brasileiro -, mistério a ser apresentado.

A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência, a uma verdade. A escrita é a viagem interminável. A escrita é a descoberta de outras dimensões, o desvendar de mistérios que estão para além das aparências. É Rosa quem escreve: “Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo”. (...) “Somente renovando a língua é que se pode renovar o mundo. O que chamamos hoje linguagem corrente é um monstro morto. A língua serve para expressar ideias, mas a linguagem corrente expressa apenas clichês e não ideias; por isso está morta, e o que está morto não pode engendrar ideias”. (PL 23, p. 39-40)

Britto, em *Máximas Impertinentes*, presente na PL 27, mostra faces da leitura, enfatizando ideias que são propagadas em prol da promoção da leitura como um consenso do bom que ela é e do bem que ela faz, porém no decorrer vai desmistificando estas máximas afirmando que: A leitura não é boa nem má – leitura é leitura; A leitura não salva nem condena – a leitura é; Quem lê sempre lê alguma coisa – ler é verbo transitivo; O leitor de um certo texto é o leitor desse certo texto; Ler não é um prazer, ainda que possa ser; A leitura de entretenimento é um entretenimento – serve de distração; Ler não é fácil nem chato, ler é difícil; Toda escolha é só uma escolha possível – nenhum leitor é livre; O leitor que as campanhas de leitura promovem não é um simples leitor, é um estilo de vida; Poder ler é um direito, ler é exercê-lo.

Quando se fala em formação do leitor, deixam-se implícitas muitas outras ideias de que não se falam diretamente. A mais evidente é a de que nem todo mundo que sabe ler é leitor, isto é, ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, que saber

enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas (caso contrário, formar o leitor seria sinônimo de ensinar a ler). Outra ideia que não se esclarece é a de que deve existir alguém ou algo que tenha capacidade e autoridade suficientes de formar o leitor, isto é, existiria um agente formador; mais ainda, supõe-se que esse formador é um (bom) leitor e sabe bem como fazer para formar leitores. Um terceiro subentendido no discurso de formação de leitor – o de maior apelo e, ao mesmo tempo, o mais complicado de todos – é a sugestão de que ser leitor é sempre e necessariamente algo positivo; caso contrário, não se justificaria o enorme esforço que se tem empreendido no incentivo de tal comportamento. Ideias como essas têm servido de fundamento e estímulo a programas de incentivo à leitura e justificado as mais variadas campanhas de promoção da leitura; elas são motivo de livros e de preocupação pedagógica; e, desafortunadamente, resultam de e em um aparente e perigoso consenso. (PL 27, p. 32)

Por isso, Britto reforça que:

A escrita e a leitura sempre foram, e continuam sendo, instrumentos de poder e, nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando, articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriação dos bens econômicos. (PL 27, p. 39)

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual/educação)**

Gebara aposta em uma educação para além do caráter utilitarista, distante do mecanicismo.

Vê-se que a leitura se tornou um fazer dirigido. Ela se define pelo estabelecimento de metas: lê-se para responder a perguntas; lê-se para fazer exercícios das diversas disciplinas; lê-se para completar... a tarefa de ler. Esses objetivos aparentemente múltiplos cerceiam a capacidade do aluno de retomar o ato de ler fora do ambiente escolar quando ele volta a ser um sujeito em outros grupos sociais. Mas não seria a formação do leitor crítico uma das responsabilidades da escola? (...) Observando essas representações de leitura, o que se verifica é que para romper com a relação de caráter utilitarista faz-se necessário um trabalho diferenciado com a leitura, que passa a ser considerada como um fazer e um saber simultaneamente. O saber não pode ser medido por exercícios somente, porque envolve competências e atitudes se revelando em ações e também em posturas adotadas como as que envolvem autonomia. (...) Cada gênero textual pede uma postura diversa de leitura. Os textos literários são objetos privilegiados para a leitura estética, pois o caráter de gratuidade está presente nos gêneros da esfera literária. Dito de outra forma, os romances, os poemas, os contos, as novelas não têm uma função específica. O que eles propõem é uma leitura do mundo feita dentro dos domínios textuais. Assim, o leitor deve observar todos os níveis envolvidos no texto: a sequência das palavras, o som e o ritmo que elas trazem; os contextos de uso dessas palavras, as sugestões que elas promovem de forma consciente ou não; o uso de estruturas para chegar, até os implícitos que nos levam às sensações, às ideias, ao sentido e aos sentimentos. (PL 14, p. 24-26)

Atualmente, vivemos numa nova era, e a escola precisa, em certo ponto, acompanhar esta evolução. De acordo com Rojo, a escola precisa incorporar as novas tecnologias – o que chama de cultura digital.

Na era da cultura oral não havia nem escola nem ensino, como os compreendemos hoje. A escola e o ensino, como bem diz Lahire (1993), são instituições e práticas derivadas da lógica da cultura da escrita. (...) A cópia do quadro-negro e depois do livro, o ditado, as questões fechadas de avaliação baseadas em localização de trechos escritos, as chamadas orais, as provas, os seminários, as descrições à vista de gravura, as narrações ou histórias, as dissertações, todas essas eram e são práticas da escola da modernidade, em que o ensino visava disciplinar corpo, linguagem e mente (Chervel, 1990) e em que o texto, escrito ou impresso, convoca práticas letradas muito específicas, de confiança, respeito e repetição/reprodução, de reverência. Essas práticas, embora modificadas, permanecem ainda hoje fortemente na escola, pois nem a escrita, nem os impressos e nem essa mentalidade escolar disciplinadora desapareceram: ainda são úteis à sociedade. (...) A escola é, ainda hoje, principalmente um lugar de oralização do escrito e do impresso. No entanto, nas casas do século 20 (segunda metade), essas são tecnologias onipresentes e extremamente importantes na vida cotidiana das pessoas em geral e dos alunos em particular. Mas a escola não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas: ateu-se, como os impressos, à imagem estática (foto, ilustração etc.), quando muito. (...) A cultura digital, põe por terra todo o edifício de práticas letradas cultuadas e perpetuadas pela escola. (PL 22, p. 36-37)

Neste sentido, Jimenez acentua sua preocupação em dizer que os professores não estão inseridos, de certa forma, na cultura digital, o que dificulta a entrada das novas tecnologias na escola, e que as graduações devem pensar nisto e promover disciplinas com este caráter.

Na formação de professores, é preciso não só ensinar codificar e decodificar os signos de um hipertexto, esclarecendo as características dos ambientes, mas também exercitar a leitura do hipertexto no contexto de práticas pedagógicas contemporâneas, em que se possa interagir por meio dos recursos disponíveis. O censo escolar de 2011 aponta que há pouco mais de 2 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil, 74% deles com formação superior. Entretanto, essa formação não inclui, em sua maioria, o preparo para o uso da internet como recurso pedagógico. Geralmente, quando as graduações abordam esse recurso, focam principalmente a decodificação de signos e a organização da gramática hipertextual, mas deslocados das potencialidades pedagógicas intrínsecas ao meio digital. Os professores são letrados, em sua maioria, em textos impressos sequenciais, mas não podemos dizer que já vivenciaram o processo de letramento digital. Historicamente as habilidades de leitura e escrita sofreram alterações de acordo com a forma de organização das informações e o suporte de registro do texto. Ler um rolo de papiro pressupunha o uso das duas mãos, e o acesso e a recuperação das informações passavam pelo controle do enrolar e desenrolar o dispositivo. Com a passagem do rolo para o códice, formato do livro que conhecemos hoje, houve uma grande mudança no processo de leitura, pois com as mãos livres foi possível a leitura e o registro simultâneos. No computador, ou em dispositivos móveis, o leitor do hipertexto precisa clicar ou tocar na tela para acessar a informação. A fluência em navegar por estruturas digitais pressupõe que os leitores determinem a sequência do que estão lendo, em vez de seguir uma ordem preestabelecida, geralmente organizada de forma sequencial. (PL 22, p. 38-39)

Na sociedade de hoje, quanto mais estudo o ser humano tiver, mais serão as possibilidades de oportunidades para ele. Assim, a escola é um direito de todos e garantia de vida digna, por isso, como afirma Britto, saber ler é uma determinação social.

Saber ler é uma necessidade objetiva do sujeito moderno, na medida em que a leitura está implicada por muitas práticas sociais e a impossibilidade de realizá-la impede, em alguma medida, o sujeito de participar de tais práticas. Isto quer dizer que as pessoas têm de aprender a ler e a ler umas tantas coisas por determinação social; não há opção, não há escolha! Mas isso não faz ninguém melhor ou pior no que tange ao caráter, aos compromissos éticos, às contribuições para com a sociedade; também não faz ninguém mais ou menos feliz. É uma condição e garante à pessoa certo trânsito no espaço social, que lhe oferece maior ou menor possibilidade de produção, consumo, domínio das coisas. Quanto maior o alfabetismo, maiores as possibilidades de sucesso e bem-estar. (PL 27, p. 33)

Desta forma, o ensino e aprendizagem devem caminhar distante da concepção liberal de sujeito que aprende sozinho. Todos os seres humanos precisam de alguém que os ensine.

Um dos pilares da pedagogia moderna está na assunção do protagonismo do sujeito no processo de aprendizagem. Mais que ensinar, as pessoas aprendem, assume-se atualmente. Esta tese, cara à educação contemporânea, tem como correlato corrompido a ideia de que não se ensina e que basta deixar o aprendiz livre num ambiente de aprendizagem que ele se desenvolverá naturalmente. Este erro nasce da concepção liberal de sujeito que supõe a imanência da personalidade e naturalidade de capacidade e tendências intelectuais e psicológicas. Contudo, nenhuma pessoa nasce feita nem o que é humano está previsto em sua biologia. A humanidade é um produto da história e não da natureza e, assim também, cada indivíduo, em sua singularidade, é fruto da complexa relação que se estabelece entre ele e o mundo, entre ele e os outros – uns mais próximos, desde a mais tenra infância. Sabemos pouco, muito pouco, sobre as formas de constituição da personalidade, das mentalidades, dos psiquismos. Mas podemos afirmar com bastante segurança que não há determinação genética em nossa conformação existencial para além da própria estrutura biológica. Isso significa que somos o que vivemos e seremos o que pudermos viver e pensar. Nossas escolhas resultam da experiência, do conhecimento realizado, da mentalidade constituída; e isso tem limitações, tem ignorâncias... Não permitir a intervenção alheia, ou menosprezá-la, é uma forma de ensimesmar-se, de encaramujar-se, de não perceber o que está além de si. Isto vale para minhas escolhas e vale para as escolhas que fazem os outros... Quando intervenho na escolha de uma criança, posso tanto estar tirando-lhe a oportunidade de arriscar e aprender como estar contribuindo para que aprenda e arrisque. Nem toda escolha é boa porque feita sem o outro. O leitor só saberá se puder escolher e só poderá escolher se souber das escolhas. (PL 27, p. 38)

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

O sujeito/autor aprende fazendo escolhas; é alguém que escreve sabendo que contará com um destinatário real.

Aumentou nossa capacidade de decisão, escolha e seleção de quais produtos culturais preferimos ler, ver ou consumir e, com isso, nosso raio de ação e influência sobre a produção cultural. Também nos levou a práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio. (...) o leitor já não é reverente ao texto, concentrado e disciplina-

do, mas disperso, plano, navegador errante; já não é receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curte, redistribui, remixa. As fronteiras entre leitura e autoria se esfumaçam. Surge o “lautor” ou o “produzário”. (PL 22, p. 37)

O sujeito / autor ganha possibilidade de mergulhar no mundo da leitura e da escrita.

Os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer. Não é ironia: os pobres consomem menos leitura, assim como consomem menos tudo! Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contra poder, enquanto parte de um programa de democratização. A questão que se coloca é a do direito de ler e não a da promoção deste ou daquele comportamento ou a valorização de tal ou qual gosto. O que interessa não é o que um sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, mas sim se pode ler e lê o quê, quando e quanto quiser. (PL 27, p. 39)

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

Iniciar e incentivar na escola a leitura literária como deleite e para conhecimento e autoconhecimento.

A leitura dos textos literários em voz alta permite a percepção do professor de como os alunos estão interpretando; de como dominam as estruturas e o modo como o tema foi apresentado. É também uma oportunidade para o professor desenvolver formas diversas de apresentar os textos para sua turma, uma vez que uma leitura em voz alta é uma interpretação menos invasiva que aquelas dadas em explicações expositivas. (...) Uma das consequências da leitura estética é promover maior autonomia para os leitores, de forma mais crítica e adequada aos diferentes gêneros poéticos e prosaicos. A vivência mediada por esse tipo de leitura-jogo pode ainda promover caminhos para a escrita desses mesmos gêneros circulantes em sala de aula. (PL 14, p. 26-27)

Grande parte das crianças e dos jovens só tem acesso a livros de literatura quando ingressa na escola. Cabe, então, a esses espaços de leitura a promoção de condições que possibilitem o contato pleno com os livros, preparando o caminho para a leitura literária que se quer ampliada a cada ano da escolaridade. Sabe-se que essa preparação é fundamental para o prosseguimento do gosto pela leitura literária nos anos seguintes ao da formação inicial. (PL 17, p. 37)

Escolher o que se deve partilhar com os alunos – o que eles ainda não conhecem – e, ao mesmo tempo, cuidar do reconhecimento de outras produções culturais pode ser um bom começo para o trabalho com a literatura na escola. (PL 17, p. 39)

Além do previsto na grade curricular própria para os EF e EM, busca-se possibilitar a aproximação dos alunos com a literatura.

No Ensino Fundamental, a relação com a literatura ocorre de uma forma menos sistemática, e os alunos têm mais autonomia para escolher livros cujas edições supõem um endereçamento editorial particular. Temos como exemplo clássico desse tipo de

produção os livros da coleção “Vaga-Lume” que marcaram gerações de leitores e, mais recentemente, antologias de poemas, de crônicas, de contos selecionados para esse público específico, que trazem marcas visíveis do leitor que se pretende atingir, por usarem uma linguagem mais despojada, por tratarem de temáticas atuais e por apresentarem uma programação visual que incorpora elementos da linguagem das culturas juvenis etc. (PL17, p. 40)

No Ensino Médio surge a necessidade de que se apresentem, em apenas três anos, numa carga horária muito reduzida, toda a literatura brasileira e textos selecionados da literatura portuguesa, e, muito recentemente, alguns materiais didáticos passam a incorporar literaturas de países africanos de língua portuguesa. As condições, quando muito, permitem que se conheça um pouco de tudo, o que descarta a possibilidade de se garantir a experiência de leitura de pelo menos algumas obras escolhidas. Compreender classificações de gênero, reconhecer hierarquias de valores das obras, participar de circuitos de circulação dos livros, entre tantos outros aspectos que se ligam à vida da literatura, são também habilidades que se aprendem na escola. (PL 17, 40-41)

Formação de leitores em todos os suportes.

É preciso ensinar os diversos códigos para criar competências leitoras. Por exemplo: alguém devidamente familiarizado com a leitura da palavra escrita e que se veja, pela primeira vez, diante de um programa de computador terá de aprender a ler o seu funcionamento, terá de compreender o seu mecanismo (a sua gramática), até que se torne, neste ambiente, um leitor competente. É preciso quebrar paradigmas e abrir espaços para leituras em diversos suportes, se desejarmos efetivamente formar leitores cada vez mais capazes. (PL 22, p. 38)

Leitura sem obrigação e à escolha do público.

O jovem – dizem – não gosta de ler porque o obrigam a isso e, mais, obrigam-no a ler o que não quer e não tem interesse – uma literatura antiga, cansativa, descritiva, com um vocabulário raro, uma sintaxe (não falam da sintaxe, mas podiam dizer) retorcida, uns assuntos tediosos. Machado de Assis, Camões, Alencar, Eça de Queirós, Graciliano, Lima Barreto – para citar apenas alguns (maus) exemplos da literatura! Sem direito à escolha e sem interesse pelo que se lhe apresenta o jovem – insistem – não se faz leitor! Daí que, para que as pessoas se tornem leitoras, é preciso oferecer-lhes textos de seu interesse escritos numa linguagem que agrade e atraia, que faça com que a pessoa entenda logo o assunto e queira continuar lendo, gostando de ler. Há aí uma perversa lógica circular – eu gosto porque sei ou eu sei por que gosto? – de empobrecimento intelectual e estético travestida de uma pedagogia do gostoso. O que uma pessoa sabe resulta das experiências sociais e afetivas que vivenciou; e também é assim com o que gosta e com o que sente e com o que lhe interessa. Nenhuma dessas propriedades do humano – interesse, curiosidade, gosto, conhecimento – é inata ou imanente, nenhuma nasce com a pessoa nem lhe é transmitida por genética. Aprender a gostar de ler (como de estudar, de escrutinar, de analisar, de indagar) o mundo e as coisas é um processo dinâmico, intenso e muito difícil. Exige determinação, esforço, perseverança, disciplina. Haverá satisfação (prazer) em função da percepção do domínio da coisa, da sensação de realização e de conhecimento. E por mais que seja autoajuda, vejo-me tentado a dizer que isso é o mesmo que acontece com o prazer do alpinista no topo do mundo: antes disso ele sofreu para escalar a montanha, como sofreu para preparar-se física e intelectualmente para a tarefa. Ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendam o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador. (PL 27, p. 37-38)

Inserção da literatura na escola.

Ler trechos de livros, não do livro didático, estimular a conversa, perguntar sobre o efeito daquela leitura, daquele personagem, sobre aquilo que o texto sugere, mas não diz explicitamente... Por que não ler junto com os alunos um episódio de *Os Lusíadas* e descortinar todo o imaginário da época, século das grandes descobertas, das grandes curiosidades? E os poemas líricos de Camões, não revelam sentimentos reais para os jovens? É possível, sim, propor novos modos de questionamento do texto, capazes de suscitar leituras singulares, de modo que os alunos se impliquem na leitura, relacionando-a ao que está “fora da literatura”, transformando e fecundando a vida, como nos filmes de Kechiche. Só desse modo, com base em uma leitura afetiva, implicada e pessoal, é possível construir um saber sobre a literatura, construir em sala de aula uma ou mais interpretações e permitir aos alunos-leitores que percebam como elaboram um sentido para si em confronto ou cooperação com a classe. E, por que não estabelecer pontes entre as leituras do leitor comum e uma obra clássica? As formações inicial e em serviço poderiam seguir essa linha, mas os professores não precisam ficar de braços atados, podem “se libertar” das amarras de práticas estagnadas e abrir novos caminhos, mais vivificantes para si e para os alunos. (PL 29, p. 41)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

Nesta seção não podemos ter uma imagem da OLP, pois a maioria dos textos são de estudiosos e pesquisadores externos ao programa, trazendo o olhar de pesquisador dentro de temas que investigam, sendo por vezes contrários ao foco e objetivos inerentes à OLP. É interessante observar a abertura para o múltiplo, para a diversidade de opiniões, afinal, são muitos pontos de vista acerca das concepções ora pesquisadas, e que por mais distantes da proposta da OLP não deixam de ser publicados.

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

O professor é alguém que precisa refletir sobre sua ação.

Convido o leitor-professor a refletir sobre a urgência de incorporar essas práticas, mentalidades e multiletramentos à escola, de maneira a formar pessoas, cidadãos e trabalhadores para o século em que estamos. (PL 22, p. 37)

O professor é alguém que precisa continuamente estudar em prol da melhoria de sua profissão.

