



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELA DA SILVA

**OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO
INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Londrina
2014

DANIELA DA SILVA

**OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO
INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586o	<p>Silva, Daniela da. Olimpíada de língua portuguesa como instrumento de formação docente / Daniela da Silva. – Londrina, 2014. 195 f. : il.</p> <p>Orientador: Elvira Lopes Nascimento. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Professores – Formação – Teses. 2. Língua materna – Estudo e ensino – Teses. 3. Língua portuguesa – Competições – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p>CDU 806.90:371.13</p>
-------	--

DANIELA DA SILVA

**OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Cláudia Valéria Dona Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 08 de outubro de 2014.

Ao meu marido Anderson, por me amar, me encorajar e compreender os momentos de ausência.

Ao meu filho Murilo, que tem nos “olhinhos” o poder de me motivar.

Ao meu pai Anselmo, meu maior exemplo de persistência, honestidade e coragem para enfrentar os desafios da vida. Mas que não pôde presenciar mais essa vitória. Obrigado pai, o senhor sempre será referência em minha vida.

À minha mãe Creuza, que sempre me encorajou a estudar e de quem eu herdei a teimosia de nunca desistir.

Embrenhar-se no caminho do Interacionismo Sociodiscursivo é ter certeza que se enfrentará um caminho árduo, mas, com certeza, é o melhor e mais seguro a ser trilhado (MACHADO,2007)

MEUS MAIS SINCEROS AGRADECIMENTOS...

À Elvira, minha orientadora, pela serenidade, paciência e companheirismo em mostrar-me o caminho a ser seguido em todas as vezes em que me encontrei perdida, por ter confiado em mim e em nossa pesquisa, pela oportunidade de conviver com uma pessoa que não se deixa abalar pelos obstáculos enfrentados e, principalmente, por contribuir para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Às professoras Cláudia Valéria Doná Hila e Esther Gomes de Oliveira por aceitarem compor a banca de defesa desta pesquisa e pelas contribuições dadas a este trabalho na banca de qualificação.

A toda a minha família, em especial, meu esposo Anderson, meu filho Murilo, minha mãe Creuza, minha irmã Denise, minha sogra Maria e minha tia Elza por todo apoio, incentivo, paciência e compreensão.

À minha sogra Maria por ajudar a cuidar do meu filho enquanto trabalhava em minha pesquisa, o que tornou possível esta caminhada.

À professora sujeito dessa pesquisa, pela disponibilidade, por ter aceitado a minha presença em suas aulas e por compartilhar comigo as suas experiências profissionais.

Ao Colégio Estadual contexto dessa pesquisa, aos alunos, diretores, professores que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se tornasse possível.

À minha amiga Delma que me acolheu em sua casa enquanto eu cursava as disciplinas do Mestrado.

Ao amigos e professores que conheci durante o curso de Mestrado, por suas contribuições e companheirismo.

A Deus por mais esta conquista e por ter me dado forças, sabedoria e paciência para chegar até aqui.

SILVA, Daniela da. *Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente*. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

As demandas da sociedade para a inovação do ensino implicam uma crescente e contínua busca de qualificação para atingir níveis mais elevados de profissionalização. Dentre as ações visando à formação dos profissionais de ensino, a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (MEC) surge como um programa que visa a formação continuada de professores de língua portuguesa das escolas públicas brasileiras. Por se tratar de uma ação governamental que demanda grandes investimentos em termos de recursos financeiros, humanos e tecnológicos, surge o meu interesse em fazer dessa formação nacional o objeto desta pesquisa, bem como os impactos desenvolvimentais dos fundamentos teóricos e metodológicos que dão sustentação à transposição didática de práticas discursivas materializadas em gêneros textuais. Com o objetivo de buscar respostas a questionamentos, principalmente, sobre como essa proposta de formação e de ensino tem sido recebida, interpretada, representada e colocada em prática pelos docentes nas escolas de nosso país, utilizo como base teórica e metodológica o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008), que tem forte apoio no pensamento de Vygostky e de Volochinov para compreender o agir educacional, assim como na vertente didática desse construto teórico (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) que se apoia na engenharia didática pela qual busca mobilizar a sequência didática como eixo organizador do trabalho didático. Com foco na implementação da sequência didática da OLP sobre o gênero textual *crônica*, a investigação busca dados empíricos na análise das representações de uma professora sobre o trabalho prescrito e planejado pela OLP e a partir daí concentrar a investigação no trabalho real (CLOT, 2006) de implementação das oficinas dessa sequência didática. Os resultados da investigação demonstram um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis na professora e a tensão resultante das atividades impedidas ou contrariadas por diferentes fatores próprios da situação de trabalho e das coerções da competição instaurada pela OLP.

Palavras-chave: Formação docente. Olimpíada de língua portuguesa. Ensino de língua materna.

SILVA, Daniela da. Portuguese Language Olympics as a teacher training' tool. 2014. 195 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2014

ABSTRACT

Society's demands for innovation of teaching imply an increasing and continuous quest for qualification to achieve higher levels of professionalism. Among the actions aiming at the training of teaching, Portuguese Language Olympics: Writing the Future (MEC) emerges as a program for the continuing education of teachers of English language in Brazilian public schools. Because it is a government action that demand large investments in terms of financial, human and technological resources, arises my interest in this national training object of this research, as well as the developmental impacts of the theoretical and methodological foundations that support the implementation didactics of discursive practices embodied in textual genres. With the goal of finding answers to questions, especially about how the proposed training and education has been received, interpreted, represented and acted upon by teachers in schools of our country, I use as a theoretical and methodological basis Interactionism Sociodiscursivo (Bronckart 2008), which has strong support in the thinking of Vygotsky and Voloshinov to understand the educational act, as well as the didactic component of this theoretical construct (DOLZ and SCHNEUWLY, 2004) which is based on the didactic engineering which seeks to mobilize the instructional sequence as axis organizer of didactic work. Focusing on the implementation of the instructional sequence of the PLO on chronic genre, the research seeks empirical data to analyze representations of a teacher on the prescribed and planned work by the PLO and thereafter concentrate research on real work (CLOT, 2006) implementation of workshops this instructional sequence. Research results demonstrate a process resulting from the interaction of conflict between psychological resources already available in the teacher and the tension arising from thwarted or impeded by various factors inherent to the work situation and the constraints introduced by the PLO.

Keywords: Teacher education. Portuguese language olympics. Mother tongue teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– A distinção sobre as relações entre linguagem sobre/no/como trabalho	21
Quadro 2	– Conceitos fundadores da semântica do agir.....	21
Quadro 3	– A arquitetura textual conforme Bronckart	22
Quadro 4	– Procedimentos de análise de textos, segundo o ISD.....	23
Quadro 5	– Instrumentos materiais e simbólicos relacionados ao agir educacional.....	29
Quadro 6	– Categorias de competição da OLP.....	40
Quadro 7	– Apresentação das ferramentas de formação disponíveis no portal do Cenpec.....	45
Quadro 8	– Materiais virtuais/interativos a serem utilizados em sala de aula	48
Quadro 9	– Materiais impressos desenvolvidos e distribuídos pelos organizadores da OLP	51
Quadro 10	– Números de acessos ao portal da OLP.....	52
Quadro 11	– Esquema de uma Sequência Didática	58
Quadro 12	– Modelo didático do gênero crônica.....	64
Quadro 13	– Resumo da sequência didática do gênero crônica da OLP	67
Quadro 14	– A síntese das prescrições dos PCNs nos eixos de trabalho com a LP : O que dizem os PCNS do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais	77
Quadro 15	– Síntese das prescrições das DCEs nos eixos de trabalho com a L.P.....	82
Quadro 16	– Síntese das prescrições nos eixos de trabalho com a OLP.....	88
Quadro 17	– Síntese das possibilidades de organização do trabalho didático.....	91
Quadro 18	– Os sujeitos da pesquisa – especificações e funções	96
Quadro 19	– Panorama geral dos procedimentos de análise dos dados.....	100
Quadro 20	– Síntese das etapas de análise do agir docente	104
Quadro 21	– Organização temática da entrevista com a professora	109
Quadro 22	– Organização temática da instrução ao sócia.....	111
Quadro 23	– A complexidade da atividade educacional.....	133
Quadro 24	– Quadro representacional do cronograma previsto para o desenvolvimento da OLP	136
Quadro 25	– A organização temporal do trabalho na realização das oficinas da OLP.....	137

Quadro 26 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 3.....	141
Quadro 27 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 4.....	145
Quadro 28 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP	153
Quadro 29 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 5.....	154
Quadro 30 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 6.....	161
Quadro 31 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 7.....	163
Quadro 32 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP	165
Quadro 33 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 8.....	167
Quadro 34 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP	170
Quadro 35 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP	173
Quadro 36 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP	174
Quadro 37 – Fatores que influenciaram o agir da professora no desenvolvimento das oficinas na OLP.....	176

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representacional de transformação do sujeito	26
Figura 2 – Esquema dos eixos teóricos que sustentam a OLP	41
Figura 3 – Portal Cenpec – site oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro.....	43
Figura 4 – Portal Cenpec – site oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro.....	43
Figura 5 – Página da OLP no <i>Facebook</i>	49
Figura 6 – Página da OLP no <i>Facebook</i>	50
Figura 7 – Mensagem da OLP, via correio eletrônico	50
Figura 8 – Página de apresentação do gênero crônica	61
Figura 9 – Folhado textual e capacidades de linguagem.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - O ENSINO COMO TRABALHO NA ABORDAGEM DISCURSIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	20
1.1 O PAPEL DOS INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	25
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS PARA MEDIAR AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM.....	29
CAPÍTULO 2 - A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA	34
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM GÊNEROS NA PERSPECTIVA DO ISD	34
2.2 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	36
2.2.1 As Ferramentas Oferecidas pela Olimpíada de Língua Portuguesa para a Formação Docente	38
2.2.2 A Sequência Didática como Ferramenta de Ensino	54
2.2.3 “A Ocasião Faz o Escritor”: uma das SDs da OLP	61
CAPÍTULO 3 - OS TEXTOS PRESCRITIVOS DA AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA E NA OLP	72
3.1 O TRABALHO REPRESENTADO NOS TEXTOS PRESCRITIVOS OFICIAIS	73
3.1.1 As Prescrições do Agir Educacional nos Parâmetros Curriculares Nacionais	74
3.1.2 As Prescrições do Agir na Diretriz Curricular Estadual do Estado do Paraná	80
3.1.3 As Prescrições do Agir Educacional nas Olimpíadas de Língua Nacional	85
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA	93
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	95

4.3	Os SUJEITOS DA PESQUISA	95
4.4	A COLETA DE DADOS	97
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	98
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E RESULTADOS.....		102
5.1	O PRIMEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA: AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O TRABALHO EDUCACIONAL	103
5.1.1	A Organização Temática da Entrevista	107
5.2	O AGIR DA PROFESSORA NO PERCURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA SD DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA	132
5.2.1	A Organização do Trabalho.....	134
5.2.2	O Segundo Movimento da Pesquisa: o Real da Atividade Desenvolvida na OLP na Turma Pesquisada	138
5.2.3	A Transposição Didática da OLP: Tensões e Conflitos Gerando Desenvolvimento?	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		179
REFERÊNCIAS		185
ANEXOS		193
ANEXO A - Atividade complementar trabalhada pela professora		194
ANEXO B - Quadro avaliativo da produção de texto.....		195

INTRODUÇÃO

Reconhecemos a pluralidade de abordagens para a produção do objeto de ensino – todas movidas por uma motivação que leve ao sucesso da aprendizagem –, mas que o ensino da língua deve dar-se por meio de gêneros de texto é hoje um consenso entre linguistas teóricos e aplicados que se referem ao estudo dos gêneros como uma área interdisciplinar muito fértil.

A questão está no modo como isso é posto em prática, já que são muitas as formas de trabalhar os textos. Como sustenta Petroni (2008), até meados da década de 1980, a língua materna ensinada nos sistemas escolares era centrada na gramática normativa (visando ao falar culto) e na gramática descritiva (visando à aprendizagem das estruturas do sistema linguístico e da sua metalinguagem). A mudança das concepções de ensino e da concepção da linguagem resultou na virada pragmática dos anos 1990 que instituiu as práticas discursivas como o cerne do trabalho didático.

Após dezessete anos de discussões, os Parâmetros Curriculares Nacionais passam a ser o documento prescritivo para as ações nos três níveis da educação escolar: o do sistema educacional, onde se formulam diretrizes gerais adotadas pela sociedade; o dos sistemas de ensino, onde as escolas organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e no nível dos sistemas didáticos, onde se encontram o professor, os alunos e os objetos de conhecimento (NASCIMENTO, 2011).

Tal documento prescreve o trabalho docente no ensino e, para o campo da língua materna, veicula a importância de conceber a linguagem como veículo de interação, capaz de transformar os sujeitos. Ao adotar tais concepções, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser visto como forma de acesso do aluno a uma sociedade letrada, por meio da leitura e da escrita, tomadas como práticas sociais.

O eixo do trabalho em Língua Portuguesa passa a ser o das práticas sociais, o da linguagem em discurso, o da linguagem nas práticas situadas, ou seja, os gêneros do discurso e/ou textuais¹ e a sua transposição didática e, na abordagem interacionista sociodiscursiva, passa a seguir os postulados teóricos dos pesquisadores de Genebra Dolz e Schneuwly (2004); Bronckart (2012) e outros investigadores espalhados no território brasileiro. Essa mudança de objeto passa a implicar letramentos cada vez mais complexos, abrangendo a escrita, imagens e sons em suportes e meios cada vez mais diversificados.

¹ Neste trabalho os termos *gêneros textuais* e *gêneros do discurso* serão utilizados como sinônimos.

Essa nova abordagem, no tocante ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita, requer que alunos e professores adotem comportamentos de leitores e escritores, para isso exige-se a substituição do trabalho de compor “redações escolares”, pela escrita dos gêneros textuais que emergem das esferas da comunicação humana, exigindo, a partir daí, discussões sobre as novas abordagens e objetos de ensino, visando à “transdisciplinaridade como a leveza de pensamento necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas, representadas pelas práticas sociais situadas” (ROJO, 2006, p. 259).

O surgimento dos PCNs contribuiu para o investimento na formação docente, tomemos como exemplo o Estado do Paraná, temos as Diretrizes Curriculares prescritivas do agir docente no trabalho com as práticas discursivas, o PDE que aproxima o professor das Universidades às teorias e práticas embasadoras do ensino de língua materna e articula ações visando a formação docente, tal como o Grupo de Trabalho em Rede (GTR) que visa atender as necessidades de educação dos professores da Educação Básica e o cumprimento das exigências do PDE. Incluímos nesse investimento de formação profissional docente a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Essas iniciativas (e outras não citadas aqui) revelam que o Governo tem investido na formação de professores para que reorientem e reformulem as suas práticas em sala de aula. Entretanto, ainda constatamos defasagens de aprendizagem, prova disso são os resultados das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), da Prova Brasil.

Partindo dessa problemática surge a justificativa para a nossa pesquisa, pois essas ações, visando à formação continuada de professores nos níveis da administração Federal, Estadual e Municipal implicam grandes investimentos de recursos materiais e humanos, entretanto, os resultados ainda são insuficientes para o desenvolvimento da educação básica em nosso país.

Nesse contexto de baixo nível de resultados alcançados decidimos investigar a aplicação do projeto que se caracteriza como uma das ações para a melhoria da qualidade do ensino, a Olimpíada de Língua Portuguesa que foi implementada há 12 anos nas escolas públicas brasileiras. Essa proposta de formação profissional e de alunos da educação básica chama a minha atenção, tanto como professora atuante na rede pública de ensino como pesquisadora. Por isso, quando terminei a graduação em Letras, decidi dar continuidade à minha formação, na tentativa de compreender melhor como funciona o ensino e aprendizagem de língua materna e para preencher as lacunas deixadas pela graduação relacionadas à problemática em que vários elementos atuam de forma interdependente: o professor,

responsável por transformar e adaptar os objetos de ensino para permitir o desenvolvimento linguageiro dos seus alunos; a do formador, que se preocupa com os saberes profissionais dos professores; a dos especialistas, encarregados de analisar os problemas desse ensino e, enfim, a dos pesquisadores, responsáveis por fazer avançar a produção científica e suscitar novos questionamentos sobre seus propósitos.

Dessa maneira, no ano de 2010 ingressei no Curso de Especialização no Ensino de Língua Portuguesa, oferecido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi quando descobri a Olimpíada de Língua Portuguesa², uma iniciativa do MEC, juntamente com a Fundação Itaú Social (FIS), que tem como coordenação técnica o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Por tratar-se de um concurso nacional de produção de texto, no qual o docente ingressa facultativamente, tem como pano de fundo o objetivo de formar professores e alunos no trabalho com a leitura e escrita de gêneros textuais, só que, além da prescrição, possui uma abordagem mais prática para direcionar o agir do professor.

Não contente com os resultados de minha pesquisa, em 2012 ingressei no curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, também oferecido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), nele pude dar continuidade a minha pesquisa e tive a oportunidade de conhecer e fazer parte do projeto “GEMFOR - Gêneros textuais e mediações formativas” – cuja coordenadora é Prof^a Elvira Lopes Nascimento, uma das referências nos estudos sobre o ensino de gêneros no país. Foi quando tive a oportunidade de ter contato inicial, entre outras correntes teóricas, com o Interacionismo Sociodiscursivo proposto pelo grupo de Genebra (BRONCKART, 1999; 2006; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; BULEA, 2010) e com os pesquisadores brasileiros filiados a esse construto teórico-metodológico que partem do pressuposto fundado pelo ISD, ou seja, “a linguagem está no coração do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 65). Nessa perspectiva, Nascimento (2014) e seus colaboradores desenvolvem na Universidade Estadual de Londrina pesquisas fundamentadas no ISD que investigam práticas discursivas em diferentes contextos educacionais, contribuindo, assim, para a compreensão do *métier* educacional, investigando propostas de análise e compreensão do agir docente em situações de trabalho (MACHADO 2007, 2010; NASCIMENTO, 2009; 2011, 2014a; STUTZ, 2012), em meu caso específico, de professores de Língua Portuguesa.

² <http://portal.mec.gov.br/>

A trajetória de minha formação e a minha participação no grupo de pesquisa GEMFOR permitiu que eu conhecesse e compreendesse como se processa o ensino dos gêneros por meio da sequência didática e da construção de modelos didáticos (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Além de diferenciar-se da abordagem clássica de trabalho com a linguagem, essas ferramentas de ensino promovem a transposição didática dos conhecimentos sobre gêneros textuais, com ênfase no desenvolvimento de capacidades de linguagem, possibilitando ao sujeito a participação ativa na vida social. Foi a partir do aprofundamento de leituras, realizadas no projeto, que pude compreender que o ISD tem como proposta problematizar o agir humano, bem como oferecer um relevante aparato metodológico para análise do agir docente representado em textos e produzidos em situação de trabalho e sobre o trabalho educacional (BRONCKART, MACHADO, 2004).

Nessa perspectiva, o agir do professor, as suas capacidades para esse agir, as dificuldades para o agir e o trabalho prescrito ao professor para esse agir tem impulsionado os pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo a buscar formas para clarificar e detectar as representações ou (re)configurações do trabalho com um instrumental de análise da linguagem.

Partindo dessas considerações e por inquietar-me quanto aos fatores que implicam o agir docente no trabalho com os gêneros textuais é que surge a justificativa para a realização dessa pesquisa: o desejo de estudar a prática docente no projeto Olimpíada de Língua Portuguesa, uma vez que se trata de uma ação oficial de formação. Investigações sobre as ações desenvolvidas na Olimpíada de Língua Portuguesa (doravante, OLP) demonstram a preocupação dos pesquisadores sobre os resultados alcançados.

Entre elas, posso citar o trabalho de Kleiman (2008) que apresenta uma crítica ao motivo que leva os alunos a produzirem um texto, desvinculado da necessidade de comunicação real, emergente de uma prática social que mobiliza no sujeito a necessidade de expressar e assumir a sua opinião sobre um tema polêmico. A autora defende que a proposta de produção escrita nessa sequência didática leva o aluno a produzir um texto “artificial, desvinculado de um motivo social, a não ser aquele de fazer parte de uma competição nacional”.

Barros (2012) busca respostas para a sua indagação sobre até que ponto o Caderno “Crônica” da OLP contribui para formar alunos autores desse gênero de texto. A autora conclui que, devido ao fato de que o tema proposto nesse material é relacionado ao “lugar onde vivo”, o aluno consegue chegar a uma produção de crônicas que apresenta indícios de apropriação do gênero.

Nascimento e Saito (2011), tendo como foco a sequência didática da OLP com o gênero “poema”, demonstram preocupação com modos de despertar nos alunos o interesse pelos gêneros do discurso poético que ultrapassem as questões que envolvem os aspectos formais. As autoras buscam verificar se nessa sequência didática da OLP, o trabalho escolar com a linguagem poética leva em consideração o que Bakhtin afirma sobre a compreensão do objeto estético na sua singularidade, ou seja, como “objeto estético que implica os valores sócio-históricos-ideológicos emergentes da cultura que se constitui num mundo real e significativo” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1995, apud NASCIMENTO; SAITO, 2011).

Nessas e em outras investigações encontramos contribuições para o surgimento de reflexões sobre os resultados da aplicação do projeto da OLP na prática, uma vez que as pesquisas encontradas são oriundas da Linguística Aplicada e, portanto, se articulam a esta pesquisa pela preocupação com os resultados no âmbito da educação.

Partindo dessas considerações e evidenciando o nosso objeto principal de pesquisa – as ações docentes articuladas à Olimpíada de Língua Portuguesa -, temos como objetivo principal interpretar o agir de uma professora participante da OLP com vistas à seguinte questão geral:

Como se configura o agir da professora participante da Olimpíada de Língua Portuguesa, em relação às suas concepções de língua/linguagem, às suas representações do trabalho educacional no cotidiano das ações e na OLP e dos materiais didáticos propiciados para a formação da OLP?

Buscando respostas para essa questão geral, atingiremos o objetivo geral desta pesquisa. Do objetivo geral surgem os objetivos específicos desta investigação:

- a) Buscar dados nas prescrições presentes nos documentos oficiais para o ensino, baseado no eixo das práticas discursivas (gêneros textuais) que norteiam a Olimpíada de Língua Portuguesa.
- b) Buscar indícios do agir representado pela professora e o que essas representações revelam sobre o trabalho profissional e sobre o trabalho efetivado na OLP.
- c) Analisar elementos do processo de transposição didática da OLP, buscando indícios de tensões e rupturas que indiquem ZDPs (Zonas de Desenvolvimento Proximal) na professora e, conseqüentemente, apresentem potencial de desenvolvimento profissional.

Para atingir os objetivos propostos, buscamos respostas às seguintes questões de pesquisa:

- a) Como os PCN, as DCE e a sequência didática da OLP prescrevem o ensino de Língua Portuguesa em relação aos eixos da leitura, da produção e da análise linguística?
- b) Quais são os indícios das representações da professora sobre a atividade profissional? E sobre sua atividade na OLP?
- c) Durante a implementação da SD da OLP, quais são os gestos de adaptação ao contexto de ensino que promovem mudanças no trabalho prescrito pela OLP? Essa adaptação pode ser compreendida como tomada de consciência que gera desenvolvimento na professora durante a implementação da SD da OLP?

Entendemos que a análise das prescrições para o agir docente, bem como do agir desenvolvido na competição da OLP, possa contribuir para uma compreensão de como a professora realiza o seu trabalho e se existem elementos que influenciam esse agir. Acreditamos que, ao desenvolvermos essa pesquisa, poderemos conhecer melhor a Olimpíada de Língua Portuguesa e como se dá o processo de seu desenvolvimento nas redes públicas de ensino para a formação docente e, a partir daí, como se dá o agir do professor durante essa competição.

Para bem tratarmos dessas questões, organizamos o nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro, discutimos a importância dos instrumentos para o desenvolvimento do ser humano. A Olimpíada de Língua Portuguesa tem como principal instrumento a sequência didática que prescreve a transposição didática do gênero textual crônica, forma pela qual espera contribuir para o desenvolvimento do agir docente no trabalho com gêneros textuais, o que nos leva a pressupor o potencial desse evento para a formação do professor.

No segundo, capítulo há a apresentação da Olimpíada de Língua Portuguesa, mais especificamente, o seu funcionamento e quais instrumentos são por ela fornecidos para contribuir na formação do professor, no trabalho com os gêneros textuais. Apresentamos também a sinopse da sequência didática do gênero crônica, fornecida pelos organizadores do concurso para o trabalho com o nono ano do Ensino Fundamental – turma onde a docente desenvolveu a competição.

Quanto ao terceiro capítulo, nele apresentamos as prescrições para o ensino de Língua Portuguesa e para o trabalho com a OLP, no intuito de compreendermos como esses documentos dialogam com trabalho com a leitura, a escrita e a análise linguística.

No capítulo quatro, apresentamos os procedimentos metodológicos de análise e coleta de dados da pesquisa, bem como a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados.

No último capítulo, apresentamos os dados coletados e sua análise que está dividida em duas partes, na primeira, como a professora representa o seu agir docente enquanto professora do Ensino Fundamental e enquanto participante da OLP e, na segunda, buscamos na sua atividade real compreender as tensões e conflitos que promovem rupturas (ZPD)³ e desenvolvimento na docente. Finalmente, apresentamos as considerações finais.

³ Nas primeiras décadas do século 20, o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934) propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é chamado de real e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos). Geralmente, esse nível é estimado pelo que o sujeito realiza sozinho. Essa avaliação, entretanto, não leva em conta o que ele conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor. É justamente aí - na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência - que reside o segundo nível de desenvolvimento apregoado por Vygotsky e batizado por ele de proximal (Coelho, 2013).

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ENSINO COMO TRABALHO NA ABORDAGEM DISCURSIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O planejamento de aulas, a regulação de abordagens metodológicas e a busca do domínio de técnicas de ensino são itens “necessários” no trabalho docente. Entretanto, os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo ensinam que essa tarefa vai muito além e sempre será configurada a partir de uma rede discursiva, cuja análise deve tornar-se o instrumento para o entendimento do trabalho educacional e das suas relações com a linguagem (BRONCKART, 1999); (MACHADO, 2005).

Dessa maneira, os autores defendem a prática de análise do trabalho docente a partir de uma abordagem discursiva, ou seja, a linguagem tem papel fundador nas práticas sociais, porque “nos textos e pelos textos construímos representações sobre o trabalho docente, sendo que eles se constituem como ‘lugares de morfogênese’ (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho” (MACHADO, 2009, p.58). O ISD assume essa concepção de trabalho e tem o objetivo de compreender os ofícios por meio de interpretações variadas, a partir do agir humano, como veremos neste capítulo. Dessa maneira

[...] compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão (MACHADO, 2009).

A perspectiva discursiva não entende o trabalho como um sacerdócio ou dom, mas orienta: *ensino é trabalho* (MACHADO, 2004, p. 49). Entre os estudiosos do ISD (BRONCKART, 2006; 2008); (BRONCKART e MACHADO, 2004), está a distinção das relações entre linguagem sobre/no/como trabalho. Esses conceitos foram reelaborados no intuito de proporcionar a análise de textos relacionados às diferentes dimensões do trabalho, o que leva à seguinte distinção, conforme o quadro:

Quadro 1 – A distinção sobre as relações entre linguagem sobre/no/como trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004)

TEXTOS PREFIGURATIVOS	São textos produzidos antes do agir de trabalho, ou seja, são prescritos pelas orientações oficiais.
TEXTOS SOBRE O TRABALHO PLANEJADO	São textos produzidos no decorrer da situação de trabalho.
TEXTOS AVALIATIVOS/ INTERPRETATIVOS	São textos produzidos posteriormente às situações de trabalho.

Bronckart (2006, p. 209) define a palavra *trabalho* como “um tipo de atividade ou prática”. Para o autor “[...] a ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”, sendo, esse agente possuidor de elementos como: *motivo* ou *razão*, *intenção* e *capacidade física*, necessários para seu agir e para realizar gestos (BRONCKART, 2010).

Quando Bronckart (2010) identifica o *trabalho* como uma *atividade*, ele relaciona *atividade* com a Teoria da Atividade de Leontiev (2005), no qual o **agir humano** é de caráter coletivo, ou seja, é um “processo de pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas.” Baseando-se nesses aportes teóricos, Bronckart (2006) desenvolveu três conceitos:

Quadro 2 – Conceitos fundadores da semântica do agir conforme Bronckart (2006)

AGIR	Qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos. É um dado que pode ser observado. Desenvolve-se num curso do agir, no qual podem ser percebidas cadeias de atos e/ou de gestos.
ATIVIDADE	Uma leitura do agir que implica, principalmente, as mesmas dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por um <i>coletivo organizado</i>.
AÇÃO	Uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma <i>pessoa particular</i>

É preciso considerar, na análise do trabalho docente, além do seu contexto sócio-histórico, os elementos que compõem a rede de relações sociais, constitutivas dessa atividade. Para Nascimento (2012) são:

- as instituições oficiais que organizam o agir docente e que produzem documentos prescritivos;
- as diferentes modalidades de ensino que podem ser presenciais ou a distância;
- as personagens que geralmente constituem a narrativa escolar (alunos, pais, colegas, supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores etc);
- os instrumentos materiais como - *data show*, internet, lousa, vídeos, áudios, slides, transparências, equipamentos laboratoriais, acesso às mídias diversas: impressas, rádio, TV, multimídia, os programas que gerenciam os AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) que podem ou não ser apropriados pelo professor.

Nascimento (2012) ainda acrescenta os instrumentos semióticos (linguageiros), ou seja, os signos e a linguagem, os gestos corporais, os gêneros discursivos orais, escritos e multimodais como instrumentos simbólicos, representados e reconhecidos pelos pré-construídos que são parte da vida social.

A proposta de análise de textos desenvolvida pelo ISD envolve duas etapas: a primeira diz respeito ao levantamento/estudo do contexto de produção dos textos (em que emergem as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto); a segunda aborda o estudo da arquitetura interna dos textos que contempla três níveis de análise: o *folhado textual*, os *mecanismos de textualização* e, finalmente, os *mecanismos enunciativos*, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – A arquitetura textual conforme Bronckart (1999)

Infraestrutura textual	Plano global Tipos de discurso Tipos de seqüências
Mecanismos de textualização	Mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal
Mecanismos enunciativos	Modalizações Vozes

A proposta do ISD parte de uma análise descendente que toma, em primeiro plano, o contexto de produção do texto e vai até o estudo dos níveis mais, especificamente, enunciativo-discursivos, pelos quais se materializam os enunciados.

A partir de 2007, a proposta de análise de textos do ISD é renovada, distribuindo-se de forma a atender os discursos sobre o trabalho e na situação de trabalho. Dessa maneira, a proposta de análise de textos compreende três níveis: o nível *organizacional*; o *enunciativo* e o *semântico*, apresentados de maneira sintetizada no quadro abaixo:

Quadro 4 – Procedimentos de análise de textos segundo o ISD (STRIQUER; NASCIMENTO, 2012).