A formação complementar do professor deve ser realizada entendendo-o como um profissional com formação específica prévia e que está sendo desafiado a realizar alterações metodológicas demandadas pelo sistema educativo atual. (PL 22, p. 41)

O professor é o mediador do ensino e da aprendizagem.

Compreendi que o gosto não é sucessivo, mas dependente – ele envolve as histórias da leitura, do leitor e do texto. (...) O professor necessita fazer a mediação e o encantamento para que a curiosidade seja despertada para o desconhecido. (PL 26, p. 36)

O professor é alguém que precisa de ajuda, que se apoia no livro didático.

Ao se sentir inseguro, sem tempo e cansado, o professor procura ludibriar a ausência da “alta” literatura – não compensada em sua formação inicial ou nas formações em serviço – apoiando-se nas informações do livro didático sobre autores e obras e tornando-as conteúdo de aula. Daí a queixa geral por parte dos alunos de que as aulas de literatura são “chatas”. Segundo os milhares de relatos de estagiários na minha disciplina de metodologia de ensino de língua portuguesa que acompanharam aulas na rede pública, elas são chatas mesmo. (PL 28, p. 40-41)

4.2.2 Especial

Apesar de parte desta seção já ter sido vista na voz A, há professores que escreveram para PL (sejam membros da Rede de Ancoragem ou não, que pesquisam sobre o tema da edição) e que se destacam na voz B – ao considerar as características desta voz, estão nas revistas: 2, 5, 7, 11, 12 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28 e 29.

✓ Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?

A língua é identidade.

A língua hoje conhecida pelo nome de português começou a ser escrita nos fins do século XII. Durante séculos, os escribas (tabeliães, monges, chanceleres reais, escritores) desenvolveram diferentes grafias, tendo como referência a ortografia do latim e, ao mesmo tempo, criando tentativamente formas gráficas para as peculiaridades fonológicas surgidas no processo de formação da língua. Em razão disso, era comum a mesma palavra ter diferentes grafias conforme o lugar em que o texto era escrito e até dentro de um mesmo texto. (PL 25, p. 32)

A língua portuguesa veio do sul de Portugal, ligada ao galego, e é importante saber como evoluiu e porque se transformou. Ainda se fala a língua que se falava na época das colônias, para a qual colaboraram os movimentos de migração africanos. Isso é patrimônio, o falante culto conhece a influência da literatura na fala e, assim, temos que discutir na escola valores estéticos, e as novidades produzidas pelos grandes criadores atuais da língua têm que ter um lugar no ensino da língua portuguesa. É claro que é importante ler, escrever, falar, interagir com os outros, mas conhecer a história e a produção cultural atribuem um valor à língua. (PL 28, p. 13)

A língua está ligada à identidade. O pensamento, quando dominamos a língua, funciona a partir dela e isso tem influência na construção da sua identidade. Eu sou atrevido e velho, não tenho vergonha de falar mal o português, mas há pessoas que sim, porque sabem que sua fala faz parte de sua identidade. A sociedade brasileira, que é muito classista, marca as diferenças sociais também pela fala e pela escrita. Então, a perda de identidade não é boa, mas ganhar registros, ganhar possibilidades sem ter preconceitos com outros abre muitas portas aos alunos. (PL 28, p. 13).

A língua varia!

Quando o menino chega à escola, ele fala a variedade da família. Depois, isso se amplia. Não há razão para penalizar as variedades dialéticas do aluno. É preciso que ele compreenda e possa se comunicar com outras variedades e, principalmente, com a variedade da escola que é a ferramenta fundamental para o acesso ao saber. (PL 28, p. 13)

Mesmo divergindo da proposta da OLP, um dos autores convidados apresenta a língua como instrumento de comunicação.

Na escola, temos que abordar o uso da linguagem para a comunicação, o diálogo (PL 28, p. 15)

Apresenta-se o letramento não apenas para aprender a ler e a escrever, mas como compreensão e interpretação de textos.

O conceito de letramento considera os graus de intimidade do indivíduo com usos e funções da escrita e da leitura. Esse nível aumenta à medida que se aprende a lidar com variados materiais de leitura e de escrita. Quanto mais textos alguém é capaz de ler e entender, mais letrado se torna. É importante auxiliar os alunos a desenvolverem procedimentos que caracterizam um bom leitor. (...) Além de ensinar a ler as linhas, é necessário desenvolver a capacidade de ler nas entrelinhas e de ler para além das linhas. (...) capazes não apenas de localizar informações, mas de relacionar e integrar partes do texto, de deduzir informações implícitas, de refletir sobre os sentidos do texto – captando as intenções e pistas deixadas pelo autor –, de perceber relações com outros contextos, assim como de gerar mais sentidos para o texto e de valorar o que leem de acordo com os seus próprios critérios. (PL5, p. 12)

Além da anterior, mostra-se uma concepção de língua que valoriza as origens e busca compreender a língua enquanto ciência, conhecendo a organização da linguagem através da interpretação dos enunciados.

A gramática, uma das mais desprezadas áreas dos currículos escolares (...) é exercício de observação da língua. Conhecer a gramática é uma experiência de nos desprendermos da linguagem para melhor observá-la. Duas abordagens, pelo menos, são básicas, para que nos comuniquemos a contento: conhecer de onde vem a linguagem (linguística e etimologia) e de que jeito ela se organiza. A gramática é a organização de nosso fluxo verbal, é a nossa garantia de dizermos aquilo que pensamos. Quando se estuda o inglês, que é uma língua dotada de uma estranha gramática, pelo menos para nós, de origem latina, deparamo-nos com o “spelling” (ortografia) e com as expressões idiomáticas, tudo vindo do próprio uso, e não das regras. As línguas latinas, por outro lado, são regradas por uma extensa gramática, com muitas regras e poucas exceções. Estudar gramática é pensar frase ou orações (...) é pensar sobre o que está sendo dito. (...) O exercício de nos desprendermos da linguagem e de olhá-la como algo estranho a nós mesmos é um fantástico exercício de raciocínio, do qual talvez estejamos privando as novas gerações ao não dar ênfase ao estudo da gramática. (...) não há quem consiga se expressar bem sem ser capaz do distanciamento necessário para melhor dominar tanto a fala quanto a escrita. (...) não é possível interpretar texto sem conhecer a organização da linguagem. A dificuldade de interpretar os textos e de entender os livros está, pelo menos em parte, na falta desse exercício que nos leva à distância ideal para entender sem se misturar com o enunciado. Isso, em resumo, é função da gramática, um exercício para compreender o discurso no mundo (PL 7, p. 8-9).

Alguns dizem que a gramática não serve para nada, mas refletir sobre a língua é importante. Lev Vygotsky, um grande pensador do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento do sujeito, dizia que, além de aprender, é preciso ter controle consciente do que fazemos. Assim, é a gramática que nos ajuda a refletir sobre a frase, sobre o discurso e sobre o funcionamento dos textos na comunicação. O ensino não é unicamente prática de linguagem, é também refletir sobre os procedimentos. (PL 28, p. 15)

Valoriza o trabalho com os gêneros textuais desde que estes não sejam didatizados, isto é, cumpram com sua função social permitindo uma melhor interação entre os sujeitos.

Atualmente muitos se voltam para os gêneros textuais, “temos de trabalhar os gêneros!” tornou-se uma espécie de moda na escola. No entanto, sem conhecer bem o tema, trabalhar com gêneros pode trazer mais problemas que soluções. E, como toda moda, pode ser diferente, mas também passageira. (...) toda manifestação da linguagem se dá por meios de textos, os quais surgem de acordo com as diferentes atividades humanas e podem ser agrupados em gêneros textuais (...) modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com o outro. Surgem de acordo com sua função na sociedade; seus conteúdos, seu estilo e sua forma estão sujeitos a essa função. Isso quer dizer que conhecer um gênero não é apenas conhecer as suas características formais, mas, antes de tudo, entender a sua função e saber, desse modo, interagir adequadamente. Os gêneros são produtos culturais construídos por determinada comunidade histórico-social. Os gêneros são produtos da cultura de determinada sociedade. Constituídos por certos conteúdos, além de estilo e forma próprios, apresentam funções sociais específicas. Tornam-se, desse modo, modelos comunicativos que permitem a interação social. O trabalho com gêneros textuais na escola pressupõe um modo próprio de se relacionar com a linguagem e com o currículo da língua portuguesa. Significa cultivar uma atitude educacional alicerçada por sólido conhecimento da linguagem, vista como prática cotidiana, e muita vontade de fazer diferença, não apenas moda. Pode ser desafiador, mas vale a pena! (PL 11, 4-5)

Orientado pela reflexão de Mikhail Bakhtin, o projeto da Olimpíada parte do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissolivelmente, relacionadas ao uso da linguagem, por isso língua é um fato social.

As mudanças relativas à concepção de língua devem-se à inflexão das ciências da linguagem, desde os anos 1930, para os usos linguísticos e para a dimensão social e histórica da língua. A concepção de que a língua é, essencialmente, um sistema de signos destinados a representar coisas e ideias passou a ser questionada pelas pesquisas e reflexões que revelavam aspectos antes negligenciados: • o caráter interacional e comunicacional das línguas – que faz que toda atividade humana tenha o seu lado linguístico; • seu poder de criar realidades, e não apenas de representá-las – que explica, entre outras coisas, porque o imaginário produzido pela mídia é mais real para o público do que os fatos efetivamente vividos no cotidiano. Com base nessa investigação da linguagem como uso, e não apenas como sistema de signos, firmou-se a noção de discurso, que podemos entender, genericamente, como “a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros” (Benveniste, 1958, p. 284). E essa noção de discurso abriu a reflexão linguística para o que há, na linguagem, de acontecimento, de (inter) ação e de compromisso social: toda produção linguística é, então, um fato situado no tempo, no espaço e na vida em sociedade. Assim, foi possível, entre outras coisas, entender melhor, nos processos de leitura e escrita, as for-

mas pelas quais os sentidos são (re)construídos pelos parceiros do discurso a partir do texto. (PL 13, p. 7-8)

A escrita é compreendida como processo, difícil, que é aprendido ao ser realizado, podendo ser facilitada através da leitura de textos.

Escrever supõe estratégias distintas de ler, estratégias cuja aprendizagem se faz por meio da experiência direta e reflexiva com o próprio escrever. E mais: em função das próprias demandas sociais e das especializações da vida social, não lemos as mesmas coisas que escrevemos. A leitura pode ser (é) um elemento auxiliar importantíssimo, porque oferece modelo, porque amplia referenciais, porque contribui para a atividade reflexiva, mas é apenas escrevendo – e muito – e reescrevendo o escrito que a pessoa desenvolverá o conhecimento do escrever. (...) É comum o leitor assíduo ser também alguém que apresenta desenvoltura na escrita. E mais: é raro encontrar pessoas que escrevam bem e não leiam com frequência. O texto se faz com e sobre ideias e conhecimento de causa (...) escrever supõe conhecimentos e procedimentos próprios, alguns específicos do gênero – conhecimentos e procedimentos que vão além das simples convenções da escrita formal, que passam pelo domínio do gênero e pelo controle dos processos de escrita, como o planejamento e revisão. Como ensina João Wanderley Geraldi em *A aula como acontecimento* (São Carlos: Pedro e João Editores, 2010): “Aprender a escrever traz dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. (...) O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Escrever significa conscientizar-se da sua ‘fala’, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração. (...) Nos textos aparecem todos os problemas que podem ser enfrentados no campo da linguagem: os sentidos e as formas comuns e inusitadas de expressá-los. A atenção ao acontecimento pode chegar ao detalhe do linguístico no seu sentido estrito”. (PL 18, p. 28-31)

A escrita precisa de destino, não se escreve por nada, tem-se objetivos e leitores (interlocutores).

A escrita é uma atividade de construção de sentidos e, portanto, uma atividade transitiva. Afinal, escrevemos sempre para um interlocutor determinado, movidos por certos objetivos ou motivações, a respeito de assuntos que são de interesse comum em relação aos interlocutores que nós escolhemos e, como nos diz Mikhail Bakhtin, envolvendo um determinado gênero”. (PL 19, p. 28)

“Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?” Bartolomeu Campos de Queirós. (PL 21, p. 16)

Compreender a situação de comunicação e de interlocução em foco; dar-se conta de que toda escrita é transitiva, porque sempre se dirige a um ou mais destinatários. (PL 24, p. 15)

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

Da PL, emerge a ideia de que ensino e aprendizagem contemplam o exercício da cidadania e valorize a cultura.

Nesta época de profundas transformações em que vivemos, a escola precisa, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo. (...) fora da escola, são poucas as oportunidades de contato com a leitura para informação, para exercer minimamente a cidadania e para entretenimento. (...) a escola precisa se preocupar cada vez mais com a formação de leitores. (...) não basta ensinar a ler e a escrever: é necessário desenvolver o grau de letramento dos alunos, dirigindo o trabalho para práticas que visem à capacidade de utilizar a leitura (e a escrita) para enfrentar os desafios da vida em sociedade e de fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (PL 5, p. 12)

Expor e explicar é fundamental na escola, pois isso permite aprender e transmitir saberes. Se são trabalhados apenas os textos narrativos, não se consegue que o aluno domine e compreenda tudo. O fundamental aqui é o capital cultural. Capital econômico todo mundo sabe o que é. Capital social é o que nos permite o relacionamento, suas fronteiras são mais limitadas. Quando falo de capital cultural, falo do conhecimento. Em uma sociedade democrática, o capital cultural e o acesso ao capital social precisam ser compartilhados. Desse modo, aprender textos da ordem do saber permite passar no vestibular e ter acesso à universidade e ao trabalho. (PL28, p. 14)

Ensino e aprendizagem da língua se faz por meio de gêneros, para aproximação de textos próximos ao uso dos sujeitos.

Ensinar uma lista de características formais (o que já não é pouco!) não será suficiente para garantir que um aluno saiba escrever ou ler bem. Ensinar um gênero pressupõe um convívio anterior com esse gênero. Assim é importante pensar em para quem se escreve, por que se faz, qual a real necessidade de fazê-lo, o que o leitor efetivamente conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como usar a língua na produção desse texto, como o texto solicita uma ou outra estratégia de leitura. Tais questões, na escola, tornam necessário construir um currículo que valorize tanto a função social do texto como a sua forma. (PL 11, p. 5)

Ensino e aprendizagem buscam a formação continuada e processual de professores e alunos, atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, os educadores procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas.

Proporcionar para os professores e alunos inscritos um “mesmo chão”, em que todos possam plantar firmemente os pés. Partindo deste mesmo patamar – e recorrendo aos mesmos parâmetros e com as mesmas ferramentas – todos lutarão pela vitória em condições semelhantes. • Caracteriza-se 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. (...) 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 história recente da educação pode ser dividida, grosso modo, em dois grandes momentos. O primeiro deles, que chamaremos de tradicional, foi dominado pelas preocupações praticamente exclusivas com o ensino. As grandes questões, para os educadores, eram o que e como ensinar, considerando-se os saberes disponíveis e os objetivos socialmente perseguidos em cada nível de ensino. No segundo momento, é a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, que comanda o ensino (...) Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e

emprego de estratégias didático-pedagógicas em sala de aula acaba tomando o processo da aprendizagem como princípio metodológico de base (Rangel, 2009; com adaptações). Por todos esses motivos, os objetos de ensino e aprendizagem, no contexto da virada pragmática, têm sido concebidos como procedimentais. Devem-se ensinar usos, orais e escritos, da língua. Não por acaso, tanto os PCN do Ensino Fundamental quanto os princípios e critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD definem como objetivo do ensino do português o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno e, em particular, sua inserção qualificada no mundo da escrita. (PL 13, 7-9)

Ensino e aprendizagem para a liberdade e criatividade.

Todos os que nos envolvemos na tarefa de ensinar a leitura e a escrita temos a consciência da importância de referenciais consistentes e coerentes para sustentar a prática pedagógica. Mas, acima de tudo, sabemos que a submissão a qualquer determinação e sua aplicação automática e irrefletida não podem promover a educação livre e criativa. (PL 18, p. 31)

Ensino e aprendizagem de leitura e escrita como formação de leitores e cidadãos.

No século passado, a natureza das questões que se colocavam para o campo de estudos da formação de leitores diferia da que se mostra neste início de século. As condições de acesso foram pouco a pouco cedendo espaço a outras questões, à medida que políticas de distribuição de livros e de composição de acervos de bibliotecas escolares ganhavam regularidade. Na primeira década deste novo século passou a ganhar ênfase a discussão sobre a adequação dos espaços e tempos escolares de formação, bem como das metodologias, dadas as mudanças tecnológicas que vêm impactando os modos de ler de crianças e jovens. Constata-se hoje que a escola – ainda a principal agência de formação de leitores – precisa enfrentar mudanças para que acompanhe de perto os modos de ler na atualidade e assim fazer valer a ação educativa de formar leitores, lembrada pela epígrafe. Uma das tarefas mais urgentes seria mostrar que os vários suportes da leitura cumprem finalidades distintas no âmbito da formação. (PL 22, p. 19)

A democratização da escrita é a garantia de podermos viver juntos, de limitar a violência, porque ela permite uma transformação da relação com a linguagem, com a cultura e, talvez seja um pouco idealista, permite criar relações sociais diferentes. Assim, o compromisso pela educação e pelo letramento teria que ser um compromisso de todos os membros de uma sociedade que se quer democrática. (PL 28, p. 12)

✓ Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto (GERALDI 2013, p. 102).

Não tem muita graça escrever sem quê ou por quê. (PL 18, p. 29)

No contexto da Olimpíada o aluno escreve para seu próprio professor, para os colegas da sala, para a comunidade escolar, para a banca examinadora e também para além dos muros da escola, tendo em vista a circulação social. “O estudante precisa se familiarizar com o gênero, conhecer sua função social, dominar as condições de produção, para candidatar-se à autoria e conquistar o protagonismo”. (...) Para dar conta dessas tarefas, o aluno precisa recorrer à leitura, à oralidade, aos conhecimen-

tos sobre língua e linguagem e, portanto, vai ter que articular capacidades de uso e de reflexão e análise sobre a língua e a linguagem. O professor, por sua vez, não pode perder de vista as etapas de organização do trabalho da escrita: o planejamento da escrita em si, a leitura crítica da produção, a revisão e a reescrita final do texto. Nesse sentido é possível pensarmos em três momentos do trabalho com a escrita: a) o do escriba: aquele que grafa, transpõe o texto que não teceu; b) o do produtor de texto: quem produz o próprio texto é o protagonista da cena; c) o do autor: ao tornar o texto público, conquista a progressiva autoria e autonomia na escrita. (...) a autoria não depende só do bom desempenho de um produtor de textos, mas também do seu reconhecimento social. A perspectiva é da conquista progressiva da autonomia na escrita e da efetiva autoria dos alunos. (...) Marcuschi lembrou que para muitos aprendizes o trabalho nas o contato sistematizado com a elaborada estratégia discursiva de lidar com as múltiplas vozes do discurso, a oportunidade de ampliar sua bagagem de leitura literária; a chance de desenvolver competências de escrita para interagir com o mundo e, na posição de autor, se expor à crítica para além da sala de aula. (...) Boa parte dos alunos-autores escreveu para o concurso, narrou pensando na interlocução com os examinadores. (...) “O texto só será convincente se o aluno tiver uma posição clara, souber selecionar as argumentações, não ignorar a posição contrária, abandonar o tom impositivo e adotar uma postura de negociação”. (PL 19, p. 28-29)

O sujeito/autor compreende que escrever é um processo constituído de idas e vindas.