Contexto de produção	Folhado textual
<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do mundo físico: - emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido; • Parâmetros do mundo social e subjetivo: - elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras e a imagem que o emissor tem de si ao interagir e de seus receptores. Mais especificamente sobre textos prescritivos, identificar: <ul style="list-style-type: none"> - qual o gênero (ou os gêneros) mobilizado(s); - qual a organização interna global do texto; - qual a fonte da prescrição; - qual os destinatários da prescrição; - com quais textos se articulam. - quais os protagonistas desse trabalho que são instaurados pelo texto como verdadeiros atores responsáveis pelo seu desenvolvimento? 	<ul style="list-style-type: none"> a) O Nível organizacional - análise da organização temática. Compreende a identificação do plano global do texto, dos tipos de discursos predominantes, dos tipos de sequências e dos mecanismos de textualização (coesão e conexão). b) O nível enunciativo - envolve os mecanismos de responsabilização enunciativa, em geral marcados por unidades linguísticas, como: a) a ausência ou a presença de marcas de pessoa; b) marcas de inserção de vozes; c) modalizadores; d) adjetivos. c) O nível semântico- referente à semiologia do agir, abrange todos os dados obtidos com a análise do nível organizacional e do nível enunciativo de um texto. Centra-se nas escolhas semânticas que aparecem em um texto, na frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram um agir e se verifica se o actante do texto é dotado de razões, intenções e capacidades para agir.

As análises no nível organizacional têm o objetivo de identificar o plano global do texto, seguido dos tipos de discursos predominantes e os tipos de sequência. A partir do processo de leitura do texto reconhecemos a organização do seu conteúdo temático mobilizado que diz respeito ao plano global.

Os tipos de discurso relacionam-se aos *mundos representados* pelo agente de produção do texto, dentre eles, o mundo ordinário (objetivo, social e subjetivo), já os *mundos discursivos*, são construídos pelo agir linguageiro (HABERMAS, 1989) e constituídos por meio de dois tipos de operações psico-lingueiras⁴:

1. Engloba as relações entre as coordenadas organizadoras do conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem.
2. Diz respeito à relação entre as instâncias de agentividade, o agente produtor e a situação de produção do texto (BRONCKART, 2010; 2008).

Em outras palavras, o primeiro tipo de operação psico-lingueira orienta a organização do conteúdo do texto e pode estar conjunta ou disjunta das orientações do mundo ordinário. Assim, se as orientações organizadoras do conteúdo são mobilizadas de maneira que se distanciem das orientações da situação de produção, existe a *ordem do narrar*. Entretanto, se estiverem conjuntas, há a *ordem do expor*. O segundo tipo de operações psico-lingueiras, diz respeito às relações entre os agentes de produção e a situação de produção. Nesse caso, se elas estão explícitas no texto, há a *implicação* do agente em relação aos parâmetros físicos de produção. Do contrário, teremos a sua *autonomia*. Para exemplificar os dois mundos apresentados por Bronckart (1999), há o mundo do:

- a) NARRAR: quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem (exemplos: gênero conto de fadas, fábula, parábola etc);
- b) EXPOR: quando as representações mobilizadas não estão fixas em nenhuma origem espaço-temporal e organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem em curso – em conjunção com tais coordenadas (exemplos: gênero verbete de enciclopédia, de dicionário, de lista telefônica etc).

⁴ A atividade de linguagem implica a utilização de operações psíquicas. Quando nos deparamos com uma situação de comunicação, ajustamos nosso discurso ao contexto de produção a partir de uma série de operações cognitivas, essas operações se orientam quase exclusivamente pelo que Grize (1984) chamava de “lógica natural”, isto é, uma lógica propriamente “dialógica”, que utiliza ou “se serve” de uma língua natural e que toma lugar necessariamente num contexto social. A partir do discurso mobilizado, uma série de operações são programadas/desenvolvidas para ajustarem-se a esse discurso. Para mais esclarecimentos ver Bronckart (1998).

Bronckart (1999), ao cruzar os resultados dessas operações, chega a quatro mundos discursivos: *narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo*. Partindo da análise das unidades linguísticas e dos modos de organização sintática que traduzem ou exprimem esses mundos, o autor propõe quatro tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

De acordo com os pressupostos do ISD, os dados da análise podem indicar nos textos/discursos do trabalho e sobre o trabalho elementos que indiquem como são representados os professores nos textos prescritivos do agir docente (DCE) no contexto da educação pública paranaense: a) como ator, a quem são atribuídas as dimensões do agir, como fonte dos processos educacionais e que, por isso, lhe são atribuídos motivos, intenções e capacidades? b) ou como simples agente, a quem cabe obedecer e seguir as prescrições formuladas por outrem.

1.1 O PAPEL DOS INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Bronckart (2006, p. 112), é a linguagem que está “no coração do desenvolvimento humano”. Para o autor, os signos e os modelos sociais que configuram as práticas languageiras (discursivas) denominados como gêneros de texto ou gêneros do discurso⁵ constituem os instrumentos semióticos mediadores das interações sociais.

Para discutir a noção de desenvolvimento – basilar para as atividades formativas -, é preciso considerar o fato de sua relação com a evolução do ser humano, pela qual caminha-se ao longo da vida. Tal processo não é determinado, apenas, por fatores biológicos ou genéticos, mas, sobretudo, pela interação com os pré-construídos culturais, constituídos pelo conjunto de textos e obras que são apropriados e interiorizados “causando reestruturação psíquica” (STUTZ, 2012, P. 78).

Os seres humanos já nascem envolvidos pela cultura, contexto que influencia nossa vida desde a infância até a vida adulta. Mas são as trocas com outros pares ao longo dos anos que proporcionam aprendizado e desenvolvimento, permitindo criar novas formas de agir no mundo, ampliando, assim, as ferramentas de atuação (RABELLO e PASSOS, 2013). Por isso, a linguagem está intimamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento,

⁵ Por discurso, entendemos toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores. O discurso se manifesta linguisticamente por meio de textos O texto, oral ou escrito, é construído no processo das relações interacionais, constituindo-se num todo significativo, independentemente de sua extensão. Como unidade complexa de significação sua produção/compreensão implica levar em conta as condições de sua produção mobilizando competências não só linguísticas como competências extra-linguísticas (BAKHTIN, 1999).

justamente por implicar complexas operações psíquicas que devem ser adquiridas ou desenvolvidas para as atividades da vida social, materializadas pelo uso da linguagem na modalidade oral, escrita e em outras formas semióticas.

Vygotsky (2003), presente nos postulados do ISD, nos apresenta uma série de dados e reflexões sobre vários aspectos do desenvolvimento que consideramos fundamentais para a compreensão da atividade educacional. Para o autor, o aprendizado desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da criança e dos seus processos mentais. Tal desenvolvimento se define, em parte, pela maturação do organismo individual, próprio da espécie humana e, por outro lado, da interação com as pessoas em um determinado ambiente cultural, o que incentiva o aparecimento de processos internos. Ou seja, o desenvolvimento só é possível, só existe, a partir da inserção deste indivíduo em determinado setor de atividade social e em interação com outras pessoas, justamente, porque o indivíduo cresce em um ambiente social e a interação com outros indivíduos é essencial para o seu desenvolvimento.

De acordo com os estudos de Oliveira (1997), sobre as teorias vigotskianas, o centro para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano é a mediação que acontece a partir da interação humana. Tal processo mediativo se dá por meio do uso de instrumentos, materiais ou não. Primeiramente, Vigotski (2003) defende que o funcionamento psicológico humano acontece a partir de dois elementos:

- **as funções psicológicas básicas:** de origem biológica;
- **as funções psicológicas superiores:** entendidas como resultantes do desenvolvimento do ser humano, resultado do processo de desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo.

Ao nascer, o indivíduo possui funções psicológicas básicas ou elementares que se tornam superiores por meio do processo de interação (OLIVEIRA, 1997). De acordo com Oliveira (1997), as funções psicológicas superiores são decorrentes do processo sócio-cultural e emergem dos processos psicológicos elementares – de origem biológica (estruturas orgânicas). Dessa forma, a estrutura humana é resultado do processo de desenvolvimento que tem base nas relações entre história social e individual.

acionadas pelo professor em seu ofício de ensinar e pelos alunos, nas suas ações para aprender. Pela noção de “instrumento”, podemos explicitar, no plano dos recursos educacionais, os instrumentos socialmente disponibilizados para a realização do agir educacional, quer sejam materiais ou simbólicos (semióticos) que, ao serem apropriados desenvolvem capacidades mentais ou comportamentais, atribuídas a um professor ou aluno, em particular.

Schneuwly (2011), ao se referir aos “instrumentos para o ensino” destaca duas ordens de instrumentos:

- (a) *os instrumentos materiais ou físicos*: compostos por qualquer tipo de material usado pelo professor para materializar ou presentificar o objeto de ensino para o aluno, como, por exemplo, o retroprojetor, lousa, TV, computador etc.
- (b) *os instrumentos discursivos*: constituídos pelos signos e recursos semióticos que o professor utiliza para ensinar os tópicos principais do objeto, tais como leitura em voz alta, comparação, perguntas, exemplos, paráfrase, gestos didáticos etc. Esses instrumentos tanto semiotizam os significados que o professor faz do objeto de ensino, bem como permitem ao aluno a construção de novas significações desse objeto, daí sua importância como campo de pesquisa.

Segundo Nascimento e Coelho (2014), para o agir educacional o professor aciona recursos materiais e simbólicos (linguageiros) que são instrumentos de trabalho em diferentes suportes, com os quais vai mediar o processo de ensinar e de aprender. No quadro a seguir, na coluna da esquerda, a autora apresenta exemplos de recursos/instrumentos materiais que se encontram, mais ou menos, disponíveis nos ambientes escolares contemporâneos. Na coluna da direita, o quadro apresenta exemplos de instrumentos simbólicos que, para a autora, permitem a construção de novas significações sobre um determinado objeto de ensino:

Quadro 5 – Instrumentos materiais e simbólicos relacionados ao agir educacional (NASCIMENTO; COELHO, 2014). Prelo.

Recursos materiais: instrumentos de trabalho em diferentes suportes e linguagens	Instrumentos simbólicos: permitem a construção de novas significações sobre o objeto de ensino
<ul style="list-style-type: none"> • vídeos, áudios, • <i>slides</i>, transparências, • equipamentos laboratoriais, • acesso às mídias diversas: impressas, rádio, Tv digital • TVs Multimídia (TV Pendrive) • AVAs (Ambiente Virtual de Aprendizagem) • TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) 	<ul style="list-style-type: none"> • todos os signos possíveis, • enunciados contextualizados, • gestos corporais, • as obras de arte; • a escrita, • desenhos, • esquemas, • elementos gráficos, • planos, roteiros, • manuais, • projetos, • exemplos, • guias de leitura, • normas, • pareceres técnicos, • grades de controle para regular a produção escrita, • quadros organizadores da memória das aprendizagens, • gêneros discursivos orais, escritos e multimodais, • sequências didáticas

Nessa perspectiva, os instrumentos de mediação utilizados pela professora da OLP, em foco nesta pesquisa, constituem uma fonte de observação, cujos dados nos ajudam a compreender como se dá o agir educacional no processo de implantação de uma sequência didática da OLP.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS PARA MEDIAR AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM

O ensino de Língua Portuguesa, a partir das tipologias textuais, ou seja, a partir da classificação dos textos em dissertativos, narrativos e descritivos era o objeto de ensino e aprendizagem que vigorava nos espaços escolares nas décadas que antecederam a publicação dos PCNs e da disseminação do conceito de gêneros textuais/discursivos no passar dos anos. As pesquisas e publicações de textos prescritivos oficiais que se seguiram a partir

daí, não deixam mais dúvidas: no Brasil, os textos não são mais tomados, apenas, por suas características estruturais, mas sim, pela função que exercem no meio social.

No entanto, como demonstra Schneuwly (2004), vigora, ainda, a necessidade de classificar. Partindo de uma postura teórico/filosófica, o autor propõe a discussão desse assunto por outro viés, a partir do levantamento de hipóteses sobre o desenvolvimento. Para repensar a relação entre tipos e gêneros, utiliza os conhecimentos sobre esse tema para colocar, de maneira diferenciada, alguns dos problemas na aquisição do discurso.

O autor defende a tese “gênero é um instrumento”. A partir de uma postura filosófica, sustenta a ideia fundamentando-se na concepção vigotskiana de instrumento psicológico, ou seja, a de que nossas ações/atividades no mundo são mediadas por instrumentos. Na linguagem também não é diferente, nos apropriamos de instrumentos para agir sobre o outro em nosso meio social. De acordo com Schneuwly (2004), nos apropriamos de instrumentos para desenvolver capacidades nos outros indivíduos, mas levanta a seguinte questão: Como este instrumento pode ser capaz de desenvolver capacidades?

Como explica Machado (2007), a apropriação dos gêneros é fundamental para a nossa socialização, ele nos possibilita a inserção nas variadas práticas comunicativas humanas. Ao mesmo tempo em que este instrumento é mediador de uma atividade, ele a materializa, a torna concreta, real; faz com que ela exista, em outro lugar, em outro tempo, não naquele em que foi produzida, ao representá-la e significá-la.

Ao analisar este instrumento mais detalhadamente, Schneuwly (2004) o considera em duas faces: a da materialidade/concretude, ou seja, o instrumento é material (concreto), existe fora do sujeito, pois materializa a atuação, tornando possíveis os objetivos aos quais se destina o instrumento. A outra se dá quando consideramos o sujeito, levando em conta os esquemas de utilização do objeto, ligado às situações de ação, ou seja, cada situação e cada instrumento vão exigir determinada capacidade, formas diferenciadas de ação. Por isso, para tornar o instrumento mediador e transformador da atividade de ação, ele precisa ser apropriado (internalizado/apreendido) pelo sujeito. Os esquemas de utilização do instrumento são plurifuncionais.

Em outras palavras, quando alguém se apropria de um instrumento (gênero), ao mesmo tempo, está desenvolvendo capacidades individuais de uso desse gênero e, por consequência, quanto mais gêneros são apropriados, mais capacidades de usar a língua formaremos. De acordo com Cristóvão e Machado (2009), no processo de desenvolvimento do sujeito, sua participação nas diferentes atividades sociais lhe fornece conhecimentos sobre

os diferentes gêneros disponíveis para a sua comunicação, como também de seus esquemas de utilização.

Para compreender o conceito de gênero, é preciso ter em mente três elementos que mobilizamos ao nos comunicarmos: há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva; esta base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros; mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento; e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

Schneuwly (2004) resume a situação de comunicação: há um sujeito (locutor – enunciador) que fala ou escreve (age discursivamente) numa situação definida (dentro de um contexto) a partir de um instrumento (o gênero textual). O gênero é escolhido a partir da situação que guia a ação, dessa maneira há uma relação de meio-fim – estrutura base da atividade mediada.

O autor explica o funcionamento desses esquemas que se dá em dois sentidos. De um lado, o gênero é um instrumento, formado por uma unidade de conteúdo temático, composição e estilo. Deve ser adaptado a um destinatário real, a um conteúdo preciso e a uma finalidade (informar, convencer, descrever...), numa dada situação (contexto). De outro lado, uma situação de linguagem, onde há uma ação de linguagem, de um certo tipo, só pode ser concebida enquanto tal quando há um gênero disponível para realizá-la. Para que haja a comunicação é preciso, antes dela, conhecermos as características de determinado gênero, se não, nossa atuação/ação não será satisfatória.

É preciso nos apropriar/aprender, saber nos apropriar de determinado gênero para atuarmos satisfatoriamente em determinada situação de comunicação, pois para agirmos sobre a realidade é preciso conhecê-la, tal conhecimento pode ser experimentado pelo meio e o instrumento é um meio, uma via de conhecimento. Por isso, os esquemas de utilização são necessários para que se produza um texto e ele determina as formas e as possibilidades de produção. Schneuwly (2004) concebe o gênero como um mega-instrumento, porque além de funcionar como um instrumento de comunicação ele também atua como um instrumento de ensino e aprendizagem (DOLZ, SHNEUWLY, 2004).

Por isso, a importância dos esquemas, são necessários para a produção de um texto (oral ou não) que, por sua vez, possui sua forma e possibilidades de produção guiadas pelo gênero – um organizador global - na escolha do conteúdo, no processo discursivo e linguístico. Por exemplo, queremos convencer alguém sobre nossa opinião diante de determinado assunto: qual gênero devemos utilizar para alcançar nosso objetivo e como devemos prosseguir, qual caminho seguir na construção deste gênero para alcançar tal propósito? Primeiro, escolheremos o gênero, depois articularemos os esquemas para apropriar-me deste gênero (instrumento) para agir sobre o outro – alcançando o nosso intuito discursivo.

Para Marcuschi (2008, p. 221), Dolz e Schneuwly “desenvolveram uma noção de gênero, concebido como um *instrumento de comunicação*, que se realiza empiricamente em textos”. De acordo com o autor, os estudiosos de Genebra têm como perspectiva geral de estudo o caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo e partem da ideia de que os gêneros são instrumentos possibilitadores da comunicação, pois sempre nos utilizamos de um gênero para agir discursivamente. Assim, os autores genebrinos acreditam na possibilidade de ensino com gêneros textuais. Por isso, a necessidade da criação de materiais didáticos adequados que proporcionem a transposição didática do conhecimento científico sobre os gêneros para o nível do conhecimento a serem ensinados, de acordo com as capacidades dos alunos.

Nascimento (2014a) enfatiza que, na transposição didática dos gêneros textuais para a sala de aula, o saber sobre o gênero deve ser selecionado, decomposto e modelizado (nos modelos didáticos), apontando as dimensões ensináveis que serão didatizadas. Para a autora, defendendo a organização das atividades escolares inseridas em sequências didáticas, no quadro de uma didática das práticas sociais, os conhecimentos didáticos da disciplina não podem compreender somente os saberes que se ensinam na disciplina, mas também as formas mais competentes de representação dos conteúdos para torná-los acessíveis e compreensíveis para a internalização dos alunos.

No contexto da educação básica, os textos orientadores da transposição didática são elaborados visando à didatização das práticas discursivas configuradas em gêneros textuais. Para a rede estadual de ensino, temos como exemplo destes textos, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) que, além de orientarem a transposição didática dos conteúdos de ensino, prescrevem o trabalho/agir docente.

Os textos prescritivos criados pelas instâncias governamentais, objetivando a orientação docente, são semiotizados pelos professores antes, durante e depois da realização das tarefas. A detecção das representações/reconfigurações desses discursos oficiais são importantes

para se compreender e apreender o contexto sociointeracional dos professores que recebem tais diretrizes e “precisam” colocá-las em prática, uma vez que, dependendo da maneira como isso acontece, o sucesso no ensino e aprendizagem pode não ser alcançado.

A ergonomia do trabalho surge para analisar a afetividade do trabalho (‘dos problemas reais, em situações reais, em tempo real’), sustentando que não se pode definir o real sem se considerar o conjunto de aspectos, das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar e visando a apreender as tarefas que ele deve realizar (BRONCKART, 2008, p. 97).

Essa abordagem contribuiu para evidenciar, como sustenta Bronckart (2008), a distância entre trabalho predefinido (prescrito) e o trabalho real (inclui o saber fazer e os conhecimentos que regem esse fazer). O enfoque no trabalho docente surgiu quando se questionou sobre como os docentes exploram novos programas e meios de ensino e, como consequência, como essas novas abordagens são utilizadas e em que proporção são eficazes. E em, um segundo ponto, verificar como esses novos projetos são implantados em sala de aula, a partir do trabalho real.

[...] as produções verbais se constituem como uma atividade autônoma, que implica escolhas de conteúdos e de modalidades de expressão e que, portanto, embora os enunciados observados possam relatar aspectos significativos do agir no trabalho, eles também são, necessariamente, *formatações* desse agir significante, que levam inelutavelmente à sua transformação ou à sua reconfiguração (BRONCKART, 2008, p. 107).

O interesse pelo trabalho docente resulta da evolução das pesquisas desenvolvidas na área de didática das línguas, como também de outras. De acordo com Lanferdini (2012) que nos descreve um amplo panorama das pesquisas pedagógicas, o ensino de língua materna, nos últimos anos, abrangeu novos métodos e teorias gramaticais de abordagem do texto e do discurso, o que promoveu uma reformulação dos projetos de ensino. Seguido dessa modernização, surge a preocupação em se verificar a sua implementação no contexto escolar, tendo como foco os alunos e seus processos de aprendizagem. Após alguns anos, os estudos didáticos pedagógicos passam a ter enfoque no professor. Para Bronckart (2006), compreender e estudar os processos de desenvolvimento dos alunos é muito importante, mas é importante também compreender de quais capacidades e conhecimentos é preciso partir para o bom sucedimento do trabalho do professor.

A Olimpíada de Língua Portuguesa atua como instrumento formador docente, contribuindo na orientação/prescrição para a transposição didática no trabalho com determinado gênero em sala. Por isso, no próximo capítulo, investigaremos os instrumentos fornecidos por esse projeto, além da sequência didática, que atuam na formação do professor.

CAPÍTULO 2

A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A OLP tem o papel de agir como instrumento de mediação nas atividades que visam à formação de professores, atua no desenvolvimento de competências, implemetando intervenções formativas na educação básica. O conjunto de ferramentas acionadas pela OLP desperta o interesse do nosso olhar investigativo, dentre elas, destacam-se a sequência didática e todo o conjunto de instruções de uso e aplicação que a acompanham, entregues em material impresso ou sendo depositados no site oficial da OLP Escrevendo o Futuro.

A OLP é um evento que oportuniza aos professores a possibilidade de agir em sala de aula, por meio de uma sequência didática que é embasada nos pressupostos teóricos e metodológico preconizados pelos documentos prescritores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, salientando o enfoque nas práticas discursivas, materializadas em gêneros textuais/discursivos, o que faz da OLP um instrumento de formação docente. As sequências didáticas da OLP assumem, em suas referências bibliográficas, os autores filiados ao ISD, tanto os de Genebra, como Dolz, Pasquier e Schneuwly, como os filiados ao ISD no Brasil, como Anna Rachel Machado, Egon Rangel, Elvira Lopes Nascimento, Malu Matencio, entre outros. Dessa maneira, apresentamos nos capítulos seguintes como funciona e quais os objetivos desse evento nacional de formação.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM GÊNEROS NA PERSPECTIVA DO ISD

Reconhecemos que há professores resistentes a novas práticas e a novos objetos de ensino (COELHO, 2013). Mas, a maioria dos profissionais da educação deseja inovar suas práticas e oferecer aulas que ajudem a envolver os alunos de forma instigante. Entretanto, há obstáculos a serem transpostos: como articular em um determinado objeto de ensino as práticas nos eixos da leitura, da escuta, da oralidade, da escrita e da análise linguística? Inserindo a busca de respostas a esse questionamento, a literatura envolvendo a área da Linguística Aplicada tem apontado a função mediadora da reflexão sobre gêneros textuais no processo de (re)constituição das representações sobre os usos da linguagem e sua operacionalização em sala de aula.

De acordo com Petroni (2008), até meados da década de 1980, a língua materna ensinada nas escolas era centrada na gramática normativa, em regras do bem falar e escrever. Entretanto, os resultados decepcionantes desse enfoque provocaram mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem. Um dos aspectos fundamentais da mudança foi considerar a língua como forma de interação e entender o sujeito como alguém capaz de interagir e convencer seu interlocutor por meio da linguagem.

Ao adotar tais concepções, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser visto como forma de acesso do aluno a uma sociedade letrada, por meio da leitura e da escrita, tomadas como práticas sociais. Essa nova abordagem, no tocante ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita, requer que alunos e professores adotem comportamentos de leitores e escritores, para isso exige-se a substituição do trabalho de compor “redações escolares”, pela escrita de gêneros textuais que melhor expressem suas ideias, pois a produção de textos é uma forma de interagir com distintas esferas sociais.

Mas aceitar e aplicar novos pressupostos e metodologias não tem sido tarefa fácil. De acordo com Chiappini (2000), entre as dificuldades estão a tradição pedagógica, a obrigação em cumprir programas e as justificativas teóricas do ensino tradicional da gramática.

Baltar et.al. (2005) salientam que o ensino da leitura e da produção de textos, a partir da apropriação de gêneros textuais, já se tornou consensual, no entanto os autores se referem ao “perigo da gramaticalização dos gêneros”, ou seja, tomar o gênero “como pretexto para estudar gramática”. Ao discutir sobre essa temática os autores defendem que os professores têm consciência sobre a prescrição do ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, entretanto, na transposição didática, trazem o gênero para a sala de aula e o utilizam para realizar análises que não vão além das frases do texto. Não que tal análise não seja necessária, mas esse agir contraria o modelo de análise descendente, defendido pelos estudiosos do ISD que abrange a totalidade do texto, em seus aspectos social, estrutural e linguístico.

Diante deste cenário, surgem iniciativas tomadas por parte do Governo Federal e das Secretarias de Educação para tentar reverter este quadro, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Educacionais do Paraná (DCEs) que são prescrições/orientações para nortear o trabalho dos docentes pelo viés destas novas propostas de ensino.

Com relação às ações políticas propostas para a melhoria no ensino e voltadas para a formação do educador, destacamos também o treinamento realizado pelo PDE

(Programa de Desenvolvimento Educacional), objetivando aperfeiçoar as metodologias dos docentes, por meio do conhecimento de novos encaminhamentos teóricos e metodológicos para as práticas de sala de aula. Entre as várias propostas, a “Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro” é uma iniciativa do MEC, juntamente com a Fundação Itaú Social (FIS), que tem como coordenação técnica o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Estas entidades visam a um único objetivo: proporcionar ensino de qualidade para todos. De acordo com os organizadores da competição, a Olimpíada é um meio oficial de contribuir para a formação de professores da rede pública (de forma direta e indireta), ao promover o contato com essas teorias que também fundamentam os PCNs; e para a melhoria da escrita de todos os envolvidos.

2.2 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sobre a formação continuada, Tognato (2002) deixa claro em sua pesquisa que a busca pelo aperfeiçoamento profissional se dá para o cumprimento de uma meta de constante melhoria, sua procura pode ocorrer a partir da espontaneidade, ou seja, da busca pelo próprio indivíduo, como da oferta de oportunidades oferecidas por órgãos educacionais, como plano de carreira, aumento de salário etc. De acordo com a autora, para que o docente se desenvolva em seu trabalho e se torne um excelente profissional, é necessária a busca constante de informações e conhecimento, capazes de auxiliá-lo em sua prática pedagógica, o que pode ser feito a partir de cursos de capacitação – presenciais ou a distância -, por meio de pesquisas e também da troca de experiências.

A educação continuada nem sempre se veicula a desenvolvimento, pois esta poderá também se dar através de treinamento. No entanto, havendo desenvolvimento ou treinamento, o importante é que fique claro o que se quer em termos de capacitação profissional e que haja uma atualização constante (TOGNATO, 2002, p. 23).

Entretanto, como sustenta a autora, alguns fatores podem contribuir para que essa mudança não ocorra de maneira eficaz e coerente, como a qualidade dos cursos oferecidos e, principalmente, os objetivos e expectativas do professor em formação.

Para Oliveira (1997), em uma perspectiva vigotskiana, é a internalização de novos instrumentos materiais e semióticos que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos, visto que, ao se apropriar de instrumentos materiais e semióticos, o homem, além de dominar e transformar a natureza, controla a sua própria conduta, pois aprimora e desenvolve suas funções psicológicas superiores: recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim, ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no

mundo objetivo. Considerando o que é defendido pela autora, é nesse sentido que se constituem os programas de formação docente, tanto em nível da formação inicial quanto da continuada, ferramenta de mediação entre instrumentos materiais e semióticos e os professores, ou seja, ferramenta que auxilia o professor no processo de internalização de instrumentos que lhe permitem atuar, criar e intervir no sistema educacional.

A formação continuada pode acontecer por meio de diferentes modalidades, presencial ou a distância, ou ambas podem acontecer em conjunto. A educação a distância surgiu como uma alternativa à educação presencial e também como uma nova opção frente às exigências sociais e pedagógicas. Ao incluir em seu contexto o uso das novas tecnologias informacionais e comunicacionais, satisfaz diferentes necessidades na capacitação de adultos, além disso, não podemos negar o seu crescimento nos últimos anos e as “facilidades” que os ambientes virtuais dessa ferramenta digital promovem. A era digital chegou para contribuir em diversas áreas e a Olimpíada de Língua Portuguesa é uma organização que também utiliza essa ferramenta para facilitar e contribuir na formação continuada dos professores, na modalidade a distância.

O Portal da Olimpíada torna-se um excelente recurso quando consideramos o fato de a competição possuir caráter nacional, o que implica uma considerável distância entre os organizadores e os professores de alguns pontos do país. Assim, a internet e os instrumentos tecnológicos surgem como um ótimo recurso para aproximar os docentes e contribuir em sua formação, como também para que fiquem inteirados sobre o que acontece na competição.

Parreiras (2010) acredita que, para a aprendizagem de outros conhecimentos, as interações virtuais podem ser mais eficazes em comparação com as interações face a face, pelo fato de a flexibilidade dos aprendizes em ponderar mensagens recebidas e suas próprias produções. Além de transformarem a construção do seu conhecimento em comentários, respostas ou questionamentos, da mesma forma, há a facilidade de acesso aos registros e informações quando o aprendiz sentir necessidade de retomar ou revisar algum tópico já discutido. Outro ponto positivo também defendido pelo autor é a questão da participação docente. A interação por meio de ferramentas virtuais promove menor inibição da participação do aprendiz, pois ele fica mais receptivo e menos inibido em colocar o que pensa e em expressar seu conhecimento, em comparação com a interação face a face, fator necessário para a construção de seu conhecimento.

Heemann (2010) apresenta as tecnologias de multimídia interativa como facilitadoras da aprendizagem individual e coletiva que têm estreitado as diferenças entre

educação a distância e a educação presencial. Para a autora, a educação a distância é “uma forma de educação onde professor e alunos estão separados fisicamente [...] e diferentes ferramentas são utilizadas para diminuir essa separação, uma separação que diz respeito a espaço e tempo diferentes” (op. cit., p. 295). As ferramentas dizem respeito ao computador, ao telefone, à TV, entre outras ferramentas tecnológicas que propiciam e facilitam a nossa comunicação.

Para a autora, apesar de os recursos multimídia da internet possuírem a riqueza de recursos oferecidos pela educação a distância, eles não asseguram a interação do aprendiz, pois tais recursos devem oferecer plataformas que possibilitem e favoreçam a interação entre os estudantes e professores mediadores. O Portal da OLP garante essa interação, por meio de seus fóruns de debates e também pela atuação de professores tutores que atuam como mediadores para auxiliar no processo de elaboração de trabalhos e para sanar dúvidas dos professores que buscam o acesso. Além disso, o *site* ainda oferece diversos materiais para leitura do professor e material didático para o trabalho em sala de aula. Todo esse material tem o objetivo de contribuir para a atualização e formação docente.