Reescrever um texto é parte do processo de produção mesma do texto e o que deve estar em evidência é a pertinência e densidade dos argumentos, a qualidade da sequência da exposição, a ordem e a complexidade da apresentação dos acontecimentos, a caracterização dos personagens e do cenário, a escolha lexical, os efeitos de sentido percebidos e desejados etc. Um texto, quando se propõe como um projeto, implica o ato reflexivo e avaliativo. E, assim, ele se faz e se refaz até que, na avaliação do autor, alcance a forma, o conteúdo e os efeitos desejados. (...) A revisão é uma etapa da produção do texto, mas não se confunde com sua reescrita. (PL 18, p. 31)

O sujeito/autor se transforma através da escrita, cria habilidades, encontra autonomia.

A almejada formação de sujeitos autônomos e críticos passa pelo desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos de pesquisa. (PL 20, 18)

Precisamos reconhecer que esse aluno-autor visado pela Olimpíada é de um tipo bastante peculiar de autor, assim como são de tipos bastante específicos os procedimentos de controle e de reconhecimento que o tornam possível. Desde a orientação para a escrita em sala de aula até os critérios oficialmente propostos às bancas avaliadoras, as instituições envolvidas não são editoras, crítica (especializada ou não), círculos de leitura, livrarias etc., mas os diferentes fóruns que a escola pode abrigar: salas de aula, comunidades escolares, bancas municipais, estaduais e nacional. E, ao contrário de concursos literários promovidos em outros âmbitos, o objetivo visado não é o de dar um novo autor e/ou obra ao mercado, nem o de indicar rumos, tendências e/ou possibilidades para a escrita literária. Por mais importante que seja a revelação de alunos-autores, não é essa a meta da Olimpíada, e sim a difusão e o reconhecimento de práticas didático-pedagógicas fundamentadas em pesquisas específicas. Por isso mesmo, práticas docentes, concepções e procedimentos de ensino e, em última instância, os rumos do ensino público de língua portuguesa é que estão sob foco. Nesse sentido, não se incentivam nem se premiam apenas boas produções, mas paradigmas de ensino-aprendizagem, assim como práticas teórica e metodologi-

camente consistentes. Em resumo, essa preocupação coletiva, social, é uma “marca registrada” de programas como a Olimpíada. (PL 24, p. 14)

O sujeito/autor busca imprimir sua subjetividade, com marcas de sua autoria de forma autêntica.

A autenticidade, marca por excelência de um sujeito que escreve com propósitos próprios e para interlocutores definidos, deve ser o principal foco do reconhecimento de um aluno-autor. (PL 24, p. 15)

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

A proposta da OLP: gêneros textuais a partir de sequências didáticas.

Inspirando-se em pesquisas e propostas de trabalho da Escola de Genebra e, em particular, na reflexão de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, a Olimpíada se organiza com sequências de atividades – de diferentes tipos e níveis de complexidade – sistematizadas como oficinas e, por isso mesmo, orientadas para um conjunto bastante coeso de objetivos. (...) As oficinas propostas pela Olimpíada supõem aprendizes que, no contexto das oficinas, podem constituir-se como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, e não como alunos passivos cuja tarefa se resume à assimilação de conteúdos e fórmulas. (PL 13, p. 7)

O projeto da Olimpíada se insere na mesma virada pragmática que dá origem às orientações oficiais para o ensino do português: • ao eleger o gênero como unidade de trabalho, traz a língua em uso para a sala de aula; • ao eleger Vygotsky como referência teórica para a sua concepção de ensino e aprendizagem, mostra-se em dia com as conquistas propiciadas pelas pesquisas em aprendizagem; • ao se organizar em sequências de atividades inspiradas na noção de sequência didática, organiza a leitura, a oralidade e a reflexão sobre a língua e a linguagem em torno das demandas de produção textual geradas por um concurso de redação de escala nacional (PL 13, p. 9)

Porém,

Há que se eleger um gênero de texto privilegiado, investindo na observação cuidadosa de sua característica, função e funcionamento. Se misturo muitos gêneros, torno mais difícil a aprendizagem. (...) os gêneros não aparecem em estado puro, não circulam sozinhos pelo mundo; pelo contrário, não só estão sempre acompanhados de outros, mais ou menos afins, como com frequência se misturam, se confundem, se refazem. (...) há que cuidar para que o princípio pedagógico de eleição de um gênero para estudo não signifique a prisão metodológica e a falta de crítica e diversidade. Principalmente quando o gênero que queremos estudar não é aquele que precisamos aprender a escrever. (PL 18, p. 30)

A sequência didática busca incentivar a pesquisa e a enculturação do aluno aos ambientes solicitados, indo além da grade curricular, por vezes, aplicada ao cotidiano escolar.

Promover uma aula baseada no conceito de gênero textual permite o desenvolvimento da identidade cidadã de nossos alunos, mas exige alguns importantes deslocamentos na tradição curricular: a língua portuguesa deixa de ser limitada por uma visão gramatical teórica e passa a ser considerada uma atividade humana, um meio, por excelência, de existir no mundo. Isso nos desafia a levar essa língua para a sala de aula o mais próximo possível de como ela é surpreendida em seu cotidiano. (PL 11, p. 4)

A OLP valoriza a produção de textos na escola como dimensão formativa da leitura e da escrita.

É muito bom investir na produção escolar que busca avançar para além dos muros da escola, que quer o diálogo com a comunidade, que quer fazer sentido na vida da gente. Mas não se pode perder a dimensão formativa da atividade e tornar o produto mais importante que o processo. (PL 18, p. 29)

Mais do que apontar como as atividades de pesquisa deveriam ser, é preciso pensar numa progressão curricular que deve ser construída tendo como princípio que toda pesquisa parta de uma questão/situação problema que emerja no grupo, na classe e/ou que tenha sido com ele pactuado. (...) Quanto aos tipos de pesquisa que podem circular na escola, com as devidas adequações e didatizações, merecem destaque a bibliográfica, o levantamento de dados, a experimental e a de campo (em geral, denominada “estudo do meio”). (PL 20, p. 20)

E novamente: gêneros para os ensinos fundamental e médio.

Gêneros e procedimentos de apoio à compreensão: ensinar o aluno a grifar, anotar, fazer sínteses, quadros sinóticos, infográficos etc., os de tal forma que possa encontrar, registrar e organizar as informações pertinentes. Procedimentos de paráfrase (escrever com as famosas “próprias palavras” não é uma tarefa simples) – primeiro a partir de poucas fontes, depois de um número maior delas – e marcação do discurso citado. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, podem-se fornecer duas fontes curtas de textos/vídeos que contenham informações pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa e pode-se elaborar, primeiro coletivamente e, depois, em duplas ou individualmente, um terceiro texto que sintetize as principais informações. Já no início da segunda metade do Ensino Fundamental II, pode-se trabalhar com outros procedimentos de paráfrase: inversões, usos de sinonímias, acréscimos, omissões etc., e com as formas de marcação do discurso citado. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pode-se trabalhar a marcação da autoria nos textos, a partir da orquestração de vozes de outros. Assim, em um artigo de opinião ou em um ensaio, por exemplo, os alunos podem trazer posicionamentos divergentes sobre a questão, mencionando suas fontes, e se colocar diante desses posicionamentos e da questão controversa discutida. (...) Diferentes gêneros/suportes e mídias para a socialização dos resultados podem ser trabalhados: cartaz, jornal-mural, apresentação oral / seminário (com uso de softwares de apresentação do tipo PowerPoint e Prezi), programa de rádio, infográfico, verbete de enciclopédia (impressa e eletrônica), artigo de opinião, texto ou artigo de divulgação científica, monografia, fanzine³, jornais e revistas – impressas e eletrônicas (e seus diferentes gêneros) etc. (PL 20, p. 20-21)

Ensino de literatura para a formação de leitores.

A leitura compartilhada de bons textos – literários, jornalísticos, publicitários etc. –, que encorajem o processo e o tornem mais prazeroso, pode ser um bom caminho. A escolha dos textos, das frases, das palavras, em suportes – impressos e em tela –, que se reconhecem no mundo social, quando bem-feita, influi positivamente para esse

aprendizado, tornando-o mais interessante para as crianças. Na formação de leitores, aprender a ler é uma etapa – com tempo de começar e com tempo de terminar – que corresponde a uma parte, a mais importante delas, desse processo. (PL 22, p. 18)

A escola trabalha com frequência os gêneros narrativos. Há centenas de textos de ficção, de lendas e muitas vezes a transmissão da cultura do país se faz pelas narrativas. No Brasil, há uma coleção magnífica de fábulas e lendas que têm um sabor diferente, contribuem para a construção de identidade nacional. São interessantes também para a construção de valores sociais. Estes não estão unicamente nos textos argumentativos, a finalidade de uma fábula pode ser a transmissão de um valor e, por isso, há uma moral. O acesso à literatura significa ainda entrar em um universo diferente, representa capital cultural e desenvolve valores estéticos. É uma leitura que propicia enorme prazer, porque forma e fundo se combinam e permitem o desenvolvimento da imaginação. (PL 28, p. 14)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

A OLP não é apenas um programa que premia ao término de o processo os melhores talentos, os melhores escritores – sujeitos-autores; é, antes de tudo, um programa com viés transdisciplinar que objetiva colaborar com a formação de professores e alunos e suger

ir atividades que melhorem o ensino e a aprendizagem de LP.

Embora esse projeto tenha como principal objetivo colaborar com os professores no ensino da escrita, ele faz mais do que isso: penetra em outras áreas de conhecimento e constrói conceitos também de história. (PL 2, p. 8)

A Olimpíada constitui, por si só, todo um contexto de uso da escrita. Participar da Olimpíada não é, portanto, apenas participar de um jogo entre outros, por mais divertidas que as oficinas também possam ser. É, antes de tudo, envolver-se numa proposta de trabalho que pode se constituir, para o professor, como uma referência interessante para, até independentemente do concurso, articular e moldar as atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa (PL13, p. 9).

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

O professor aprende para ensinar.

O professor atua sobre os processos de apropriação do conhecimento pelo aluno utilizando-se de diferentes instrumentos ou ferramentas e visando a um produto (a transformação desses processos de apropriação, ou seja, a aprendizagem dos alunos) (PL 27, p. 12).

O professor precisa de alguém que o oriente, que o conduza.

o professor precisa saber o que está fazendo e por que está fazendo. As condições e as ferramentas de trabalho devem ser debatidas, mas nada é tão importante quanto a formação e o compromisso do professorado: recrutar alunos, motivá-los para escrever com a criação de projetos e dialogar, deixar que os alunos falem. (PL 28, p. 15)

O professor dentro da OLP é, ao mesmo tempo, coautor, mediador e aprendiz do saber e do fazer.

Assumir-se professor-autor é compreender essa singularidade construída, é tomá-la como conquista própria, fruto de colaboração, na medida em que se pode explicar o que foi feito, como foi feito e por que o que foi feito faz bom sentido educacional tendo em vista as características e desafios daquele contexto específico, desconhecidos por quem não viveu aquelas experiências. O professor-autor justifica suas escolhas, o modo como se apropria de materiais didáticos e os adapta a cada novo uso, de acordo com sua experiência, suas convicções, as necessidades dos alunos e as expectativas em cada tempo e espaço escolar. A partir da reflexão autoral sobre o trabalho docente que conhece e que vivencia cotidianamente, o professor-autor se posiciona diante das propostas pedagógicas que se apresentam, das regulações e orientações educacionais que se sobrepõem. Ao manifestar suas posições acerca do que pensa e faz, fundamenta-se nas práticas vivenciadas e no diálogo respeitoso com saberes e experiências de outros professores-autores. Ao expor suas ações pedagógicas, esse professor vai dando concretude ao seu discurso autoral ao mesmo tempo em que vai também construindo essa experiência vivida. Já a tarefa de escrita de um relato de prática propicia a construção da identidade de professor-autor que se assume também como formador. O professor-autor-formador expõe publicamente, numa interlocução com colegas ou com outros agentes educacionais, as tomadas de decisão que realizou na prática para lidar com desafios específicos relativos a princípios, métodos e procedimentos de ensino e de avaliação, na produção e no uso de materiais didáticos em sala de aula, consolidando saberes anteriores, colocando em dúvida certas convicções, questionando (pre)conceitos. O que foi vivido nesse percurso e a reflexão sobre os momentos de passagem, uma vez formulados em registro, passam a constituir saberes construídos a partir da atuação como professor-autor; o relato do que resultou como reflexão com base no que o professor-autor observou e aprendeu pode formar, orientar e inspirar colegas, outros professores em situações distintas, também específicas e semelhantes. Para essa formação conjunta, o professor-autor-formador endereça seu relato ao colega educador da linguagem, narrando sua prática autoral desde as particularidades do lugar e do tempo situado em que esteve ao vivê-las. (PL 29, p. 13)

4.3 A VOZ C: VOZ DA AUTORIDADE

4.3.1 Entrevistas:

Esta seção está subdividida em categorias, visto a diversidade de temas e assuntos.

CATEGORIA 1: Nesta parte destaco apenas as edições em que a entrevista foi realizada por membros da voz institucional, presente nas PLs (1, 5 e 7). Nas três entrevistas temos personalidades diretamente ligadas a voz oficial, ou seja, também são vozes A, dada a participação, na PL1, da coordenação do programa ou de parceiros que estão associados a OLP, no caso a direção do CENPEC, na PL5, e da UNDIME, na PL7. E logo após sigo com os demais intelectuais que foram entrevistados pela PL.

✓ **Quais as concepções de língua e de escrita manifestadas na PL?**

Na PL1, afirma-se que a OLP não traz uma novidade para o ensino de língua, pois as ideias que são trazidas já estavam presentes nos currículos da década de 1980, e tiveram como precursor Wanderley Geraldi, da UNICAMP. Daí a concepção de que

a escrita não é um dom é algo que se ensina e se aprende. Assim, é preciso dominar ferramentas para construir e estruturar o texto. E as orientações para as oficinas de escrita se propõe a isso. (...) A gramática que se ensina está articulada ao gênero que se escreve. (PL1, p.14-15)

Na PL7, podemos observar que a busca é por uma concepção de língua e de escrita que quer “estimular o desenvolvimento das competências dos alunos em leitura e produção de textos” (PL7, p. 3).

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

Embora a entrevistada diga que está um pouco distante da leitura dos parâmetros curriculares, ela acredita que lá estão as possibilidades, e afirma

A escola pode trabalhar temas transversais que tratam da diversidade cultural, por exemplo, na disciplina história. Essa aproximação faz com que a escola, as crianças, a professora pensem um pouco na história, na sua experiência. Percebi, por esse estudo, como é importante olhar para o entorno e acabar com os preconceitos”. (PL5, p.3)

Nesta fala, mostra a necessidade de a escola ser interdisciplinar e transversal, que possa dialogar com a realidade social. Já a outra entrevistada, membro da UNDIME, destaca o compromisso da OLP com o ensino e aprendizagem dos brasileiros, e do Plano de Desenvolvimento da Educação diante dos desafios educacionais e políticos existentes.

O resultado esperado desse esforço é a melhoria da aprendizagem dos alunos e do desempenho dos sistemas de ensino, além de um comprometimento dos diferentes segmentos da sociedade com a educação pública. (...) O PDE tem como base a responsabilização dos agentes políticos e a mobilização da sociedade. Este é o nosso desafio: fazer uma escola pública efetivamente republicana, na qual meninos e meninas tenham garantido o direito de acesso, de permanência e de aprendizagem. Os resultados de nossas avaliações têm demonstrado que conseguimos garantir o acesso, mas ainda não pudemos assegurar a permanência e a aprendizagem. Aprender com qualidade é um direito. Precisamos garanti-lo. (...) O professor precisa acompanhar essas mudanças para oferecer ao aluno uma educação coerente com uma nova realidade em que estamos inseridos. Para isso, é necessário garantir que ele possa estudar, tendo direito a formação continuada. (...) temos situações isoladas que mos-

tram alunos frequentando uma escola ainda com um pensamento e a cultura do século passado. Precisamos fazer chegar a essas escolas as novas formas de ensinar e de comunicar as novas tecnologias. (...) promovendo com os professores atividades de formação que contribuam com o processo de reformulação das práticas de ensino de leitura e escrita nas escolas públicas. (PL7, p. 2-3)

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

A entrevistada da PL1 fala da parceria que professor e aluno, pois juntos irão escrever. O papel do professor vem como o daquele que “contribui para que o aluno perceba que nem tudo que nem tudo que pensou está presente no texto” (...) o que “exige esforço”, caindo por terra a impressão de que os textos “nascem apenas da inspiração” (PL1, p. 15).

Na PL5, que trata da necessidade de integrar memória e cultura local nas atividades curriculares da escola, a entrevistada acredita que desta forma de ensino de leitura e escrita “é a possibilidade de a criança conhecer sua história. Buscar um pouco a história da cidade e de seus moradores sem dúvida amplia o universo da escola, que passa a se olhar, a se enxergar e a valorizar as diferentes culturas” (PL5, p. 2).

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

Fica bem evidente, na PL 7, a proposta da PL é apresentar a estrutura da OLP e seu trabalho com gêneros, e principalmente a preocupação com a formação docente.

Queremos estimular o desenvolvimento das competências dos alunos em leitura e produção de textos. (...) Como um dos objetivos da Olimpíada é contribuir para o processo de reformulação das práticas de ensino de leitura e escrita nas escolas públicas, a equipe pedagógica do projeto realiza atividades de formação com os professores. Assim, os docentes inscritos recebem um fascículo com orientações acerca do trabalho com o gênero referente a sua série/ano. A mobilização dos alunos e de seus professores se dará por meio de ampla campanha de comunicação e por meio da valiosa colaboração da Undime, do Consed e de entidades científicas da área de linguagem. (PL7, p. 3)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

Em todas as edições, é evidente a imagem de que a OLP não é apenas um concurso de textos, mas uma proposta de formação para professores.

Vai muito além de um concurso de textos. É um programa. Nossa intenção é propor aos professores mudanças nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. (PL1, p. 14) Acreditamos que essa formação, em articulação com outras ações no âmbito do PDE, ajudará o professor a trabalhar com base em uma visão sistêmica dos processos de aprendizagem e de crescimento de seus alunos. (PL7, p. 3)

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

A OLP vem como um programa de formação de professores, dada a necessidade de estudo continuado, mais capacitação aos docentes. Desta maneira, o professor é visto como um aprendiz, que está sempre estudando, ou seja, em estado permanente de formação. Na entrevista (PL1, p. 14-15) é relatado que a OLP fornece ao docente inscrito a formação e materiais que o ajudarão a usar os gêneros propostos, na prática, dentro da sala de aula.

Já na PL 7, a OLP se preocupa com as transformações/mudanças de época e de valores e que são muitos os desafios para o docente, sendo assim ele precisa estar atento a todas essas movimentações e “acompanhar essas mudanças para oferecer ao aluno uma educação coerente com uma nova realidade em que estamos inseridos. Para isso, é necessário garantir que ele possa estudar, tendo direito a formação continuada” (PL7, 2-3).