Para Garcia (2013), em depoimento ao portal da OLP, há dois objetivos em oferecer essa ferramenta digital: primeiro, disponibilizar alternativas ao trabalho pedagógico, no intuito de acompanhar a necessidade de atualização escolar em relação a novas maneiras de aprender e de se relacionar com o conhecimento. Em segundo lugar, espera-se que os materiais possam ser acessados de modo rápido e por mais educadores, a qualquer instante e em qualquer lugar. Essa atitude é explicada pela estudiosa pelo fato de, em edições anteriores, cada escola receber um jogo completo do material impresso, o que dificultava a utilização do mesmo material por mais de um professor por escola. A virtualização amenizará esse problema, bem como a utilização e o desperdício de papel que o uso do material impresso inevitavelmente causa.

2.2.1 As Ferramentas Oferecidas pela Olimpíada de Língua Portuguesa para a Formação Docente

De acordo com o portal da OLP, www.escrevendoofuturo.cenpec.org.br, a Olimpíada é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Além dessas parcerias, a *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro* ainda conta com o apoio, na execução das ações, do Conselho Nacional de Secretários

de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Canal Futura. O percurso histórico da competição tem início no ano de 2002 e se estende até os dias atuais. Para compreender melhor o seu desenvolvimento e suas ações ao longo desses onze anos, pontuamos a sua linha histórica com base nos documentos do CENPEC:

2002 – O projeto era voltado para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, o tema “O lugar onde vivo” era trabalhado nos gêneros: Reportagem, Texto de Opinião e Poesia. O objetivo do projeto já era o de contribuir para a melhora da escrita dos alunos.

2003 – Realização de formação docente, com atividades presenciais e a distância; e elaboração do *Kit Vozes*, com as publicações “Voz do Aluno”, “Voz do Professor” e o vídeo “Escrevendo na sala de aula”. Houve também a distribuição de materiais de apoio pedagógico.

2004 – Houve a substituição do gênero Reportagem por Memórias Literárias e o programa continuou sendo realizado em duas etapas: o concurso, nos anos pares, e as ações de formação presenciais e a distância, nos anos ímpares.

2005 – Criação da *Revista Na Ponta do Lápis*, e sua distribuição a todos os professores participantes, e da Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*.

2006 – O programa passa a, também, premiar os docentes, mas nas categorias Relato e Prática. Houve a revisão do *Kit Itaú de Criação de Textos*.

2007 - Podiam participar do *Escrevendo o Futuro* escolas, professores e alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, escolhendo um dos gêneros: Poesia, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião.

2008 – Firma-se a parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. O programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

2009 - Os encontros de formação presencial acontecem com enfoque na *Maleta do Formador* - materiais destinados a reuniões pedagógicas. Produção do *Jogo Q.P. Brasil*, para contribuir com a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos de Ensino Médio.

2010 – Acontece a 2ª edição da Olimpíada que enviou a todas as escolas públicas – que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio – a “Coleção da Olimpíada”, com Cadernos do Professor nos gêneros: Poema, Crônica, Memórias Literárias e Artigo de Opinião. O material traz uma sequência didática, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais.

2011 - Houve três grandes ações de formação: o Seminário “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes”, que reuniu professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades; o curso virtual “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”, oferecido para professores e técnicos de todo o Brasil; e o curso presencial “Caminhos para o ensino da escrita”, com encontros presenciais realizados nas 27 Federações.

2012 - A Olimpíada, em sua 3ª edição, lançou o Caderno Virtual Pontos de Vista, com a sequência didática do gênero Artigo de Opinião, adaptada para o meio digital, agora contém

áudios, vídeos e jogos. Além disso, abriu novas turmas no curso virtual “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”. O programa envolveu todos os Estados e mais de 91% dos municípios, contando com a participação de mais de 100 mil professores em todo o país.

2013 - A Olimpíada trabalhou com a formação de professores e educadores em todo o Brasil (CENPEC, 2013).

Como pudemos observar, a OLP desenvolve ações de formação docente no intuito de promover melhorias no ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, uma vez que instituições privadas de ensino não podem participar. Seu real objetivo é exposto por Garcia e Rangel (2012a, p.12):

um de seus principais objetivos é o de proporcionar, para os professores e alunos inscritos, *um mesmo referencial teórico-metodológico*, capaz de funcionar como um patamar comum inicial para a competição. Por outro lado, a *Olimpíada* caracteriza-se também – e este é seu objetivo maior e é por essa razão que utiliza o concurso como estratégia mobilizadora – como *um programa de “formação em serviço”* para os docentes; para isso, pretende inserir-se no cotidiano da escola como parte da programação regular de Língua Portuguesa, e não como uma atividade extracurricular independente.

Temos, assim, um processo de dupla formação: um mesmo material contribui para o desenvolvimento de capacidades linguísticas dos alunos, ao mesmo tempo em que orienta e promove a formação docente. O programa de formação da OLP tem caráter bienal, em anos pares realiza as competições de produções de textos em todo o país, nas quais as melhores são premiadas. Podem participar professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas categorias:

Quadro 6 – categorias de competição da OLP – baseado no regulamento da OLP

Categoria	Anos escolares
Poema	5º e 6º anos Ensino Fundamental
Memórias	7º e 8º anos Ensino Fundamental
Crônica	9º ano Ensino Fundamental
Artigo de opinião	1º ano Ensino Médio

Nos anos ímpares, são desenvolvidas ações de formação presencial e a distância, além da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos. De acordo com Garcia e Rangel (2012a), a OLP se organiza a partir de três eixos básicos, no que diz respeito à orientação teórico-metodológica para o trabalho com a Língua Portuguesa, mais especificamente, com a leitura e a escrita:

Figura 2 – Esquema dos eixos teóricos que sustentam a OLP.



Os autores defendem que essa fundamentação teórica, bem como a metodologia que orienta o projeto da OLP, dialoga com as orientações do Ministério da Educação (MEC) para o ensino de língua materna. Assim sendo, da mesma maneira que os PCNs e os princípios e critérios que regem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a OLP enquadra-se em um movimento histórico batizado de “virada pragmática no ensino de língua materna” (RANGEL, 2002). Esse termo sugere um conjunto de radicais mudanças que aconteceram na década de 1980, seja na concepção do que é uma língua, quanto na maneira de ensiná-la.

De acordo com Garcia e Rangel (2012a, p. 15), a OLP é uma perspectiva aberta pela virada pragmática no sentido de que é

Referencial teórico-metodológico; programa de formação docente em serviço; e, finalmente, concurso de redação, a *Olimpíada* exercita e faz circular, entre os docentes e orientadores educacionais, uma determinada concepção de linguagem e de ensino de língua materna, assim como uma metodologia particular de trabalho [...]. Além disso, estabelece, para as produções que propõe, condições específicas, presentes explícita e/ou implicitamente, nas orientações e atividades de cada caderno.

A Olimpíada traz como tema “O lugar onde vivo”, pois, ao escrever seus textos, o aluno resgata histórias, estreita vínculos com a comunidade e torna mais profundo o seu conhecimento sobre a realidade, e tais ações contribuem para o desenvolvimento de sua cidadania. De acordo com Garcia e Rangel (2012a, p. 18), a justificativa para a escolha desse tema se dá pelo fato de ser comum a todos os participantes, o que lhes propicia “um mesmo ponto de partida para a ‘largada’”, outro fator é a questão da compatibilidade dos gêneros sugeridos com o tema proposto.

O trabalho com esse concurso pode ser realizado em todos os lugares do país, mas apenas nas escolas públicas de ensino. Primeiramente, o professor precisa inscrever-se no site oficial (www.escrevendoofuturo.org.br). Depois, recebe um material formado por quatro pastas, contendo: uma sequência didática de determinado gênero (este é o caderno de orientações do professor), dez livros contendo textos (para a leitura dos alunos), um cronograma de atividades, parecido com um calendário que tem como finalidade controlar o tempo de trabalho do professor e, por fim, um jogo para ajudar a desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos para o trabalho com o artigo de opinião. Além do material recebido nas escolas, há o portal na internet que disponibiliza materiais didáticos, tanto para o trabalho em sala quanto para a formação docente.

O desenvolvimento da sequência didática é dividido por oficinas e cada uma precisa tratar de um tema específico; o tempo gasto em cada oficina é previsto entre uma a quatro aulas, para tanto, é essencial que o professor estude esse material com antecedência e, se necessário, adapte o cronograma para que seu trabalho seja desenvolvido aula a aula.

Além do material de apoio, como o Caderno de Orientações, recebido pelas escolas quando se inscrevem na competição, há, ainda, a oferta de diferentes materiais virtuais para o apoio na formação e na instrumentalização docente para a sua aula, encontrados no portal da OLP. O Portal se apresenta em um formato multimodal e multissemiótico, em que se hibridizam vários modos semióticos: figuras, desenhos, infográficos, tabelas, legendas de tabelas, com cores variadas:

Figura 3 – portal Cenpec – site oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro



Figura 4 – portal Cenpec – site oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro



Ao acessar esse portal, o professor se depara com todo o material de formação oferecido pela equipe organizadora. São sete tópicos oferecidos para navegação:

- *a Olimpíada*, apresenta informações sobre a competição, além de seu regulamento;
- *formação*, neste ponto o docente encontra os cursos oferecidos para a sua formação;
- *biblioteca*, oferece publicações variadas para leitura, como artigos, entrevistas, publicações, entre outros;
- *ponto de encontro*, proporciona a aproximação entre professores e coordenadores, é um espaço onde podem participar de fóruns e tirar dúvidas;
- *notícias*, é um espaço oferecido para que o professor se informe sobre tudo o que acontece na competição, os cursos oferecidos;
- *espaço multimídia*, onde se encontram materiais de formação continuada ou para o trabalho com os alunos em sala, como vídeos, jogos on-line ou não, palestras etc.;
- *o contato*, oferecido para o professor se comunicar diretamente com a equipe que dirige a competição.

Grande parte dos conteúdos veiculados pelo portal da OLP pode ser considerado como material de formação docente, seja no oferecimento de ferramentas que contribuem para a sua aula ou em materiais para seu aperfeiçoamento profissional. Além desses, há os materiais publicados e distribuídos às redes da educação básica de todo país e aos professores de língua materna, participantes da competição. Os quadros abaixo exemplificam melhor como esse conteúdo/essas ferramentas são distribuídas no portal:

Quadro 7 – Apresentação das ferramentas de formação disponíveis no portal do Cenpec

Materiais fornecidos pelo meio virtual - formação

CURSOS ON-LINE:

Com mediação e inscrição:

1. Caminhos da Escrita
2. Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas

- Sem mediação e inscrição

1. Curso para Avaliadores

- RELATOS

Trata da escrita do relato de prática e indica materiais de orientação para essa escrita.

OFICINAS:

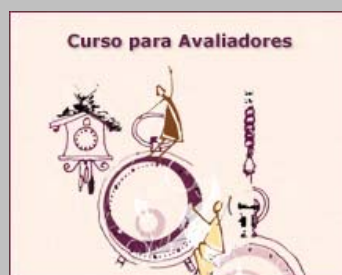
- Maleta do professor: Traz textos e vídeos para promover reflexão sobre leitura e escrita, para repensar a prática pedagógica
- Sequência didática e Letramento e alfabetização
- Material de apoio para as reuniões pedagógicas em forma de sequência de



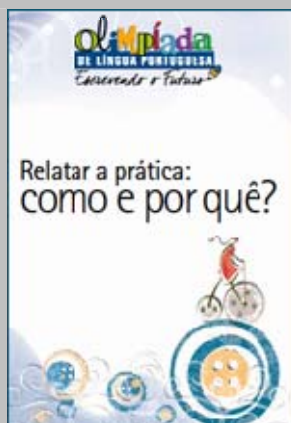
Caminhos da Escrita



Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas



Curso para Avaliadores



Maleta do professor



Sequência Didática

atividades voltadas para a formação continuada do professor



Letramento e alfabetização

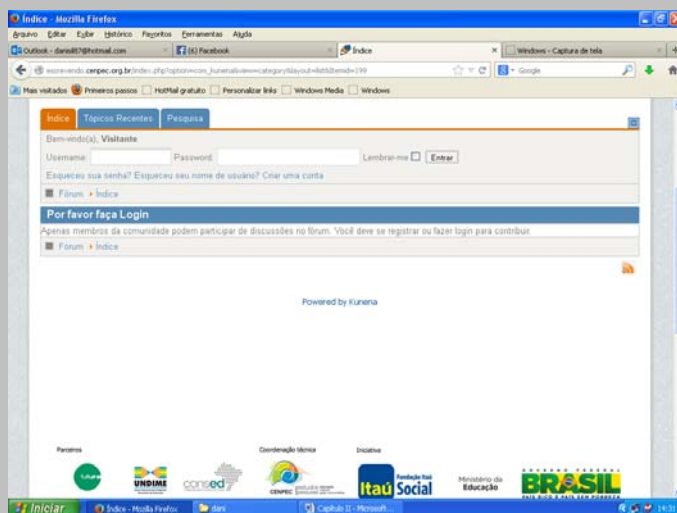
- REUNIÃO TÉCNICA**

Apresentação dos conteúdos discutidos (em power point) em encontros entre especialistas e professores, inclusive os organizadores da OLP



- FÓRUNS:**

Espaço para livre discussão entre docentes, como debates, troca de opiniões sobre educação e sobre ferramentas utilizadas no ensino de língua materna.



- COMUNIDADE VIRTUAL:**

Apresentações de palestras por vídeo-conferência, seminários, conferências, realizados por especialistas ou pelos organizadores da OLP.

- **PERGUNTE À OLÍMPIA**

Uma professora que promove ajuda e esclarece dúvidas dos professores quanto ao trabalho em sala de aula

- **Biblioteca:**

Indicações de livros, artigos, entre outros para a leitura e reflexão docente.



**Pergunte à
Olímpia!**

De acordo com o portal da OLP, a oferta de formação on-line acontece desde 2005. Sobre os cursos via internet com mediação e inscrição, há um professor que faz a mediação, orientando o trabalho dos alunos, além da entrega de um certificado ao final. Algumas dessas formações foram reformuladas e passou-se a oferecer o curso *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*, com o objetivo de contribuir na formação docente, no intuito de propiciar ao professor que vivencie uma sequência didática (SD) para escrever uma resenha de um produto cultural; e compreenda os verdadeiros princípios do trabalho com gêneros e com a SD em sala de aula; além disso, exercite a elaboração de atividades e exercícios para ensinar crianças e jovens a produzir textos na escola. A duração do curso é de nove semanas e funciona por meio de módulos de ensino, o estudante precisa dedicar-se entre oito e nove horas semanais.

No ano de 2013, instituiu-se o curso *Caminhos da Escrita*. Nele, o participante desenvolve, em grupo, um projeto de práticas de letramento a ser realizado em sala de aula, possibilitando ao docente a compreensão das práticas de letramento como práticas culturais, presentes no nosso cotidiano, histórica e socialmente contextualizadas, vinculadas às diversas esferas da vida social; e as possibilidades de transposição didática dessas práticas no trabalho com leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. A duração do curso é de doze semanas e é oferecido a partir de módulos e o participante necessita dispor-se de quatro a nove horas semanais de dedicação.

Para o *Curso para Avaliadores*, presente desde 2010 na comunidade virtual, não há emissão de certificados, é realizado individualmente, na modalidade autoinstrucional. Trata-se de leituras e exercícios com correção automática das respostas. Não há mediador nem interação com outros alunos, e o curso pode ser feito a qualquer momento, sem necessidade de inscrição, é preciso, apenas, acessar o material no site.

Como materiais de apoio ao trabalho docente em sala de aula, o professor conta com as oficinas “De olho na prática: com que crônica eu vou”, o caderno virtual que foi reformulado, promovendo maior interação entre os alunos; e os recursos multimídias, como o caderno virtual e os jogos virtuais, no intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem e promover o contato com recursos presentes no cotidiano dos jovens e adolescentes:

Quadro 8 – Materiais virtuais/interativos a serem utilizados em sala de aula

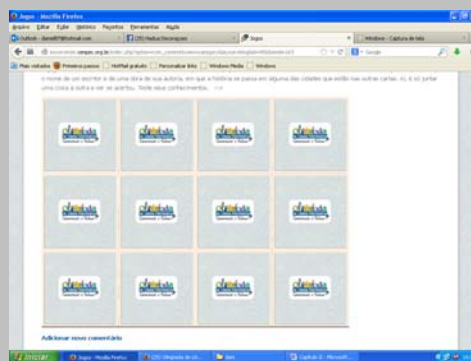
Materiais virtuais: Instrumentos pedagógicos para potencializar o trabalho com o gênero em sala

- **OFICINAS:** “De olho na prática: com que crônica eu vou?”

Sequência didática para o apoio no trabalho com a produção de textos.

- **MULTIMÍDIA:**

Arquivos de vídeos e jogos virtuais para o apoio pedagógico em sala de aula e também para a formação docente



- **Caderno virtual do gênero Artigo de Opinião**

Mudanças na edição de 2010 e traz atividades interativas on-line.

Obs: os outros Cadernos também foram reformulados, mas, até o momento não estão disponíveis no portal.



Além do portal, os organizadores ainda apresentam como recursos o *facebook* e o correio eletrônico, como meios de facilitar e proporcionar acesso rápido ao portal e também o contato com o docente, mantendo-o informado sobre o que acontece na competição e sobre os cursos e materiais oferecidos:

Figura 5 – Página da OLP no *Facebook*



(23) Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

(23) Olimpíada de Língua Portuguesa Escrev...

https://www.facebook.com/pages/Olimpiada-de-Língua-Portuguesa-Escrevendo-o-Futuro/1423586817855466?ref=ts

Mais visitados Primeiros passos HotMail gratuito Personalizar links Windows Media Windows

facebook 6 17 Pesquise pessoas, locais e coisas Daniela da Silva Página inicial

Olimpiada DE LÍNGUA PORTUGUESA
Escrevendo o Futuro

Atenção, professores!
1ª edição está chegando.

Olimpiada de Língua Portuguesa
Escrevendo o Futuro
5.518 curtiram · 192 falando sobre isso

Educação
A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

Sobre - Sugerir uma edição

5.518

Curso Resposta
Ná Bêta do Léps

Fotos Curtidas

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1431568563723958&set=a.1423904894490325.1073741827.1423586817855466&type=1

Iniciar (6) Hadua Decoraçõe... (23) Olimpíada de Lín... dani Capítulo II - Microsoft... Bate-papo - (22) 15:21

Figura 6 – Página da OLP no Facebook

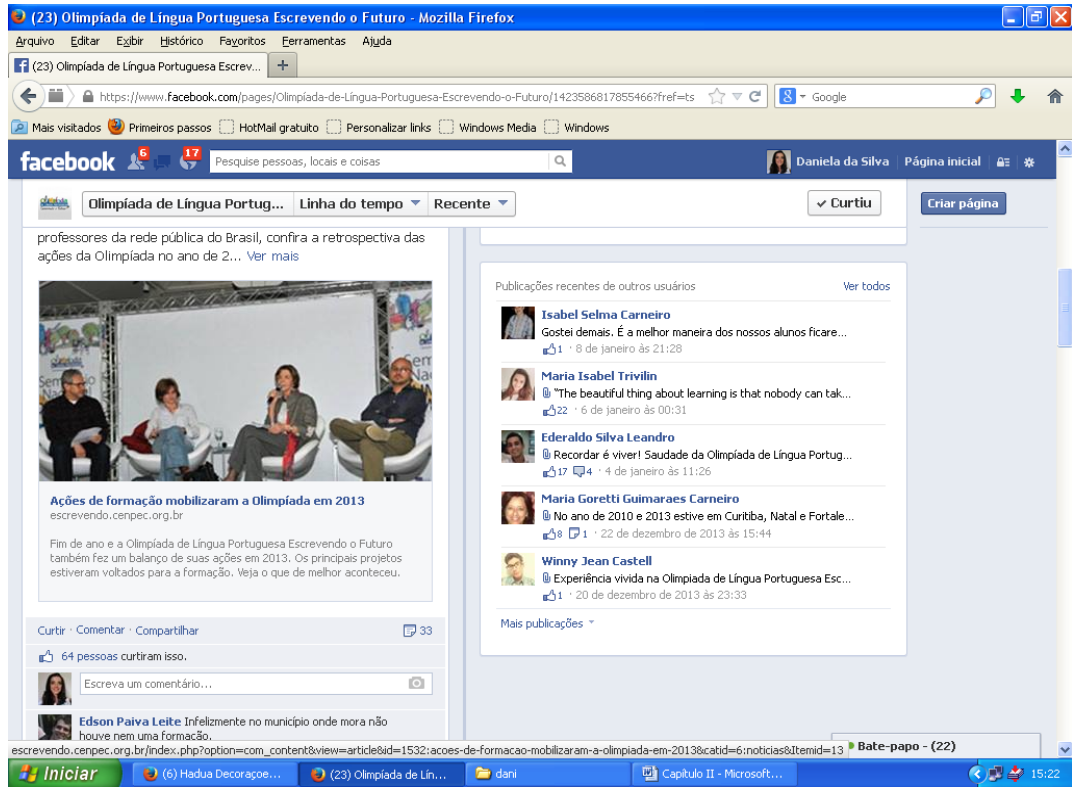
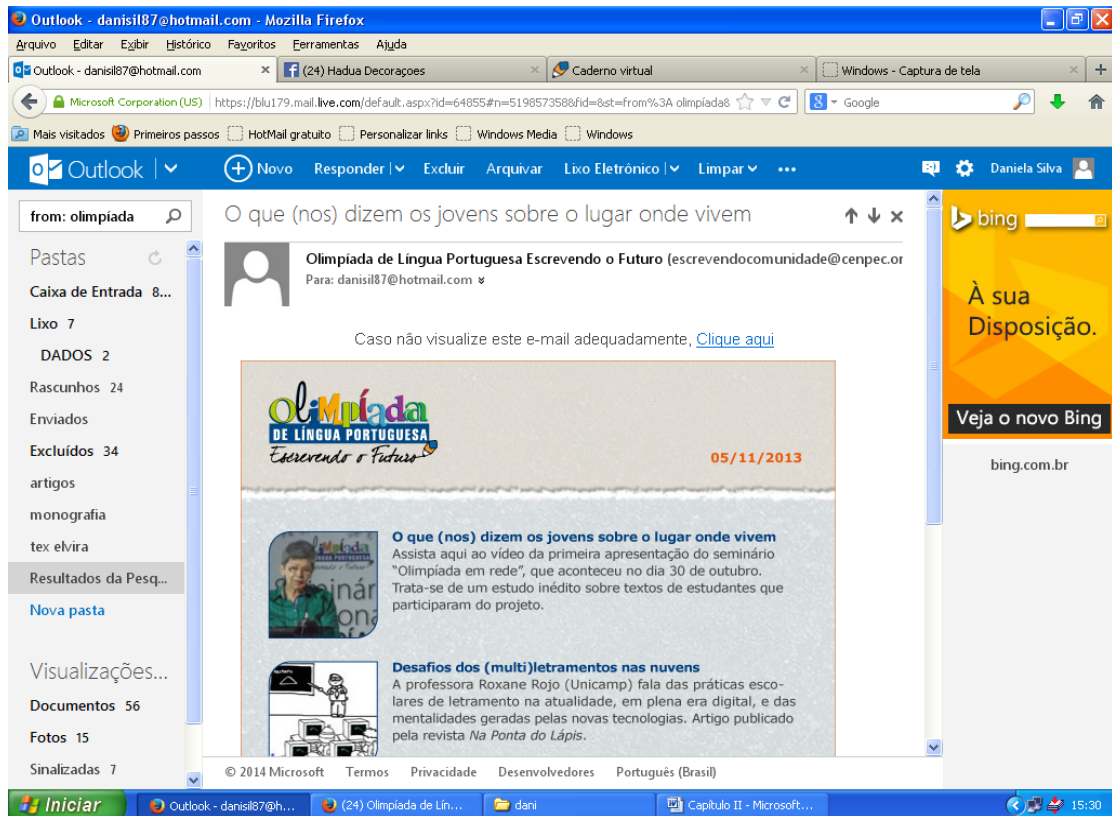


Figura 7 – Mensagem da OLP, via correio eletrônico



Além dos materiais virtuais, os professores contam também com materiais impressos distribuídos nas escolas e aos docentes participantes de todo país. Como constatamos no quadro abaixo.

Quadro 9 – Materiais impressos desenvolvidos e distribuídos pelo organizadores da OLP

Materiais impressos distribuídos às redes de ensino e aos professores.

- **CADERNO DE ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR:**

São quatro cadernos, cada um trata do trabalho com um gênero diferente: poema, crônica, memórias e artigo de opinião.



- **REVISTA: “Na Ponta do Lápis”**



Todos esses esforços mobilizados, conferidos resumidamente, faz parte de um grande investimento e de um longo trabalho desenvolvido por especialistas, há doze anos, com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no país, sem adicionar os custos às instituições ou aos docentes participantes. A *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro* torna-se, então, uma ferramenta de formação muito eficiente que amadureceu e aprimorou seus métodos e recursos ao longo de sua caminhada, contribuindo para o aprendizado não só de alunos da rede regular de ensino, mas, principalmente, de seu corpo docente.

Gurgel (2013), em reportagem publicada no portal oficial da competição, nos mostra os números de docentes instruídos e capacitados ao longo dos anos pela OLP. Como em anos ímpares há reuniões e encontros no intuito de promover programas para qualificar ainda mais os docentes de língua materna, em 2013, não foi diferente, a preocupação, além de preparar a competição de 2014, centrou-se na qualidade da formação que o programa oferece aos educadores atuantes nas salas de aula, trabalhando leitura e escrita com seus alunos. O quadro abaixo, montado a partir das informações presentes na reportagem de Gurgel (2013) apresenta dados que demonstram a enorme abrangência das ações:

Quadro 10 – Números de acessos ao portal da OLP – baseado nas informações de Gurgel (2013).

Número de professores que realizaram cursos on-line ou acessaram a comunidade virtual da OLP entre os anos de 2011 e 2013		
	2011 - 2012	2013
Cursos on-line <i>Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas</i>	Aprox. 3.000	Aprox. 2.460
Cursos on-line <i>Caminhos da escrita</i>	-	Aprox. 3.000
Procura por cursos on-line e inscrições	-	50.000
Download de obras clássicas de pensadores da Educação	-	Aprox. 11.000
Acessos à comunidade virtual	-	130.000

Desde 2011, ano em que os cursos on-line passaram a ser oferecidos pelo Portal, o número de acessos e de interessados cresceu consideravelmente, o que demonstra o interesse pela comunidade docente em aperfeiçoar e ampliar seus conhecimentos sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, investindo em sua formação. Além dos cursos virtuais, os organizadores também promovem cursos presenciais, Gurgel (2013) nos mostra

que, no ano de 2013, dos vinte e sete Estados brasileiros, vinte realizaram formações em consonância com a Olimpíada. De acordo com o estudioso, foram 616 horas de cursos e encontros que contaram com quase 3.000 participantes, enquanto a edição anterior contou com 1.680. Todas as discussões promovidas e os resultados colhidos nos encontros presenciais e na comunidade virtual servem de apoio à coordenação da OLP para continuar ampliando e melhorando suas ações de formação e intervenção.

Todos os esforços mobilizados pelos que trabalham para que esse enorme projeto de formação caminhe, se desenvolva e não “morra” ou se perca no meio do caminho, justifica-se pelo fato de como se dá a transposição didática. Há um grande risco do trabalho com os gêneros em sala de aula perder o seu objetivo e basear-se em outros fins que não o de desenvolver capacidades de linguagem. De acordo com Buzen (2007), as práticas de leitura e a produção de texto continuam recaindo sobre os artificialismos e isto se nota, principalmente, na escolha dos objetos de ensino, no caso, do livro didático.

Um dos pontos negativos de termos um único recurso, como sustenta o autor, para o ensino e a aprendizagem é o de limitar o aluno a apenas uma fonte, no caso da leitura, por vezes até relegada à decodificação do texto fragmentado, oferecido pelo autor do livro, e, assim, não são criadas novas possibilidades de impulsionar a formação do aluno. Quanto à produção de texto, diversos estudos constataram que ela é quase inexistente e baseia-se em modelos de textos do gênero “redação escolar”, o que não possibilita ao sujeito utilizar essa prática além dos muros da escola e a desenvolver uma competência linguística necessária para sua atuação como sujeito social. As atividades desenvolvidas costumam ser sempre presas ao modelo ideal, proposto pelo autor do livro didático eleito pela escola (BUNZEN 2007).

Cientes das dificuldades da produção escrita, os autores filiados ao ISD (BRONKART, 1999); (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004); (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010) propõem um trabalho sistemático por meio de módulos de ensino, conhecidos como sequência de atividades ou sequência didática, com o intuito de melhorar o quadro da educação e oferecer aos professores um recurso que vai além do livro didático.

Baseados na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, os autores filiados ao interacionismo sócio-discursivo⁶ consideram a atividade comunicativa capaz de gerar sentido entre os interlocutores, tanto na manifestação oral como na escrita. Como afirma Nascimento

⁶ O ISD é um quadro teórico e metodológico que se estende por países europeus (sobretudo Suíça, Espanha, França e Portugal). Na América do Sul, sua influência se estende fortemente ao Brasil, Argentina e Chile.

(2014)⁷, tomando como base o conceito de *desenvolvimento* difundido por Vygotsky (1987) para as pesquisas, tanto sobre ensino-aprendizagem quanto sobre formação de professores, o conceito vem se expandindo e tem sido tomado em relação com os conceitos de mediação, apropriação/internalização, atividades sociais e ações, levando em conta a teoria sociocultural do desenvolvimento humano, como pano de fundo para os projetos que visam às intervenções formativas, tanto de professores em formação, quanto de alunos em situação escolar.

A Olimpíada de Língua Portuguesa utiliza essa ferramenta desenvolvida pelos estudiosos de Genebra, no intuito de auxiliar os docentes na transposição didática dos gêneros e, para além disso, ao auxiliá-los em sua prática, contribuem também para a melhor compreensão e internalização do docente, ou seja, para a sua formação sobre o *como se faz* o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

2.2.2 A Sequência Didática como Ferramenta de Ensino

Dolz e Schneuwly (2004) propõem um trabalho por meio de módulos de ensino, conhecidos como sequência didática, com o intuito de oferecer aos professores uma ferramenta que vai além do livro didático. Baseados na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin consideram a atividade comunicativa capaz de gerar sentido entre os interlocutores, tanto na manifestação oral como na escrita.

Para Marcuschi (2008, p. 221), Dolz e Schneuwly “desenvolveram uma noção de gênero, concebido como um *instrumento de comunicação*, que se realiza empiricamente em textos”. De acordo com o autor, os estudiosos de Genebra têm como perspectiva geral de estudo o caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo e partem da ideia de que os gêneros são instrumentos possibilitadores da comunicação, pois sempre utilizamos um gênero para agir discursivamente. A proposta central é a criação de situações reais de contextos promovedores da produção textual, considerando sua circulação.

Dolz e Schneuwly (2004) orientam o ensino da língua por meio dos gêneros textuais e indicam como estratégia o desenvolvimento de sequências didáticas. Segundo Padilha (2008, p. 41)

⁷ Autora tomada como referência de uma das sequências didáticas da OLP e presença constante nos cursos de formação.

No processo de ensino-aprendizagem, nas interações aluno-professor, aluno-aluno, bem como nos materiais didáticos que medeiam estas interações, os textos em diversos gêneros, orais e escritos, ali se fazem presentes a todo momento. Assim alguns pesquisadores dedicaram-se aos estudos desta questão, detendo-se na problemática da didatização dos variados gêneros provenientes de diferentes contextos sociais e propondo que estes sejam tomados como objetos de ensino-aprendizagem.

Seguindo a concepção interacionista, Dolz e Schneuwly (2004) dão prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos e buscam proporcionar o estudo de instrumentos eficazes para o desenvolvimento do domínio da língua nas diferentes formas de interação. Assim, as situações de ensino devem ser capazes de proporcionar aos alunos que

[...] ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas suas finalidades. Deste ponto de vista, uma progressão curricular global, centra-se em conteúdos disciplinares que se supõe que coloquem problemas para os aprendizes de um ciclo. [...] Sugere, portanto, formas ideais externas com as quais os alunos devem se confrontar ao longo da escolaridade obrigatória de maneira a se assegurar a aprendizagem da expressão, sendo estas as formas orais e escritas de comunicação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p .50).

A sequência didática é um meio para orientar a aprendizagem em qualquer fase do ensino, é desenvolvida por meio de módulos de ensino organizados com o objetivo de melhorar determinada prática de linguagem, concebendo essas práticas como aquisições de linguagem formadas e acumuladas sócio-historicamente, ou seja, em relação a determinado momento da história e dependente da esfera social em que o sujeito está inserido. Como vimos, na perspectiva interacionista, os instrumentos utilizados visam promover a interação social, e, ao utilizarmos qualquer tipo de linguagem, ela materializa-se em um determinado gênero textual e (re)constrói as significações sociais. Dolz e Schneuwly (2004) mostram-nos a organização dos textos ao longo da história em gêneros textuais e estes textos, compostos de segmentos de discurso, formam-se para o usuário da língua como modelos e megainstrumentos necessários para as atividades de leitura e escrita.

O trabalho escolar, no domínio da produção escrita por meio dos gêneros discursivos, atenta para estes pressupostos e considera o docente como um mediador entre aluno e conhecimento; as estratégias de ensino e o material de trabalho são ferramentas para executar a mediação. Para tanto, é preciso considerar as características do contexto, antes de propor atividades de ensino. Dolz e Schneuwly (2004) orientam a instauração de um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e indicam instrumentos que facilitam essa apropriação, ou seja, as sequências didáticas que visam

[...] confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pelas seqüências didáticas. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A seqüência didática é uma tentativa de promover mudanças no ensino por ser associada a uma situação específica de aprendizagem e ao domínio de um gênero específico, além de desenvolver-se a partir das capacidades já apresentadas pelos alunos com relação ao gênero. Ao analisar o ensino por meio dos gêneros textuais, Kleiman (2007, p. 33) alerta que, além de conhecer as características de um gênero, é preciso saber utilizá-lo, de fato, é a partir dessa utilização que se envolve em uma prática social e “é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor do conhecimento”.

Na Olimpíada de Língua Portuguesa, a seqüência didática é apresentada em um caderno de orientações aos professores, no qual se propõe, além do desenvolvimento linguístico do aluno, a formação indireta dos docentes participantes da competição. Portanto, este evento torna-se uma oportunidade para formar professores que se submetem ao trabalho com estas novas teorias, apesar de não possuírem uma base prévia ou sólida.

Neste contexto, a seqüência didática é constituída de um conjunto de oficinas e de atividades escolares que, no caso, trabalham com as características de determinado gênero textual. A seqüência didática é uma ferramenta para auxiliar na escrita dos textos, é um instrumento de “treinamento” dos discentes no trabalho com os gêneros textuais. Em razão de sua importância, justificamos o destaque dado aos mais envolvidos no planejamento desta ferramenta: os pesquisadores da escola de pensamento genebrino. Tal grupo tem influenciado projetos de intervenção escolar e o desenvolvimento de políticas públicas na área de educação em vários países, entre eles, no Brasil, onde podemos ver a influência destes pensadores no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, como pudemos constatar, o trabalho com os gêneros textuais precisa atingir e sensibilizar, prioritariamente, o professor, pois é ele quem irá direcionar e planejar as atividades para o desenvolvimento de saberes necessários para o domínio dos mesmos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 54) propõem, para o trabalho com a seqüência didática, os seguintes passos:

- a) adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- b) antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- c) simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos aprendizes;
- d) esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o cronograma a percorrer para atingi-los;
- e) dar tempo suficiente para permitir a aprendizagem;
- f) ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- g) escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- h) avaliar as transformações produzidas.

Ao respeitar estas etapas para o desenvolvimento da apreensão das características do gênero estudado, o professor contribuirá para o aprendizado, por meio de uma prática, que se espera, eficaz. A partir do progresso apresentado pelos alunos, ele poderá rever sua metodologia e diagnosticar os problemas encontrados durante o desenrolar de seu trabalho para buscar formas de solucioná-los.

Como um dos objetivos da Olimpíada é fornecer aos professores ferramentas para que se possa contribuir para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, é necessário que os educadores sejam receptivos à realização de novas práticas pedagógicas, cientes de que as situações de produção foram consideradas e os temas abordados foram eleitos para conduzir a uma primeira aproximação com o gênero textual em questão e para que os conhecimentos sobre ele sejam ampliados aos poucos e constantemente.

Com base na engenharia didática do ISD (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), Nascimento formula a estrutura de base da sequência didática da seguinte maneira:

Quadro 11 – Esquema de uma Sequência Didática - Nascimento, E.L. (2009b); com base Dolz; Schneuwly, 2004.

ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª) Apresentação da situação	<p>1) O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.).</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.</p> <p>3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero).</p>
2ª) A primeira produção	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
3ª) As oficinas	<p>Trata-se de:</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (contexto de produção); b) pesquisas para aprofundamento do tema; c) atividades sobre a construção composicional do gênero; d) atividades sobre o estilo do gênero; e) atividades sobre os títulos. <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos; b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) análise linguística (ortografia, pontuação, organização sintática, vocabulário...); d) atividades de leitura; e) atividades orais. <p>3) Capitalizar as aquisições: Lista de Constatações sobre o gênero a ser elaborada por alunos e professor</p> <p>4) a Lista de Constatações funciona como um guia para a auto-avaliação, refações e reescrita do texto produzido.</p>
4ª) A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</p> <p>3) Completar a interação, enviando os textos aos destinatários.</p>

Para a autora, baseada em Dolz e Schneuwly (2004), a apresentação inicial é o momento de descrever e detalhar a tarefa que os alunos devem realizar, eles necessitam escrever um primeiro texto de acordo com o gênero selecionado. Ao professor cabe a identificação das capacidades já adquiridas e o ajuste das atividades de acordo com as necessidades a serem supridas para que o público em questão possa dominar determinado

gênero. Nesta etapa, deve ser apresentado, e bem definido, o problema de comunicação para que todos compreendam, de maneira bem clara, a situação comunicativa na qual devem agir. Nesta fase da atividade, o mediador indica o gênero abordado; a quem se dirige a produção; a forma que ela deve assumir e quem participará da atividade. Há uma preparação dos conteúdos a serem abordados no texto, mesmo antes de sua primeira versão.

Quanto à fase da primeira produção, os alunos produzem um primeiro texto a partir das orientações recebidas durante a fase anterior, (apresentação inicial), tal produção precisa fornecer as informações necessárias sobre o gênero. E esta etapa inicial também é de extrema importância, pois os professores descobrirão as capacidades apresentadas pelos alunos e, a partir disso, prepararão melhor os módulos de atividades da sequência didática. Esta primeira produção não precisa ser, necessariamente, completa, mas sim, simples/clara.

Os módulos, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são uma maneira de poder trabalhar os problemas existentes na primeira produção e disponibilizar aos alunos os meios necessários para superar dificuldades apresentadas, ou seja, podem ser caracterizados como uma sequência de atividades elaboradas a partir das necessidades linguísticas dos alunos diante de determinado gênero. O professor deve ater-se a três questões básicas: quais dificuldades de expressão abordar, a oral ou a escrita; como construir um módulo para trabalhar um problema particular; como perceber e conseguir unir o que é adquirido nos módulos. Ao refletir sobre estes pontos, os autores propõem o trabalho com níveis diferentes, variar as atividades é o meio apontado para capitalizar as aquisições. No decurso dos módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado.

Já a produção final representa o fim da sequência didática e é nela que o aluno coloca em prática a experiência e as noções adquiridas com os módulos. É a versão final do texto produzido pelo aluno, portanto fornece as informações necessárias ao professor sobre o aprendizado, como, por exemplo, visualizar se os objetivos foram alcançados. O desenvolvimento da sequência deve ser útil para regular o comportamento enquanto produtor de textos, ou seja, educar para a revisão e a reescrita, e capacitar para a avaliação de seu progresso durante o trabalho.

Na Olimpíada de Língua Portuguesa, estas etapas de trabalho foram simplificadas por Dolz (2010) em cinco conselhos aos professores: 1) fazer com que os alunos escrevam, primeiramente, um texto para avaliar suas capacidades iniciais; 2) escolher as atividades e, ao nível de desenvolvimento dos alunos, adaptá-las; 3) trabalhar com muitos outros textos do mesmo gênero; 4) trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as

formas de expressão em Língua Portuguesa e, por fim, progressivamente, 5) estimular a autonomia e a escrita dos alunos.

O trabalho com este mecanismo só será eficiente se o professor percorrer os caminhos sugeridos pelo autor da sequência didática apresentada e não submeter este método de ensino apenas a análises, como é feito com a gramática normativa. No entanto, além deste cuidado, Dolz (2010) alerta que este recurso não pode ser seguido à risca, como se faz com as atividades do livro didático, pois cada turma de ensino possui uma realidade e é esta que deve ser atingida, para tanto é necessária a adaptação dos módulos de acordo com as características e grau de desenvolvimento de cada turma.

Inegavelmente, o engajamento do professor é indispensável, afinal, é ele quem irá formular as situações de comunicação, as instruções de escrita, as propostas de leitura, o encaminhamento e a adaptação das atividades; e todos estes fatores estão ligados ao desenvolvimento da sequência didática que contribuirão para a escrita final do gênero em questão.

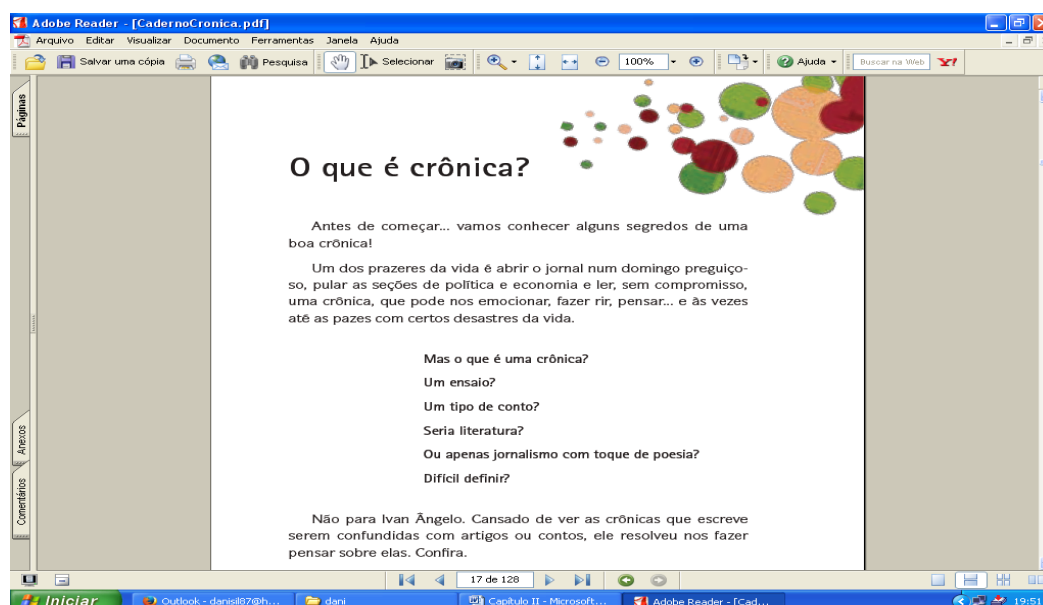
Com a Olimpíada, temos uma sequência didática elaborada no sentido de propiciar ao aluno o melhor domínio de um gênero textual, para levá-lo a interagir, de maneira adequada, conforme a situação comunicativa. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) explicam o porquê de utilizarmos os gêneros textuais na escrita e avaliação dos textos no ambiente escolar, para eles, a produção de gêneros deve ser praticada por dois motivos. O primeiro se dá pelo fato da perspectiva interacionista utilizar e ver a língua como interação/ação, assim, da mesma maneira, a escrita torna-se fator de interação/comunicação e, o texto exerce o papel de mediador no desenvolvimento da escrita. O segundo ponto destacado pelos autores é a prática de linguagem, pois os gêneros servem para mediar a ação da linguagem e o trabalho com a escrita. Dessa forma, tornam-se objetos de ensino capazes de abranger os vários tipos de texto, orais ou escritos, de acordo com sua função, característica e esfera de circulação. “A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são dados de antemão” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Para os autores, o ensino da escrita precisa estar entrelaçado durante todo o percurso do aluno na educação básica. Em cada período de sua vida escolar, é necessário o desenvolvimento de determinadas capacidades em um percurso progressivo e essa progressão é vista conforme “diferentes dimensões de cada gênero textual [...], tornando-se as exigências mais precisas para cada nível, multiplicando-se as estratégias de escrita e levando-se em conta

os aspectos estilísticos na revisão e reescrita dos textos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 55).

A sequência didática da OLP traz, em suas primeiras páginas, algumas considerações sobre o gênero a ser ensinado, por isso alerta o docente a ler antecipadamente, a pesquisar e estudar o material para que se informe sobre o gênero a ser ensinado e adaptá-lo às necessidades de seu alunado. A esse respeito, Cristovão e Machado (2009), à luz dos estudos genebrinos, enfatizam a necessidade de se construir, previamente, um modelo didático de gênero que funciona como um “guia” para a construção das atividades das sequências didáticas. Isso implica conhecer todas as características de determinado gênero a ser ensináveis, considerando o grau de desenvolvimento de cada turma. A figura abaixo demonstra como a Olimpíada de Língua Portuguesa faz a definição desses modelos em suas sequências didáticas, em nosso caso específico, apresentamos uma parte do modelo didático do gênero crônica.

Figura 8 – Página de apresentação do gênero crônica – material da OLP.



2.2.3 “A Ocasão Faz o Escritor”: uma das SDs da OLP

O caderno do Professor: *A ocasião faz o escritor*, que trata do trabalho com o gênero crônica, é um dos materiais oferecidos aos professores para orientação quanto às etapas do concurso, fornece orientações aos docentes sobre a produção textual, dentre elas, os critérios de avaliação dos textos para o concurso, atuando, assim, como um enunciado que

integra o conjunto dos discursos de formação docente, como um “auxiliador” no trabalho com a transposição didática do gênero em sala de aula (TORQUATO, 2012).

Garcia e Rangel (2012b) informam que, na Olimpíada, a escrita é concebida como uma atividade transitiva, ou seja, tanto as orientações ao docente quanto às atividades sugeridas em sala de aula, conduzem a exercitar e a pensar a escrita como um discurso organizado em um gênero determinado. Dessa maneira, a atividade de produzir textos passa a ser considerada uma forma de interação/ação verbal, realizada por um sujeito, em um contexto histórico e social particular dirigida a um interlocutor especial e com objetivos bem definidos.

Partindo desses pressupostos, os autores afirmam que o (re)conhecimento das condições de produção do gênero estudado “torna-se uma estratégia didática central para a definição de estratégias de escrita pelo aluno e, portanto, para a sua construção da textualidade” (GARCIA E RANGEL, 2012b, p.15).

Os pesquisadores de Genebra alertam para o fato de a viabilidade da transposição didática do gênero; segundo eles, antes de ela acontecer há a necessidade da elaboração de uma ferramenta mediadora do pleno conhecimento do que é dizível em um gênero, batizada por eles como *modelo didático do gênero*. De acordo com Machado (2007), a elaboração desse modelo permitiria a “visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino” (p.7). Um modelo didático, como defende Bronckart (2012), deve abranger a análise de um conjunto de textos (do mesmo gênero), considerando suas particularidades sociais, como o contexto de produção, bem como as três camadas que o autor denomina de *folheado textual*, constituído pela infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Como defende o autor, esses níveis permitem abranger os elementos de capacidades de linguagem envolvidos em uma produção, dentre elas, as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas:

Figura 9 –Folhado textual e capacidades de linguagem. Gonçalves e Barros (2010)

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> Análise das representações do contexto de produção (contexto imediato e contexto social mais amplo) 	<ul style="list-style-type: none"> Análise da infraestrutura geral do texto (estrutura textual, tipos de discurso, planificação sequencial) 	<ul style="list-style-type: none"> Análise dos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão) Análise dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações)

Gonçalves, Nascimento e Saito (2010) defendem que o modelo didático deve ser um facilitador da apreensão das características de um gênero. Por isso, em trabalhos de formação docente enfatizam a importância de se construir esses modelos, no intuito de fornecer subsídios à elaboração do planejamento didático sobre o gênero a ser ensinado, de acordo com as capacidades dos alunos.

Ao estudarmos o Caderno do Professor, verificamos que, logo nas primeiras páginas, ele traz informações importantes sobre as características que compõem o gênero a ser estudado pelo docente e pelos alunos. O amplo conhecimento sobre o gênero é de extrema importância, pois é esse conhecimento que dará suporte ao professor em seu trabalho, principalmente, na adaptação das oficinas e é também o que contribuirá com o desenvolvimento das capacidades languageiras necessárias para a produção. Por isso, o próprio caderno adverte o docente sobre a necessidade de se interar dos conteúdos trazidos pelo material

é essencial que você, professor, leia todas as atividades antecipadamente. Antes de começar a trabalhar com os alunos, é preciso ter uma visão do conjunto, de cada etapa e do que se espera que eles produzam ao final. Aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providencie o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto. Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles (CENPEC, 2010, p. 23).

Partindo dessas considerações e baseando-se na importância de se conhecer o gênero antes de arquitetar o trabalho com ele, ou seja, partindo do que é proposto por

Bronckart (2012) sobre *modelo didático*, analisamos o Caderno do Professor: *A ocasião faz o escritor* e montamos um quadro com base nas características do gênero Crônica apresentadas no material da OLP

Quadro 12 – Modelo didático do gênero crônica

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: <i>A ocasião faz o escritor</i>	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Há um entrecruzamento que marca o gênero: a <i>jornalística</i>: de caráter perecível; e a <i>literária</i>: apreciada pelo estilo e pelo tema abordado por quem a escreve. ✓ É um gênero da esfera jornalística e circula em jornais, revistas, tablets.... Seu escritor é conhecido como cronista que exprime seus sentimentos e vivências do universo cultural do país. ✓ Tem como objetivo retratar os acontecimentos da vida em tom despretencioso – de maneira poética, filosófica ou humorística. ✓ Tem característica narrativa de um fato cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Título sugestivo. ✓ Cenário bem definido. ✓ Foco narrativo: em primeira pessoa (autor-personagem); ou em terceira pessoa (autor-observador). ✓ Presença de personagens. ✓ Apresenta um enredo: narra um acontecimento banal tentando provocar emoção – o elemento surpresa, uma personagem ou uma situação inusitada. ✓ Espaço ✓ Tempo: 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discurso direto, indireto ou indireto-livre / misto. ✓ Podem apresentar dêiticos de primeira ou terceira pessoa. ✓ Tempos verbais: presente e passado.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As personagens podem ser fictícias ou reais. ✓ O desfecho nem sempre representa a resolução do conflito, o que estimula o leitor a refletir. 	<ul style="list-style-type: none"> curto espaço de tempo – minutos ou horas ✓ Tons: poético, humorístico, irônico ou reflexivo. ✓ Linguagem coloquial. ✓ Conflito. ✓ Desfecho: aberto conclusivo, surpreendente. ✓ Figuras de linguagem. ✓ Título e autor ✓ Tema, assunto e cenário ✓ Situação do cotidiano retratada ✓ Tom do texto e foco narrativo ✓ Tipos de discurso: interativo e dialogal 	
--	---	---	--

Nossa análise evidencia que o Caderno do Professor traz informações que contemplam todas as capacidades necessárias a serem adquiridas pelos alunos para a escrita do gênero crônica, quando o comparamos com o quadro de Gonçalves e Barros (2010). Tal

evidência mostra a eficiência do material no trabalho com o gênero proposto, uma vez que não trata apenas de uma ou outra capacidade, mas do conjunto necessário.

Na sequência dessas informações sobre a crônica, há as atividades, propriamente ditas, para o desenvolvimento do trabalho com o gênero. Essa organização também evidencia uma característica do *modelo didático*, o fato de anteceder o trabalho com o gênero fornecendo informações importantes sobre as suas características. Partindo desses dados sobre a crônica, a sequência didática, ou seja, os módulos contendo as atividades sequenciadas que tratam das características que compõem o gênero, são confeccionados para compor os materiais da OLP.

De acordo com o Caderno, as oficinas são organizadas para tratar de um tema/assunto, é dividido em onze capítulos, apresentando as onze oficinas, o que garante a didatização do gênero na forma de sequência didática. Torquato (2012) analisou a sequência didática do gênero crônica e apresenta sua organização, bem como as atividades que a compõem, considerando as capacidades a serem desenvolvidas em cada oficina. De acordo com o estudioso, cada capítulo funciona como uma etapa de preparação do estudante para a Olimpíada e trata de um aspecto do gênero, com destaque para seus elementos internos.

Torquato (2012) nos mostra que, na primeira oficina, são tratados os aspectos contextuais da produção, ou seja, de circulação do gênero, como os sujeitos sociais, a situação e os objetivos da produção. Nos capítulos de três a oito e dez, os aspectos internos do gênero são enfatizados: escolha temática, figuras de linguagem, escolhas linguísticas (estilísticas) que dão tom ao texto. Os capítulos dois, nove e onze englobam aspectos internos ao texto, no intuito de explicitar as relações entre as escolhas linguísticas e os elementos do contexto em que a crônica era produzida.

Sobre a maneira de conduzir as atividades, as oficinas indicam as perguntas que conduzem a análise sobre as crônicas, no que diz respeito à produção de texto, orientam sobre a escrita e reescrita dos textos. Quanto às que exploram a interpretação, identificam-se questões que exploram as apreciações dos leitores em relação ao texto lido e questões que exploram características do gênero. Os aspectos internos, principalmente os linguísticos, são os mais explorados, em relação aos aspectos extraverbais, quanto aos elementos de estrutura textual da crônica, destacam-se os que são próprios da narrativa. A escolha por esses critérios se justifica pelo recorte feito para o ensino do gênero pela Olimpíada: o foco está nas crônicas literárias (TORQUATO, 2012).

Com base no Caderno do Professor, elaboramos um resumo dos módulos de ensino, no intuito de apresentar os temas, os objetivos e as capacidades a serem desenvolvidas

em cada uma das onze oficinas que compõem a sequência didática e que conduzem à escrita do gênero Crônica. Cada caderno conduz as suas oficinas de forma própria, respeitando as particularidades de cada gênero:

Quadro 13 – Resumo da sequência didática do gênero crônica da OLP

Objeto de ensino	Título da Oficina	Objetivos	Síntese do modelo
Crônica	Oficina 1: “É hora de combinar”	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da OLP e seus objetivos. • Estabelecer contato com o gênero crônica. • Apresentar o contexto de produção do gênero crônica 	<p>O que é uma crônica?</p> <p>Apresentar as características do gênero: destinatário, suporte e meio de circulação, tema e linguagem.</p> <p>Leitura e interpretação</p>
	Oficina 2: “Tempo, tempo, tempo...”	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar os alunos do gênero crônica. • Diferenciar o tom da crônica: lírica, irônica, de humor ou reflexiva. 	<p>Identificar nos textos: Recursos de linguagem, temas recorrentes, personagens, tipo de autor. Tom da crônica</p> <p>Perceber a variação cronológica das palavras em análise comparativa de texto.</p>
	Oficina 3: “Primeiras linhas”	<ul style="list-style-type: none"> • Produção da primeira crônica • Apresentação das características básicas do gênero 	<p>Conteúdo temático: Levantamento de informações sobre o lugar onde se vive.</p> <p>Plano textual global: Elementos contextualizadores, linguísticos e estruturais do gênero.</p> <p>Proposta de produção</p> <p>Diagnóstico dos conhecimentos, a partir da análise da primeira escrita.</p> <p>Pesquisa de fatos cotidianos no lugar onde se vive.</p>
	Oficina 4: “Histórias do cotidiano”	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar elementos constitutivos das crônicas e os recursos linguísticos utilizados pelo autor. • Empregar figuras de linguagem • Leitura e interpretação. 	<p>Apresentação das figuras de linguagem</p> <p>Diferentes efeitos de sentido das palavras</p> <p>Estratégia de leitura e reconhecimento de algumas características estruturais do</p>

			<p>gênero: personagem, conflito e desfecho.</p> <p>Características linguísticas: tom da crônica, efeitos provocados no leitor.</p> <p>Foco narrativo: dêiticos de 1ª e 3ª pessoa.</p> <p>Pesquisa: crônicas sobre o amor e futebol – comparar estilos.</p>
	<p>Oficina 5:</p> <p>“Uma prosa bem afiada”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos do plano textual global: personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários, por meio de atividades de leitura. 	<p>Estratégias de leitura: exploração do título, foco narrativo, posicionamento dos alunos diante da leitura.</p> <p>Leitura do texto considerando suas características estruturais e linguísticas.</p>
	<p>Oficina 6:</p> <p>“Trocando em miúdos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar notícia de crônica • Identificar recursos estilísticos, linguísticos discursivos e estruturais • Identificar a infraestrutura própria do texto: construção da trama narrativa. • Conhecer os tipos de discurso. 	<p>Objetivos de produção</p> <p>Situações de produção: diferentes objetivos comunicativos</p> <p>Destacar no texto aspectos discursivos: presença da oralidade; presença de verbos na 1ª e 3ª pessoa, tipo de discurso, verbos de dizer.</p> <p>Marcas de tempo e lugar que revelam fatos do cotidiano.</p> <p>Elementos da narrativa: texto curto, personagens, tempo breve, cenário, acontecimento, narrador, personagem, enredo, conflito e finalização.</p> <p>Tipos de discurso: direto, indireto, indireto livre.</p> <p>Estrutura prototípica dos textos narrativos.</p> <p>Verbos declarativos, sinais de pontuação e marcadores de fala.</p>
	<p>Oficina 7:</p> <p>“Merece uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar algumas características do gênero • Pesquisar sobre o tema 	<p>Escolha de um tema a partir de sugestões e pesquisas em jornais ou em locais da cidade</p>

	crônica”	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de uma crônica 	<p>Escrita de ensaios de crônica: identificação das últimas dificuldades</p> <p>Depois da pesquisa a escrita a partir de perguntas que orientam o planejamento do texto (enfocam as características principais)</p> <p>Troca das produções entre os alunos</p> <p>Comentários sobre as dificuldades.</p>
	<p>Oficina 8:</p> <p>“Olhos atentos no dia a dia”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apurar o olhar para o lugar onde se vive • Foco narrativo e como iniciar de uma crônica • Aprender as semelhanças entre o ato de escolher um assunto para uma foto e a ação de escolher um tema para ser retratado em uma crônica. 	<p>Escrita coletiva de primeiro parágrafo de uma crônica, com base em uma notícia ou em sugestões dos alunos. Ou dar continuidade à textos de cronistas.</p> <p>Retomada de marcas da crônica.</p> <p>Sensibilizar o olhar por meio de fotos tiradas pelos alunos – auxílio para a escrita que será organizada pelo aluno.</p> <p>Leitura de imagens e relação com as crônicas.</p> <p>Identificar marcas que evidenciam: o foco narrativo, dêiticos de 1ª e 3ª pessoa, marcas de tempo presente e passado, tipo de autor.</p> <p>Tema: seleção de aspectos da realidade, a partir de fotos.</p>
	<p>Oficina 9:</p> <p>“Muitos olhares, muitas idéias”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita a partir de uma situação da cidade. • Confrontar a produção com os elementos do gênero. • Reescrita coletiva. 	<p>Retomada das características sociais, estruturais e linguísticas do gênero.</p> <p>Escolha coletiva do tema.</p> <p>Escolha do aspecto da narrativa.</p> <p>Escrita coletiva – professor</p>

			mediador. Revisão da escrita coletiva. Título.
	Oficina 10: “Ofício de cronista”	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar os elementos constitutivos do gênero. • Escrever individualmente a primeira versão de uma crônica. 	Preparação para a produção – audição de crônica. Identificar os elementos que compõem o gênero. Retomada da situação de produção. Planejamento de escrita. Propostas de circulação.
	Oficina 11 “Assim fica melhor”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar e reescrever os textos. 	Reescrita e aprimoramento coletivo de uma crônica de um aluno, por meio de perguntas. Escrita da nova versão no quadro. Reescrita individual com mediação docente e roteiro para revisão. Avaliação do percurso Exposição ao público.

Constatamos, oficina por oficina, que a OLP procura englobar, em seus módulos de ensino, atividades que exploram a leitura, como auxílio para a escrita, seja na identificação das características do gênero, seja na promoção de inferências. Identificamos também o valor social da escrita que é encorajada, realizada a partir de muitas pesquisas e de um trabalho em grupo, e tomada como um processo discursivo muito importante, na promoção do agir dos alunos. Compreendemos, assim, a escrita como o resultado de um longo processo, a partir de atividades contribuidoras para a sua concretização, tendo como consequência a formação de capacidades discursivas. Nesse sentido, como defendem Garcia e Rangel (2012b), tanto no conjunto da sequência quanto no interior de cada oficina, os Cadernos procuram cobrir e orientar os passos e operações indispensáveis para um domínio didaticamente satisfatório de cada gênero, lembrando que suas orientações não devem ser seguidas à risca, antes de mais nada, é preciso a adaptação, pelo professor, das atividades à

realidade apresentada pelos alunos. Dessa maneira, como nos mostram Garcia e Rangel (2012b, p.16), os passos da Olimpíada resumem-se em:

- iniciam-se levantando os conhecimentos e habilidades que o aluno tem a respeito, ao mesmo tempo que lhe propõem a leitura orientada de diferentes realizações do gênero;
- em seguida, definem esse gênero em seus aspectos mais constantes, explicitando, ainda, as características mais evidentes de sua forma composicional; e estabelecendo, sempre que possível, um plano geral para os textos explorados;
- prosseguem levando o aluno a uma primeira produção, destinada a funcionar como uma referência inicial para o planejamento e a progressão do ensino e da aprendizagem;
- no passo seguinte, propõem ao aprendiz uma análise mais detalhada da elaboração textual própria do gênero e de seus recursos e/ou mecanismos mais usuais; [...]
- na sequência, atividades voltadas para a alimentação temática antecedem uma série de reescritas do texto, coletivas e individuais;
- a leitura crítica de professores e alunos, com recurso a critérios estabelecidos para cada gênero, encerra a produção escrita como tal;
- o processo de revisão, finalmente, dá ao texto produzido o seu derradeiro retoque.