CATEGORIA 2: entrevistas realizadas com intelectuais de renome, especialistas na área de educação e ensino, da promoção da leitura e da escrita, presentes nas PLs 1, 3, 4, 6, 10, 17, 18, 24 e 27.

✓ **Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?**

Concepção de Língua em funcionamento.

Creio que textos produzidos por crianças são uma porta de acesso para as hipóteses que ela - a criança – constrói sobre o funcionamento da linguagem. Acho que no trabalho escolar com a leitura e com a escrita, fica sempre no horizonte a questão das materialidades dessas práticas. (PL 3, p. 2)

Vamos colocar isso de outro jeito: para você refinar a sua expressão escrita é importante desenvolver consciência sobre como a língua é e como ela funciona estruturalmente. Vamos pensar sobre a organização sintática como parte do processo. (...) É importante ter essa consciência, assim como ter consciência do funcionamento social da língua, de que você varia a língua conforme o contexto em que você está, conforme o gênero. Há um processo todo que nós fazemos na adequação da linguagem. As duas coisas são importantes: língua na dinâmica interacional, social, e a estrutura da língua. Agora, qual é o problema da gramática? A gramática é ensinada escolasticamente: você dá o conceito, o exemplo, e faz exercício. Isso não faz sentido para quem está se aproximando da língua e precisa compreender como ela funciona. (PL 18, p. 9)

Concepção de linguagem a partir dos gêneros textuais (modelos de texto).

Não se trata apenas de ensinar o gênero, mas pensar “no que ensinar” por meio de gênero. (...) em alguns casos os projetos ficam artificiais: não o conteúdo, o discurso, o gênero, mas a satisfação de produção (o que escrevo, com que finalidade, para quem ler, para circular em que suporte...). É importante ter modelos. Todos têm. É preciso trabalhar com vários textos para evidenciar o que é modular. É interessante que o professor possa buscar modelos daquele gênero, identificar as marcas que se mantém e as que se modificam. As variações vão depender do escritor, do contexto, do perfil do leitor. Dessa forma, a proposta de trabalho com gêneros textuais é modular sem ser normativa e prescritiva. Hoje é preciso ter conhecimento do gênero, formar os alunos para o mundo da língua. (PL4, p. 2-3)

Concepção de língua a partir do letramento.

O letramento tem como objeto de estudo, ensino ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Quando se assume como objetivo do ensino da língua materna o letramento do aluno, está se adotando, em decorrência disso, uma concepção social da língua escrita, desde os primeiros contatos com essa língua, também na alfabetização, portanto. Essa concepção contrasta (opõe-se até) a uma concepção tradicional que considera que a aprendizagem de leitura e produção textual envolve a aprendizagem de habilidades individuais. Envolve isso, é claro, mas em função do social, do que se quer fazer com o texto, com que se quer convencer. (...) É essencial querer fazer, acreditar que é possível inserir todos os grupos sociais nas práticas de prestígio de uso da escrita, para que se tornem usuários e críticos dessas práticas (PL 6, p. 2-3).

Existem pesquisas sobre a formação geral, mas sobre a leitura ou a escrita as pesquisas ainda são emergentes. (PL 13, p. 6)

Mais uma vez a concepção de língua diverge a concepção apontada pela OLP, porém desta vez como expressão do pensamento.

É por meio da língua que se dá a capacidade de pensar, de raciocinar, de se expressar. (PL 17, p. 7)

Concepção de língua como processo de interação, que considera a variação linguística.

Professor de português ensina um objeto extremamente complexo, que é a língua. Durante muito tempo se pensou nesse objeto como sendo um conjunto de recursos linguísticos formais, as regras da língua. Importante é o professor conhecer bem as regras da variante culta, ou de prestígio da língua e ter boa sensibilidade para saber analisar as outras variantes do português. É essencial ter uma atitude aberta, não preconceituosa, com as variantes regionais e sociais. Outro ponto é que a leitura faça parte da sua vida como professor, seja leitor de jornal, revista, literatura, diferentes textos na internet, tenha práticas de leitura que sejam diversificadas, e ao mesmo tempo, escreva. (PL 17, p. 8)

“Tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística”. (PL 18, p. 6)

Começamos a trabalhar numa ideia de que o país não é só monolíngue, mas que tem uma variedade da língua que merece cultivo e prestígio. (PL 18, p. 7-8)

Procuro sempre retomar esse princípio da língua como discurso. (...) Ainda prevalece uma visão única de língua, a norma-padrão, imposição de apenas uma linguagem como legítima, verdadeira, correta. A concepção teórica do que é texto, a prática de ler e escrever como prática social, de cultura, ainda não está consolidada. (PL 24, p. 10)

Concepção de que língua é cultura, identidade.

Você não pode desconsiderar o que a humanidade produziu a partir da cultura escrita enquanto literatura, enquanto filosofia, ciência, matemática. É claro que há uma especialização. A história produziu uma filosofia que é fundamentalmente escrita, que tem um tipo de vocabulário, um tipo de argumento, um tipo de expressão que não é a mesma de um analfabeto. O analfabeto também é um filósofo, ele produz um discurso. Essas pessoas não tiveram acesso à língua escrita, mas produzem sentidos, interpretam, contam histórias, narram, compõem músicas; portanto, a literatura é uma experiência muito anterior à literatura, no sentido da escrita. (PL 18, p. 9)

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

Ensino e aprendizagem que valorizam a literatura.

A escrita de poemas na escola não tem a finalidade de formar poetas, embora, é claro, possa perfeitamente também despertar em alguns alunos a vontade de escrever poemas. Tem a finalidade de familiarizar os alunos com o tipo da escrita, e torna-los mais sensíveis para a leitura de poemas. De bons, de ótimos poemas. A poesia nasceu oral (...) a escola pode reproduzir este caminho da oralidade para a escrita, da audição para a leitura. (PL 3, p. 3)

Ensino e aprendizagem que promovam a cultura.

É preciso conhecer a cultura em que a escola está inserida para pensar num projeto voltado para essa comunidade. (...) Muitas vezes a escola está distante, não valoriza e até discrimina a realidade, a cultura do lugar. Se o professor não lê jornais, revistas, livros de literatura com regularidade, isso dificulta o domínio dos gêneros que circulam nesses suportes. É essencial ser usuário frequente da leitura e da escrita, rever valores e conhecer as peculiaridades da cultura local. (PL 4, p. 3)

A escola tem de ampliar para práticas de culturas locais mais variadas que apenas a prática valorizada, e parar de confundir com alfabetismo. Uma coisa é quando trabalho com capacidades, habilidades e competências de leitura ou com alfabetização e formas de escrita ou com formatos e funcionamento dos gêneros. Isso é refletir sobre. Outra é usar o letramento como prática para compreender criticamente e produzir. É preciso separar um pouco as duas coisas: o ensino de conteúdos e o ensino de práticas que têm de ser exercitadas (PL 27, p. 7).

A escola tem de contemplar os contextos culturais diferenciados, as culturas locais de onde se está trabalhando. (PL 24, p. 8)

Ensino e aprendizagem que manifestem a leitura como prioridade, para que se focalize na formação de leitores.

A creche, a escola, devem assegurar que toda criança tenha experiências precoces de leitura. (...) os saberes são muitos, de todos os tipos, e precisam ser adquiridos ao longo do curso de formação e renovação durante a formação continuada. (...) Já sabemos que a situação do ensino é lamentável, está na hora de mostrar vontade política para mudar esse quadro, para investir maciça e aceleradamente na educação do brasileiro. Na atualidade, o principal desafio é conseguir, no sistema de ensino público, formar leitores e assegurar bons professores. (PL 6, p. 2-3).

Ensino e aprendizagem que busquem a formação integral dos sujeitos, distante de programas neoliberais que buscam apenas atender aos interesses mercantis.

Na década de 1980, quando comecei a tratar disso com base em uma perspectiva discursiva da linguagem, os objetivos escolares da produção de texto eram extremamente limitados, voltados à questão da avaliação, à questão da correção. A ideia era criar uma espécie de escola mais produtiva – embora hoje a palavra esteja extremamente complicada, pois tem sido usada no sentido de concorrência no mercado. Na época era em contraposição a uma escola reprodutiva. (...) A criança participa dos usos sociais da escrita antes de entrar na escola. Impedir esse uso na escola é separar o sujeito da sua própria vida. Muitos professores tentam essa separação, em função do processo de alfabetização. Na verdade, esse processo seria muito mais produtivo se levasse em conta os usos sociais da língua. Aprendizagem não é só um processo de apreensão; é um processo de reflexão sobre aquilo que eu aprendo. Essa reflexão altera tudo o que eu pensava antes, porque desloca o conjunto de conceitos de que disponho para acessar o mundo. Eu diria que, quando a criança começa a refletir e interpretar a escrita, esse conhecimento passa a ocupar um lugar em sua vida. A reação dos professores depende da história de cada um. Aqueles que naquela época já eram contra a ortodoxia da escola se aproximam das nossas ideias; os que eram ortodoxos pensavam que, se não ensinassem a gramática como estavam acostumados, ficariam perdidos sem ter objeto para ensinar. (...) os limites e crises de hoje na educação fomos nós mesmos que criamos ao longo da história, não foi algo que caiu do céu. O caminho se faz ao caminhar. Caminhar é um processo às vezes doído, às vezes alegre. E nós estamos caminhando. (PL 10, p. 2-3).

Ensino e aprendizagem que busquem a formação de cidadãos.

No Brasil o período que os alunos passam na escola é curto, por isso precisa ser bem aproveitado. (...) Para ter boas condições de trabalho, por cada três ou quatro horas de presença com os alunos, você necessita de uma ou duas horas de planejamento. (...) A avaliação das capacidades e dos obstáculos dos alunos e a preparação de projetos de letramento motivadores são muito importantes e não podem ser improvisados. Ao propor inovações da prática habitual, o professor pode sentir-se inseguro, necessitando de tempo para se apropriar das novidades e para se coordenar com a equipe docente. A formação do professor precisa ser reconhecida como tempo de trabalho. Digo isso por um respeito enorme, uma verdadeira admiração pelo trabalho dos professores. (...) Mas o trabalho escolar exige condições, tranquilidade. Suponho que o controle do volume, a escuta, os rituais de respeito à palavra do outro são aprendizagens de linguagem. Se todo mundo fala ao mesmo tempo é impossível ensinar e aprender. (...) É obrigação da escola ensinar a ler e escrever, habilidades indispensáveis ao cidadão. A produção de textos convoca sempre à leitura, de uma maneira ou de outra, porque quando você escreve, você lê, mas as finalidades são diferentes, o tipo de trabalho também. (PL 13, p. 2-4).

Ensino e aprendizagem para todos, sem exclusão e divisão em classes.

A primeira característica importante – se pensarmos nos desafios vividos pela escola pública – é o professor acreditar que todos os alunos podem aprender, independentemente da origem social. (PL 17, p. 6)

Ensino e aprendizagem em que aluno e professor possam exercer suas atividades com autonomia.

É essencial saber quais são as formas de organização didática mais adequadas aos alunos de meios populares. Vou dar um exemplo simples: o dever de casa. Professores e a opinião pública julgam que é algo natural, sempre fez parte da escola, portanto inquestionável. No entanto, o dever de casa supõe um conjunto de fatores: que o aluno, ao voltar para casa, tenha tempo e certa organização de espaço; que haja controle do tempo exercido pelos pais; que tenha autonomia na organização do seu próprio tempo. Isso nem sempre é possível em famílias que vivem em condições de muita vulnerabilidade social. Os aspectos didáticos estão relacionados aos aspectos sociológicos. Essa preocupação deveria estar presente nas decisões dos professores e na sua formação também. Às vezes, o ensino se dá por familiarização: o aluno vai aprendendo pelo contato mais assistemático, ele vai lendo, sem saber qual estratégia de leitura está aprendendo, ou, quando está escrevendo, quais procedimentos de escrita está aprendendo naquele momento. Há estudos que mostram, por exemplo, que o ensino mais organizado, em que o aluno sabe o que está aprendendo e em que o professor sabe o que está ensinando, é mais adequado, possibilita o sucesso dos alunos das camadas populares. (PL 17, p. 7).

Ensino e aprendizagem que quebrem paradigmas.

Várias pesquisas mostram que a escola, muitas vezes, é impotente diante das desigualdades sociais. A escola termina por reproduzi-las dentro dela. Ela transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares. As pesquisas sociológicas demonstram também que a escola é capaz de exercer um efeito próprio e, muitas vezes, diminuir essas desigualdades. São pesquisas que falam de um efeito escola ou de um efeito professor. O professor consegue administrar os tempos, organizar o ritmo da aula, criar um clima interativo, disciplinado, colaborativo, em que todos os alunos participam. Na década de 1980 e, sobretudo, na de 1990 foram discutidas as tendências do pensamento pedagógico. Então, no curso de didática, em vez de refletir sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, de como fazer, estudavam o que é a tendência da escola novista, a tendência marxista. A formação do professor tem que equilibrar teoria e prática, discutir a didática, a prática do ensino de língua portuguesa. (PL 17, p. 8)

O país é desigual. Muitas cidades têm dificuldade de acesso, não há banda larga para todos. É um bem que está desigualmente distribuído. O acesso à língua escrita é outro bem que ainda não foi igualmente distribuído. Os índices de analfabetismo escolar são grandes. (PL 17, p. 10)

Ensino e aprendizagem para a cultura da diversidade.

São diferentes momentos em que o Estado e a elite política impõem o monolinguismo. Claro, se isso é um valor da sociedade, vai transitar também na escola. Ao ver os programas de ensino, as reformas da época, a programação era muito clara: ensinar um determinado português. São mais de trezentos anos em que se estabelece e se impõe uma visão monolinguista de silenciamento de toda a diversidade, seja ela dos indígenas, dos imigrantes ou do português popular. Cria-se a imagem de uma pureza em direção ao que se deve caminhar. Só que o país tem uma história, uma dinâmica social que atropela tudo isso. Quando a escola era voltada para uma minoria, até funcionava porque essa própria minoria já vinha com esse português prestigiado pa-

ra a escola – era só polir um pouco. Agora, quando a população brasileira invade a escola, justamente a massa que ficou fora do teto cultural e educacional, você tem outras variedades da língua, outra experiência cultural. Isso é muito recente na história do Brasil. (PL 18, p. 8)

Ensino e aprendizagem que avalie o processo.

A prática de avaliação deve ser discursiva. O diálogo precisa ocorrer o tempo todo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita. Essa é uma construção processual. Dizemos isso há anos, e a dificuldade de enxergar discursivamente o texto permanece. A força ainda está centrada na correção gramatical, que nem sempre é feita de maneira adequada. Muitos dos problemas dos textos não são observados. O professor deixa passar, talvez por não considerá-los graves ou não percebê-los. Nas intervenções os comentários são vagos: “Exercite mais a escrita para você aprender mais”, “Escreveu pouco, podia ter escrito mais”, “Você podia ter desenvolvido mais o texto”. Como se o número de linhas fosse um valor, um indicador de qualidade. O texto está cheio de marcas de correção, e o professor só faz referência ao tamanho. O tamanho do texto, por exemplo, não pode ser um valor em si. (PL 24, p. 6)

Na maioria das escolas, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais a leitura que a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida. (...) Isso se dá porque a escrita exige do professor tempo para leitura, reflexão, organização e reconstrução. Acho que está difícil compatibilizar o ritmo da escola com todo esse processo. (PL 24, p. 7)

Ensino e aprendizagem que se distancie do certo e do errado.

Menos conteúdos e mais vivência processual de linguagem. Esse apelo vem desde os anos 1980. (...) A escola ainda entende avaliação como identificar onde está o erro, comparar com um parâmetro idealizado, perdendo de vista a prática de avaliação a serviço da aprendizagem. Caminhamos pouco no sentido de consolidar a prática discursiva na escola, em que a aula de português seja realmente um confronto de discursos. (PL 24, p. 8)

Acho que a escola tenta concordar com os princípios da avaliação. A dificuldade está em saber como fazer. As novas práticas avaliativas exigem muita leitura para discutir, replanejar o que se ensina. É outro movimento didático, curricular. (...) A prática de produção está fragilizada na escola e a avaliação vai à esteira. São faces da mesma questão. (PL24, p. 10)

A avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar, reescrever, submeter ao outro, identificar o interlocutor. O processo tem condicionamentos, depende das esferas em que o texto está circulando. Aposto na educação, na avaliação dialógica e formativa. É preciso continuar refletindo a respeito da avaliação. (PL 24, p. 11)

- ✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

O sujeito/autor é porta voz de alguém ou de uma comunidade, bairro, cidade.

Chama atenção para o compromisso que se assume com alguém quando escutamos e registramos sua história de vida: “o escutador torna-se responsável eticamente pela narrativa e pelo narrador, não pode abandoná-lo”. (PL 2, p. 3)

O linguista Sírio Possenti, no texto “Indícios de autoria”, sustenta uma tese interessante: a capacidade de autoria vai se manifestar à medida que eu incorporo mais vozes ao meu texto. Ser autor é dar voz aos outros. (...) O professor deve ter interesse autêntico por aquilo que o aluno escreve. (PL 24, p. 9)

O sujeito / autor sabe lidar com as situações cotidianas.

O fundamental é que o aluno aprenda a negociar, contra – argumentar e tomar posição. (PL 4, p. 2)

O sujeito / autor é protagonista, alguém que se emancipa a partir da escrita.

O nosso aluno é – o que sempre deveria ter sido – o protagonista. É uma pedagogia do protagonismo! (PL 27, p. 11)

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

Gêneros textuais devem estar na escola como conteúdo não somente estrutural, mas para saber conviver e lidar com as situações diárias.

No mundo atual, por exemplo, os gêneros digitais (ou a linguagem digital) vêm ganhando cada vez mais espaço. (...) É interessante que o professor possa buscar modelos daquele gênero, identificar as marcas que se mantêm e as que se modificam. As variações vão depender do escritor, do contexto, do perfil do leitor. Dessa forma, a proposta de trabalho com gêneros textuais é modelar sem ser normativa e prescritiva. (PL 4, p. 3)

Atualmente é importante trabalhar com esses textos multimodais ou multissemióticos, que têm imagem, imagem em movimento, áudio etc. Nesse caso, a tendência dos professores tem sido usar, por exemplo, vídeo ou rap como uma ilustração, um momento de descanso ou distração, ou um relax na aula, mas não como objeto de ensino de leitura escrita, o que ele de fato é, ou seja, temos de aprender a ler a imagem, a ler a música, a ler um design, da mesma forma que aprendemos a ler e, sobretudo, a produzir textos escritos. (PL 27, p. 8)

Gêneros textuais na escola como conteúdo não somente estrutural, mas como elemento de despertar os alunos para a literatura.

Acho que o trabalho com a poesia pode ser muito divertido e agradável. Desde, é claro, que o professor goste de poesia. Acho que a maior sugestão é que o professor leia muitos poemas com e para a classe. Leia bem os poemas e leia de forma variada. Reforçando a sonoridade, variando o que quer sublinhar do poema. Outra ideia é o professor incentivar os alunos a montar um álbum de seus poemas favoritos. (PL 3, p. 2-3).

Criação de bibliotecas que incentive a leitura e a literatura na escola, com a promoção de gêneros que condigam com o ano escolar e com a realidade dos alunos, sem didatização.