Vimos a formação como fator essencial para o sucesso da transposição didática e para o alcance dos objetivos da OLP, pois, mais que promover vencedores, a competição prima pela capacitação docente e pelo desenvolvimento da leitura e escrita de todos os envolvidos, o que só será possível a partir de um bom encaminhamento metodológico. Por isso a necessidade de encarar a OLP, não como mera competição, mas como um instrumento importante para a formação docente que prescreve e orienta a prática com a transposição didática de determinado gênero. A grande dimensão do material fornecido é reconhecida, justamente, pelo modo como prescreve o agir docente – ao contrário dos outros textos prescritivos, ela estabelece uma abordagem didático-pedagógica mais prática que teórica – é o que conferimos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

OS TEXTOS PRESCRITIVOS DA AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA E NA OLP

Quando consideramos que todo trabalhador tem seu agir “comandado” por normas que o direcionam no espaço de trabalho, mais especificamente, como deve ou não proceder em determinada tarefa, evidenciamos o objetivo desse tópico: estudar como se prescreve o trabalho do professor da rede de ensino pública, participante da Olimpíada de Língua Portuguesa, uma vez que os professores de instituições privadas não podem participar.

No intuito de exemplificar os termos trabalho prescrito/planificado e realizado na análise de formação do professor, Machado (2009) propõe um novo olhar sobre a atividade de formação docente e, de acordo com a autora, ele se configura em “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (p.80). Para a autora, todo trabalhador depara-se com restrições que configuram/instruem a sua ação, assim “é apoiando-se nessas normas e, às vezes, nesse planejamento, que o trabalhador desenvolve o chamado trabalho realizado, isto é, o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação de trabalho, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito.

No entanto, quando consideramos o trabalho docente, os textos prescritores do agir da professora, o nosso sujeito de pesquisa, são:

1. as prescrições do agir educacional nos PCNs, pois se trata das orientações para a atuação dos professores no país;
2. as prescrições do agir educacional nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCEs);
3. as prescrições do agir educacional nas Olimpíadas de Língua Nacional que traz as orientações para os professores inscritos na competição e que deverão implementar uma sequência didática.

Segundo o ISD, pela análise desse conjunto de textos produzidos sobre e no trabalho, podemos interpretar a ação do professor e, por meio dela, a pessoa que age. Essa análise poderá nos fornecer uma melhor compreensão sobre a atividade e as ações educacionais no contexto de formação da OLP. Dessa maneira, propomos nesse tópico, analisar como o agir do professor da rede pública de ensino é prescrito e quem o prescreve.

3.1 O TRABALHO REPRESENTADO NOS TEXTOS PRESCRITIVOS OFICIAIS

Geralmente, toda área de atuação de trabalho humana é organizada por normas e instruções sobre como proceder na situação de trabalho. No campo educacional, existem pareceres e diretrizes que constituem os parâmetros para o agir do profissional da educação em seu meio de trabalho, ou seja, nos contextos escolares.

Na perspectiva marxista de trabalho, o homem, para chegar ao produto final – resultado de seu trabalho –, utiliza instrumentos que funcionam como mediadores de sua ação e são facilitadores desse processo. Da mesma maneira que um lenhador utiliza uma motosserra como instrumento para cortar uma árvore, no intuito de utilizar a madeira para aquecer a sua casa ou revendê-la para uma grande empresa moveleira; uma multinacional fabrica carros utilizando robôs para a fabricação de automóveis com maior precisão, rapidez e, principalmente, com erros mínimos. Tanto o lenhador quanto a multinacional pensam em seu produto final e os instrumentos mediadores contribuem para a eficácia do processo e do resultado.

Ao pensarmos no trabalho do professor, emerge uma problemática. O trabalho docente não pode ser pensado como o exemplo acima, pois não há produto concreto. De acordo com Amaral (2010), a função do professor é criar espaços que promovam a interação e facilitem o desenvolvimento de capacidades de linguagem, sua atuação também é mediada por instrumentos semióticos ou não. Dessa maneira, como bem sustenta a autora, as implicações sobre esse agir podem configurar-se no fato de o aluno resistir a esses espaços e pelo fato de que o resultado de seu trabalho – o produto, propriamente dito – não é material, mas sim cognitivo.

Partindo dessas considerações, o Interacionismo Sociodiscursivo busca apoio na ergonomia da atividade, pois o objeto de estudo é a atividade do trabalho e articulada a toda práxis humana está a linguagem. Assim, para estudarmos a atividade situada em diferentes esferas da vida social, o instrumento mediador das ações é a linguagem, seja ela oral, escrita ou multisemiótica (SOUZA, 2009). Ao buscar compreender as ações dos sujeitos no trabalho, o ISD estabelece a dicotomia *trabalho prescrito* e *trabalho real*.

O *trabalho prescrito* é aquele que antecede o agir do professor, configura-se num conjunto de regras criadas que precisam ser reinterpretadas, reavaliadas pelo sujeito ao realizar determinada tarefa. O *trabalho real* é aquele que se realiza, entretanto, varia a cada situação específica, uma vez que o professor precisa adaptar as prescrições diante das variadas

situações de ação com as quais se depara (BRONCKART e MACHADO, 2004); (SOUZA, 2009).

Com o intuito de compreendermos as ações do sujeito da nossa pesquisa, buscamos refletir sobre os textos prescritivos que orientam o trabalho educacional.

3.1.1 As Prescrições do Agir Educacional nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Quando evidenciamos o ensino em nosso país encontramos como textos prescritores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que têm como função nortear o trabalho do professor da rede de ensino pública em nível nacional. Esses documentos foram criados em 1997, caracterizam-se como normas obrigatórias e orientadoras dos planejamentos curriculares nas escolas e nos sistemas de ensino, no intuito de garantir a equidade de aprendizagem, assegurando que todos os conteúdos básicos sejam ensinados, sem deixar de considerar os diferentes contextos onde os alunos estão inseridos. De acordo com Metz (2012), esse documento é o resultado de ações propostas pelo Governo Federal, na década de 1990, que objetivava uma reforma educacional brasileira para elevar a qualidade da educação.

Quanto ao contexto mais amplo de produção, seus autores se apresentam como instâncias que estão acima, no nível hierárquico, dos professores, como secretários e órgãos da secretaria da educação do país. Quanto ao destinatário, subentende-se que as prescrições são formuladas pensando no sujeito professor, pois é ele quem conduz o ensino em sala de aula e é o sujeito possuidor das responsabilidades de transformação dos alunos, ou seja, ele se torna o responsável por suas ações.

Ainda analisando o contexto mais amplo, mais precisamente o fato de todo texto ser produzido partindo do intuito discursivo do enunciador/autor, podemos identificar no documento objetivos bem claros e específicos que se resumem em uniformizar o ensino no país e promover a todos a aprendizagem dos conteúdos propostos e necessários para a sua vida em sociedade, mas principalmente, para atualização do profissional.

Os parâmetros foram criados com respeito às diferenças culturais, regionais e políticas existentes no país. E, de outro, no fato de haver uma necessidade de criar referentes nacionais comuns para o ensino em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p.5).

Com relação aos objetivos específicos para o ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental, o documento aponta para a necessidade de considerar a clientela dessa etapa de ensino como sujeitos em pleno desenvolvimento e que se encontram em uma fase de transição física e psicológica. O documento evidencia a função do professor dentro do espaço escolar, bem como o papel da escola na colaboração para o processo de ensino e aprendizagem, que, algumas vezes, se confunde com o papel do professor.

As diretrizes vêem os alunos como sujeitos da ação de aprendizagem, que age sobre o objeto de conhecimento. Esse último, é demonstrado como os conhecimentos discursivos-textuais (*sic*) e linguísticos (*sic*) que se fazem presentes nas práticas de linguagem. Por fim, o professor é caracterizado por sua função: organizador da mediação entre sujeito e objeto de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 20).

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos (*sic*) necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.19)

A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p.23).

Quanto às ações a serem realizadas pelo docente, o documento divide os conteúdos por área e não por disciplina, pois dessa maneira, os conhecimentos são integrados de diferentes disciplinas, partindo de abordagens mais amplas para as mais específicas (BRASIL, 1998). Para o campo da Língua Portuguesa, os conteúdos dividem-se em leitura e escuta de textos, produção de textos orais e escritos, análise e reflexão sobre a língua e linguagem. Diante desses conteúdos cabe ao professor

planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.22).

A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina [...] a tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, é ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda (BRASIL, 1998, p. 32).

Além disso, os instrumentos a serem utilizados pelo professor para promover a aprendizagem do aluno são os textos. Dessa maneira, fundamenta o ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais.

Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto [...] É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p.23).

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24)

A partir dos textos desenvolve-se o trabalho com a linguagem, concebida como prática discursiva presente nos variados gêneros, mais especificamente, o trabalho com a produção de textos orais e escritos; a escuta de textos orais e escritos e a leitura. É diante dessa prática discursiva que o ensino de língua materna deve girar e é partindo dela que o documento organiza seus conteúdos, como podemos analisar no quadro abaixo:

Quadro 14 – A síntese das prescrições dos PCNs nos eixos de trabalho com a LP : O que dizem os PCNS do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos que fundamenta o ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais.

Área de atuação	Agir prescrito em relação à área de atuação
Em relação à leitura:	<p>Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p.27).</p> <p>Planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.22).</p>
Em relação à escuta:	<p>Planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.22).</p>
	Planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas,

Em relação à produção oral:	com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.22).
Em relação à produção escrita:	A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina [...] a tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda (BRASIL, 1998, p. 32).
Em relação à análise linguística	A atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem [...]O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, 1998, p.28-29).
Quanto à organização do trabalho educacional na sala de aula:	<p style="text-align: center;">Projetos pedagógicos/módulos didáticos</p> <p>[...] um projeto tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses [...] Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o</p>

	<p>engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor (BRASIL, 1998, p.87).</p> <p>Módulos didáticos são seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados (BRASIL, 1998, p. 88)</p>
--	---

Sobre as ações do professor diante dos conteúdos selecionados, podemos depreender que esses conteúdos serão desenvolvidos de acordo com as capacidades que o sujeito já apresenta ou precisa, ainda, adquirir em relação a determinada tarefa.

A tarefa do professor resume-se em planejar situações de aprendizagem, organizar a sequenciação dos conteúdos possíveis aos discentes e necessários ao projeto educativo da escola. Os conteúdos necessários ao processo de ensino aprendizagem resumem-se em escuta de textos orais; leitura de textos escritos, produção de textos orais e produção de textos escritos, e análise lingüística. Para o trabalho com esses conteúdos, temos como ferramenta mediadora os gêneros textuais, no intuito de desenvolver capacidades de escuta, escrita, leitura, produção oral e escrita e análise lingüística. A didática a ser apresentada pelo professor diante deles é a seguinte:

O professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas. Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar (BRASIL, 1998, p.65).

Tais considerações são, relativamente, vagas. Não há como desenvolver esses conteúdos em sala, e essa realidade pode refletir na aceitação dos professores por essas diretrizes, pois, quando consideramos a realidade do profissional da época em que foram produzidos os PCNs, destacamos docentes que não estavam familiarizados com tais teorias e que não sabiam se portar diante dessas orientações. Diante dessa realidade, o documento

aponta como solução a necessidade de o professor investir em sua formação docente, pois os PCNs

[...] traduzem o esforço de registrar o que foi possível construir na reflexão didático-pedagógica sobre o trabalho no terceiro e no quarto ciclo. Entretanto, sabe-se que muitos de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes. A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p.67).

Nesse ponto, o documento revela uma contradição entre os discursos apresentados, pois, logo no início, nos objetivos, os autores afirmam ser o documento uma forma de contribuir para a formação docente, mas, nesse trecho, evidencia a necessidade de investimento em formação. Inferimos que os autores do documento colocam o fato de ele não apresentar informações suficientes para dar suporte à atuação docente, o que pode influenciar/prejudicar o agir do professor dentro do espaço escolar. Dessa maneira, não há como mudar posturas, maneiras de agir se o que é prescrito não dá bases fortes, concretas e, principalmente, bem compreensíveis para que essas mudanças ocorram.

3.1.2 As Prescrições do Agir na Diretriz Curricular Estadual do Estado do Paraná

Analisando o contexto mais amplo de produção do documento, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná surgiram no governo Requião, depois de vários encontros e debates realizados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), no intuito de favorecer a participação dos docentes da rede de ensino nas discussões para a renovação das propostas curriculares do Estado, antes vigoradas pelo Currículo Básico, criado em 1990 (KLEIN e OLIVEIRA, 2013).

Sobre os destinatários, temos como referência um discurso mais direto ao destinatário que o encontrado nos PCNs. Confirmamos nossa análise pelo termo “você” que demonstra uma maior proximidade com o interlocutor, entretanto o “você” utilizado não é especificado, não sabemos se é dirigido ao professor, à escola ou a qualquer leitor. Inferimos

que seja ao professor, pois, mais adiante, identificamos no mesmo trecho a passagem “de sua disciplina”, pois compreendemos que o papel de ministrar uma disciplina seja do professor.

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina. Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola (PARANÁ, 2008, p.8).

As Diretrizes podem ser divididas em duas partes: a primeira traz uma apresentação geral do documento aos professores de diferentes áreas de ensino e, na segunda parte, traz as orientações específicas para o professor da disciplina em questão. Além disso, apresenta-se aos professores como um currículo básico, ou seja,

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. (PARANÁ, 2008 p.19)

Entretanto, essas propostas não se vinculam às do Currículo Básico⁸ que precedeu as Diretrizes, mas sim, a “novas” propostas de ensino que se espelharam no documento anterior e que, a partir de amplas discussões, resultaram na reformulação e elaboração de um novo encaminhamento para os professores, pois

Não se trata de uma idéia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico [...]. Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar (PARANÁ, 2008, p.19).

⁸ “Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito”. (VEIGA, 2002, p.7). Leva em consideração as relações entre classes sociais, e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo somente aos conteúdos.

O documento transmite a ideia de currículo para discutir a transposição dos conteúdos que são selecionados por meio de fatores externos que consideram questões políticas, sociais, familiares, religiosas, culturais, de trabalho e os fatores próprios do sistema educacional, como níveis de ensino, entre outros. Nessa segunda parte, encontramos uma síntese histórica da disciplina, no caso da Língua Portuguesa, a evolução da pedagogia e das bases teóricas que norteiam esse ensino. Além dos conhecimentos acadêmicos que, à medida que vão evoluindo, influenciam os currículos escolares e os programas de ensino.

Os conteúdos se baseiam na linguagem enquanto interação/ação, por isso o agir pedagógico pauta-se na

interlocação, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais (PARANÁ, 2008, p.55).

Ao contrário dos PCNs, as Diretrizes organizam seus conteúdos em disciplinas e a partir deles elaboramos o quadro que sintetiza os conteúdos que compõem a disciplina de Língua Portuguesa. Os conteúdos são organizados no documento em dois tópicos: o *conteúdo estruturante*, de caráter mais geral e abrange o discurso como prática social; e o *conteúdo básico*, interligado ao conteúdo estruturante, pois, se o primeiro encara o discurso como prática social, o segundo enfoca o trabalho com os gêneros discursivos, pois são os que promovem e tornam possível essa prática.

O quadro abaixo sintetiza o que se propõe, se prescreve, ao professor da área em questão, a partir dos conteúdos selecionados:

Quadro 15 – Síntese das prescrições das DCEs nos eixos de trabalho com a LP

Área de atuação	Agir prescrito em relação à área de atuação
Em relação à leitura:	O professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade. Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. Sabe-se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não-reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias [...] É importante ponderar a pluralidade de leituras que alguns textos permitem, o que é diferente de afirmar que qualquer leitura é aceitável.

	<p>Deve-se considerar o contexto de produção sócio-histórico, a finalidade do texto, o interlocutor, o gênero. (Paraná, 2008, p. 71 – 72).</p> <p>Desse modo, para o encaminhamento da prática da leitura, é preciso considerar o texto que se quer trabalhar e, então, planejar as atividades (PARANÁ, 2008, p.72).</p> <p>O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula (PARANÁ, 2008, p.72).</p> <p>É relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade. (PARANÁ, 2008, p.74)</p>
Em relação à escuta de textos orais:	-
Em relação à produção oral:	<p>As atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. Ao contrário do que se julga, a prática oral realiza-se por meio de operações lingüísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação (PARANÁ, 2008, p. 65).</p> <p>O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade lingüística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. É por meio do aprimoramento lingüístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas (PARANÁ, 2008, p.66)</p> <p>O trabalho com os gêneros orais deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo</p>

	<p>opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. É preciso esclarecer os objetivos, a finalidade dessa apresentação (PARANÁ, 2008, p. 66)</p>
<p>Em relação à produção escrita:</p>	<p>A maneira de propor atividades com a escrita interfere de modo significativo nos resultados alcançados [...] É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor (PARANÁ, 2008, p. 69).</p> <p>Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar (PARANÁ, 2008, p. 80).</p>
<p>Em relação à análise linguística:</p>	<p>Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados (PARANÁ, 2008, p.78).</p> <p>O professor poderá instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades lingüísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilínguísticas e metalingüísticas, à construção gradativa de um saber lingüístico mais elaborado, a um falar sobre a língua (PARANÁ, 2008, p.78).</p> <p>É necessário destacar que o professor selecione o gênero que pretende trabalhar e, depois de discutir sobre o conteúdo temático e o contexto de produção/circulação, prepare atividades para a análise das marcas lingüístico-enunciativas (PARANÁ, 2008, p. 78).</p>

<p>Quanto à organização do trabalho educacional na sala de aula:</p>	<p>Plano de Trabalho Docente (PTD)</p> <p>A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar (PARANÁ, 2008, p.26).</p> <p>No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem do conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e nível de ensino.</p> <p>O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. É, portanto o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas (PARANÁ, 2008, p.89).</p>
--	---

A partir da análise do quadro acima, constatamos que as prescrições da DCE para o ensino de Língua Portuguesa são mais específicas quando consideramos cada eixo de ensino – leitura, produção e análise linguística - e quando comparada com o PCN. Entretanto, consideramos que seus direcionamentos são muito amplos e podem acarretar interpretações equivocadas, como por exemplo, ao prescrever “Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto” (PARANÁ, 2008 p. 80), não exemplifica *como* elaborar tais atividades, isso pode interferir no agir do professor. É nessa dualidade entre *o que* fazer e *o como* fazer que atua a Olimpíada de Língua Portuguesa.

3.1.3 As Prescrições do Agir Educacional nas Olimpíadas de Língua Nacional

Como o lócus desta pesquisa é o trabalho educacional realizado na OLP, buscamos compreender como se dão e quais são as orientações para os professores inscritos

na competição e que deverão implementar um projeto configurado em uma sequência didática.

Tanto o conhecimento do conteúdo dos PCNs e da DCE quanto da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa otimizam a formação do professor e abordam a concepção de língua enquanto interação, o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, além da ênfase no trabalho com a leitura e a escrita para a formação de leitores e escritores competentes.

A grande diferença entre as três prescrições norteadoras de ações docentes é que as primeiras dizem aos professores “o que” fazer, já a OLP mostra “como fazer”. Ou seja, ao contrário dos PCNs e das DCEs, a sequência didática da OLP apresenta-se como um instrumento pedagógico que medeia a apropriação, pelo professor, das teorias veiculadas pelos documentos oficiais quanto ao trabalho com os gêneros. Assim, enquanto o docente encontra-se na dúvida sobre o modo de como pensar e de como fazer diante das prescrições oficiais, a sequência didática da OLP (assim como todo o conjunto de materiais que a acompanha) encaminha a realização efetiva do trabalho, dando ao professor um passo a passo detalhado de todo o processo.

Sobre seu contexto de produção, a Olimpíada foi criada no ano de 2010, é uma iniciativa do MEC, juntamente com a Fundação Itaú Social (FIS), que tem como coordenação técnica o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Estas entidades visam a um único objetivo: proporcionar ensino de qualidade para todos.

Logo nas primeiras páginas, o documento norteador traz as orientações ao professor sobre como proceder e como receber as orientações presentes no documento. Sobre os autores da sequência, evidenciamos profissionais e pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo que estão intimamente ligados às teorias que embasam o ensino de Língua Portuguesa e da didática das línguas. Como por exemplo, no que tange à realização do trabalho com a sequência didática do gênero crônica, objeto dessa pesquisa, estão Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira; na equipe de consultoria temos Eliana Gagliardi e Heloisa Amaral, pesquisadoras que se baseiam nos pressupostos do ISD. No conjunto total de sequências didáticas, encontra-se uma vasta lista de autores nas referências, entre elas há referência ao livro de Nascimento (2009a).

Sobre o interlocutor do discurso, encontramos um destinatário bem específico evidenciado por um discurso direto, utilizado pelos termos “você”, “seu”, além disso, está bem colocado de quem é a responsabilidade do agir, de desenvolver as atividades.

Ao contrário dos documentos anteriores, este não confunde as funções do professor com a da escola, mas sim especifica o papel do professor, evidenciando ser ele o responsável pelo desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos:

A Olimpíada não está em busca de talentos, mas tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos. O importante é que os seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadãos mais bem preparados. E é você, professor, quem pode proporcionar essa conquista. Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho! (CENPEC, 2010, p.3).

Neste Caderno falamos diretamente com você, que está na sala de aula “com a mão na massa”. Contudo, para preparar este material conversamos com pessoas que pesquisam, discutem ou discutiram a escrita e seu ensino. Entre alguns pesquisadores e teóricos de diferentes campos do conhecimento que têm se dedicado a elaborar propostas didáticas para o ensino de língua destacamos o Prof. Dr. Joaquim Dolz (CENPEC, 2010, p.8).

Os objetivos do documento trazem bem claro suas expectativas:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos –, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo (CENPEC, 2010, p.9).

Sobre os conteúdos a serem trabalhados, a sequência didática da OLP não seleciona quais conteúdos devem ser trazidos para o espaço escolar, uma vez que o trabalho com a sequência didática traz em sua composição atividades que englobam conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos, mas sim propõe como proceder no trabalho com determinado gênero, evidenciando a importância da utilização da escrita e da leitura para formação do aluno, pois

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem (Dolz, 2010, p.10).

A partir dessas afirmações, assim como nos tópicos anteriores, elaboramos um quadro síntese sobre as prescrições destinadas aos professores participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa

Quadro 16 – Síntese das prescrições nos eixos de trabalho com a OLP

Área de atuação	Agir prescrito em relação à área de atuação
Em relação à leitura:	<p>O desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem (DOLZ, 2010, p. 10).</p> <p>O professor deve preparar o aluno para que, ao ler, aprenda a fazer registros pessoais, melhore suas estratégias de compreensão e desenvolva uma relação mais sólida com o saber e com a cultura. Não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta (Dolz, 2010, p.10).</p> <p>Se queremos que descubra as regularidades de um gênero textual qualquer (uma carta, um conto etc.), temos de fornecer-lhe ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias (Dolz, 2010, p. 11).</p>
Em relação à escrita:	<p>O papel do professor é indispensável nesse projeto. A apresentação da situação de comunicação, a formulação clara das instruções para a produção e a explicitação das tarefas escolares que terão de ser realizadas, antes de se redigir o texto para a Olimpíada, são condições essenciais para seu êxito.</p>

	<p>Entretanto, é mais importante ainda o trabalho de preparação para a produção durante a sequência didática. Por meio da realização de uma série de oficinas e de atividades escolares, pretende-se que todos os alunos, ao participar delas, aperfeiçoem o seu aprendizado, colocando em prática o que aprenderão e mostrando suas melhores habilidades como autores (Dolz, 2010, p.13).</p> <p>Espera-se que, a partir das atividades da sequência didática, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo. Sabemos que a escrita é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens e, desse ponto de vista, as situações de produção e os temas tratados nas sequências didáticas são apenas uma primeira aproximação aos gêneros enfocados em cada uma delas (Dolz, 2010, p. 13).</p>
Em relação à produção de textos orais:	-
Em relação à análise linguística:	-
Quanto à organização do trabalho didático na sala de aula:	<p>Acontece por meio da sequência didática (SD)</p> <p>Este Caderno do Professor traz uma sequência didática desenvolvida para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais. As atividades aqui sugeridas propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares e devem fazer parte do seu dia a dia como professor. Ao realizá-las, você estará trabalhando com conteúdos de língua portuguesa que precisam ser ensinados durante o ano letivo (CENPEC, 2010, p.3).</p>

Como podemos constatar, o caderno com as orientações ao professor participante da Olimpíada de Língua Portuguesa não traz orientações específicas, em sua apresentação, aos docentes sobre o trabalho com gêneros orais e com a análise linguística. Isso pode ser explicado pelo fato de o gênero, em enfoque, não se tratar de um gênero oral. Contudo, o trabalho com a oralidade é intenso, o que pode ser constatado no rol de tarefas a serem desenvolvidas.

Quanto à análise linguística, ela não é citada especificamente. Entretanto, as oficinas elaboradas trazem, em sua composição, atividades que valorizam o trabalho com análise dos elementos linguísticos-discursivos característicos do gênero e, sobre a exploração do oral, há também oficinas que trabalham com o debate, com a escuta dos textos gravados no CD-Room, entre outras.

Quanto à organização do trabalho didático na sala de aula, há diferenças em relação ao que é prescrito no documento oficial do Paraná e as prescrições da OLP. Nesta, o suporte para a organização do trabalho pedagógico em sala se dá pela sequência didática (SD) e, naquela, é o Plano de Trabalho Docente (PTD), conforme é preconizado pelas DCEs do Paraná.

Para Nascimento e Rosolem (2013), o objetivo principal do gênero PTD é sintetizar o planejamento da ação docente por um período de tempo, que pode ser bimestral, semestral ou anual, de modo que o trabalho pedagógico não seja improvisado, mas planejado e organizado, com base nas DCEs. E o objetivo do professor, ao construir o texto, é cumprir uma exigência do sistema de ensino em que trabalha e organiza seu trabalho pedagógico. O quadro a seguir, com base em Nascimento e Rosolem (2013), sintetiza os princípios caracterizadores das duas possibilidades de organização do trabalho didático.

Quadro 17 – Síntese das possibilidades de organização do trabalho didático - Nascimento e Rosolem (2013)

Organizadores do trabalho pedagógico	
Tipo de documento	Estrutura do gênero textual
Plano de Trabalho Docente (DCE)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da instituição, do professor e da turma; • Periodicidade e ano letivo; • Conteúdos estruturantes; • Conteúdos básicos; • Conteúdos específicos; • Objetivos; • Encaminhamentos metodológicos; • Avaliação: Critérios e Instrumentos; • Referências.
Projeto de Trabalho (Gasparin, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Prática social inicial; • Problematização; • Instrumentalização; • Catarse; • Prática social final.

As autoras ressaltam que o Projeto de Trabalho defendido por Gasparin (2003) não é o mesmo adotado pela SEED, ambos pretendem expressar o planejamento da ação do professor e tem uma nomenclatura parecida, porém diferem na sua arquitetura textual. Alguns pesquisadores, como Lopes (2013) e Perfeito et. al. (2011), utilizam a nomenclatura de *Plano de Trabalho Docente* para designar o Projeto de Trabalho proposto por Gasparin (2003). Esse autor sugere um Plano de Trabalho Docente voltado para as três fases do método dialético de construção do conhecimento – prática, teoria, prática –, as quais se desdobram em cinco fases: prática inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final.

Para Metz (2012) o PTD se resume em um auxílio para a prática do professor em sala de aula, por meio dele o docente procura atingir determinados objetivos, “determinando *o que, o porquê e o como* do fazer pedagógico” (p. 56). Tais questões precisam relacionar-se para promover coerência entre as ações e as intenções do professor. Por isso, a necessidade da flexibilidade do documento, pois o docente precisa refletir, avaliar e redimensionar o seu trabalho. Para Libâneo (1990), há extrema necessidade da vinculação entre o plano e a prática, o que permite ao docente contínua revisão e reflexão de sua prática. Dessa maneira, como defende o autor, o PTD torna-se uma oportunidade para o professor avaliar a sua prática.

Ao contrário do PTD, a sequência didática não parte de um conteúdo, mas sim do próprio gênero de texto que é o objeto de ensino a ser transposto para a sala de aula. Seu objetivo resume-se em possibilitar ao aluno que se aproprie/internalize as características contextuais e linguístico-discursivas de um pré-construído cultural (o gênero textual) para que possa fazer dele um instrumento de mediação para as suas atividades de leitura e produção.

O trabalho real docente é também reflexo dos documentos que prescrevem esse agir, pois são eles que o orientam dentro do espaço escolar. A maneira como o professor interpreta, aceita e internaliza essas considerações irá refletir em sua prática docente. Por isso a sequência didática da OLP é um instrumento direcionador importante, pois, ao contrário dos outros documentos apresentados, ela concretiza o trabalho com determinado gênero a partir de seus módulos de atividades que exploram, como já vimos, o gênero em todas as suas características.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para delinear o percurso metodológico de nosso trabalho, este capítulo foi dividido em três partes. A primeira diz respeito à caracterização da pesquisa, mais especificamente, a sua natureza, de acordo com os estudos de Telles Denzin e Lincoln (2006) e Moita Lopes (1994), o contexto de pesquisa e os participantes. Na segunda parte, apresentaremos informações sobre como realizamos a coleta e a análise dos dados e, por fim, descreveremos os dados de pesquisa, no intuito de situar o leitor diante de nossos objetos de análise.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Nossa proposta foi visitar um espaço escolar da rede pública, onde aconteceu o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa, com o objetivo de investigar como essa competição foi desenvolvida e qual a sua contribuição para o processo de formação docente no trabalho com os gêneros textuais, que é promovida pelos organizadores do evento, a partir de uma sequência didática e de cursos presenciais ou on-line.

A partir desta síntese, destacamos que o método mais eficaz e que melhor se encaixa para a análise dos dados coletados será o orientado pelo paradigma interpretativista. Tal epistemologia enquadra-se nesta pesquisa, porque concebemos a ação humana como atividade social e significativa, ou seja, quando esta possui uma intencionalidade que indica seu tipo de ação ou quando o significado de uma ação é compreendido como um sistema de significados ao qual ela pertence (SCHWANDT, 2006). Assim, a realidade social torna-se fruto das subjetividades presentes nas experiências dos indivíduos, da consciência humana e das experiências subjetivas, as pessoas interagem entre si com o propósito de interpretar e atribuir sentido ao seu mundo (VERGARA e CALDAS, 2005).

Partindo destas considerações, o objetivo dos interpretativistas é compreender a experiência subjetiva dos indivíduos. Procuram a compreensão de uma dada realidade ou de um objeto de estudo, a partir de uma visão subjetiva e do ponto de vista dos atores envolvidos, dos participantes e não do pesquisador. O paradigma interpretativista compreende que a interpretação do real, realizada pelos indivíduos em seus contextos sociais, constrói a realidade; e o conhecimento científico destes fatos sociais é resultado de um

trabalho de interpretação dos significados que estão por trás da ação e o que essa ação significa em determinados contextos, que é realizado a partir da interação entre investigador e atores sociais (VERGARA e CALDAS 2005); (SCHWANDT, 2006).