O que pode ser mais adequado para o primeiro, segundo e terceiro ano que os textos contados, produzidos pelos próprios alunos? Esse material, depois de trabalhado pelo professor e ilustrado pelas crianças, pode se transformar em uma obra que fica na biblioteca e pode ser lida por outros alunos. Sua passagem pela escola é marcada por sua obra. Ao não jogar fora a história contada, o papel, o desenho e a cultura – ao mantê-los na biblioteca –, você começa a criar uma coisa que valorizamos muito: a memória. (...) Qualquer gênero pode ser ensinado na escola, o que não quer dizer que todos os gêneros devam ser ensinados na escola. Ao longo da vida, ele vai aprender a usar aquele de que tiver necessidade (PL 10, p. 2-3). É preciso clarear os currículos. Os gêneros, quando entram na escola, trazem elementos das práticas sociais de referência, mas tornam-se objetos para aprender e escrever. É fundamental definir as capacidades linguísticas discursivas que se pretende desenvolver com os gêneros. Sou partidário de trazer para a sala de aula a diversidade e até trabalhar com gêneros considerados pouco elegantes, mas sempre com olhos postos sobre o desenrolar da linguagem e da língua portuguesa. (...) Não vou dizer quais sequências didáticas devem ser desenvolvidas, mas já vi atividades que eram animações socioculturais para divertir e animar a classe. É preciso ter cuidado porque uma das possíveis derivações do trabalho de sequências didáticas com os gêneros é fazer uma pedagogia superficial: apresentar situações de comunicação sem focalizar as capacidades linguísticas, linguístico-discursivas e as necessidades dos alunos, que precisam aprender a escrever em português textos importantes para a vida. (...) O trabalho deve permitir o desenvolvimento das capacidades discursivas com uma visão geral do desenvolvimento da linguagem, caso contrário você está limitando a teoria dos gêneros textuais. (...) Primeiro, a validação didática pretende analisar o progresso, o aprendizado dos alunos. Depois de uma sequência didática é necessário verificar o quanto o menino progrediu na escrita. Segundo, é importante verificar a legitimidade e a coerência dos objetos de ensino do ponto de vista da transposição didática. As características do gênero escolhido são pertinentes para o ensino da leitura ou da escrita? A didatização é adequada em função do grupo de alunos? Terceiro, a validação didática examina também as possibilidades de os professores implementarem as atividades propostas nas suas condições de trabalho. (...) A primeira coisa a fazer, então, é o diagnóstico da situação das escolas, a análise das necessidades dos meninos e professores. Podemos identificar as capacidades iniciais dos alunos para, então, adaptar o trabalho às suas reais necessidades. Em seguida, definir os objetos prioritários para desenvolver a escrita, a leitura, a oralidade, a tomada de palavra para defender-se na vida – um projeto para dignificar a cidadania brasileira. (PL 13, p. 2-6)

Quando trabalhamos com a leitura, estamos trabalhando com duas coisas: a formação do gosto pela leitura e a formação mais ampla do leitor. É preciso distinguir o ponto de vista da leitura das habilidades do ponto de vista da formação do leitor. Conhecer como os alunos estão em matéria de leitura: o que eles gostam de ler, se gostam ou não gostam. Se eles têm livros, se não têm. É preciso conhecer as representações, inclinações e crenças que aquela turma, aquela família tem em relação à leitura. Meninos e meninas gostam de coisas diferentes. Os meninos acham a leitura supérflua, ler romance “feminiliza”. É em relação a essas crenças que o professor vai ter de trabalhar, conhecer as habilidades de leitura propriamente dita. E para o professor que está no Ensino Médio e no Fundamental hoje é muito importante verificar se os alunos sabem ler. Normalmente, chegam alfabetizados, embora um ou outro possa não estar alfabetizado. (...) A outra dimensão que ele vai ter de avaliar é da compreensão. Conhecer quais os problemas de compreensão de leitura que os alunos

têm. Quais estratégias de compreensão que eles utilizam? Quais eles não utilizam? Quais os problemas de compreensão que vão encontrar? Os problemas que o professor irá encontrar, eu imagino, serão de alunos que têm mais dificuldade de apreender o sentido global, de fazer síntese de texto, porque o aluno compreende partes, mas não o todo. (PL 17, p. 9)

Promover aulas que mostrem a variação linguística como algo normal na escola, sem preconceito.

A primeira coisa é o professor ter uma atitude positiva, olhar e sentir a variedade linguística como algo positivo. Olhar a beleza da diversidade, uma das grandes características do ser humano. Para isso ele precisa ter uma compreensão da história do português. O sujeito que diz: “Nóis pega peixe”; ele não diz isso porque preguiçoso ou ignorante. Ele diz isso porque pertence a um grupo social cuja história produziu esse tipo de variedade de português. (...) Primeiro, tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística, a cara do país linguisticamente tão diversa. Segundo, vai ter que raciocinar com os alunos, mostrando o absurdo do preconceito. (...) percepção da valorização social que recobre as variedades. (...) compreender que a diversidade não é sinônimo de ignorância. (PL 18, p. 10)

Promover produções textuais que o professor dê retorno ao texto do aluno, mantendo diálogo nas idas e vindas do texto, possibilitando melhorias da escrita produzida pelo aluno.

Primeiro, o texto deve voltar para o aluno – e volta pouco. (...) só o vai e vem do texto permite a aprendizagem, o investimento, a descoberta de novos caminhos. Saber o que o outro pensou, discutir o tema colocado, a propriedade do texto. A aprendizagem vai se efetivar se a intervenção do professor for bem próxima, como acontece na orientação acadêmica. Pontuar as irregularidades de cada parágrafo, chamar atenção para a organização do texto, as lacunas, as repetições, as inadequações: o que você está dizendo aqui? A informação está no lugar certo? Assim, o estudante aproveita as orientações para se debruçar sobre o texto, reconstruí-lo, fazer uma nova versão. Esse procedimento exige uma leitura apurada, olhar todas as camadas do texto, ter o tempo da volta. (PL 24, p. 9).

Aulas de português que valorizem a enunciação.

Cada vez mais a escola precisa se aproximar da prática social de escrita, investir em textos que mobilizam para a ação social, comovam, toquem, reconstruam, sejam referência. O critério é fazer essas aproximações, aprender a desapegar, cortar o texto para adequá-lo às circunstâncias. Estratégias que vamos criando nas situações enunciativas. Diversificar as situações, retomar questões, fazer juntos, propor trabalho em duplas, ajudar o processo de produção. Observa-se um cuidado com o destinatário, a definição do gênero, delimitando um pouco mais a situação de produção, buscando a clareza no que e como escrever. Geraldi costuma dizer que em vez do tema devíamos fazer o movimento contrário: sobre isso que nos acontece, o que temos a dizer? (PL 24, p. 11).

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

A OLP se vê como um programa que pretende contribuir de forma minuciosa no ensino e aprendizagem de LP, seja com a oferta de subsídios aos professores participantes; seja de forma a melhorar a leitura e a escrita dos alunos ou incentivar a escola a olhar para o lugar onde se vive, questionando e trabalhando a realidade social como conteúdo a ser aprendido em sala de aula.

É esse trabalho de formiga que vocês fazem: oferecer materiais de apoio, discutir a prática, analisar resultados para aprimorar o trabalho em sala de aula. (PL 4, p. 2)
Se compreendi bem, a proposta tem fundamentalmente três objetivos. Primeiro, possibilita a divulgação de materiais didáticos – ferramentas fundamentais para professores de todo o país. Em segundo lugar, é voltada para os alunos, permitindo o desenvolvimento da escrita de gêneros textuais (poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião). E, em terceiro, forma os professores para melhorar o ensino da escrita. Minha visão do projeto é muito positiva: a maneira de envolver as escolas, a proposta de um trabalho coletivo com os professores e a ideia de levar aos diferentes centros escolares uma cultura comum sobre o ensino da escrita, isso me agrada muito. (PL 13, p. 5).

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

O professor introduz a criança no mundo da leitura.

Marisa Lajolo destaca o papel do professor para os pequenos leitores: “Na vida de cada leitor existiu, quando criança, um adulto que o introduziu no mundo dos livros. Provavelmente o professor será - e precisa mesmo ser – essa pessoa a iniciar as crianças no maravilhoso mundo da leitura. E tratando de poesia, o melhor é o professor poder começar pelo resgate de sua história de leitor/ ouvinte de poesia”. (PL 3, p. 2)

O professor está ciente de que nunca está pronto e que por isso precisa de formação continuada.

Os professores têm sido receptivos, inclusive aqueles que ainda não estão suficientemente formados para a execução da proposta. Por isso, o principal investimento deve ser a formação sistemática, a sedimentação de novas práticas de ensino. (PL 4, p. 2)

O professor medeia o conhecimento.

O conceito de mediação semiótica de Vigotski (1984) outorga ao professor, como mediador, um papel central na co-construção do saber. Mas, não vivemos em mundos em que os especialistas falam somente com os outros especialistas. E o conceito foi adquirindo outros sentidos no uso do cotidiano: o sentido do mediador – aquele que está no meio – é daquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra. Por isso eu prefiro a imagem do professor como agente de letramento que, como todo agente social, mobiliza o grupo para um objetivo comum num trabalho que tem dimensões políticas importantes. (PL 6, p. 3)

O professor não deve ter medo de errar.

O professor não tenha medo de errar. Aprende-se muito errando. (...) Também acho essencial que os responsáveis pelas políticas públicas olhem para o professor como gente, da mesma forma que os professores precisam olhar para o aluno como gente. Isso cria outro compromisso; cria diálogo, cumplicidade. (PL10, p. 3)

O professor é parceiro do aluno e está aberto ao novo.

O professor tem que ter essa abertura, atitude de respeito com relação ao aluno, para ele ser capaz de mostrar ao aluno as adequações num contexto. (PL 18, p. 11)
Essa é uma pedagogia diferente que estamos começando a experimentar, ou seja, essa pedagogia clássica em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno é receptor muda muito. A ideia agora é que todos – professores e alunos – trabalhem colaborativamente em pedagogias de projeto, as quais tendem a ser interdisciplinares, e não mais ficar restritas ao estudo exclusivo de língua portuguesa. (PL 27, p. 10)

CATEGORIA 3: entrevistas realizadas com escritores (poetas, cronistas, etc.). Nesta categoria estão as PLs 8, 9, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28 e 29.

✓ Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?

Concepção de escrita como emancipação do sujeito. Escrita como fonte de descobertas da autoria e autonomia dos partícipes da educação.

Escrever é falar por escrito. Desenvolver o estilo vem mais tarde. De tanto ler você aprende quanta coisa pode fazer com sua majestade a palavra; sem ela, a gente não é gente. (PL 12, p. 5).

A escrita propriamente, considero momento de enorme prazer e alegria. É uma coisa fantástica escrever, descobrir sua própria voz. Quem escreve sabe disso. (PL 15, p. 3)

Concepção de língua que preza pela literatura/leitura.

Há coisas que não se manda fazer, elas acontecem. Leitura não é tarefa, castigo. A leitura tem que ser prazer. Nos dez direitos do leitor, Pennac afirma que ele tem o direito de não ler se não quiser; de ler de trás para diante; de começar do meio, e por aí vai. O leitor é livre. (PL 12, p. 3)

Há muito tempo observa-se que a leitura ajuda a resistir às adversidades, mesmo nos contextos mais terríveis. Mas a maior parte daqueles que deram testemunho disso estavam imersos desde a infância na cultura escrita. (...) Há séculos a leitura é associada à imagem de um leitor – e mais ainda, talvez, de uma leitora – solitário e silencioso, numa intimidade autossuficiente. Isso pode contribuir para afastar da leitura pessoas que vivem em meios onde se dá preferência a atividades coletivas e onde o ato de se colocar à parte do grupo é visto como rude. As experiências de leitura compartilhada, ao contrário, podem facilitar a apropriação dos textos, desde que eles não sejam percebidos como algo imposto. (...) A leitura solitária não se opõe a esses pequenos grupos livremente constituídos onde o tempo de leitura e discussão é repartido e onde cada um se retira em seguida para sua casa, levando consigo fragmentos

de páginas lidas e palavras compartilhadas. Tanto uma quanto outra desenham espaços de liberdade e, às vezes, de resistência. (PL 16, p. 2-4).

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual/educação)**

Ensino e aprendizagem que valorizam a literatura e as formas de expressão do corpo e da cultura.

O bom texto, seja poesia, prosa ou escrito dramático destinado à encenação, de forma ou de outra leva o leitor a refletir sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive. (PL 8, p. 3).

A leitura compartilhada aparece como um meio de mobilizar as pessoas, de driblar a repressão à palavra e produzir experiências estéticas transformadoras (além de favorecer a aproximação da cultura escrita). Esses professores, bibliotecários, escritores, psicólogos, ou simples cidadãos, se engajam numa ampla partilha do texto, mas também na construção de uma sociedade mais democrática e solidária. (...) Ela tem que ser apoiada, encorajada, e as iniciativas desses mediadores devem ser difundidas e multiplicadas, por uma vontade política, para que seja dada a todos, onde quer que vivam, uma chance de encontrar ecos de sua experiência humana, de descobrir outros mundos e de se apropriar realmente dos textos – o que é completamente diferente de aprender a ler. (PL 16, p. 4).

Ensino e aprendizagem que se liberte das normas e regras impostas pelos currículos liberais que objetivam alunos formados para o mercado.

O que tenho visto é uma espécie de ditadura curricular, disciplinar... Os clássicos que são obrigatórios. Os clássicos obrigatórios são uma lástima para quem quer ler. Você vê professores muito rígidos, aferrados à ideia da grade disciplinar que tem de cumprir. Acho que isso pode ser maleável. (PL9, p. 3)

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

O sujeito/autor conta com leitores que compreendam o seu escrito.

Eu costumo dizer que o maior prêmio de um escritor é um bom leitor. É para o leitor que um autor escreve. Um leitor que entende, qualquer que seja a sua idade, é um presente. Para mim, o importante é que meu leitor se aproxime do que eu escrevo. Só com um leitor é que o livro se completa. Sei muito bem que hoje em dia, com as novas tecnologias, o livro não é mais o eixo central em torno do qual gira toda a cultura. (PL 14, p. 4)

O sujeito/autor se engravida das palavras.

Assim como na palavra tem a essência do escritor, dentro do quadro tem a essência do artista. É preciso entender e respeitar a manifestação, a sensação que o artista está provocando em você. (PL 19, p. 11)

Escrever uma reportagem ou a história de outro é uma gravidez. Meu parto é quando eu escrevo. De novo, só é possível viver quando transformo aquilo tudo que está dentro de mim em palavra escrita. (PL 23, p. 9).

O sujeito/autor cria e recria, e que não se cansa de revisar o texto.

Quanto mais você escreve, mais vai sacando qual a melhor maneira de dizer o que quer dizer. (...) Nem sei o que é revisar porque a escrita é revisar. Escrever é reescrever o tempo inteiro. Porque você está sempre escrevendo e mexendo. Ainda mais com computador, você está o tempo inteiro recortando e colando, mexendo, mexendo. Depois imprimo e fico relendo, relendo, e aí leio em voz alta e escrevo de novo; uma coisa que soava bem ontem não soa bem hoje. Impressionante que erros passam; você lê vinte vezes a coisa e passam erros bizarros. É impressionante. (PL 26, p. 9)

O sujeito/autor nem sempre saiu de famílias com condições financeiras de oferecer bons livros aos filhos.

Você pode trabalhar com o autor, com foto do autor, com entrevista, principalmente em escolas públicas e em escolas de periferia, para quebrar com esse imaginário que o autor tem de vir das classes privilegiadas. Então, levar esses autores para dentro da escola quebra com esse imaginário também. Não é que todo aluno tem que se tornar escritor, que toda aluna tem que se tornar escritora, eu acho que você trabalhar com a literatura e com a possibilidade de escrita é também despertar essa consciência que a literatura e o texto escrito têm de ser um direito de todos. (PL 29, p. 11).

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

Promover a literatura em sala de aula.

Talvez seja bom começar lendo textos menos canônicos, que podem intimidar o leitor iniciante, e apresentar textos mais curtos e menos conhecidos, como crônicas e contos. (PL 8, p. 2)

Se ofereço bons autores aos alunos e os deixo ler sem o castigo de “tirar a mensagem do autor”, descobrirão a maravilha do universo que um livro pode oferecer. A literatura trata da experiência humana. O leitor se apropria do texto porque o texto se torna dele. Se a escola parar de tratar a literatura como matéria de vestibular e incluí-la no feijão com arroz de sua atividade pedagógica, o resto acontecerá sozinho e melhor: sem esforço. (...) A melhor postura é a de mostrar que ele mesmo, professor, ama a leitura, contagiar os alunos através da ficção e da poesia com seu entusiasmo sobre nossa maravilhosa língua portuguesa. (PL 15, p. 4).

Inserção dos alunos em atividades extras que envolvam as artes e o gosto pela cultura.

Na formação escolar há pouco entendimento do que é arte. (PL 19, p. 10)

Não se deixar levar pela grandiloquência, pelo didatismo. (PL 20, p. 9)

O desafio é aproximar a literatura desses garotos. (PL 26, p. 11)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

Não apareceram registros diretos sobre a imagem da OLP nesta seção, visto que nesta parte são entrevistas com artistas que descrevem o trabalho que realizam. O que dá de visualizar é que a OLP está aberta a cultura e a arte. Sendo assim, oferece ao seu interlocutor a imersão em valores culturais presentes no Brasil, que incentivam o professor em sua prática.

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

O professor é aquele que está sempre aprendendo e que busca sempre fazer novas descobertas.

Acho justo que todas as pessoas possam ter acesso a tudo o que a leitura pode nos trazer. Então, sugiro que esse professor leia muito, descubra os livros de que goste e fale neles para seus alunos. Com verdade e entusiasmo. (PL 14, p. 4)

Nenhum professor sabe que vai ser professor. Ele tem que primeiro dar uma aula; enquanto não der uma aula, ele não sabe. (PL 21, p. 8)

4.3.2 Página literária

A voz literária (voz da cultura, de convite), diz que é importante que aluno e professor se constituam como leitores, como frequentadores da literatura, sendo esta expressão: criativa, aberta, que promove a reflexão. Esta voz evidentemente traz a literatura para isso e se produz na maioria das revistas – vinte e sete – como pura reprodução de textos que tem um caráter exemplar, que funciona como um convite ao interlocutor ao mergulho na literatura, por isso uma voz convidada e mediada pela voz oficial.

Quatro edições trazem textos para a OLP: Dentro de mim mora uma casa (Jorge Miguel Marinho), Poeta como deseducador (Ferreira Gullar), Fungo (Eva Furnari) e Cordel das cidades olímpicas (José Santos). Afirmo isto, por quê? Respectivamente, um aborda sobre o que é escrever em formato de prosa, o outro da descoberta de se tornar poeta, o outro sobre a vontade de querer ser escritor e o outro mostra a diversidade brasileira que se move em tor-

no da produção de textos. Além disso, não possuem informações de data, local, ou quaisquer outros dados que mostrem ser uma publicação cedida para a OLP.

Duas edições não trazem informações de publicação em outras plataformas, são elas: Uma presença definitiva (Bartolomeu Campos de Queirós) e Aventureira e libertária (Ana Maria Tahan), contudo dá de perceber que ambas prosas poéticas que homenageiam pessoas importantes para estes autores, e que ajudam a entender o gênero Memórias Literárias, visto que ele é um gênero interno a OLP.

Uma edição traz o depoimento de Conceição Evaristo durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras. E as vinte, que não serão descritas, são diretamente textos publicados em outros livros e cedidos para a OLP, reunindo grandes escritores da literatura nacional: cânones e contemporâneos. De acordo com o gênero textual que aparecem dentro da PL, são eles:

- ✓ No conto: Marina Colassanti (Luz de lanterna, sopro de vento); Mia Couto (O mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial); Carlos Drummond de Andrade (Nossa Amiga); Orígenes Lessa (As cores); Zélia Gattai (Vinícius de Moraes); João Ubaldo Ribeiro (Memória de livros); Cláudia Lage (O meu professor de literatura); Luiz Rufato (Minha Vida);
- ✓ Na autobiografia: Graciliano Ramos (Os astrônomos);
- ✓ Na crônica: Clarice Lispector (As grandes punições); Ivan Angelo (Sobre a crônica); Fernando Sabino (A última Flor do Lácio); Milton Hatoum (“A parasita azul” e um professor cassado e Catadores de tralhas e sonhos); Rubem Braga (Meu ideal seria escrever); Eliane Brum (A invenção da escrita).
- ✓ No poema: Ferreira Gullar (Fica o dito por não dito); Fabrício Carpinejar (Novíssimo testamento); Laura Liuzzi (Autorretrato).
- ✓ Artigo: Lima Barreto (Homem ou boi de canga?)

Há casos de alguns escritores mais contemporâneos aparecerem como comentaristas e ganharem lugar de destaque dentro da PL, isto é, saem da página literária e partem para uma voz de autoridade, enquadrando-se na seção entrevista, como Milton Hatoum (PL9) e Eliane Brum (PL 23).

Isso tudo nos mostra que a OLP através da PL favorece ao seu interlocutor abertura a textos literários, quer que o seu interlocutor vislumbre a literatura dentro da sala de aula. E isso é comprado ao observar o comentário de uma professora na seção Tirando de letra, diz ela: “a revista na ponta do lápis e outros livros contribuíram para ampliar o conhecimento sobre o autor” (PL 15, p. 11).

4.4 A VOZ D: VOZ DO INTERLOCUTOR DA PL

Uma voz aberta, dialógica. O interlocutor deixa de ser apenas figura receptiva, aparece a voz do professor participante da OLP, como se viesse em devolutiva, mostrando as intervenções dos docentes e a publicação dos textos vencedores, dizendo “veja como ele pode”, “olhe como ele faz”. Das vinte e nove revistas, somente seis não trazem esta seção.

4.4.1 Tirando de letra

Seção destinada a relatos de práticas de professores da educação básica de escolas públicas do Brasil, presente em 23 edições da PL. Nesta seção, concentram-se diários de bordo, anotações e passo a passo de professores durante a realização da OLP em suas escolas.

Os textos mostram que não é tarefa fácil aplicar a proposta, porém os resultados vão além dos esperados, inclusive a maioria dos relatos é de professores que tiveram alunos nas semifinais e finais de edições da OLP.

✓ Quais as concepções de língua e escrita manifestadas na PL?

A concepção apresentada pela voz dos professores é a de língua enquanto interação, processo que se aprende, que exige dos partícipes envolvimento, ousadia, integração social.

De tudo, fica a crença de que escrever com qualidade é uma habilidade que se ensina e se aprende. (PL 1, p. 17).

Toda atividade de leitura e produção escrita deve ser significativa e pautada na interação. (PL 18, p. 33).

Escrever exige trabalho, dedicação, persistência e reflexão. Desde a primeira linha escrita no papel até a chegada do texto à mão do leitor, há inúmeros desafios que precisam ser vencidos. (PL 9, p. 16-17).

E que é através dos gêneros textuais que a língua é entendida como uso social.

Em sintonia com o que diz o teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975): É necessário dominar bem os gêneros para empregá-los livremente. (PL 9, p. 17)

A escrita coloca em letra o vivido. Ela pede que ordenemos e interliguemos pontos esparsos, preenchamos lacunas, inventemos palavras para “traduzir” aquilo que poderia

estar perdido e disperso. Ela segue regras próprias de seu universo. Fabrica o vivido. Faz história. Pode ser lida, relida, revista, revisitada e reescrita (PL 19, p. 23).

✓ **Quais as concepções de ensino e de aprendizagem manifestadas na PL? (percepção do ensino atual / educação)**

Permanece a concepção dialógica com práticas que se enquadrem não somente ao ensino tradicional – de fazer o aluno ler e escrever com proficiência -, mas também que o induza ao conhecimento que o faça enxergar o mundo que vive, externo ao da sala de aula, um ensino e aprendizagem para formar cidadãos.

Foi uma forma de crescermos juntos – professor e alunos – discutindo questões pertinentes à vida na favela. (PL 1, p. 16)

No seminário serão reunidas práticas do ensino de língua; práticas essas que, além de atender à diversidade regional de nosso imenso país, possam promover a reflexão sobre os princípios teóricos subjacentes às diferentes estratégias de ensino que se organizam a partir dos gêneros textuais escritos. (PL 18, p. 33).

Outra tarefa da escola é formar o escritor proficiente, que reconhece que a escrita é uma atividade interativa e supõe uma relação dialógica entre sujeitos. (PL 18, p. 34)

A alegria das descobertas: professora e alunos aprendem no próprio processo. (PL 18, p. 40)

✓ **Qual a concepção de sujeito e autor que emerge da PL? (do aluno – sujeito da aprendizagem)**

Primeiramente, surge a concepção de sujeito enquanto ser humano, histórico, presente em determinado tempo e lugar. Neste sentido, um ser que compreende o ambiente em que está inserido e que tem suas limitações.

Os alunos descobriram que existem pessoas lutando para fazer da favela um lugar melhor para viver. (PL 1, p. 16)

Mesmo com novos alunos chegando e outros faltando (para ajudar os pais na roça ou na maré) as oficinas iam fluindo (...) na atividade final de reescrita do texto, constatei o quanto eles aprenderam. (PL 2, p. 16)

Diante de tantas dificuldades superadas por esses alunos, agora eles acreditam que podem vencer, têm confiança em si mesmos. (PL 6, p. 9)

Busca emancipação através do seu engajamento em projetos em prol de melhorias, e que esta pode ser através da educação, e especificamente, por meio das palavras, isto é o

aluno enquanto autor tem a capacidade, por meio da leitura e da escrita, de modificar o seu ambiente, transformá-lo.

Participaram ativamente das discussões. Assumiram uma posição e levantaram argumentos e contra-argumentos (...) o envolvimento do grupo superou minhas expectativas. (PL 4, p. 19).

Revela em seu texto o diálogo com outros sujeitos envolvidos, lembrando momentos, trazendo para seu texto vozes de outras pessoas. (PL 5, p. 14).

Além disso, um sujeito/autor que precisa de ajuda, que precisa de alguém que o oriente, que o ajude compreender os processos de escrita e reescrita, isto é, de produção e texto.

Dúvidas comuns foram discutidas coletivamente. Escrever o texto na primeira pessoa, sem perder de vista a emoção do entrevistado, foi um grande desafio para os alunos. Da primeira produção à versão final ficou evidente o salto de qualidade. (PL 5, p. 17)

Ao narrar, o sujeito organiza as ideias, reconstrói a experiência, relembra, reflete, podendo chegar a uma nova compreensão de si mesmo, de sua prática e dos outros. Salienta que a narrativa pode ser transformadora: da mesma maneira que a experiência alimenta a narrativa, esta também produz a realidade – enquanto contam suas experiências, as pessoas expressam intenções e projetos, de modo que o vivido se entrelaça ao que estão por viver. (PL 20, p. 25)

✓ **Que tipo de proposta a PL traz para o ensino regular de LP no Ensino fundamental e médio?**

A proposta é a mesma: sequência didática para aprender os gêneros textuais.

Propõe o ensino de gêneros textuais, por meio de sequências de atividades, para ampliar o domínio pelos alunos da leitura e da escrita. (...) os professores fazem reflexões, propõem ajustes, surgem dúvidas. (...) o professor ensina aos alunos conteúdos didáticos presentes nas propostas curriculares: aspectos do lugar; situações comunicativas adequadas; situação real de comunicação; mecanismos discursivos e linguísticos; lê e interpreta textos; amplia o repertório léxico; reflete sobre a língua. (PL 9, p. 19)

✓ **Que imagem a PL tem da OLP? (isto é, de si – do enunciador)**

Na voz dos professores são apresentados alguns produtos da OLP que o ajudam no cotidiano escolar.

Esse material didático capacita o professor e proporciona igualdade de condições a todos que participam do Prêmio. Essa oportunidade fez com que os alunos transformassem um sonho em realidade. (PL 6, p. 9)

Oportunidade de desenvolver a competência leitora e o poder de argumentação. (PL 12, p. 12)

A proposta da Olimpíada fortaleceu minha atuação em sala de aula, enriqueceu o universo cultural de cada aluno e despertou a consciência para a busca de melhorias no lugar em que vivemos. (PL 13, p. 15)

A sequência didática do Caderno do Professor, a coletânea de textos e o CD-ROM, abrem novas perspectivas para a prática pedagógica. (PL 15, p. 11)

E aí está um mérito do trabalho da Olimpíada: fazer vir à tona essas experiências e revelar esses professores que efetivamente têm compromisso com o trabalho pedagógico de qualidade na escola pública, ajudando-os a melhorar sua prática. (PL 18, p. 43)

Analisei, tal como os bons alunos de que me orgulho como professor, todo o material produzido pela equipe da Olimpíada e obtive, a partir deles, a “ancoragem” necessária para realizar meu trabalho com a turma. Toda a sequência didática permitiu uma imersão no gênero, de modo que a compreensão da escritura do texto de memórias se tornou integral. Os jogos de aprendizagem ofereceram o viés lúdico e, ao mesmo tempo, tecnológico de que precisava para responder às lacunas do início deste relato. (PL 26, p. 40).

✓ **Que imagem a PL tem do professor com quem dialoga? (isto é, do outro – do interlocutor)**

A primeira imagem que se destaca é a de que o interlocutor da OLP é um professor esforçado.

A escola não dispunha de vídeo, levei-os até minha casa, para uma sessão de cinema improvisada (...) mimeografei algumas dicas com o objetivo de preparar o grupo para a entrevista (...) passei o domingo corrigindo os textos. (PL 2, p. 16).

Que tem medo e preocupação de ousar.

Confesso que em alguns momentos fiquei preocupada com questões do currículo. Fui muito cobrada por estar participando de um concurso e ‘esquecendo os conteúdos’. Procurei aprofundar os aspectos linguísticos com exercícios do livro didático dos alunos e outros já acumulados ao longo dos anos de magistério. (PL 5, p. 17).

Peguei o material e comecei a folheá-lo, lê-lo, preparando-me para o trabalho com os alunos. Confesso que senti medo, relutei, quase desisti, pensando que os alunos poderiam não se entusiasmar. Refleti, tomei coragem e segui adiante. (PL 15, p. 10) Enfatizo que muitas dificuldades surgem ao longo da caminhada, mas nenhuma delas pode ser maior que o desejo de fazer com que nossos alunos aprendam. (PL 16, p. 27).

Que nunca para de estudar, que gosta de aprender e que busca conhecimento.

Queria incentivá-los a enxergar a poesia com olhar de poeta. Passei a ler mais poemas nas rodas de leitura e desafiei-os a descobrir em casa, na escola, na comunidade, pessoas que gostassem e se encantassem com a linguagem poética. (PL6, p. 17)

Com as leituras dos textos recomendados e outras memórias literárias pesquisadas pelos alunos, estudamos os recursos utilizados nesse gênero textual: os sinais de pontuação, o uso do pretérito perfeito e imperfeito, a descrição de acontecimentos, as palavras e expressões que marcam o tempo passado, as comparações do tempo antigo com o atual. (PL 13, p. 15)

O trabalho era grande, mas mal percebi a passagem do tempo a ler, reler, revisar, orientar, fazer visitas, entrevistar pessoas. Ainda encontrava disposição para anotar num caderno, em casa, as atividades que desenvolvíamos e as impressões que eu tinha. (PL 14, p. 14).

Aquele que ensina, incentiva, cria.

Na escola, crianças e jovens vivem situação semelhante para enfrenta-la contam com o apoio e a atuação do professor. É ele quem planeja boas situações de produção, apresenta textos exemplares, incentiva a reflexão e a prática da escrita. O trabalho do professor não é fácil. Ele tem diante de si a tarefa de materializar práticas autênticas de escrita em sala de aula. (PL 9, p. 17).

Que é feliz apesar das dificuldades.

Agora, como diz Almir Sater em sua música, “hoje me sinto mais forte,/ mais feliz, quem sabe. (...) Cada um de nós compõe a sua história/ cada ser em si/ carrega o dom de ser capaz/ e ser feliz”. É assim que me sinto neste momento: muito feliz! (PL 15, p. 11)

Que precisa de materiais que o subsidiem.

Para desenvolver as atividades, retomei meu planejamento muitas vezes, para reescrevê-lo, reinventá-lo, buscando novas estratégias. Precisei escavar arduamente as orientações do Caderno do Professor (PL 22, p. 22-23).

Que tem abertura à novas propostas de ensino e aprendizagem.

Confesso que por vezes senti vontade de abandonar tudo, voltar para a tranquilidade do que já é conhecido (...) Seria presunçoso afirmar que resolvi todas as dificuldades dos alunos; porém, é reconfortante saber que hoje possuo mais ferramentas para escavar velhas convicções e descobrir novas e surpreendentes formas de aprender e ensinar. (PL 22, p. 23)

Pode parecer bobagem, mas durante os primeiros encontros fui mais aluno de todos eles que mediador. (PL 25, p. 29)

Que é mediador.

Não posso terminar esta conversa sem declarar que escrevo do lugar de professora, ou seja, daquela a quem cabe a tarefa de orientar, oferecer alimento e fazer mediações. (PL 27, p. 31)

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE EMERGE DA NA PONTA DO LÁPIS

O Projeto da OLP tem uma diferença curiosa em relação à maioria de programas de ensino e também se diferencia de outras olimpíadas existentes no Brasil, promovidas pelo Ministério da Educação e Governo Federal. Ela constitui estratégia de mobilização que oferece aos professores oportunidade de formação e tem por propósito contribuir para a melhoria da escrita dos alunos das turmas participantes, não buscando apenas talentos.

Com o objetivo de proporcionar aos professores de LP subsídios que os ajude em sua prática e na reflexão sobre o seu objeto de trabalho, a OLP tem a PL que se aproxima do docente o convidando, também, para a leitura e escrita e para formação continuada. A PL não é só mais uma proposta do não faça isso ou não faça aquilo, mas uma proposta do como fazer, ou seja, em grande parte se encontra proposição de atividades de como fazer acontecer em sala de aula a OLP através das sequências didáticas.

Essa ideia de ser muito mais propositiva é uma estratégia política própria da OLP, ao mesmo tempo que informa e forma os docentes, mostra para eles como se faz, revelando a imagem de locutor que têm, bem como a imagem de objeto que, portanto, explicita ou deixa nas entrelinhas o trabalho da OLP e o convívio dela com os demais modelos e as outras dinâmicas escolares.

De maneira geral, as revistas são formadoras disso. Por outro lado, faz parte da OLP, a estratégia de que a construção de um movimento como ideia de congregação, participação coletiva, de adesão, de alegria, de bem-estar, como símbolos de modelo de educação interessante. Inclusive há números especiais que retratam isso o que ousamos chamar de revistas de mobilização. Nestas edições, esvaziam-se de conteúdo propriamente pedagógico ou de conteúdos teóricos e multiplicam-se de conteúdos motivacionais, de convite, aproximação, entre outros. Exemplos deste fenômeno dentro da PL são as edições de nº 15, 21, 23, 25, 26 e 28.

Se olharmos a estrutura da PL, a partir dos sumários, em anexo, observaremos que segue uma lógica de formação dentro dela. Ouso dizer que segue uma sequência hierárquica, de que forma:

✓ Textos com vozes da OLP e de autoridades convidadas: A OLP não se propõe como voz da autoridade, para nós a chamada de voz da autoridade são os intelectuais renomados no campo da Educação e especificamente no campo de Linguagens, da promoção da leitura e da escrita, como por exemplo, Geraldi, Lajolo, entre outros, são vozes que legitimam a voz da OLP, a proposta e a concepção que tem. Nas primeiras páginas da PL irão se enqua-

drar textos nas vozes A ou C (*Entrevista, Especial, Reportagem, Questão de gênero e De olho na prática*), isto é, vozes pertencentes à OLP ou de convidados por ela.

✓ Textos com vozes de estudiosos: após as primeiras páginas predomina a voz B, a voz professores universitários e membros da rede de ancoragem da OLP (*Óculos de leitura* e alguns artigos para a seção *Especial*), realizando uma ponte entre a universidade e escola, mostrando que se pode realizar um trabalho de extensão universitária. O que se constata com esta voz é que ela também vem legitimar a OLP, sendo uma voz parceira.

✓ Textos literários: trechos de obras, crônicas, poemas, artigos (ficam estruturalmente localizados no centro ou próximo ao centro), destacando que a OLP insere os partícipes do programa em cultura e os coloca a frente de textos que servem de modelo, inclusive, para o seu trabalho no dia a dia na escola, trabalha-se a seção: *Página Literária* (voz C).

✓ Textos dos interlocutores: os professores dentro do *Tirando de letra* relatam as experiências cheias de dificuldades dentro do processo, mas que no final acabaram dando certo e que servem de modelo para os professores participantes.

A partir desta organização da PL e de averiguar cada seção perguntando a cada texto seis perguntas norteadoras sobre as concepções de: língua e escrita; ensino e aprendizagem; sujeito e autoria; propostas para a educação e sobre quem é o professor; surgiram outras indagações: Que imagem o locutor quer fazer de si? Essa pergunta pressupõe outra pergunta muito importante: Quem é o interlocutor?

O interlocutor nomeado o tempo inteiro é um só, é um genérico professor. Mas temos outro interlocutor que é a escola, o ensino, a educação. Esse fazer social, cultural, escola, chamado educação. A PL é escrita também para a ESCOLA, enquanto história, instituição (movimento da educação), sociedade em genérico, que implica opiniões públicas, correções de currículo, proposições de trabalho, modelos e assim por diante.

Então, a PL tem um segundo interlocutor forte que é a escola e dentro deste movimento produtor de educação estão também lideranças educacionais e pedagógicas: municípios; as repartições públicas; os próprios intelectuais. A PL opera com dois interlocutores: o professor idealizado e esse movimento. Desta forma, dando-nos a imagem de movimento, levando-nos a perguntar qual a ideia que se tem de escola, do que a escola precisa, do que se tem dificuldade, enquanto instituição, e indo muito além.

No trabalho “*O ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa*, de Maria Simone da Costa Moreira (2016), fica evidente que uma das barreiras para o sucesso de seu projeto de pesquisa foi a dificuldade de encaixar a OLP dentro do

cotidiano escolar, os professores entendem a OLP como trabalho a parte. O quanto a OLP negocia ou permite ou cede este jogo?