Quanto à análise dos dados, situamos nossa pesquisa no paradigma interpretativista, pois não houve intervenção do pesquisador, apenas visitamos o espaço escolar para conhecer a ação do professor e analisá-la, a partir de como prefigura o processo de ensino, como o realiza a partir de seus conhecimentos/formação. A investigação dos dados será aberta e flexível, o foco se dará no processo e no relato das perspectivas do ator.

Os valores epistemológicos definidos neste estudo serão os defendidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999; 2006; 2008), justamente por tomar os participantes da pesquisa como sujeitos sociais que estão inseridos e que interagem em um contexto, do qual emergem sentidos e significados a partir de suas interações discursivas.

Para análise das entrevistas com a professora, ou melhor, para compreendermos as modalidades do seu agir, nos baseamos nas propostas de Bulea (2010), seguindo os termos de análise, a partir dos *segmentos de orientação temática* (SOT) e *segmentos de tratamento temático* (STT) de orientações temáticas. A entrevista é dirigida pelo roteiro da pesquisadora, que busca conhecer para interpretar e compreender as representações do professor sobre o seu *métier* e sobre o papel que o conjunto de instrumentos mediadores para a sua formação, nas atividades com a OLP, está exercendo nas suas atividades profissionais.

A nossa decisão metodológica de inserirmos na entrevista da professora o instrumento “instrução ao sócia” de seve ao fato de que esse instrumento aditado pela Clínica da Atividade (FAÏTA e VIEIRA, 2004) permite ao locutor (professora entrevistada) se colocar “na fronteira do discurso e da atividade”. Ao descrever as instruções de trabalho a um possível substituto, a professora teve de descrever, relatar, comentar, avaliar o seu trabalho, apresentando para o professor substituto as instruções para proceder na sala de aula, o que permite ao pesquisador detectar o trabalho representado.

Quanto ao estudo da sequência didática e do gênero, nos embasaremos nos trabalhos do Grupo de Genebra, mais especificamente, de Dolz e Schneuwly (2004) que propõem um trabalho por meio de módulos de ensino, conhecidos como sequência de atividades ou sequência didática.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Como o concurso promovido pela Olimpíada de Língua Portuguesa acontece uma vez a cada dois anos e a escolha em participar dessa competição é facultativa, houve, primeiro, a urgência em se descobrir qual escola participaria da OLP e qual(is) professores aceitariam fazer parte da pesquisa. Partindo desse processo, a pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, situada em um pequeno município do Norte do Paraná. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do nono ano, que contava com 35 alunos, oriundos da zona rural ou urbana e de diferentes classes sociais. Apesar de os alunos participantes da pesquisa demonstrarem bom comportamento, participarem das aulas e realizarem a maioria das atividades propostas, o espaço escolar possui muitos problemas em relação à violência entre os estudantes, é frequente a presença da polícia no local.

A escola apresenta uma estrutura física satisfatória, há câmeras nos corredores, as salas de aula são equipadas com a *TV pen-drive*, há um laboratório de informática com trinta e seis computadores com acesso à internet (equipamentos em boas condições de uso), um laboratório, uma quadra esportiva e uma biblioteca bem equipada. O bairro onde se localiza o colégio é bem próximo ao centro e possui uma boa infraestrutura, há asfalto, calçamento, esgoto. A professora participante desenvolveu o trabalho com o gênero crônica, destinado, pelos organizadores, ao nono ano do Ensino Fundamental. Nesse colégio, o trabalho com sequência didática, do referido gênero, se estendeu por um período de três meses - de maio a agosto de 2012 – e das onze oficinas prescritas pelo material, nove foram desenvolvidas.

Estudar a Olimpíada de Língua Portuguesa nos ajudou a compreender como se configura o trabalho docente diante dessas propostas que chegam ao espaço escolar e como contribuem para a formação desse profissional no trabalho com os gêneros em sala de aula.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como cada sujeito da pesquisa foi observado dentro de um espaço cultural, ou seja, o escolar, exige-se, para análise e coleta dos significados, que se evidencie a ação dos sujeitos dentro desse espaço. Dessa maneira, os principais sujeitos de nossa pesquisa estão distribuídos no quadro abaixo, onde procuramos demonstrar as funções que cada um adquire no agir específico do contexto em que se situa:

Quadro 18 – Os sujeitos da pesquisa – especificações e funções

Sujeitos	Funções
Professora-pesquisadora	<ol style="list-style-type: none"> 1- Elaborar questionários de entrevista realizada anteriormente ao início da competição para compreender as representações do agir da professora-colaboradora. 2. Acompanhar a transposição didática, ou seja, o agir individual, da professora-colaboradora e participante da Olimpíada de Língua Portuguesa. 3. Acompanhar o agir coletivo dos alunos e da professora nas aulas destinadas à OLP. 4. Analisar a sequência didática e o gênero trabalhado na sala pesquisada. 5. Analisar os dados coletados durante a pesquisa com base nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo e na engenharia didática do Grupo de Genebra.
Professora-colaboradora participante da Olimpíada de Língua Portuguesa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuir com dados para a nossa compreensão das suas representações sobre a atividade de trabalho do professor na educação pública do Paraná. 2. Contribuir com dados para a nossa compreensão das suas representações sobre seu agir durante a competição da OLP. 3. Desenvolver o trabalho de transposição didática mediada pelo instrumento sequência didática oferecido pelos organizadores da competição. 4. Permitir o registro das aulas de implementação da sequência didática. 5. Contribuir com dados para a compreensão de como se dá a reconfiguração da prática anteriormente prescrita pela sequência didática oferecida pela OLP. 6. Socializar com a pesquisadora os dispositivos didáticos que tenham sido utilizados por ela, diferentes daqueles oferecidos pela OLP.

Como podemos constatar, a participante da pesquisa é uma professora de Língua Portuguesa que possui formação em Letras Português/Inglês e atua há 20 anos na rede pública de ensino. Sua participação nessa pesquisa se deu por aceitar contribuir com o fornecimento de dados para a nossa pesquisa, após ser convidada pela pesquisadora que descobriu a sua participação no concurso. Por questões éticas optamos pela preservação da identidade da professora e do colégio onde se desenvolveu a OLP. Quanto à pesquisadora, meu nome é Daniela, sou licenciada em Letras – Português/Inglês pela Faculdade Paranaense (FACCAR), realizei curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), trabalho há dois anos como professora da rede estadual pública de ensino, mas não na escola lócus da pesquisa, além disso, venho desenvolvendo estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas, no curso de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Além dos sujeitos pesquisados também fazem parte do nosso *corpus* de análise:

- A entrevista com a professora-colaboradora que aconteceu antes do trabalho com a OLP, foi realizada na biblioteca da escola, em clima bem descontraído, próprio de duas profissionais. As perguntas foram desenvolvidas no intuito de encaminhar as respostas da docente pesquisada para que nos revelasse como prefigura as suas ações. Além das perguntas abertas, essa entrevista englobou a estratégia “de instrução ao sócia”.
- A sinopse da sequência didática e a própria sequência didática trabalhada na turma pesquisada, no caso a crônica.
- Dispositivos didáticos introduzidos pela professora, diferentes daqueles oferecidos pela OLP.
- Textos de observação das aulas, coletados por meio de caderno de registros e de gravações em áudio, durante a observação das aulas em que foram trabalhadas as oficinas da sequência didática.
- Textos prescritivos e oficiais que norteiam o trabalho da docente: o PCN, a DCE e a própria sequência didática.

4.4 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas etapas, na primeira, realizou-se a entrevista com a docente participante da OLP. Ela aconteceu uma semana antes de se iniciar o concurso, que estava em sua terceira edição, no ano de 2012; para a coleta de dados (que foram transcritos e constituem-se como objeto dessa pesquisa) foi utilizado um gravador de áudio e o espaço, escolhido pela professora, foi a biblioteca. A entrevista foi bem descontraída, caracterizou-se mais como uma conversa e durou, aproximadamente, uma hora. Minha postura foi posicionar-me enquanto pessoa interessada na competição, em descobrir como ela funcionava e como contribuía para a formação docente e que a entrevista com ela nos renderia informações muito importantes sobre essa competição e sobre o seu funcionamento no processo de formação docente.

A entrevista dividiu-se em duas etapas, na primeira, buscamos encaminhar o discurso da docente no intuito de descobrirmos como ela prefigurava seu agir - enquanto

professora da rede de ensino e enquanto participante da Olimpíada de Língua portuguesa – no trabalho com os gêneros textuais e como esse agir é influenciado. Na análise dessa parte, identificamos dezessete segmentos temáticos, desses, dois foram mobilizados pela professora estudada - ou seja, não foi por nós elaborado, ela os mobilizou durante a entrevista -, mais especificamente os dois últimos que tratam da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Na segunda etapa, nosso objetivo era encaminhar o discurso da docente com o intuito de compreendermos como ela prefigura o trabalho com os gêneros textuais, por meio da instrução ao sócia (quando precisa dar orientações/prescrever o agir do outro) para isso mobiliza em seu discurso elementos que caracterizam seu agir individual, o que nos permite interpretar esse agir e compreender como encara e desenvolve o trabalho em sala de aula. Mobilizamos, nessa etapa, cinco segmentos temáticos, sendo que nenhum foi mobilizado por ela.

A segunda etapa da coleta de dados foi a observação do trabalho real desenvolvido pela docente na competição. O instrumento de coleta dos dados foi o diário de pesquisa, com anotações das aulas, e de gravação em áudio que começou a ser realizada a partir do dia 21 de maio de 2012 . O diário serviu como um apoio para as gravações, caso algum trecho não fosse bem exemplificado ou se acontecesse algo com o aparelho que impedisse a gravação da aula. A gravação em vídeo não foi efetuada porque a participante não autorizou o uso desse recurso em sala. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, localizada em uma pequena cidade, no Norte do Paraná. A sala visitada foi a do 9º ano do Ensino Fundamental, contava com 35 alunos e as aulas de Língua Portuguesa eram ministradas às segundas, terças, quartas e quintas, com uma aula por dia.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para embasar a análise dos dados coletados que compõem essa dissertação, selecionamos estudiosos que direcionam suas pesquisas nos aportes teórico e metodológicos do ISD. Assim, estabelecemos um panorama onde apresentamos a pergunta de pesquisa, o método e os materiais utilizados para análise, no intuito de promover uma visão geral dos objetivos de nossa pesquisa e os procedimentos de análise:

1. o primeiro diz respeito aos textos prescritivos do trabalho com Língua Portuguesa e com a OLP; e os que prescrevem a formação docente na competição;
2. no segundo movimento, as análises dizem respeito aos dados coletados, a partir da entrevista realizada e a partir de visitas feitas ao colégio. Dessa maneira:

- Sobre a nossa primeira pergunta *Como o PCN, a DCE e a SD prescrevem o ensino de Língua Portuguesa em relação aos eixos da leitura, da produção e da análise linguística?* Para respondê-la, fomos investigar o discurso presente nos textos prescritivos do agir docente, fornecidos pelo Governo do Estado e pelos organizadores da OLP, uma vez que são esses documentos que regulam o agir docente.

No segundo movimento, nossas perguntas dizem respeito ao agir real da professora e como ela prefigura esse agir. Assim:

Para responder nossa segunda pergunta: *Quais os indícios das representações da professora sobre a atividade profissional e sobre sua atividade na OLP?*

Procuramos desenvolver nosso estudo, a partir da análise das transcrições da entrevista, realizada antes da competição. A partir dos encaminhamentos de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (já explicitado no capítulo de Fundamentação), cujos autores defendem um método de análise descendente, ou seja, têm como ponto de partida o contexto sócio-histórico mais amplo das ações de linguagem e, como chegada, as análises da arquitetura interna do texto (BRONCKART, 2012). Dessa maneira, em nosso trabalho, inicialmente observamos as questões sócio-históricas mais amplas que, certamente, exerceram influências no agir docente. Em seguida, realizou-se a análise textual das transcrições da entrevista, por meio da análise da organização temática identificamos e interpretamos os temas mobilizados no texto, bem como o índice de pessoa, modalizações, elementos contribuintes para interpretarmos e identificarmos os agires prefigurados pela docente. Entretanto, para compreendermos esses agires, realizamos uma análise no nível semântico a partir dos próprios dados.

Para respondermos nossa terceira e última pergunta: *Durante a implementação da SD da OLP, quais são os gestos de adaptação ao contexto de ensino que promovem mudanças no trabalho prescrito pela OLP? Essa adaptação promove índices de tomada de consciência e gera desenvolvimento na professora durante a implementação da SD da OLP?* Utilizamos a própria SD para confrontarmos o seu agir real com o trabalho prescrito. A partir das gravações de áudio, de nossos registros das aulas em que se implementaram as ações efetivas da OLP, e da SD que organiza e prescreve esse trabalho, procuramos identificar em quais pontos a professora investigada inovou ou não o material fornecido, bem como o trabalho com a OLP. Como consequência, buscamos indícios se as tensões apresentadas pela professora contribuíram para o seu desenvolvimento no trabalho com os gêneros e com a OLP e se, ainda, há, em seu agir, indícios do trabalho com a doxa gramatical focado na gramática descontextualizada da língua materna.

No quadro abaixo, sintetizamos os procedimentos de análise de dados adotados para esta pesquisa:

Quadro 19 – Panorama geral dos procedimentos de análise dos dados.

OBJETIVOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Triangular dados da teoria da transposição didática de gêneros presentes nos documentos oficiais que norteiam a Olimpíada de Língua Portuguesa e os que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual.	Como o PCN, a DCE e a SD prescrevem o ensino de Língua Portuguesa em relação aos eixos da leitura, da produção e da análise linguística?	Os discursos presentes: no PCN na DCE na SD – fornecida pelos organizadores da OLP.	Análise do discurso prescritivo presente nesses documentos para o trabalho com a leitura, a produção e a análise linguística: - observar como cada documento prescreve cada eixo de trabalho. - verificar se essas prescrições corroboram entre si.	Comparação entre os textos prescritivos, a partir da teoria para o ensino de gêneros sustentada por Bronckart (2012) e Dolz e Shneuwly (2004)
Interpretar o que o agir identificado revela sobre o trabalho/atividade do professor de Língua Portuguesa e de seu trabalho na OLP.	Quais os indícios das representações da professora sobre a atividade profissional? E sobre sua atividade na OLP?	A transcrição da entrevista.	-Análise do contexto sócio-histórico e da situação de produção. -Análise da organização temática. - Análise de índice de pessoas; - Análise das modalizações. -Análise da tipologia da prefiguração do agir. Análise a partir das categorias emergentes dos dados.	Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (BULEA, 2010); Análise de textos baseada em Bronckart (1999/2004).
Analisar elementos do processo de transposição didática da OLP, buscando indícios de tensões e rupturas que indiquem ZDPs na professora e, conseqüentemente, apresentem	Durante a implementação da SD da OLP, quais são os gestos de adaptação ao contexto de ensino que promovem mudanças no trabalho prescrito pela OLP? Se	As oficinas desenvolvidas na OLP. As gravações de áudio. Os registros no diário de pesquisa.	Análise da SD que contém as prescrições de transposição didática. Análise interpretativista e comparativa entre o trabalho real e prescrito da docente na OLP.	As tensões e os desafios da transposição didática Nascimento (2009) Conceito de ZDP de Vygostsky (1997)

potencial de desenvolvimento profissional.	esses gestos de adaptação e ajustamento promovem rupturas (ZDP), podem ser tomados como índices de tomada de consciência geradoras de desenvolvimento profissional durante a implementação da SD da OLP?	A SD fornecida pelos organizadores.		Análise do agir real (CLOT, 2001).
--	--	-------------------------------------	--	------------------------------------

Partindo da explanação dos procedimentos metodológicos apresentados, segue, no próximo capítulo, a análise dos dados.

CAPÍTULO 5

ANÁLISES E RESULTADOS

Como afirma Moita Lopes (2006), uma Linguística Aplicada (LA) que recorra cada vez mais a empréstimos das disciplinas das ciências sociais e humanas é o que constitui uma pesquisa interdisciplinar, em que a sócio-história do sujeito não é apagada mas, ao contrário, está comprometida com questões de ordem prática, relativas às situações concretas de uso da linguagem.

Dessa forma, concordamos com Rojo (2006), quando afirma que a Linguística Aplicada atual está dando uma resposta clara contra a tradicional divisão do trabalho entre teoria e prática, em seus objetos de análise. Antes, o foco da LA era o estudo do aluno e como a sua aprendizagem se processava; atualmente, o professor também passa a ser observado, analisado, justamente, pelo fato de haver uma necessidade em se compreender quais capacidades, competências e conhecimentos possui – quais são necessários desenvolver ou quais ainda faltam -, tendo em vista promover um ensino eficiente e de qualidade e, o mais importante, contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos profissionais da educação e dos aprendizes desses profissionais. (BRONCKART, 2008).

Baseados nesses pressupostos, os pesquisadores da linha Interacionista Sociodiscursiva desenvolvem e aperfeiçoam um instrumental teórico e metodológico que contribuem para esse estudo e nos permitem melhor interpretar e compreender o agir docente, a partir de um corpus de textos produzidos sobre e no trabalho. Partindo dessas considerações e evidenciando o nosso objeto de pesquisa – o agir do professor na implementação da Olimpíada de Língua Portuguesa -, esta pesquisa tem buscado interpretar e compreender a teia discursiva em que se dá o trabalho do professor. Já nos debruçamos sobre os textos prescritivos e examinamos os textos planificadores apresentados pela OLP, configurados nas sequências didáticas fornecidas aos professores.

Dessa forma, iniciamos este capítulo pela análise das entrevistas concedidas a esta pesquisadora, buscando apreender indícios de como ela constrói as representações sobre a OLP, sobre os objetivos e os procedimentos prescritos pelas instâncias organizadoras dessa proposta de formação. O objetivo é o de buscar pistas de como se dá a negociação de conflitos provenientes da avaliação que a professora faz da OLP, sobre o seu próprio agir e o agir de seus colegas participantes da OLP; e pelo confronto com os resultados da avaliação externa do seu trabalho.

Em seguida, nos voltamos para a situação de sala de aula, com o objetivo de compreender suas ações práticas na sala de aula, quais as implicações dessas práticas no trabalho desenvolvido no processo da Olimpíada, em relação às prescrições das instâncias oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e em relação às prescrições da OLP, materializadas nas sequências didáticas planejadas por outrem (no caso, os autores da SD da OLP). O nosso interesse recai sobre o trabalho real (CLOT, 2006) que inclui o trabalho por ela realizado, mas que vai além dele, incorporando a observação das atividades adaptadas, ajustadas ao contexto e também as atividades prescritas, mas que foram impedidas, contrariadas ou “desviadas” por diferentes fatores inerentes àquela situação de trabalho.

Em outras palavras, a reflexão recai sobre o trabalho realizado no intuito de verificarmos se a docente vai além dos procedimentos “sugeridos” para a realização das oficinas e do material oferecido pela competição, adaptando novas tarefas e materiais, configurando assim *gestos didáticos de ajustamento ao contexto* (NASCIMENTO, 2014b). A partir da verificação dos dados poderemos refletir se a formação oferecida aos docentes pela OLP constitui um instrumento potencial de desenvolvimento profissional, o que implicaria maior autonomia, preservação de sua identidade profissional, assunção de sua atividade enquanto *ator* do processo (e não mero “agente” executor de tarefas planejadas e ditadas por outrem).

5.1 O PRIMEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA: AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O TRABALHO EDUCACIONAL

A análise das representações do agir docente representado no texto não é tarefa fácil e vimos em Bronckart (2008) e em Bulea (2010) que ela parte do estudo dos segmentos temáticos produzidos nos textos em análise. Neste momento, o nosso olhar recai sobre o texto da entrevista.

Para descrevermos uma ação de linguagem, é necessário identificarmos valores que são atribuídos pelo agente-produtor aos parâmetros do contexto e a cada um dos elementos do conteúdo temático mobilizado. Assim, o agente cria uma representação da situação comunicativa em que se encontra e passa a apresentar um conhecimento sobre sua situação no espaço-tempo; a partir dessa base, ele mobiliza algumas de suas representações sobre os mundos como conteúdo temático, o estrutura e intervém verbalmente (BRONCKART, 2012).

Assim também acontece na entrevista e aprendemos com Bronckart (2008) que a análise das representações do agir docente emerge dos discursos produzidos pelo agente e partem de três etapas, resumidas no quadro abaixo:

Quadro 20 – Síntese das etapas de análise do agir docente. Baseado em Bronckart (2008)

Etapas de análise do agir da professora na OLP				Categories de análise
<p>Etapa 1:</p> <p>Objetivo: clarificar o estatuto dialógico da estrutura global do texto e a detecção inicial dos actantes postos em cena no texto</p>	<p>Envolve a dinâmica e o conteúdo temático da entrevista</p>	<p>Questão norteadora:</p> <p>Quais são os aspectos do agir-referente, do trabalho e de suas condições de realização que são explicitamente tematizados pelo sujeito entrevistado?</p>	<p>Classificação <i>ad hoc</i> dos temas propostos nos segmentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmentos sobre o agir referente. • Segmentos sobre o trabalho em geral. • Segmentos sobre a pesquisa em curso que enfocam a compreensão do professor sobre a pesquisa ou sobre suas reações diante da pesquisa. 	<p>agir-referente</p> <p>agir-geral</p> <p>SOT (Segmentos de Orientação Temática)</p> <p>STT (Segmentos de Tratamento Temático)</p>
<p>Etapa 2:</p> <p>Objetivo:- Interpretar o valor dialógico assumido pelas unidades dêiticas e seqüências que constituem os tipos de discurso</p> <p>- Interpretar os posicionamentos do professor em relação ao seu trabalho</p>	<p>Segmentos referentes ao desenvolvimento do agir</p>	<p>Qual o valor dialógico assumido pelas unidades dêiticas e as seqüências que constituem os tipos de discurso?</p> <p>Qual o valor das interações entre as modalidades de expressão linguística e tipos de conteúdos temáticos mobilizados?</p>	<p>Tipos de discurso, marcas de nomeação, os modos de organização temporal e as formas de planificação que neles se apresentam.</p>	<p>A arquitetura textual do texto</p> <p>Vozes;</p> <p>Modalizações;</p> <p>Agentes;</p> <p>Verbos;</p> <p>Relações predicativas.</p>

<p>Etapa 3:</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Identificar no texto da entrevista atividades ou ações representadas e as capacidades para sua realização</p>	<p>Outros segmentos de textos</p>	<p>Identificar as concepções gerais sobre o trabalho através das representações do agir que emergem dos discursos produzidos pela professora</p>	<p>As dificuldades e os efeitos esperados do trabalho e das tarefas.</p>	<p>Formas de atividade realizada;</p> <p>Forma de atividade impedida.</p>
---	-----------------------------------	--	--	---

Inspirada no quadro metodológico de Bronckart (2008, p. 143-144), as nossas análises compreendem três etapas:

Na **Etapa 1**, com base nos conteúdos temáticos realmente mobilizados, procuramos analisar o agir da professora, a partir das suas intenções, motivos, responsabilidade e somos mobilizados pelo interesse nos tópicos introduzidos pela pesquisadora. Ou seja, se eles comportam aspectos que permitem a análise e reflexão sobre seu trabalho enquanto docente; os determinismos do seu agir (o que envolve as coerções e normas do trabalho); a realização das tarefas; outros fatores de ordem contextual; a estrutura temporal do curso do agir; os resultados esperados ou obtidos na OLP.

Enfim, analisamos o trabalho representado no relato da docente sobre sua atuação enquanto profissional, verificando se os segmentos temáticos de certas passagens desse discurso são indícios de distanciamento ou proximidade entre o que foi planejado e o que foi efetivamente realizado. Como explica Bronckart (2008), objetivamos destacar os segmentos que apresentam forte interação entre os integrantes da entrevista e os segmentos em que o entrevistado se exprime de forma mais monológica sobre os temas enfocados pelo entrevistador e sobre os temas escolhidos por sua própria iniciativa.

Num segundo momento, enfatizamos os segmentos sobre *o agir-referente* e sobre *o agir-geral*; com relação ao primeiro, analisamos os subconjuntos referentes à caracterização da tarefa, ou seja, os pontos que podem influenciar na realização e no desenvolvimento dessa tarefa. No segundo, analisamos os subconjuntos referentes à organização e às condições do trabalho, como também das condições do *métier* ou da profissão.

Para nortear nossa análise, nos basearemos nos estudos de Bulea (2010) sobre os SOTs (Segmentos de Orientação Temática), que compreendem segmentos responsáveis pela introdução, apresentação ou lançamento de um tema. Também de acordo com essa autora, analisaremos os STTs (Segmentos de Tratamento Temático), que são os segmentos que o entrevistado produz quando dá continuidade a um lance temático produzido pelo entrevistador em que o tema é efetivamente tratado. Esses segmentos, como sustenta a autora, constituem uma figuração *pos hoc* da planificação do conjunto de cada entrevista, o que permite uma percepção geral da sucessão dos temas abordados e suas modalidades de encadeamento.

Na **Etapa 2**, são analisados os elementos linguístico-discursivos, respeitando-se a arquitetura textual de Bronckart (2012) já explicitada em outro momento da dissertação. As vozes e as modalizações revelam as posições enunciativas tomadas – elementos que constituem a atividade (no coletivo do trabalho) ou a ação (no plano das intenções ou objetivos de uma pessoa particular). Além disso, identificamos as estruturas linguísticas mobilizadas, as formas de mobilização dos agentes, as propriedades dos verbos e as relações predicativas verificando se são ou não modalizadas.

Na **Etapa 3**, esperamos chegar ao terceiro grupo de procedimentos analíticos em cujos segmentos podemos encontrar:

- a) no plano da atividade determinada por um coletivo, a explicitação de determinações externas para o agir da professora na OLP;
- b) no plano dos motivos para o agir interiorizados por uma professora participante, a explicitação das suas intenções ou objetivos para o agir;
- c) no plano dos recursos para o agir, a explicitação das capacidades ou recursos mentais ou comportamentais que a professora atribui a si própria para a realização do trabalho na OLP.

Com base nos pressupostos apresentados anteriormente, fundamentamos as análises dos dados, advindos de diferentes conjuntos. O conjunto inicial de dados se constitui na entrevista realizada com a docente, antes do trabalho real com a OLP. Buscamos o trabalho interpretativo das representações da docente sobre o ensino, sobre a OLP e de seu agir com base na entrevista realizada antes do início da OLP. De acordo com Bronckart (2008, p. 79), os textos pertencentes ao trabalho avaliado ou interpretado pelos actantes demonstram “o que emerge de suas consciências discursivas” na situação interativa da entrevista.

Em outras palavras, quando o docente se encontra na situação de interação por meio do gênero entrevista, ao formular seus discursos, ele mobiliza segmentos

linguísticos para estruturá-lo, o que nos permite “visualizar” quais são as suas representações (como encara, como vê) o seu trabalho, as prescrições desse seu trabalho, o seu agir-referente, relacionado a dimensões motivacionais, intencionais e aos recursos mobilizados por um coletivo profissional.

5.1.1 A Organização Temática da Entrevista

Enfocando a primeira etapa de análise, enumerada no sub-capítulo anterior, elaboramos o quadro de segmentos temáticos, embasados nos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e nos Segmentos de Tratamento Temático (STT).

Em relação aos parâmetros das condições de produção da entrevista da professora, podemos sintetizar a situação da entrevista da seguinte forma: ela ocorreu na própria escola onde a docente investigada trabalha. O espaço utilizado foi a biblioteca, por escolha da docente, pois, para ela, lá teríamos mais privacidade e silêncio para conversar. Ela permaneceu tranquila, dando ao diálogo um tom de conversa informal, amistosa entre duas professoras da educação básica. Considerando que o contexto amplo (sócio-histórico) implique o entorno amplo das prescrições oficiais e da própria OLP – portanto, espaço de coerções socioideológicas em prol de mudanças educacionais e “inovação” -, a professora se expressou com tranquilidade durante a entrevista que teve duração de, aproximadamente, uma hora.

Promover essa entrevista foi importante para que pudéssemos refletir sobre os seguintes tópicos:

- como a docente investigada prefigura a sua atuação, o seu trabalho e a Olimpíada de Língua Portuguesa na escola;
- como interpreta o trabalho com os gêneros textuais e com a Olimpíada de Língua Portuguesa, principalmente, com a sequência didática fornecida;
- o que o discurso por ela produzido revela sobre o seu agir, sobre a sua relação com o trabalho docente.

Segundo Bulea (2010, p. 122), diferentes dos textos institucionais, que comportam apenas uma única organização enunciativa (o discurso teórico), “as entrevistas se caracterizam pela mobilização de vários tipos de discursos, cujas ocorrências parecem, além do mais, independentes das centralizações temáticas evocadas”. A entrevista nos deu possibilidades para encontrar respostas à questão de pesquisa: *O que a entrevista da*

professora revela sobre o trabalho docente no cotidiano do contexto exterior da OLP e sobre o contexto de implementação da OLP?

Partimos do pressuposto de Bulea (2010), segundo o qual três configurações discursivas podem estar constantemente em funcionamento nas entrevistas, a saber, 1) o discurso interativo, que se organiza em relação direta com os parâmetros da situação de interação; 2) o relato interativo, tipo de discurso que partilha com o precedente a característica da implicação das instâncias enunciativas, mas que se organiza sobre a base da explicitação de uma origem temporal; 3) o discurso teórico, em que certas passagens de entrevista ficam próximas da organização enunciativa atestável nos textos institucionais.

As entrevistas caracterizam-se, na condição de textos, segundo Lanferdini (2012), por uma “dupla heterogeneidade”, temática e discursiva, que permite ao analista apreender figuras interpretativas do agir (BULEA, 2010). Nas análises de Lanferdini (2012), os SOTs emergentes da entrevista tornaram evidentes algumas formas de agir que também encontramos nos dados da análise:

- a) agir coletivo situado,
- b) agir coletivo do gênero profissional,
- c) agir coletivo dos interlocutores/professores da rede pública;
- d) agir coletivo de um grupo específico (os professores da Escola);
- e) agir individual da enunciativa da entrevista, entre outros que não serão analisados em nosso corpus da entrevista por não apresentarem indícios de mobilização nos enunciados.

A seguir analisaremos a entrevista concedida pela professora que nos dará base para a busca dessas figuras interpretativas.