De acordo com as revistas, o ensino dos gêneros é uma possibilidade, vista como positiva e que pode ser encaixada no conteúdo escolar, sem perdas. Porém, o trabalho acima evidenciou que os obstáculos não estão na metodologia ou na concepção adotada pela OLP, mas nos interlocutores, os próprios professores veem como mais uma tarefa que o sobrecarregará no cotidiano escolar.

Daí vem outra indagação que comprova a preocupação da PL em levar formação aos professores: Que imagem o locutor tem de seu interlocutor? Isto é chave! Talvez seja a pergunta mais importante deste estudo. Quem é o professor que emerge da revista? Como ele é? Qual o seu perfil acadêmico intelectual dele? E qual o seu perfil social? Um professor que tem muita dificuldade? Que precisa ser constantemente estimulado? Que batalha, mas que vive com muitas necessidades?

A voz *A* apresenta que antes de ser professor, ele é um ser humano! O professor é o mediador do saber, mesmo já tendo tido outros papéis dentro do mundo da educação. É alguém que vive superando fases ruins, que precisa encontrar-se como autoridade, contando com o incentivo para conquistar autonomia. O professor é alguém que muito se esforça na realização de seu trabalho, mas que necessita de subsídios colaborativos na sua ação pedagógica, sendo um eterno aprendiz. Além disso, é o coautor dos textos dos alunos, pois desenvolve através de parceria todo o processo de escrita, reescrita até a produção final do texto, aparecendo com o responsável para que o processo de formação dos alunos dê certo.

Dentro da voz *B*, o professor é o mediador do ensino e da aprendizagem, precisando refletir sobre sua ação, participando de formações continuadas em prol da melhoria de sua profissão. Ele é ainda alguém que precisa de ajuda, pois aprende para ensinar e que por vezes só se apoia no livro didático. Necessita de alguém que o oriente, que o conduza, dentro da OLP é ao mesmo tempo coautor, mediador e aprendiz do saber e do fazer.

Bem parecida com as imagens anteriores, na voz *C*, o professor é aquele que medeia o conhecimento, porém é um aprendiz, que está sempre estudando, ou seja, em estado permanente de formação. Ao mesmo tempo que introduz a criança no mundo da leitura é aquele que está sempre aprendendo e que busca sempre fazer novas descobertas. O professor é aquele que está ciente de que nunca está pronto e que por isso precisa de formação continuada. Além disso, deve ser ousado e criativo, não tendo medo de errar, estando aberto ao novo.

Na voz *D*, o professor é um sujeito feliz, esforçado, criativo apesar das dificuldades. Que tem medo e preocupação de ousar, mas que reconhece a necessidade de nunca parar

de estudar, pois gosta de aprender e busca conhecimento, por isso está aberto às novas propostas de ensino e aprendizagem.

Conhecendo a imagem de interlocutor que a PL apresenta, que imagem o locutor quer que o seu interlocutor tenha dele? Acredito que na PL emerge de forma concreta a imagem que a OLP busca que os seus leitores tenham dela.

Primeiramente, dentro da voz *A*, é a imagem inicial é a de um concurso, mas a imagem de formadora, aquela que capacita, orienta o seu interlocutor é mais evidenciada, sendo compreendida como ferramenta que capacita o professor, isto é, que busca mostrar e ensinar o professor a sequência didática que ele pode realizar. Um programa que visa à melhoria da educação no país, facilitador do fazer do professor, utilizando-se de estratégias de ensino que o subsidiem na sua ação pedagógica, mobilizado em torno da escrita de gêneros.

Na voz *B* são poucas as vezes que se fala na OLP, mas fica claro é que não é apenas um programa que premia ao término do processo os melhores talentos, mas um programa de viés transdisciplinar colaborador de professores e alunos.

Na voz *C* ainda é mais rara a imagem que a OLP quer mostrar de si. Contudo, incentiva a escola a olhar para o lugar onde se vive, questionando e trabalhando a realidade social como conteúdo a ser aprendido em sala de aula. Dá de visualizar que a OLP está aberta à cultura e à arte.

Já na voz *D* a OLP é destacada como um auxílio aos professores visto a oferta de alguns produtos da OLP que o ajudam no cotidiano escolar. Nesta fase, é interessante observar o movimento da imagem da OLP mais imersa na voz *A* e na voz *D*, isto é, nas vozes que estão diretamente ligadas à instituição, não tendo muito o que dizer a voz *B* e *C*.

Cientes da imagem que a voz locutora quer que seus interlocutores tenham dela, que imagem (entendida como percepção ou como objeto construído) o locutor quer que seu interlocutor tenha do objeto = ensino de português?

O objeto é aprender português, saber português. Portanto, o objeto é ensinar e aprender português. Mas o que significa saber português, que objeto é este? Que português é esse? Leitura e escrita? Ensinar supõe metodologia, qual?

A voz *A* destaca que, prima-se por uma educação integral, em que haja relação dialógica professor/aluno, isto é, uma educação que promove a emancipação do aluno o inserindo na busca pelo saber, isto é, a partir de ambientes que proporcionem a circulação, produção e apropriação do conhecimento que ressaltam a reflexão dos conteúdos de forma criativa dentro de ambientes socialmente construídos. Dentro da perspectiva histórico-cultural, observa-se a busca por um processo no qual o sujeito internaliza os modos culturalmente construídos de

pensar e agir no mundo e se dá nas relações com o outro, indo do social para o individual. Propõe-se uma educação que valoriza a cultura do povo, sua história. Processo de ensino e aprendizagem que integre escola e comunidade. A OLP acredita que o ensino e aprendizagem de gêneros textuais contribui para a educação do sujeito de forma a facilitar a relação com a sociedade, preparando o aprendiz para lidar de maneira natural e comunicativa em todos os ambientes.

De acordo com os estudiosos, voz *B*, hoje vivemos numa nova era e a escola precisa em certo ponto acompanhar esta evolução, incorporando as novas tecnologias. O Ensino e a aprendizagem devem estar inseridos e atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social. Por isso, não podemos nos esquecer de que a escola é um direito de todos e que além do caráter utilitarista e do mecanicismo, é tarefa da escola o exercício da cidadania e valorização da cultura. Desta forma, o ensino e aprendizagem devem caminhar distante da concepção liberal de sujeito que aprende sozinho.

Os intelectuais de renome apostam numa escola interdisciplinar e transversal, que possa dialogar com a realidade social, destacando: a valorização da literatura; a promoção da leitura como prioridade; a formação de cidadãos, sem exclusão e divisão em classes, proporcionando ambientes nos quais alunos e professores possam exercer suas atividades com autonomia, quebrando os paradigmas do certo e do errado para uma educação da diversidade, do múltiplo, que avalie o processo, distante de programas neoliberais que buscam apenas atender aos interesses mercantis.

De forma limitada, a voz *D* prima por uma educação que contemple a concepção dialógica com práticas que se enquadrem não somente ao ensino tradicional – de fazer o aluno ler e escrever com proficiência –, mas também que o induza ao conhecimento que o faça enxergar o mundo que vive, externo ao da sala de aula, um ensino e aprendizagem para formar cidadãos.

Então que imagem de língua, discurso, gênero, texto emerge da PL?

Na voz *A*, a concepção que tem maior recorrência é a de que língua deve ser trabalhada a partir dos gêneros textuais, ou seja, concepção bakhtiniana de língua, com práticas de linguagem voltadas para a leitura e a escrita de textos, destacando a diversidade textual e valorizando a oralidade de forma criativa, distante de uma prática conservadora de dogmas na língua, mas compreendendo a língua em uso, em funcionamento, ou ainda, uma língua dinâmica. Uma concepção de língua que abarca a instância da interação, da dialética, isto é, base-

ada na articulação, contextualização, tomando os gêneros do discurso como materialização do diálogo cotidiano.

Ao mesmo tempo, dentro da voz A, aparece uma mistura de concepções: linguagem como instrumento de comunicação, linguagem enquanto expressão do pensamento e linguagem como forma ou processo de interação. E ainda a língua como poder.

Na voz B mostra-se a valorização do trabalho com os gêneros textuais desde que estes não sejam didatizados, isto é, cumpram com sua função social permitindo melhor interação entre os sujeitos. Expõe a língua como um código que não é perfeito, e que sendo imperfeita, os seus usos devem ser valorizados. Outra concepção é a do o letramento não apenas para aprender a ler e a escrever, mas como compreensão e interpretação de textos. Há a necessidade de compreender a língua enquanto ciência, conhecendo a organização da linguagem através da interpretação dos enunciados. Além disso, a língua também é identidade, é instrumento de comunicação e algo que varia!

Os intelectuais apresentam várias possibilidades: o desenvolvimento das competências dos alunos em leitura e produção de textos; a língua em funcionamento; a partir do letramento; como expressão do pensamento; como processo de interação, que considera a variação linguística; a de que língua é cultura e identidade, por isso uma língua que preze pela literatura / leitura.

A concepção apresentada pela voz dos professores é a de língua enquanto interação, processo que se aprende, que exige dos partícipes envolvimento, ousadia, integração social. E que é através dos gêneros textuais que a língua é entendida como uso social.

A língua na PL aparece como fenômeno de cultura; expressão de identidade nacional; gramática do certo em alguma medida; expressão de subjetividade; um leque de combinações e de possibilidades e suas perspectivas; com a ideia de instrumento de comunicação, ainda que não muito evidenciada; e principalmente, a língua como instrumento dinâmico que se organiza em objetos concretos enunciativos (que parece ser a mais visível). E aqui vale reforçar que a OLP não é uma política do não faça isso ou aquilo, mas uma proposta que faz um amálgama de tendências. Mesmo com concepções diferentes, as vozes presentes na OLP têm espaço para escrever dentro da PL, através de diferenças aceitáveis que consolidam o parecer de uma língua como processo de interação.

Eis algumas considerações e derivações que trago como resultados gerais desta pesquisa:

Consideração 1: Concepção de Língua e Linguagem

- A concepção de língua que emerge em princípio é a de uma língua que se constrói no uso da interação no processo, mas não há propriamente uma caracterização da concepção de língua.
- Escrita através dos gêneros textuais é eixo da OLP e fica evidente em todo o processo.

Consideração 2: Concepção de Ensino e Aprendizagem

- Ensino e aprendizagem são sinônimos de partilha, dialogia, protagonismo, interesse, vinculação direta a realidade imediata dos alunos;
- A Educação é vista como ação social, de cidadania, de participação, de por claramente as pessoas em movimento, porém não transparece as tensões político-sociais na educação.
- Aproxima-se de uma educação “amigos da escola”, “escola para todos”. Há movimentos sociais vinculados a este setor liberal progressista da sociedade, mas não há luta de classes, não há contradições, não há conflitos.
- Há pouca denúncia das condições ruins da escola, pouco se discute das condições materiais e objetivas da educação escolar e tampouco se faz críticas diretas ou institucionais ao governo.
- Os temas produzem a ideia de uma grande consciência cidadã: o ensino é militante, é participativo, é compromisso social, mas nesta perspectiva de tentativa de consenso social, que se faz em função da boa vontade coletiva – não apresenta luta de classe.

Consideração 3: Concepção de Professor

- É uma concepção ambígua pois ora aposta; estimula, promove, valoriza professor e alunos (a escola). O tempo todo investe em dar a esses interlocutores um caráter de pessoa do bem, protagonista, dedicado, interessado; ora apresenta uma visão de um professor carente de capacitação. O professor é muito pouco atacado, é raro observar críticas a escola, quase sempre a escola aparece no sentido de valorização, dos bons exemplos.
- A voz do professor que emerge, quando emerge é a do professor entusiasmado.
- Não aparece o professor queixoso, preguiçoso.
- É preciso atender um professor que tem necessidades de formação. A linguagem da revista não é de condução, não é de ficar dando modelos fechados e nem atividades dirigidas.

Consideração Final: O que é a PL e o que emana dela?

- Produção que contribui com a Educação;
- Com limites estabelecidos, em função do próprio lugar que ocupa e das próprias concepções de si e do outro, de língua e sociedade;
- O principal locutor da PL é a voz oficial, a OLP, que está nos editoriais, mas que está subjacente em todo o texto, de tal maneira que mesmo que apareçam vozes convidadas, externas, estarão sendo filtradas de alguma maneira por esta voz oficial.

Esta pesquisa confirma algo já dito por Geraldi (2013, p. 6-7), quando se focaliza a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir:

- a) Que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) Que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. (...) um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) Que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.

Isto é, parte da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua (...) processo no qual professor e aluno passam à condição plena de interlocutores (BRITTO 1997, p. 153).

Uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social; uma concepção da produção do conhecimento que se dá na socialização e até no conflito; uma concepção da educação, do ensino e da escola como parte de um esforço comum pela transformação da sociedade; uma concepção de seus leitores-professores como parceiros a quem se respeita e se estima. (GERALDI 2013, p. XIII)

Para encerrar mais esta etapa de um processo de idas e vindas que é o da Educação, cito novamente Geraldi (2013, p. 179):

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da interior. Este é um processo social (...) ignorá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.”

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. In: **Primeira Versão**. Porto Velho: Edufro, 2005 (ANO IV, Nº191. Volume XIII Maio/Agosto).
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1)
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. Gêneros textuais, língua e ensino. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v20, n.01, p.65-76, jan./jun. 200
- BAGNO, Marcos and RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2005, vol.5, n.1, pp. 63-81. ISSN 1984-6398.
- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In. _____ **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-270
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição – 2006 – HUCITEC.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Orgs. Egon Rangel e Roxane Rojo. –
- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 129 - 154: il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19)
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- _____. **Ao revés do avesso - Leitura e formação**. 1ª ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015, 144p.
- _____. O Ensino da Leitura e da Escrita numa perspectiva transdisciplinar. In. Organização Djane Antonucci Correa e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh: **Práticas de letramento no**

ensino: leitura, escrita e discurso: São Paulo: Parábola Editorial ; Ponta Grossa, PR : UEPG, 2007, p. 53-77.

_____. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.** Calidoscópico, São Paulo, Vol.5,n.1, p.24-30, jan/abr2007. Universidade de Sorocaba.

CAMACHO, Roberto. G. **Norma, ideologia e a teoria da linguagem.** Alfa, São Paulo, 25: 19-30, 1981.

_____. **A interferência de fatores sociais na aquisição da norma culta.** Alfa, São Paulo, 26: 13-24, 1982.

_____. Norma e Preconceito Social. **Web-Revista: Bach., Linc.,** Mestrado – Letras - UEMS/Campo Grande, v. 1, nº6, fev. 2012.

CALLOU, Dinah. Ensino de gramática: descrição e uso. In. Organização Silvia Rodrigues Vieira e Sílvia Figueiredo Brandão: **Gramática, variação e normas.** – 2. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro... – caderno do professor – orientação para produção de textos.** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

CYRANKA. L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível. In.: (Orgs.) Ana Maria Stahl Zilles e Carlos Alberto Faraco. **Pedagogia da Variação Linguística** – língua, diversidade e ensino. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 31-51.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FARACO, Carlos Alberto. **Ensinar x Não ensinar gramática:** ainda cabe essa questão? – Calidoscópico. Vol.4, n.1, p. 15-26, jan/abr 2006.

_____. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008. 200 p.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** / Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão e Ana Lúcia Muller. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola:** perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

GERALDI, J.W. **Ancoragens estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

_____. **O texto na sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo. Martins Fontes, 5ªed., 2013.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar?. In: Inês F. S. Bragança; Mairce S. Araujo; Marcia S. Alvarenga e Lúcia V. Maurício. (Org.). *Vozes da Educação. Memórias, histórias e formação de professores.* Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008, v., p. 123-134.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** – 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

_____. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179, 260-275.

HELLER. Agnes. **O Cotidiano e a História.** 4 ed. Editora Paz e Terra, RJ, 1970

KOCK. I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, T. F e BRANDÃO, A. C.P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão (orgs.). 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte: Autêntica , 2007, p.45-64.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais e ensino.** In: MACHADO, Ângela Paiva et al. (org.) 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p.19-38

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MOREIRA, Maria Simone da Costa. **O ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa.** 120 f. (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal do Oeste do Pará: 2016.

NEVES. M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

OSAKABE. **Argumentação e Discurso Político.** Kairós Livraria e Editora LTDA – SP, 1ª edição, 1979.

PAIXÃO, I. S. **Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?** Dissertação (Mestrado PROFLETRAS) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2016.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas,** São Paulo, 16: 119-141, 1993.

PERINI. M. A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Editora Ática, 10ªed. 6ª impressão, 2004.

QUINAGLIA, I. A. L. **A leitura da leitura**: o que traz a revista. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Educação) - Universidade de Sorocaba, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Orientador: Luiz Percival Leme Britto. 2006.

ROJO. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. SP: Parábola, 2005.

ROJO. R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de LP. In. **Encontro na Linguagem**: estudos linguísticos e Literários/ Luiz Calos Travaglia, organizador – Uberlândia, EDUFU, 2006.

SILVA, A e MELO, K.L.R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão (orgs.). 1ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

SUASSUNA. L. **Ensino de língua portuguesa**: Uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**. Maringá, PR. Volume 21. p. 79-88. 1999.

ZILBERMANN, Regina. **A leitura em crise na escola** – as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. P. 147-152.