Quadro 21 – A organização temática da entrevista com a professora

<p style="text-align: center;">TEMAS:</p> <p style="text-align: center;">Encadeamentos dos Segmentos de orientação temática (SOT) propostos pela entrevistadora.</p>	<p style="text-align: center;">SUBTEMAS:</p> <p style="text-align: center;">Segmentos de tratamento temático (STT)</p>
<p>1- Formação inicial na licenciatura em Letras com enfoque na gramática.</p> <p>2- A formação PDE</p>	<p>Formação focada na gramática normativa.</p> <p>Contribuiu muito para o trabalho com os gêneros.</p>
<p>3. Inovação através dos gêneros como objeto de ensino</p> <p>4. O tempo e o trabalho</p> <p>5. Formação do professor é insuficiente para a ideia de inovação</p>	<p>Gêneros como objeto inovador</p> <p>Falta de recursos materiais no espaço escolar</p> <p>Não é oferecida pela escola</p> <p>Necessidade de formação docente</p> <p>Internet como principal recurso formador</p>
<p>6. A saúde física e mental do professor</p> <p>7. Dificuldades, obstáculos, acúmulo de trabalho pela hora atividade insuficiente.</p> <p>8. Interações conflituosas com os alunos em sala de aula</p>	<p>Insatisfação com as condições de trabalho</p> <p>Falta de tempo e acúmulo de trabalho</p> <p>Conflito com os alunos</p>
<p>9. Preparo de materiais didáticos alternativos</p> <p>10. A gramática normativa nas aulas.</p>	<p>Contradição no uso ou não do livro didático</p> <p>Prepara aulas alternativas para trabalhar a teoria gramatical que o livro não traz.</p> <p>Não condiz com o trabalho com os gêneros</p>

<p>11. Ferramentas didáticas alternativas.</p> <p>12. Elaboração de material didático partindo de um tema.</p> <p>13. Tempo como fator decisivo para o uso do livro didático e para o não preparo de materiais alternativos.</p>	<p>Textos de diferentes gêneros</p> <p>Adaptação do livro didático</p> <p>Falta de tempo para inovar</p>
<p>14. Contribuições da Olimpíada de Língua Portuguesa no trabalho com os gêneros.</p> <p>15. Material fornecido como direcionador do trabalho docente</p>	<p>Formação docente e dos alunos</p> <p>Direciona o trabalho do professor</p> <p>Foco para o trabalho com outros gêneros</p>
<p>16. Obstáculos para o trabalho na Olimpíada de Língua Portuguesa</p>	<p>Número de alunos</p> <p>Aprofundamento da leitura</p> <p>Aprofundamento no estudo das oficinas</p> <p>A organização do concurso é confusa.</p>
<p>17. Olimpíada de Língua Portuguesa como Curso de formação</p>	<p>Não contribuiu em sua formação</p> <p>Falta de interesse das companheiras de trabalho</p> <p>Falta de aprofundamento das oficinas da sequência didática</p> <p>Superficialidade nas orientações sobre a prática docente.</p> <p>Interferência na prática pedagógica do professor</p>

O quadro acima apresenta os resultados da análise da transcrição da entrevista que revelou encadeamentos de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e subtemas que denominamos Segmentos de Tratamento Temático (STT). A parte da entrevista que denominamos “de instrução ao sócia” (CLOT, 2006) pode vir em seguida às perguntas abertas da entrevista, no momento em que o pesquisador visa a “colocação em discurso” da explicitação sobre o agir no trabalho. Dessa forma, o trabalhador fala do trabalho se distanciando dele, uma vez que a sua intenção é a de atender a seguinte consigna: “*Suponha que eu sou seu sócia e que amanhã eu me encontro em situação de dever substituir você em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta da substituição?*” A entrevista de instrução ao sócia concedida pela professora à

pesquisadora também revelou encadeamentos de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de instrução ao sócia, interessa-nos, sobretudo, os dados sobre a questão do “como fazer o trabalho”. Sobre os “detalhes” do trabalho:

Quadro 22 – A organização temática – Instrução ao Sócia

<p style="text-align: center;">TEMAS:</p> <p style="text-align: center;">Encadeamentos dos Segmentos de orientação temática (SOT) propostos pela entrevistadora.</p>	<p style="text-align: center;">SUBTEMAS:</p> <p style="text-align: center;">Segmentos de tratamento temático (STT)</p>
<p>1- Preocupação com os procedimentos do substituto e a suas competências profissionais.</p> <p>2- Preocupação relacionada ao foco na gramática descontextualizada.</p> <p>3 - Preocupação com a disciplina dos alunos, relacionada ao professor substituto.</p> <p>4 - Preocupação com a possibilidade de ser substituída por professor PSS.</p>	<p>- Seguir o planejamento</p> <p>- Preocupação com o substituto e com seus conhecimentos sobre os gêneros textuais</p> <p>- Enfoque nos Gêneros</p> <p>- Relacionamento com as turmas.</p> <p>- Preocupação com o trabalho desenvolvido pelo PSS</p>
<p>5. As ferramentas didáticas a serem utilizadas por essa prof^a. substituta</p>	<p>- O Livro didático da turma</p> <p>- O uso da tecnologia pela substituta</p> <p>- Os gêneros textuais no livro didático</p>

No primeiro SOT apreendemos como figura interpretativa o **agir coletivo do gênero profissional** da enunciativa da entrevista. Essa figura do agir foi materializada no SOT “Formação inicial na Licenciatura em Letras com enfoque na gramática”, mobilizando naquele excerto as representações sobre a sua formação pré-serviço, ou seja, inicial na graduação em Letras. Para isso recorre, nesse excerto, a um relato de experiência pessoal, em que ela relata os 20 anos de carreira - tipo de discurso denominado como relato interativo (BRONCKART, 1999).

Ao relatar que a graduação não trazia conhecimentos para o trabalho com gêneros porque tinha foco na gramática, a professora busca “um responsável” para as

dificuldades e desafios com o trabalho que deve desenvolver, agora, dentro da OLP e no cotidiano. A OLP explora o trabalho com gêneros como instrumentos que mediam as ações de linguagem e que, portanto, devem ser apropriados pelo aluno com intervenções didáticas propositais, do tipo que é prescrito pelas DCEs e pela OLP. Ela relata que a sua formação inicial não a tinha preparado para isso, afirmando que “antes não tinha isso”, “diferente do jeito que é hoje”, “antes era...”, “agora tem teoria para tudo”. Esse SOT demonstra, portanto, como ela representa o seu agir pessoal, colocado no coletivo do trabalho de todos os professores que receberam a mesma formação inicial e que hoje se deparam com novas formas de ensinar, com novos objetos e com a prescrição da inovação.

Nesse primeiro excerto (SOT 1), pelo relato de experiência pessoal, ela recorda o passado. Para isso ela recorre aos verbos do pretérito perfeito (não houve etc.) quando se refere à formação como etapa concluída e ao pretérito imperfeito (não enfocava, ganhava, era, lia, tinha ...) para deixar em segundo plano as ações que faziam parte daquele tempo passado, totalmente concluído - que foi a graduação em Letras. Os termos que ela mobiliza revelam as “faltas”, “as ausências” da formação inicial, as “insuficiências” relacionadas ao objeto de ensino que no tempo presente da sua atuação profissional é preconizado pelas DCE (“o eixo do trabalho na língua portuguesa são as práticas discursivas”). Esse excerto deixa claro que ela avalia hoje a formação em pré-serviço que recebeu na graduação como “diferente”, “desatualizada” para enfrentar os desafios da sala de aula .

Eu me formei em 92. Já fez 20 anos há vinte anos atrás nem se falava em gêneros ..não.... não não, não tinha isso não era a ... gramática, sabe assim. Não enfocava gênero diferente do jeito que é hoje ... Antes era aquele currículo branquinho né, aquele Currículo Básico do Paraná todo professor ganhava um ... a gente nem lia passava em branco era teoria teoria ... não dava tempo mas tinha uma coisa boa que era o currículo série por série era só seguir em cada bimestre... agora tem teoria para leitura, teoria para análise linguística é teoria para não sei o que né... no estágio do curso de Letras ... não houve enfoque nos gêneros, trabalhei com a gramática. eu trabalhei com a gramática: oração subordinada era isso na época mesmo.

No segundo SOT – “a formação PDE” – essa aparece como um claro divisor de águas entre o que ela sabia sobre o ensino de LP e os novos objetos de ensino. Interpretamos esse SOT como a emergência de representação do **agir coletivo dos interlocutores/professores da rede pública**, todos os que se submetem à formação PDE do estado do Paraná. Os verbos no pretérito perfeito são elementos linguísticos pelos quais ela constitui o expor explicativo pelo qual justifica, novamente, a precariedade da sua formação

inicial, a sua ansiedade pela falta de conhecimento sobre as teorias que embasam/prescrevem o ensino de Língua Portuguesa, atualmente, o que instaura uma “disputa” entre os textos que prescreviam e prescrevem o seu agir individual e o agir coletivo dos profissionais da rede pública, pois, antes, o Currículo Básico abordava o trabalho normativo com a língua, ao contrário dos PCNs. Além disso, nos mostra o curso do PDE como uma ferramenta importante de formação no trabalho com os gêneros, ainda que com muita teoria e pouco prática:

quando eu cheguei no PDE ... eu achei que eu ia ter um... um troço... O que me ajudou muito foi o PDE... um “troço”.

Sobre o SOT 3 – “Inovação através dos gêneros como objeto de ensino”-, que trata sobre o tema inovação, a partir dos excertos identificamos as representações sobre o **agir individual da enunciadora** da entrevista indiciadas pelas marcas discursivas do expor explicativo, com os verbos no presente do indicativo. Por esse tipo de discurso ela deixa entrever como percebe o seu agir individual, ou seja, o trabalho com a variedade de gêneros. Reconhece-se no âmbito do agir coletivo do gênero profissional (indiciado pelo uso do dêitico *você* e pelo uso frequente do marcador conversacional *né?*) Também se utiliza da primeira pessoa do plural (*nós*) quando se inclui no agir coletivo da profissão.

... a questão dos gêneros, apesar de ser antigo, ainda está sendo uma inovação. Porque até todo mundo conseguir leva tempo... porque são muitos gêneros, né? são muitos, e para você entender esta questão das características do gênero você precisa de um aprofundamento, né? Aqui na escola mesmo, eu tô sofrendo um pouquinho com isso, porque cê não dá conta de todos os gêneros, né? Então a gente definiu assim que nós vamos trabalhar é, quatro, cinco gêneros bem trabalhados em cada série, o que for possível no bimestre. Tem gênero que é super rápido né? Tem gênero que não precisa aprofundamento.

O SOT 4 – “Tempo e trabalho” – identificamos em seus excertos o tempo como fator essencial que impede a inovação de seu agir individual e de um coletivo geral de professores. Apesar de argumentar (*eu acredito que*) que a inovação é necessária para o ensino e aprendizagem, a docente justifica, utilizando o relato explicativo – verbos no presente indicativo -, que o tempo dificulta/restringe esse agir, por mais que ela queira não dá tempo. Além desse aspecto, outros como a falta ou a precariedade de recursos didáticos, principalmente da internet (que é vista como principal ferramenta inovadora, pois aparece constantemente em seu discurso), oferecidos pelo espaço escolar onde trabalha e que servem

como ferramentas inovadoras da forma como representa o **agir individual** e o **agir coletivo/grupo**, também funcionando como barreiras para a inovação.

Por mais boa vontade que a pessoa tenha, não dá tempo. Então é assim... é necessário, é! Porque eu acredito na educação, realmente como uma das forças, né, propulsoras do país, mas... é difícil.

[...]eu tenho sexta-feira (hora atividade), mas o que eu não dô conta aqui, porque eu não dô, eu levo para casa e, ainda bem que existe internet, porque se fosse para comprar livros para eu inovar... eu não tenho condições de fazer isso entendeu?

[...] então, é isso que eu falei, ainda bem que existe internet e ainda bem que eu tenho condições de ter uma internet rápida na minha casa... a da escola esquece, eu não procuro nada na internet aqui.

[...] então quem vem fazer a hora atividade aqui... morre, sofre, porque você não sai do lugar, pra procurar um vídeo, procurar uma coisa diferente, sabe... porque tem bastante coisa, então na minha casa eu procuro muita coisa assim, só que... ainda falta bastante.

Sobre o SOT 5 – “Formação do professor é insuficiente para a ideia de inovação”-, vemos nesse excerto que a enunciadora explica e, ao mesmo tempo defende, que a inovação depende do tempo que o professor tem para estudar, ou seja, a formação é o que regula/prescreve o **agir geral de um coletivo** – de um grupo de professores –, como também o seu **agir individual**. A docente também defende, apelando para o discurso do expor argumentativo e o discurso do expor explicativo que a crítica à escola pública é resultado da falta de preparo e a falta de tempo para inovar seu agir individual e o do coletivo.

Então, essa inovação depende muito do tempo que o professor tem para estudar e se preparar, porque também as metodologias dependem do estudo do professor e isso inova a forma de dar o estudo. Foi o que eu falei, são coisas antigas. Eu aprendi oração subordinada, eu aprendi conjunções só que sobre outro enfoque. Não é verdade?

Só que daí, a inovação pra ensinar isso pra eles, eu preciso de preparo, né. E eu acho que talvez, por isso até que a escola pública, hoje tá bem... é...

não é defasada, eu acho assim... criticada eu falo. Porque a gente não tem tempo. Eu tenho 20 horas ainda né, vamos dizer, então eu tenho o tempo da minha casa para fazer, porque a hora atividade é insuficiente

Podemos identificar nos temas sobre inovação que a docente traz para seu discurso a marca de pessoa *eu*. Essa escolha revela o seu agir individual, ou melhor, a restrição desse agir pela limitação ou precariedade das ferramentas que a docente acredita serem as promotoras dessa inovação. Além disso, a falta de tempo oferecido pela hora

atividade para preparar as aulas. Identificamos também a grande presença de sequências explicativas “*porque...*”, pois a todo momento a docente procura explicar o fato da dificuldade de inovar o seu agir na escola pública.

SOT 6 – “A saúde física e mental do professor” - mobilizamos esse SOT para identificar qual a relação afetiva do docente com a sua profissão, uma vez que a sua ação envolve fatores emocionais, psicológicos, mentais, físicos etc, e tais aspectos podem influenciar seu agir. Dessa maneira, identificamos no excerto, que a docente utiliza em seu discurso marcas que revelam o expor explicativo (presença dos verbos no presente indicativo) e por meio dele compreendemos o estresse vivido por ela que já está no final de sua carreira. Apesar de revelar uma forte relação sentimental e de compromisso com seu trabalho, utilizando marcadores apreciativos (*Eu amo o que eu faço; não sei fazer relaxadamente*), marcados pela sua implicação no discurso (*eu*), ela está ansiosa pela aposentadoria (*eu tô contando os dias, você acredita?*). Percebemos então, uma docente que, apesar de afirmar que sente um apego sentimental pelo trabalho, essa relação está abalada e afeta o seu **agir individual**.

P1: Eu amo o que eu faço, mas eu me aposento daqui sete anos.

P: ah, então daqui há sete anos você estará aposentada.

P1: e eu tô contando os dias, você acredita?

P: sei

P1: eu tô contando os dias. Gosto do que eu faço. E assim, faço... não sei fazer relaxadamente.

No SOT 7 – “Dificuldades, obstáculos, acúmulo de trabalho pela hora atividade insuficiente” – podemos compreender as causas que têm influenciado a sua ansiedade pela aposentadoria. Identificamos a grande presença de sequências argumentativas (iniciadas pela premissa *eu acho*) que são mobilizadas pela docente para defender a sua frustração diante do seu trabalho, acarretada pela hora atividade insuficiente, o que faz com que ela acumule trabalho para casa, o que tem afetado a sua saúde mental e física, tanto na sua vida pessoal quanto no seu agir individual, o que explica a sua ansiedade pela aposentadoria. Além disso, compreendemos também que há a sua implicação no grupo de professores (pela presença do pronome nós), o que evidencia que, de acordo com a docente, esse não é um problema que afeta somente o seu agir individual, mas também o **agir coletivo de um grupo**, do qual faz parte.

P: Por quê? Por causa dos alunos..., da escola...

*P1: Olha, eu acho que é tudo, eu acho assim, que as condições que nós temos de trabalho não assumiam que você tivesse, por exemplo, aí, um número de aulas condizentes com o de horas atividade pra você podê corrigi, porque eu sou daquelas que leva o caderno pra casa que corrige todas as atividades, entendeu? Anteontem eu passei nove horas sentada na mesa da **minha casa** corrigindo caderno [...] de produção de texto e vistando comentários, porque eu peço comentários no meio sabe? **Eu não trabalho só a produção, eu peço comentários, assim, para eu avaliar como tá as aulas. Então eu tenho que ver e acumulou, porque eu fiquei um mês sem hora atividade [...] ... fico com dor nas costas fico muito cansada nem dá tempo para caminhar para pensar em mim....***

eu procuro, eu pesquiso e se eu fizer errado aquilo me incomoda e eu tenho que voltar... eu tenho o tempo da minha casa para fazer, porque a hora atividade é insuficiente. Eu tenho cinco horas.

SOT 8 – “Interações conflituosas com os alunos em sala de aula” – tema que se refere à relação com os alunos. De acordo com seu relato de experiência pessoal, percebemos que a escola é bem conflituosa e que as ações pedagógicas são insuficientes, uma vez que há a necessidade de ela procurar amparo na justiça para poder agir diante de algumas situações. Percebemos também que essa relação não afeta, somente, o seu agir individual, mas também o do coletivo/do grupo, quando ela mobiliza para o seu discurso a marca de pessoa “*a gente*”, o que a implica no grupo dos profissionais da escola, quando procuram orientações para agir em determinada situações.

*[...] tá muito difícil, a escola, essa escola aqui ainda procura muito amparo judicial, sabe. Vai falar com o promotor, pede pra fazê isso, **como a gente pode agir**. E mesmo assim a gente tá numa situação difícil, os alunos entram muito em conflito com você, ele não tem perspectiva de futuro, sabe?*

*[...]: é, é, é, ontem eu tive um problema, fiquei nervosa, na quarta aula, na quinta aula eu tava até com um, um... “**troço**” aqui dentro, sabe. Eu disse, não, eu preciso respirar. Os alunos falavam: “**tá bem professora**”? eu falei: **tô bem**, espera que eu vou me acalma. E eu não entro em conflito com o aluno.*

Identificamos, então, em seu relato de experiência pessoal, que os fatores como falta de condições de trabalho e os conflitos com os alunos abalam a sua relação pessoal com o seu trabalho, agindo no emocional (*eu tava até com um troço*) da docente e, em consequência, o modo como representa o seu **agir individual**, o que justifica a sua pressa pela aposentadoria.

Sobre o SOT 9 – “Preparo de materiais didáticos alternativos” -, nós o mobilizamos a fim de encaminharmos seu discurso para identificarmos se a docente procura

outras alternativas didáticas além do livro didático oferecido pela Secretaria da Educação do Estado e, se as realiza, se esse trabalho é desenvolvido individualmente ou em grupo, se não as realiza, quais são os obstáculos enfrentados. Logo no início identificamos uma contradição e incerteza, confirmadas pelos termos “quase”, “quer dizer”, “vamos dizer”. Esses elementos evidenciam a incerteza da docente em afirmar sobre a frequência, ou não, do uso do livro didático. Entretanto, ela afirma que utiliza muito e argumenta (“mas”) defendendo que necessita preparar muito.

P1: eu quase não uso, quer dizer, eu quase não uso não. Vamos dizer que eu use... é... 60% o livro didático. Uso mais. Mas eu tenho que preparar muito.

No SOT 10 – “A gramática normativa nas aulas” -, esse SOT contribui para a nossa compreensão sobre como representar o **agir individual** da docente investigada no preparo de atividades alternativas para o ensino e aprendizagem dos alunos. Nele identificamos a presença das sequências explicativas e os verbos aparecem no presente indicativo que marcam o discurso do expor explicativo. A partir dele vemos que as atividades alternativas são as da gramática normativa, o que mostra que a docente desenvolve atividades com a nomenclatura gramatical (*eu gosto de trabalhar teoria e lá não tem*). Além disso, seu agir individual também é regulado pela “necessidade” dos alunos em conhecer a teoria gramatical que o livro didático não traz (*eu tenho que voltar um pouquinho*).

P1: por exemplo, o enfoque da gramática, geralmente vem só a atividade... já, já... pra aplicar e... eu gosto da trabalhar teoria e lá não tem. Então, quando vai falar sobre verbos. Vamos dizer... que eu tenho que pensar no verbo do pretérito imperfeito, na... na memórias. Eles não, eles, eles precisam saber a questão dos... dos verbos. Então eu tenho que voltar um pouquinho. Então eu sempre preparo alguma coisa diferente.

P: ah, tá! então você não usa só o livro...

P1: não, se você pegar o meu caderno, ele tá cheio de folha, o caderno deles tá cheio de folha colada.

O SOT 11 – “preparo de ferramentas didáticas alternativas” - por nós mobilizado para encaminharmos a fala da docente para que pudéssemos perceber se ela trabalha/elabora sequências didáticas ou se, apenas, segue o livro didático, se busca outros recursos, materiais didáticos. Nesse primeiro excerto, um **agir individual** é representado no relato de experiência pessoal (quando explica a sua busca por outros materiais, utilizando os verbos no passado) e no expor explicativo (nos verbos do presente indicativo) da docente, não

no preparo de SDs, mas na busca de textos alternativos. Além disso, percebemos também que o gênero trabalhado é o que o livro didático traz, e é esse gênero que regula o agir individual da docente na busca de outros materiais e não as dificuldades dos alunos com relação às características que compõem determinado gênero de texto.

Vai depender do gênero que você tá trabalhando. Às vezes eu pego trecho de livro de literatura, às vezes pego notícia. Dependendo do gênero que eu for trabalhar, né. As características do gênero, agora, que eu trabalhei de carta aberta, eu tive que ir pra internet, porque é o único modo que encontrei de achar carta aberta. Aí como o enfoque aqui em XXX tá sendo a dengue, eu peguei a carta aberta da dengue, levei para eles olharem, né.

SOT 12 – “Elaboração de material didático partindo de um tema” - Nesse segmento temático, identificamos, no discurso mobilizado pela docente, a representação de um agir **coletivo de grupo**, marcado pelo termo “*a gente*”. Compreendemos que, ao mobilizar esse referente, a docente se insere no grupo dos docentes, e compreendemos que o material didático é reorganizado, não só por ela, mas pelo coletivo de professores do colégio. Além disso, também identificamos a presença de sequências explicativas, próprias do expor explicativo, para exemplificar/justificar como se procede a elaboração desse material. Dessa maneira, esse agir deixa evidente que não há, propriamente, a elaboração de materiais didáticos nesse espaço, mas sim a reprodução do que é fornecido pelo livro didático que, no caso, não explora o trabalho com os gêneros textuais, mas sim os temas cotidianos, além disso, percebemos também que essa prática é realizada por todos os professores do colégio.

A produção passa a ser o resultado do que o aluno aprendeu sobre determinado tema e não sobre determinado gênero, no caso, a carta aberta – um gênero menos comum ao contexto dos alunos e, também, do atual, por isso a dificuldade da docente em encontrar esse texto – o que é comprovado pelo relato de experiência pessoal da docente, quando evidencia seu agir individual, no terceiro excerto.

Além disso, observamos também que o material didático utilizado pelas professoras não contempla o trabalho com os gêneros textuais, porque trabalha com variados textos, pertencentes a diferentes gêneros, para explorar determinado tema e não traz a exploração das características de determinado gênero, pois a produção era de uma carta aberta, mas o livro não trazia esse gênero (*Porque no texto, apesar do gênero do livro ser carta aberta, não tinha modelo da carta aberta, você entendeu?*).

Então, a gente tá tentando fazer uma adaptação do livro. Porque o livro, ele é temático, no fim de cada tema ele tem uma produção. Então a gente tá invertendo, a gente começa com o enfoque no gênero, usa aquele tema pra... dar bagagem pra eles...[...] pra dar bagagem para uma produção, entendeu? No caso desse que eu falei da dengue, o tema era água, mas como a gente não tem enfoque de água aqui em XXXXX...[...] eu peguei, porque também não acha muito, porque alguns gêneros são mais difíceis de achar, né! e também no modelo que você deseja trabalhar. Ai eu levei pra sala, eles leram pra ver como que é. Porque no texto, apesar do gênero do livro ser carta aberta, não tinha modelo da carta aberta, você entendeu?

O tema predominante na cidade, na época era a dengue, e era carta aberta, que nós achamos interessante, então eu trabalhei, é, é... algumas questões relacionadas com o livro, então eu tive que fazer algumas questões de adaptação, mas normalmente é assim, a gente olha o gênero e trabalha aquele tema, entendeu? Então, por exemplo, água, era carta aberta sobre a economia de água. Trabalha todo aquele tema, porque são vários gêneros, não trabalha um gênero só, como a Olimpíada trabalha. Então ele trabalha vários tipos de texto, vários gêneros textuais, só para dar bagagem pro aluno na hora dele produzir. Entendeu?

No SOT 13 –“Tempo como fator decisivo para o uso do livro didático e para o não preparo de materiais alternativos” - último excerto desse segmento temático, temos a presença de elementos do expor explicativo (verbos no presente) e do relato de experiência pessoal (verbos no passado), para justificar o fato de não utilizarem outro material além do livro didático. Assim, vemos o livro didático como um facilitador do agir coletivo (marcado pelo uso do termo *a gente*), identificado no discurso da docente. Esse agir coletivo, novamente, aparece quando a docente menciona o planejamento/elaboração de material para o trabalho com os alunos, o que mostra que os planejamentos são realizados pelo coletivo de professores da escola.

Também identificamos, novamente, o tempo como fator que impede/prejudica a elaboração de material alternativo. O trecho “*Também não adianta querer sonhar*”, a docente demonstra que esse agir é impedido ou impossível de ser realizado no espaço escolar, por conta do tempo. Vemos no seu relato de experiência pessoal, que os verbos no passado “*a gente já fez*”, “*a gente tinha*”, em contraste com o marcador de tempo presente “*hoje em dia*” que isso era realizado pelo grupo de professores, porque a organização do trabalho que prescreve seu agir permitia isso, mas hoje em dia não mais.

Então, a gente usa o livro porque é a forma mais prática que a gente tem. Também não adianta querer sonhar e elaborar material separado. A gente já fez isso nesta escola tá. A gente já fez, mas quando a gente tinha seis aulas. Hoje em dia, a gente tem quatro aulas e não dá mais, não tem condições.

Até esse momento da entrevista, procuramos oferecer temas abertos para que ela direcionasse os discursos e assim pudéssemos buscar indícios sobre sua formação e seu trabalho enquanto docente, sobre a elaboração de materiais didáticos, sobre seu conhecimento/formação no trabalho com os gêneros textuais, sobre inovar em sua prática docente. Identificamos nos discursos mobilizados a predominância de sequências explicativas, marcadas pelos termos “*porque*”, “*então*”, “*por exemplo*”, “*entendeu*”. O que demonstra que, a todo o momento, a docente procura explicar o seu agir individual – marcado pelo referente *eu* - ou o agir coletivo – marcado pelos referentes *nós* e *a gente*. Identificamos também que algumas formas de agir são impedidas por alguns fatores, como a falta de tempo, de recursos ou que esse agir é orientado por alguns fatores como a “necessidade” de aprender a norma gramatical que o livro didático não traz.

Os próximos SOTs mobilizados dizem respeito à Olimpíada de Língua Portuguesa, neles procuramos encaminhar os discursos da docente para compreendermos como ela prefigura seu agir nessa competição.

No SOT 14 – “Contribuições da Olimpíada de Língua Portuguesa no trabalho com os gêneros” - que mobilizamos para direcionar o discurso da professora sobre a sua formação, mais especificamente, as contribuições desse evento para a formação docente. Uma vez que ele tem como uma de suas prioridades funcionar como uma ferramenta formadora. Identificamos, por meio do discurso interativo que tem como marca a presença do marcador de pessoa “*você*”, que a participação da docente nesse concurso contribuiu para a sua formação e no trabalho com os gêneros textuais, dessa maneira, interpretamos que a participação na OLP influenciou seu agir individual (quando a docente utiliza o marcador de pessoa “*eu*”) no trabalho com os gêneros. Além disso, quando mobiliza o marcador “*a gente*” compreendemos que essa influência aconteceu não só no seu agir individualizado, mas também no do coletivo/de grupo quando utiliza o pronome “*a gente*”, o que a insere nesse grupo de professores.

P1: Olha eu vou dizer um negócio pra você, o primeiro ano que eu participei da Olimpíada, foi muito bom pra mim. Porque, é aquilo que eu falei, a gente tá caminhando nos gêneros.

P: e você aprendeu bastante?

P1: bastante! Né.

P1: um concurso de redação? Não acho, eu também acho que é formação pros alunos

Sobre o segundo excerto, identificamos a presença do expor argumentativo (marcado pelos elementos “acho”) utilizado pela docente para defender a sua posição diante da competição. Mobilizamos esse SOT para verificar como ela enxerga/compreende a Olimpíada de Língua Portuguesa. Além de funcionar como um concurso de redação, a OLP serve para a formação dos alunos. Isso é confirmado quando ela mobiliza o termo “também”, utilizado para adicionar informações ao texto.

Sobre o SOT 15 - *Material fornecido como direcionador do trabalho docente* -, nós o mobilizamos no intuito de compreender como a professora investigada identifica o material da OLP. Essa ferramenta serve para mediar o trabalho docente no ensino de determinado gênero. Nesse excerto, a professora mobiliza para seu discurso do expor explicativo, elementos que marcam um **agir coletivo/de grupo** (“você”, “nós”, “todo mundo”), nesse momento ela se vê como um membro participante da competição, assim como as outras professoras, por isso é comum ela inserir-se no coletivo de trabalho.

Identificamos também que, em um trecho, o agir coletivo é seguido de uma modalização “pudesse”, nos permitindo compreender que esse agir é regulado, ou seja, o material fornecido é o que direciona/regula o trabalho docente, pois oferece um passo a passo a ser seguido, “facilitando” o seu agir; e não o seu agir que modifica a ferramenta mediadora, que a ajusta às necessidades dos alunos. Nesse excerto identificamos também uma sequência argumentativa (“eu acho”) para justificar o fato de encarar o material como um passo a passo, para ela, ele funciona como uma direção, pois, na falta de saber o que fazer, todos realizam o trabalho a sua maneira, como bem entendem e não da maneira como é prescrito.

[...] ajuda bastante, porque você vai trabalhando todo aquele passo a passo, você vai vendo aos poucos a dificuldade do aluno. Se a gente pudesse trabalhar cada gênero desse jeitinho aí, seria muito mais fácil se viesse já o livro didático assim, prontinho pra nós, todo mundo ia gostar (risos). Apesar de ser bastante criticado usar só um material, né? Mas eu acho assim, por falta de direção todo mundo vai fazendo o que acha, não é?

Ainda sobre o SOT 15, a docente utiliza elementos característicos do relato de experiência pessoal (verbos no passado) e sequências argumentativas, pelo uso dos modalizadores apreciativos “eu acho”, para relatar sobre a sua participação na OLP. Compreendemos que a docente mobiliza esses elementos para justificar a contribuição do evento para o seu agir individual (“eu achei que foi muito bom”), não só durante a competição, como também em outras épocas, no trabalho com outros gêneros. Diante do discurso da professora, interpretamos que a OLP contribui para a formação docente, na direção de seu agir, promovida pelo material fornecido, caracterizado, novamente, por ela, como um passo a

passo a ser seguido. Além disso, o uso do modalizador lógico “*não tem como*” é utilizado para evidenciar que o seu agir segue as regras do “passo a passo”, das prescrições que constam no material fornecido que, de acordo com ela, não lhe dá brechas para seguir outras opções.