ZILLES & FARACO et. al (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística** – língua, diversidade e ensino. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ANEXO

SEÇÕES DAS REVISTAS									
	Capa/Editorial	Entrevista	Reportagem	Especial	Óculos de Leitura	De olho na prática	Tirando de Letra	Página Literária	Questão de Gênero
1	Também temos opinião – O que pensam (e escrevem) as crianças dos quatro cantos do Brasil/ Um novo canal de comunicação	"Escrita não é um dom" com Sonia Madi (coordenadora pedagógica Escrevendo o Futuro – Cenpec)	O caminho percorrido. (Daniele Moura de Moraes, jornalista enviada pelo canal Futura)	"Invista em capital humano" – Ana Beatriz Patrício da Fundação Itaú Social	–	"Criança sofre" – Aprimorando texto do aluno O Teste do Texto Um dedo de prosa – sem assinatura	"O que se ensina e o que se aprende", da professora Myrian Rodrigues da Silva Munhoz (RJ), vencedora do Prêmio Escrevendo o Futuro 2004	Dentro de mim mora uma casa. texto de Jorge Miguel Marinho (professor de literatura, ator, roteirista e escritor)	"Escrever e convencer para mudar" - Heloísa Amaral (pesquisadora do Cenpec) escreve sobre o artigo de opinião
2	No túnel do tempo – Os mais velhos contam e as crianças escrevem histórias/ "Reter e guardar o tempo"	"Uma experiência humanizadora", com a professora Ecléa Bosi (professora da USP)	"Lembranças que viram história", por Luiz Henrique Gurgel	"Crianças escutam memórias e aprendem história", Conceição Cabrini (Dr.a em Semiótica e ciência da Comunicação)	–	Memórias versus memória... – sem assinatura	"Superando obstáculos", da professora Maria do Socorro Braga Reis (PA)	"Uma definitiva presença", texto de Bartolomeu Campos de Queirós (escritor)	O Gênero memórias por Ana Lima (Letras / UFPE)
3	Poema espalhado prazer dobrado/ "A procura da poesia e da qualidade"	"Lição para professor: contar aos alunos como conheceu a poesia" – Marisa Lajolo, professora da UNICAMP	"Poesia esparramada" – Luiz Henrique Gurgel	"Atendimento personalizado" – Luiz Henrique Gurgel (com vozes das professoras: Maria da Graça Costa Val e Elizabeth Marcuschi)	–	Com quantos textos se faz um texto de qualidade? Um dedo de prosa – sem assinatura	Oficinas de poesia, da professora Lúcia Maria Sousa Ribeiro (CE)	"O poeta como deseducador", texto de Ferreira Gullar	"Ofício de Poeta" - Anna Helena Altenfelder (Mestre em Educação, autora do fascículo Poetas da Escola do Kit Itaú de Textos)
4	Se a gente quiser ele vai voar – Está chegando a hora de enviar os textos para o prêmio escrevendo o futuro/ "Tem gente ansiosa para ler o texto do seu aluno"	"Trazer para a escola o repertório e os produtos da cultura local, que às vezes a gente discrimina..." Roxane Rojo	Por um futuro melhor – Luiz Henrique Gurgel	Artimanhas da Leitura – sem assinatura	–	Revisar o dito e o escrito – sem assinatura	Diário de bordo: caminhos e conquistas, por Prof. Conceição Aparecida Ornelas Micheloto (PR)	Aventureira e Libertária (Ana Maria Tahan – jornalista, editora de Brasil do JB e neta de Cora Coralina)	Ninguém confunde carta de Amor com Narração de Futebol (Heloísa Amaral)
5	Ideias geram práticas, práticas geram ideias/ "Para costurar ideias e práticas"	"Fios entre Educação e Cultura" com Maria Alice Setubal, - por Luiz Henrique Gurgel.	–	A Leitura em Sala de Aula - Dileta Delmanto	–	Ensinar: O quê? Como? – sem assinatura	Na prática a Teoria é outra? Por Heloísa Amaral (CENPEC) Marcas Registradas em Tatuagens Transparentes, Prof. Salete Dallanol (PR)	Fungo – A história do estranho amigo que queria ser escritor (Eva Furnari)	Gêneros Textuais na escola – sem assinatura
6	Por dentro da notícia – explore com seus alunos o gênero mais lido no mundo/ "Como ler entender tanta notícia"	"Professor: agente de letramento", com Angela Kleiman (professora da UNICAMP), por Luiz Henrique Gurgel	Tudo ao mesmo tempo agora, por Luiz Henrique Gurgel	Bom professor vê no erro a primeira parte do acerto, por Anna Helena Altenfelder (Mestre em Educação)	–	Notícia: Do Jornal para a sala de aula – sem assinatura	Realidade e Sonho, por Prof. Luiz Cássio Bordin (SP)	Sobre a Crônica, por Ivan Angelo (cronista)	Notícia na Escola, por Heloísa Amaral (Mestre em Educação, autora do fascículo Pontos de vista do Kit Itaú de Criação de Textos)

7	Desatar nós, fazer laços – para quem ensina e para quem aprende / “2008 é ano de olimpíadas”	“Escola pública tem que ser boa e para todos”, com Maria do Pilar L. A. e Silva (UNDIME), por Luiz Henrique Gurgel	Ponte entre a universidade e a sala de aula, por Luiz Henrique Gurgel	O chato que é bom, por Anna Verônica Mautner (psicanalista)	–	O desafio do texto coletivo (adaptação do texto construção do texto coletivo, de Heloísa Amaral)	Refazendo a Travessia, por Prof. Regina Andrade Clara	Luz de Lanterna, Sopros de Vento (Marina Colassanti)	Escrever sem perder o ponto de vista o leitor, por Sônia Madi (Mestre em Educação e coordenadora do Programa Escrevendo o Futuro)
8	Edição especial “A um bruxo com amor”	“A obra, o escritor e seus leitores”, por Hélio de Seixas Guimarães (professor da USP)	–	–	Cidadão exemplar, por Marisa Lajolo (professora UNICAMP)	–	–	–	–
9	Lugares pra gente morar, lugares que moram na gente/ “Nossa chama é a palavra”	“Não há literatura sem memória”, com Milton Hatoum (escritor), por Luiz Henrique Gurgel	Está valendo!, por Luiz Henrique Gurgel	Espelho da cultura e da história, por Maria Alice Setubal (socióloga, diretora-presidente do Cenpec)	Lugares de morar na poesia e na memória, por Marisa Lajolo	Produção de Texto: ponto de partida e ponto de chegada – sem assinatura	Da arte de escrever e de lavar roupa (Caderno do Professor OLP)	Os astrônomos (Graciliano Ramos)	Gêneros Textuais no espaço extra-escolar e na sala de aula, por Beth Marcuschi e Maria da G. Costa Val
10	Nossas palavras têm mais vida – Estudantes brasileiros numa Olimpíada diferente/ “Ouro para o Brasil”	“Professor não pode ter medo de errar”, João Wanderley Geraldi, por América Marinho	A maratona de uma Olimpíada, por Luiz Henrique Gurgel.	Como abraçar o lugar em que se vive, por Maria do Carmo Brant de Carvalho (Coordenadora geral do Cenpec)	Esses cronistas maravilhosos e suas palavras voadoras, por Jorge Miguel Marinho (professor, escritor, ator e roteirista)	Crônica: uma prosa bem afiada – sem assinatura	–	Minha vida, por Luiz Ruffato (escritor)	O gênero textual crônica, por Heloísa Amaral (mestre em Educação, autora do Caderno do Professor – Pontos de Vista)
11	Reedição das revistas 1, 2 e 3 – repete o conteúdo								
12	A hora e a vez do conto – em pequenas narrativas cabem grandes histórias / “Ouvimos muito. Agora temos muito a contar”	“Tantas palavras, tantas histórias...”, com Tatiana Belinky (escritora), por Luiz Henrique Gurgel.	O tempo não para, por Luiz Henrique Gurgel.	O conto se apresenta, Moacyr Scliar	Contos para “repassar” o tempo, por Jorge Miguel Marinho (professor de literatura, escritor, ator e roteirista)	De conto em conto – sem assinatura	Experiência proveitosa, por Prof. Flaviana Fagotti Bonifácio (SP)	O mendigo Sexta-feira jogando no Mundial, de Mia Couto	–
13	Mergulhar é preciso – Participe pra valer da Olimpíada 2010! / “Agora, só falta você!”	“De que adianta conhecer o código, se não entende o texto?”, com Joaquim Dolz (Luiz Henrique Gurgel)	A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, por Egon de Oliveira Rangel	Uma caixinha de boas surpresas - Luiz Henrique Gurgel	Escuta do texto ou leitura?, por Élie Bajard (Dr. em Linguística e formador de professor na área da alfabetização)	Revisar para escrever bem – sem assinatura	Poesia que cativa a memória, por Prof. Jeane Cristina Rodrigues do Nascimento (AL)	Nossa amiga [Carlos Drummond de Andrade]	–
14	É Chegada a hora... O que levar em conta ao avaliar os textos dos estudantes? / “A importância de saber avaliar”	“Escrevendo como passarinho canta”, com Ana Maria Machado, por Luiz Henrique Gurgel.	Em cada canto do país uma experiência interessante, por Luiz Henrique Gurgel.	O que está em jogo quando avaliamos os textos dos alunos? - Cris Zelmanovits	Brincar de ler, por Ana Elvira Luciano Gebara (Dr.a em Letras, Filologia e Língua Portuguesa pela USP)	Convencer: vencer com a ajuda de todos – sem assinatura	Um dia na vida de Maria Soledade [Luiz Henrique Gurgel]	As grandes punições [Clarice Lispector]	–
15	Gente é para brilhar! / “A	“Você sente que algo	Diversa, múltipla,	–	Conversando sobre	O que dizem os artigos	O doce sabor do	As cores [Origenes	–

	nossa maratona faz todo o sentido”	‘pede’ expressão. É o momento do trabalho concreto de escrever”, com Adélia Prado, por Luiz Henrique Gurgel.	intensa, por Luiz Henrique Gurgel		poesia, por Marisa Lajolo.	de opinião dos semifinalistas da Olimpíada de 2010, por Ana Luiza Marcondes Garcia (Linguística – PUC-SP) O cotidiano em foco, por Cloris Porto Torquato (Dra. em Linguística pela UNICAMP)	desafio, por Prof. Elizabeth Mendes da Silva (SC)	Lessa]	
16	A escrita que mora em mim – Que leituras nos (trans)formam?/ O que será em 2011	“Leitura em regiões de conflito”, com Michèle Petit, por Guilherme Freitas.	–	O papel do outro nas escritas de memórias literárias: discutindo relações de ensino e aprendizagem escolar – Nelita Bortolotto ----- Reflexões sobre o ensino de poesia – Ana Elvira Gebara	Da infância à ciência: língua e literatura, por Luiz Carlos Travaglia (UFU) ----- Por que leio literatura, por Sírio Possenti (UNICAMP)	Com que crônica eu vou? – sem assinatura (16)	Nem sempre foi assim...., por Prof. Érica Brito de Oliveira (BA)	Fica o dito por não dito [Ferreira Gullar]	–
17	Professor em busca de leitores. Que caminhos tomar para formá-los?/ “O especialista em conhecer”	“O bom professor sabe: todo aluno é capaz de aprender”, com Augusto Gomes Batista, por Luiz Henrique Gurgel.	Navegação de longo curso, por Luiz Henrique Gurgel	O que a Olimpíada faz com os textos que recebe? por Maria Tereza Antonia Cardia (Dra. em Psicologia da Educação, integrante da equipe da Olimpíada)	A literatura e os leitores jovens, por Maria Zélia Versiani Machado (UFMG)	Idas e vindas da escrita – sem assinatura	Poemas prontos para voar, por Prof. Rosa Maria Mendes de Lima (MG)	Vinícius de Moraes [Zélia Gattai]	–
18	A uma só voz/ “Estarmos juntos, em sintonia”	“Olhai a beleza da diversidade Linguística”, com Carlos Alberto Faraco, por Luiz Henrique Gurgel.	Falando a mesma língua, por Luiz Henrique Gurgel	Verdades perigosas, por Luiz Percival Leme Britto (docente de referência da OLP; UFOPA)	–	As práticas pelo Brasil – professores das regiões do Brasil	O itinerário de uma experiência: escrever sobre o vivido [Egon de O. Rangel, Ana Luiza Marcondes, Ana Maria de C. Luz, Delaine Cafiero, Elizabeth Marcuschi]	Memória de livros [João Ubaldo Ribeiro]	–
19	A gente continua escrevendo o futuro. Vem aí a 3ª edição! “A nossa Olimpíada”	“Da imagem se fez palavra, das duas se fez história!”, com André Neves (ilustrador e autor de livros infanto-juvenis), por Luiz Henrique Gurgel.	Profissão de princípios, por Luiz Henrique Gurgel	Ensino da escrita: uma atividade transitiva (Egon Rangel Ana Elvira Gebara, Ana Luiza Marcondes Garcia, Cloris Porto Torquato e Elizabeth Marcuschi)	Palavras, palavras, palavras, por Sírio Possenti (UNICAMP)	Para ajudar a memória, por Elizabeth Marcuschi (Professora da UFPE)	Relato: jogo entre presente, passado, futuro, por Norma de Almeida Ferreira e Lilian Martin da Silva (Faculdade de Educação – UNICAMP, grupo ALLE	Novíssimo testamento [Fabricio Carpinejar]	–

20	Onde vivo e o que vive em mim./ “O lugar onde vivo: os muitos e o único Brasil”	“Conversa da boa”, com Humberto Werneck, por Luiz Henrique Gurgel e Cida Laginestra.	Em busca do menino antigo, por Luiz Henrique Gurgel	O trabalho com pesquisa na escola: em busca da autoria do aluno pesquisador, por Cristiane Cagnoto Mori e Jacqueline Barbosa (Linguística / PUC-SP)	Lendo (n) o mundo dos textos, por Luiz Percival Leme Brito (Dr. em Linguística, docente de referência da OLP UFOPA)	Poema vai, poema vem, por Selma Maria Kuasne (poeta, artista plástica e educadora paulistana)	Narrar a experiência, por Maria Tereza Antônia Cardia (Dr.a em Psicologia da Educação; integrante da equipe da OLP)	O meu professor de literatura [Claudia Lage]	-
21	Mosaico do Brasil/ “Trabalho de uma década”	“Dedos de prosa poética”, com Alcides Villaça, por Luiz Henrique Gurgel, Cida Laginestra e Jéssica Nozaki.	Missão cumprida!, por Luiz Henrique Gurgel	Caminhos cruzados [Clarissa Verissimo Jaffe]	A contadora de histórias ou a moça tecelã, por Eliana Yunes (pós-Dr.ado em leitura, professora visitante de diversas universidades do Brasil e do exterior)	Conversa vai, escrita vem [Bruna Sommer Farias, Luciene Juliano Simões] (A última integra a rede de ancoragem da OLP escrevendo o Futuro)	-	Cordel das cidades olímpicas [José Santos]	-
22	As práticas de leitura e escrita em nosso tempo/ “Tomar posse da língua”	“Poeta da periferia”, com Sérgio Vaz, por Luiz Henrique Gurgel, Cida Laginestra e Regina Clara.	A poesia perdeu a pose, por Luiz Henrique Gurgel	Algumas reflexões sobre formação de leitores, por Maria Zélia Versiani Machado (Faculdade de Educação da UFMG; pesquisadora do CEALE)	Desafio dos (multi)letramentos nas nuvens, por Roxane Rojo (IEL/UNICAMP) A leitura do hipertexto no contexto de formação de educadores, por Márcia Coutinho Ramos Jimenez (Gestora de educação a distância da Plataforma de Letramento do Cenpec)	Ensinar leitura lendo – sem assinatura	A difícil e surpreendente arte de escavar [Carla Borba – professora semifinalista de Memórias Literárias- PR]	A última flor do Lácio [Fernando Sabino]	-
23	Todas as vozes escrevendo um novo futuro/ “A Olimpíada mais esperada do Brasil já vai começar”	“Existir pela palavra escrita”, com Eliane Brum, por Luiz Henrique Gurgel.	Em busca da voz que traz vida, segredo e revelação, por Luiz Henrique Gurgel	Sequência didática: por que trilhar o caminho proposto, por Sonia Madi (Coordenadora da OLP Escrevendo o Futuro)	Encontros e encantos – Guimarães Rosa, por Mia Couto (texto publicado no Livro E se Obama fosse africano? E outras intervenções – Ensaios)	Cadernos Virtuais: a cultura digital presente na sala de aula, por Jéssica Nozaki, José Alves e Criss de Paulo (Equipe elaboradora dos cadernos virtuais, com a adaptação das sequências didáticas para a linguagem digital, e a criação das atividades pedagógicas gamificadas)	Por que vale a pena participar da Olimpíada? – sem assinatura	“A parasita azul” e um professor cassado [Miltom Hatoum]	-
24	Avaliar x Corrigir – Como perceber e levar em conta o	“Produção de textos em sala de aula:		Olimpíada de Língua Portuguesa: Um	O lugar onde vivo Dento do tema? Fora	São muitas as camadas do texto [Luiz P. L.	-	“Meu ideal seria escrever... [Rubem	-

	“eu” que está no texto do seu aluno / “Avaliador ou corretor? Que tipo de professor você quer ser?”	Avaliar é preciso. Saber como, também” com Lívia Suassuna (UFPE)	-	espaço para o exercício da autoria?, por Ana Luiza Marcondes Garcia e Egon de Oliveira Rangel (PUC-SP)	do tema? Decisões..., por Ana Maria de Carvalho Luz (UFBA)	Britto, Luciene J. Simões, Emilio D. Sampaio e Ana Maria Costa de Araújo Lima]		Braga]	
25	Em cada rosto um Brasil – É a Olimpíada, mais uma vez, escrevendo o futuro./ “Mosaico brasileiro”	“Pela arte e cultura popular nas escolas”, com Antonio Nóbrega, por Luiz Henrique Gurgel.	Pequenas grandes histórias, por Luiz Henrique Gurgel	Ortografia e ensino, por Carlos Alberto Faraco (Professor aposentado da UFPR)	-	A reescrita textual: como aprimorar o texto do meu aluno?, por Emilio Davi Sampaio (rede de ancoragem) Histórias vividas, histórias narradas – Maria Pankararu	O exílio onde eu vivo [Otávio Henrique Rodrigues Meloni – professor do RJ]	“A invenção da escrita” [Eliane Brum]	-
26	Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula Professores inovam o ensino da leitura e da escrita levando para dentro da escola a diversidade da língua e da cultura./ Letramento da cultura local invade a sala de aula	“Uma das graças de escrever é ver onde aquilo vai dar”, com Antonio Prata, por Luiz Henrique Gurgel.	Uma comunidade de aprendizagem, por Luiz Henrique Gurgel	Foram muitos os caminhos da escrita... (relato de 24 professores apresentados no Seminário Internacional Escrevendo o Futuro)	Os caminhos e desaminhos da leitura literária, por Marileide Alves Rocha (professora de língua Portuguesa da rede pública municipal e estadual. Mestre em Teoria Literária - UNB)	Curta-poesias [Patrícia Amaral Barbosa e Elziana Sousa]	Um passado cheio de novidades [Wagner da Conceição Trindade – relato de professor do RJ]	Catadores de tralhas e sonhos [Milton Hatoum]	-
27	Tantas Palavras Apropriação da escrita por alunos e professores/ O saber de todos nós.	Por novos e múltiplos letramentos, por Roxane Rojo.	A Olimpíada e a universidade, por Luiz Henrique Gurgel	O trabalho do professor e seus gestos didáticos, por Sandoval Santos (USP)	Máximas impertinentes, por Luiz Percival Leme Brito (docente de referência da OLP; UFOPA)	Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria, por Márcia Mendonça (UNICAMP)	Relato de prática: um texto à espera de sua autoria, por Maria Cristina Zelmanovits (pedagoga do Escrevendo o Futuro)	Olhos d’água, Conceição Evaristo	-
28	Jovens escritores ocupam as cidades, juntos escrevem o futuro/ O lugar da escrita, a escrita do lugar	HQ em dose dupla – por Fábio Moon e Gabriel Bá	Na essência, a construção coletiva - Jéssica Nozaki	Pequenos grandes PODERES - Edição de Ana Paula Severiano (Palestra de Dolz)	-	Poema - Fios da poética escolar: entrelaçando proezas e reflexões (Lícia M. Freire) Memórias literárias – O passado ressignificado (Mônica de Souza Serafim) Crônica - A necessidade de particularização do cotidiano (Juliana Roquete Schoffen) Artigo de Opinião - Reescrevendo artigos de	-	Autorretrato – Laura Luzzi	-

						opinião na Olimpada (Egon Rangel)			
29	Formação em Diálogo O desafio de ser protagonista da própria formação/ Formar para TRANSFORMAR	Nasci rodeada de palavras – por Conceição Evaristo	Palavra que abre caminhos - Jéssica Nozaki	Relatos de prática: com a palavra, o professor auto-formador Margarete Schlatter e Pedro Garcez (UFRGS).	Literatura: Desafios para o professor – Neide Rezende (FEUSP)	Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa – Sandoval Nonato (FEUSP)	Uma DESCOBERTA adolescente – Jordana Thadei	Homem ou boi de canga? – Lima Barreto	–