*P1: Então, 2010 eu não trabalhei porque eu estava no PDE. Em 2008 que foi o meu primeiro ano né? **Eu achei assim, que foi muito bom, porque naquele ano só teve memórias para os anos que eu trabalhava. Mas eu achei que foi muito bom.***

P: Até para a sua formação né

*P1: Principalmente, **eu achei que ajudou** bastante a... **Eu trabalhei só memórias**, mas o foco **pra você olhar os outros** gêneros mudou também. **Eu achei que foi bom** sim.*

P: O material ele traz certinho como trabalhar com determinado gênero em sala de aula.

O SOT 16 – “Obstáculos para o trabalho na Olimpíada de Língua Portuguesa” – foi mobilizado pela docente para discutir sobre os pontos “negativos” do programa, por meio do discurso interativo, marcado pelos elementos “*não é verdade?*”, “*você*”, “*né*”, pois a docente também vê a mim como professora da educação básica que compartilha das mesmas concepções. Por meio de elementos que caracterizam o expor explicativo, a docente demonstra que a quantidade de alunos é um fator que atrapalha o atendimento deles e o agir coletivo/de grupo na OLP, demonstrado pelo marcador “*a gente*”.

Não, e... não é só a questão do tempo, não é verdade? Quando você trabalha até com dois, três, quatro alunos, vamos dizer, dez alunos, pode ser até que você atenda, né? Agora a gente inscreve a turma inteira.

Ainda sobre o SOT 16, identificamos outro fator que dificulta o desenvolvimento da OLP, a formalidade dos prazos. Ao mobilizar os marcadores “*nosso*”, “*a gente*”, seguido do modalizador “*precisa*”, (“*formalidade que a gente precisa vencer*”) a docente se coloca/insere no grupo de professores, dessa maneira, interpretamos que questões burocráticas como o tempo e outras formalidades, que fazem parte do contexto escolar e que precisam ser cumpridas, interferem no agir coletivo desse grupo, pois além de necessitarem cumprir as prescrições da escola onde desenvolvem o seu trabalho, ainda é necessário cumprir as prescrições do trabalho com a competição.

A grande presença de sequências argumentativas (modalizadores apreciativos “*eu acho*”) e do relato explicativo, são mobilizados pela docente para justificar e exemplificar a influência do tempo e da burocracia no agir coletivo na competição, pois é preciso adaptar o material (“*a gente ia [...] usar o material, não [...] com aquele passo a*

passo, porque demanda tempo”) não de acordo com a necessidade dos alunos, mas sim, com o tempo. Compreendemos também que esses fatores são decisivos sobre a decisão em realizar ou não o trabalho com a OLP nesse espaço escolar.

Você sabe o que é um pouco ruim dessa questão. Achei bom você me perguntar isso. É essa questão da formalidade de prazos. Isso é o pior, porque, por exemplo, o relato de memórias estava no conteúdo nosso, já estava no planejamento, a gente ia trabalhar, ia usar o material, não com um... vamos dizer assim... com todo aquele passo a passo, porque demanda muito tempo.

[...] Então é... eu acho assim, que o pior é essa formalidade que a gente precisa vencer, do prazo e tudo, porque a escola tem toda essa programação de nota, né, e isso é burocrático, não adianta. Então eu acho que isso é a pior coisa pra nós quando a gente vai decidir se entra ou não na Olimpíada, é o pior.

No próximo excerto identificamos a grande presença de sequências argumentativas (modalizadores apreciativos “*eu acho*”), utilizadas pela docente quando ela tenta, a todo momento, justificar a defesa de sua tese – formulada pela participação no curso de formação PDE, que passa a dar base e a direcionar o seu agir individual (“*minha formação*”) - quanto ao fato de o material não trabalhar de maneira mais profunda a leitura, pois somente explora as características do gênero. A docente também se insere no grupo de professores quando mobiliza para seu discurso os elementos (“*a gente*”; “*nós*”) para descrever o agir geral desse grupo, é comum que isso aconteça, pois os outros professores também trabalham na competição. Além disso, compreendemos que esse agir coletivo é prescrito e direcionado por regras (“*a gente precisa focar a leitura*”), porque o que será cobrado dos alunos na Prova Brasil será a leitura, por isso ela tem que ser trabalhada.

P1: Então, eu, eu, eu... achei, eu acho muito bom o material. Só acho o seguinte, minha formação no PDE é em leitura, não é?

P: ahã.

P1: Estratégias de leitura, especificamente [...] então, e daí quando chega na Olimpíada, você vai ficar lá... dois meses tratando, da forma que a gente trabalha aqui, sabe? A gente fica lá, dois meses trabalhando e não entra profundamente na leitura. Trabalha as características dos gêneros que é uma estratégia de leitura importante, entendeu? Só que eu acho que falta um aprofundamento da leitura [...] Eu acho assim, que o material é excelente, eu não questiono o material, assim, o objetivo que ele quer ele tá atendendo. Mas como ele chega para a escola e a gente precisa focar a leitura, porque ó, a Prova Brasil cobra o que, produção ou leitura. Cobra leitura! Não é verdade? E assim, sem falar na Prova Brasil, mas o mundo, é mais o que?

P: leitura, interpretação.

P1: Não é verdade? Então, eu acho que tinha que ter um pouco mais de enfoque na questão da leitura.

No subtema seguinte que faz parte do SOT 16, identificamos o discurso do expor explicativo, mobilizado pela docente para exemplificar as dificuldades enfrentadas na OLP. Nesse discurso, a presença do marcador “*eu*” é utilizada para mostrar que o seu agir individual é prescrito/orientado pelo conhecimento que se tem de determinada oficina, pois é necessário ter mais conhecimento – saber o conteúdo trazido - ir além do que a oficina ensina, do contrário esse agir pode ser prejudicado. Comprovamos nossa interpretação quando a professora utiliza um modalizador lógico (“*você precisa*”; “*eu preciso*”) e um modalizador apreciativo “*só*”.

[...] A dificuldade que eu possa ter, é em alguma oficina específica que você precisa se aprofundar, porque cê nunca vai só com o que tá na oficina né? Porque eu preciso saber muito mais pra poder dar aquela oficina.

Uma outra queixa é com relação à prescrição da organização do concurso, principalmente sobre o fato de colocar ou não o conteúdo da competição no planejamento. A docente utiliza em seu discurso os marcadores “*todo mundo*”, “*nós*”, “*a gente*” que marcam o agir coletivo/de grupo, pois essas orientações/prescrições são o que norteará o agir dessas docentes inscritas na competição. Compreendemos que a professora utiliza o discurso do expor explicativo para exemplificar que o agir geral do grupo de professores, que participam da OLP, pode ser prejudicado pela falta de orientação oferecida pela organização do concurso.

Porque que não vem uma orientação pronta, então, assim ó insere no planejamento logo. Entendeu? Fica todo mundo perdido. Graças a Deus, nós inserimos no nosso planejamento. Eu acho que já devia vir uma orientação, assim, olha, gente, é conteúdo de língua portuguesa, porque é conteúdo de língua portuguesa, porque que já não põe no planejamento do 2º bimestre, nananá.

Ainda sobre a questão da falta de clareza presente nos textos que prescrevem/orientam o trabalho com a OLP, nos três excertos abaixo, identificamos muitas dúvidas, principalmente sobre a inscrição dos alunos e com relação às regras de participação no concurso. Nesse primeiro excerto, temos a presença do discurso do expor explicativo, utilizado pela professora para exemplificar as dúvidas que surgiram por falta de orientação. Compreendemos a necessidade dessas prescrições pela professora – marcada pelo modalizador “*pode trabalhar*” -, tanto para o agir individual (“*eu*”) quanto para o agir coletivo/de grupo (“*nós*”; “*a gente*”), pois a falta delas gera confusão (“*dá a entender*”) ou inconformidade quanto à atuação na competição (“*quem vai fazer isso na vida?*”).

[...] eu ainda não entendi muito bem como que é a dinâmica da Olimpíada de Língua Portuguesa e eu acho que ninguém entendeu, porque eu conversei com a direção, que eu escutei algumas coisas assim, que você inscreve quantos alunos você quiser, no nosso caso a gente inscreveu a turma inteira, entendeu? Então, dá a entender, eu não li exatamente, a gente faz aquela leitura dinâmica, né?. Dá a entender assim, que você pode trabalhar as oficinas em horários separados, sabe? Até teve gente que fez isso, que na reunião comentou, lá em Londrina comentou. Mas quem que vai fazer isso... na vida? Quem vai vir em horário separado?

Nesse último excerto a docente mobiliza para seu discurso elementos do relato explicativo (verbos no presente) e as sequências argumentativas (“eu acho”) para exemplificar e defender a sua tese sobre a falta de orientação do concurso. Ao utilizar os marcadores “nosso”, “a gente”, “professora”, ela demonstra que faz parte de um grupo de professores que compartilham das mesmas dúvidas e que “necessitam” dessas prescrições para orientar esse agir geral e, principalmente, seu agir individual. Essa necessidade é evidenciada pela grande presença de modalizadores lógicos “tem que”; “não posso”; “eu não tenho obrigatoriedade”; “eu não tenho essa obrigação”; “eu não sou obrigada”, em contradição com um modalizador apreciativo “eu quis”.

P1:[...] Porque lá na reunião mesmo, em Londrina, houve uma dúvida assim olha, no nosso caso aqui, como a gente tem uma direção de língua portuguesa, facilita bastante. A gente inseriu no planejamento o que não estava. Tem escola que não sabe o que fazer, porque ela tem que dar conta do planejamento, a professora, tem que dar conta da Olimpíada, porque se inscreveu, quis se inscrever, quis!, né? Porque não é obrigado, mas ela quis mesmo, só da, da escola inteira, só uma professora se inscreveu. Então essa organização assim que eu acho que a gente não entendeu muito bem. Então, como eu não consegui entender muito bem, como funciona, eu inscrevi a turma inteira. Até pedi orientação para a diretora, eu falei “eu não posso inscrever só alguns alunos?”, trabalho com todo mundo, mas para participar só alguns. “ah, mas não, inscreve todo mundo”. Porque na verdade é assim ó... Eu não tenho obrigatoriedade de mandar nenhum texto, não é verdade? Eu não tenho essa obrigação. Eu me inscrevi, eu quero fazer o trabalho, mas eu não tenho, eu não sou obrigada a mandar esse texto. (silêncio)

O SOT 17 – “Olimpíada de Língua Portuguesa como Curso de formação” – foi mobilizado pela docente enquanto discutia sobre a formação que é oferecida aos professores que participam dessa competição. De acordo com o discurso do relato de experiência (verbos no passado), mobilizado pela professora para exemplificar essa formação, identificamos elementos que marcam um agir individual (“para mim”; “eu tinha”). A partir dessas marcas, compreendemos que a formação oferecida não influenciou esse agir e

caracterizou-se como insignificante para a professora que tem o outro curso – o PDE – como elemento formador mais importante/completo quando comparado com o da OLP. Entretanto, esse fator não interfere na validade desse curso formador (“*eu vou, porque eu quero ir né?*” *É importante pra gente*). Além dessa característica, ao relatar sobre o fato de suas companheiras de trabalho não participarem da formação, identificamos a não prescrição/obrigatoriedade de frequentar esse curso, isso é confirmado quando a docente mobiliza para seu discurso modalizadores apreciativos “*num quis*”; “*elas não quiseram*”.

P1: Para mim não teve muita novidade, porque eu tinha participado do PDE. Vi tudo, tudo, tudo no PDE, foi muito detalhado, o PDE foi ótimo, excelente.

P1: eu já sabia, até inclusive eu queria que as meninas tivessem ido, porque elas que têm mais dificuldade, que falaram mais, sabe? Só que todo mundo num quis, elas não quiseram.

P: elas não quiseram ir?

P1: não quiseram. Eu falei “bom se não quer eu vou, porque eu quero ir né?” É importante pra gente.

Além disso, a superficialidade e a rapidez com se percorreu o curso de formação, também foi um fator insuficiente para mobilizar e interferir no agir do coletivo geral do grupo de professoras que participavam do curso.

P1: é, falou sobre a sequência didática... e aí, no período da tarde, que ela chamou de oficina, nós pegamos apenas o livrinho de crônicas, ela xerocou todos os capítulos, as oficinas, e... e nós analisamos se estaria adequada, se a crônica estaria adequada, porque nem daria pra trabalhar todos os gêneros. Mas tinha gente lá, por exemplo, que só tinha o sexto ano, que vai trabalhar com poema e teve que ver crônica. Então, assim... pra mim ajuda porque te dá uma visão, assim, do todo, mas não entrou no pormenor de cada oficina, de cada conteúdo, isso não dá, porque também é super rápido, né. Elas tinham quatro horas da manhã e quatro horas da tarde pra fazer. A da manhã foi teórica e a da tarde foi fazer esta análise.

P: então foi só um dia só, eu achava que ficava um período maior, nessa reunião.

P1: não, NÃO, foi só, por isso que eu falo pra você, num foi, ela falou oficina, mas não foi oficina, porque oficina você tem que trabalhar cada capítulo...

P: é prático, prático. Não foi prática?

P1: não, a gente só leu rapidinho ali o capítulo e analisou se o texto estava adequado para os alunos, o que foi um problema, porque todas as duplas... tinha, doze, treze duplas, todas falaram que tinha, que as crônicas escolhidas estavam muito além.

Ainda sobre a formação oferecida pela Olimpíada de Língua Portuguesa, a docente nos explica, utilizando o relato de experiência pessoal, que o curso de formação foi

mais teórico e menos prático. Além disso, seria insuficiente para dar suporte a suas companheiras sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, caso elas não tivessem contato com determinadas teorias em sua formação, assim, o agir coletivo do grupo de professoras (“elas”), ao qual a professora não se insere, porque o seu agir individual é orientado pela formação que recebeu no PDE (“*eu sabia por causa do PDE*”) e que lhe deu bases para que compreendesse toda a questão teórica, ao contrário das outras participantes.

P: o único material que tinha era a sequência, lá?

PI: é, era a sequência, é. Então eu fico pensando assim, se fosse uma das meninas que tivesse ido do PSS, elas iam patinar.

P: elas iam sair do jeito que entrou.

*PI: porque ó, o período da manhã foi teórico, foi interacionismo sóciodiscursivo, passou né, encerrou. Se essas meninas não viram nada na faculdade... ia ficar do mesmo tamanho. **Porque eu sabia por causa do PDE.***

P:E na parte da tarde que seria, assim, a ansiedade delas, maior, que era saber assim, ai meu Deus, como é que eu vou trabalhar crônica, ai meu Deus porque crônica, especialmente, é difícil

Outro fator destacado foi a superficialidade nas orientações para a prática docente no trabalho com determinado gênero. A partir do discurso do expor explicativo e das sequências argumentativas, a docente exemplifica e defende o seu ponto de vista de que a falta dessa orientação interfere, no agir coletivo de grupo, ao qual ela se insere, pois mobiliza o marcador “você”; “a gente”. Esse agir sofre influência, porque há dúvidas sobre como atuar na dificuldade do aluno e sobre como trabalhar com um gênero “difícil”. Por isso, a necessidade de um maior período destinado à formação dos professores.

*PI: eu acho, porque assim é crônica narrativa, é crônica argumentativa, aí você vai trabalhar, você vai mostrar tudo pro aluno, ele vai ficar perdido, né. Então, a gente também fica. Então, a ansiedade delas era isso. Se elas tivessem ido, elas iam voltar ansiosas, porque as crônicas eram difíceis, não é? Apesar de ter toda a sequência, assim, eu acho assim que, que precisava mais tempo, não é? Não é nem a questão das meninas do núcleo, não é nem disso, mas é o tempo mesmo. **Precisava ter uma formação para o professor.***

P: uma formação pra trabalhar com essa Olimpíada?

PI: é, com o ge..., porque assim, vem o material prontinho e a análise em cima daquela determinada crônica, né? Aí, já falamos, existe o tempo do professor, né? Aí ele vai ter que ir atrás de outra crônica, adaptar aquela sequência.

Nesse último excerto, identificamos uma tensão da docente quanto ao trabalho com o gênero crônica. O fato de ela considerar esse gênero difícil de ser trabalhado, a falta de tempo para trabalhar com a dificuldade dos alunos, como também a sua própria, são

elementos que influenciam o seu agir individual (“eu”). O seu discurso é marcado pelo expor explicativo e pela presença de sequências argumentativas, utilizadas para defender a sua tese sobre o fato de o gênero crônica ser difícil. O que justifica o fato da não produtividade do trabalho com a OLP e o fato de o professor seguir o livro à risca.

P1: então o que que vai acontecer? O professor vai acabar trabalhando aquela crônica que tá lá no livrinho. **Não sei se vai ser tão produtivo.** A última crônica do Fernando Sabino, **eu acho muito difícil pros nossos alunos. Eu acho difícil.** A historinha, assim, tudo bem, **mas fazer a análise mesmo da crônica, né, eu acho complicado, e assim, tem algumas, coisas, o vocabulário é difícil, sabe? Então, o tempo estipulado lá, pra você fazer, o tempo que a gente tem, não é estipulado, porque a gente tem pra fazer aquela oficina, vai acabar estendendo, porque você não vai trabalhar superficialmente sem ele entender o que ele tá lendo.** E aí é o que eu falei pra você da leitura.

P: que o trabalho não é bem aprofundado

Na segunda etapa da pesquisa mobilizamos o SOT *instrução ao sócia*, para compreendermos como a docente orienta e prescreve a pessoa que substituirá o seu trabalho no espaço escolar. O SOT 1 - *Preocupação com os procedimentos do substituto e a suas competências profissionais* – Identificamos nesse SOT elementos que caracterizam o relato de experiência pessoal (*verbos no passado precedidos do marcador eu - “eu saí”, “eu fui”, “eu falei”*). Ao relatar sua experiência quando necessitou sair de licença para o PDE e teve que instruir sua substituta, é comum que a professora traga para o seu discurso o marcador “eu”, pois trata-se de uma experiência própria, vivenciada por seu agir individual que precisa ser compreendido e realizado pelo outro. Além disso, interpretamos uma grande preocupação da docente em relação ao cumprimento do trabalho que já estava sendo realizado por seu agir individual (*“tem o planejamento, né, então eu passei o que eu estava fazendo”*) e sobre os conhecimentos/formação da sua substituta sobre o trabalho com os gêneros textuais, pois entendemos que a docente trabalhe com essas ferramentas em sala de aula e espera isso da pessoa que irá lhe substituir.

quando eu saí pro PDE e me deu pânico. Por que você sabe que os alunos... eu...eu...ia... queria tirar licença no fim de ano e eu acho que não vou tirar, porque eu já tô com pena de deixar os alunos, sabe. Quando eu fui passar pra essa menina, a primeira coisa que eu falei: “bom... primeiro tem o planejamento, né, então eu passei aonde eu estava, o que eu estava fazendo e eu quis saber dela, assim, como era o enfoque dos gêneros, com ela. Entendeu?”

O primeiro SOT nos encaminhou ao SOT 2 - *Preocupação relacionada ao foco na gramática descontextualizada* – Nesse excerto identificamos elementos que caracterizam o discurso do expor explicativo (verbos no presente indicativo) que a professora utiliza para exemplificar as suas preocupações e dúvidas com relação ao agir individual da sua substituta, identificada pelo marcador “*ela*”. Durante o seu discurso, a professora investigada deixa transparecer o seu agir individual (*marcadores “eu”, “minhas”*) e compreendemos que, ao mobilizar o termo “*ainda*”, ela revela enfrentar incertezas com relação ao trabalho com os gêneros em sala, demonstrando que a sua formação não foi suficiente para lhe dar suporte.

Quando a docente mobiliza o modalizador apreciativo “*quis*”, demonstra o seu interesse em descobrir se a sua substituta possuía conhecimento do trabalho com os gêneros e direciona sua instrução a partir desse conhecimento (“*eu não precisava falar nada*”), pois se veria na “*obrigatoriedade*” de instruí-la caso não possuísse esse conhecimento. Isso revela a preocupação da professora com relação ao agir individual de sua substituta, mais especificamente, se ela trabalha com a gramática normativa fora de determinado texto - descontextualizada. Apesar de demonstrar essa aflição, não vai mais a fundo e não identificamos trechos explicativos em que a docente explora o como sua substituta enfoca o trabalho com os gêneros, pois há também a possibilidade de se utilizar um texto apenas para explorar a gramática normativa.

PI: porque eu...eu... tenho as minhas dificuldades com o gênero, ainda, mas eu procuro focar, sempre num gênero, né. Então eu quis saber dela, qual era o enfoque que ela tinha de gêneros, se ela tava acostumada, porque se ela tivesse, beleza, ótimo, eu não precisava falar nada. O duro é se a pessoa não tem esse enfoque, então quer dizer que ela trabalha a gramática daquele jeito... descontextualizada... fora do texto, porque daí ela vai trabalhar leitura e interpretação sem o enfoque dos gêneros e a gramática pura. Então quando ela me falou: “não, eu fiz, eu sei o trabalho já com os gêneros e tal..., eu me senti mais aliviada, né.

No SOT 3 - *Preocupação com a disciplina dos alunos, relacionada ao professor substituto* – Identificamos nesse SOT elementos do relato de experiência pessoal (verbos no passado), por meio do qual ela orienta a docente que irá ingressar e atuar no espaço onde a docente investigada desenvolve o seu agir individual (“*eu tinha*”, “*eu disse*”), por isso procura transmitir o seu conhecimento sobre esse ambiente que influencia/interfere o seu agir. Dessa maneira, destaca as turmas onde sua substituta irá atuar, percebemos que tratam-se de turmas difíceis, complicadas que podem também interferir no agir individual de sua substituta, por isso a instrui em como direcionar o agir em determinadas situações,

principalmente, no caso de surgirem conflitos com os alunos. Identificamos nesse discurso elementos próprios da instrução, por meio das sequências injuntivas, compostas por verbos no imperativo, “*não entre*”, “*cê tira da sala*”, “*conversa*”, a professora prescreve o agir individual da professora que lhe substituirá, quanto à socialização com os alunos que apresentavam falta de carência afetiva, o que justifica o comportamento.

Que eu... disse assim... que eu tinha uma turma muito difícil, as outras eram mais tranquilas. Eu tinha uma 8ª série B que tinha muito problema de relacionamento com os outros professores, né. Então, a minha orientação para ela foi, não entre em atrito com ninguém. Tudo que cê tiver que falar, cê tira da sala, conversa, e o mais importante, eles precisam de... ..., eles querem atenção. Então a minha orientação foi bem essa, a questão da... da... da... da... [...]E esta turma específica, por causa da carência afetiva. Nem tanto por causa da indisciplina, mas da carência. Eu me preocupo, eu tenho dó. Eu tenho um 8º C que é turma extraordinária e eu precisava tirar licença no fim do ano e eu falei assim: “eu vou desistir dessa turma, porque eu tô com dó, porque eles têm muita dificuldade e eu tô com dó de parar o trabalho no meio e deixar eles. Eu não sei quem é que vai pegar”. De repente é uma pessoa que não vai dar continuidade.

Sobre o SOT 4 - *Preocupação com a possibilidade de ser substituída por professor PSS* – identificamos a ansiedade, preocupação em ser substituída por um professor contratado temporariamente para atuar nas escolas da rede pública quando há a falta professores concursados. Por meio do discurso do expor explicativo e das sequências explicativas, a professora justifica sua preocupação em ser substituída por esse profissional, pois o coletivo, ao qual se insere (“*a gente*”), não de um grupo de professores, mas dos membros que compõem a escola, já recebeu profissionais dessa categoria que desenvolveram um bom ou mau trabalho, seja por conta da formação, do desenvolvimento de seu agir ou pelo fato de não conseguir passar em um concurso estadual, fatores que influenciam o agir desse profissional no espaço escolar. Ao final do excerto compreendemos a aflição da professora (“*eu fico preocupada*”) quanto ao professor contratado: o fato de não conseguir desenvolver o seu agir nas turmas que apresentam dificuldades.

A gente tem PSS na escola... excelentes. Mas tem PSS que tem dificuldade, não é só porque nunca deu aula, porque a gente tem, já teve professor que nunca deu aula e chegou na escola, mas com uma bagagem, um conhecimento que só faltou fazer adaptação, né. Mas... eu fico preocupada, porque, ainda mais uma turma, essa turma que eu disse que ia largar é uma turma que tem muita dificuldade, um nível de aprendizagem bem baixo. Então... eu fiquei realmente com pena, assim... de pensar.

O SOT 5 - *As ferramentas didáticas a serem utilizadas por essa substituta* – nos revela o discurso do expor explicativo (verbos no presente), utilizado pela professora quando orienta a sua substituta quanto ao uso de materiais didáticos nas turmas em que irá atuar. Identificamos nesse discurso sequências injuntivas (verbos no imperativo: “*leve*”), mobilizadas para ordenar/prescrever o agir individual de sua sucessora. Quanto ao uso dessas ferramentas, a docente investigada prescreve, além do livro didático, o uso de outros textos (“*usar só o livro*”), e o uso da tecnologia pela substituta.

Interpretamos também que ao prescrever o uso da internet, a docente não – ou quase não - utiliza essa ferramenta para intermediar o seu agir, confirmado pelo uso do operador argumentativo “*até*”, que demonstra espanto, algo incomum de acontecer. Identificamos nesses excertos, uma forte prescrição para direcionar o agir individual (marcador “*você*”) da docente substituta, entretanto não há a exemplificação de como proceder esse agir, pela falta das sequências explicativas.

[...] Veja bem... não tô falando pra você usar só o livro didático... leve pra turma outros textos de jornal de revista...

[...] acho até que você podia pedir leituras da internet...

[...]já sei que você vai usar bastante o livro didático... mas procure lá os gêneros textuais e trabalhe com eles... você vai ver que no livro tem muitos gêneros, mas você tem que ver como é que vai fazer...

A entrevista desenvolvida com a docente estudada nos possibilitou compreender como ela identifica o seu agir enquanto professora que tem esse agir prescrito por normas e enquanto professora que também o prescreve. A partir da análise dos discursos mobilizados, foi possível compreender como ela se identifica enquanto docente, como pensa e como desenvolve o seu trabalho e, o quanto, variados fatores podem ser determinantes para comprometer, enriquecer ou contribuir em seu agir individual no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula em seu dia a dia e na OLP. Para além desses fatores, essa entrevista também foi significativa para interpretarmos como a professora estudada vê, compreende e é afetada pela Olimpíada de Língua Portuguesa, além disso, como representou o seu agir nessa competição, fator que será confrontado com o seu agir real, apresentado no próximo tópico.

5.2 O AGIR DA PROFESSORA NO PERCURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA SD DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vimos no terceiro capítulo que a Olimpíada de Língua Portuguesa desenvolve diferentes ações e utiliza variadas ferramentas visando contribuir para a formação continuada de professores da rede pública de ensino e proporcionar melhorias no ensino de leitura e produção textual. Dessa maneira, os materiais fornecidos e a interação pelo ambiente virtual⁹ funcionaram como elementos importantes para a apropriação de instrumentos culturais, materiais ou simbólicos e ao desenvolvimento docente, quando consideramos a transposição didática de gêneros textuais. Tal apropriação será a base que norteará a prática docente em sala de aula, seja na resolução e geração de conflitos relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos, como também do próprio professor.

De acordo com os procedimentos para a análise do trabalho docente propostos pelo ISD, adotados amplamente pelo Grupo ALTER-USP ao qual nos filiamos (NASCIMENTO, 2014), dirigimos as nossas observações às seguintes dimensões: ao entorno da atividade educacional, que compreende a interdependência e o diálogo entre os elementos dos três sistemas apresentados por Schneuwly (2004) considerados como determinantes da transposição didática, como pode ser sintetizado pela tabela a seguir:

Quadro 23 – A complexidade da atividade educacional, adaptado por (Nascimento, 2012)

1º. NÍVEL	2º. NÍVEL	3º. NÍVEL
SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMAS DE ENSINO	SISTEMAS DIDÁTICOS
Nesse nível se formulam diretrizes gerais adotadas pela sociedade: PCN, DCE, ... No contexto brasileiro encontram-se também neste nível as Matrizes Curriculares e Diretrizes para a organização dos saberes implicados na Prova Brasil e Provinha Brasil, assim como as prescrições e orientações para a OLP.	Nesse nível se situam as escolas, os programas, a administração, supervisão e coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo (séries, anos, ciclos do fluxo escolar) como a progressão das aprendizagens.	Nesse nível se localizam os três polos: professor-alunos-objetos de conhecimento. Nele se institucionalizam, presentificam e topicalizam os objetos de conhecimento e se materializam os mecanismos de internalização e apropriação dos artefatos culturais através dos gestos didáticos dos professores.

⁹ <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

A seção a seguir trata da análise do agir realizado pela professora na OLP. Os quadros abaixo demonstram, de maneira resumida, como a sequência didática constitui a prescrição para o trabalho na OLP e como se dá a reconcepção dessa prescrição pela professora, como ela reage a essa prescrição, como adapta e ajusta os seus gestos no trabalho realizado (NASCIMENTO, 2012), enfim, como acontece o seu agir na situação de trabalho real, na implementação da sequência didática da OLP.

O objetivo desta seção da dissertação é o de nos determos nos elementos do 3º nível (da tabela apresentada), inter-relacionando, na observação, os três polos: o comportamento do sujeito trabalhador (a professora); o objeto da tarefa no modo como está configurado na sequência didática da OLP e os objetos de conhecimento delimitados pelo projeto didático da OLP, relacionados ao gênero textual em foco.

5.2.1 A Organização do Trabalho

Tivemos acesso ao primeiro elemento - o comportamento da professora – por diferentes instrumentos de pesquisa, entre eles o diário de registro da pesquisadora sobre as aulas assistidas durante a implantação da sequência didática. As gravações em áudio começaram a ser realizadas a partir do dia 29 de maio de 2012.

a) A reunião das professoras na escola: o trabalho cotidiano e a OLP

Antes da realização da competição, as docentes se reuniram e montaram um cronograma para o desenvolvimento das oficinas durante o ano letivo, respeitando o cronograma exigido pela competição. Durante o estudo do cronograma da OLP e do planejamento da escola, as professoras encontraram dificuldades em selecionar os dias para o trabalho com a competição, pelo fato de a escola possuir outras atividades além dessa.

Percebi que havia descontentamento em relação à OLP, alegando que a competição não prevê, não leva em consideração, as demais atividades escolares e privilegia as oficinas, relevando para o segundo plano as atividades rotineiras da escola, o planejamento delineado no início do ano. Ou seja, para as professoras ali reunidas o conteúdo era longo e o tempo curto para a implementação da OLP e essa competição deveria ser desenvolvida ao longo do ano e não em um tempo restrito.

As manifestações das professoras durante a reunião a que presenciamos, aconteceram porque a escola oferece o trabalho com outros projetos, como o de leitura e Feira

de Ciências – que tinha ficado para o segundo bimestre – o que causou “superlotação de atividades a serem desenvolvidas”. Outra manifestação contrária foi relacionada à questão do material

oferecido pelos organizadores da OLP. Para as docentes, deveria haver material para todos os professores e não apenas um para a escola. Isso se deu pelo fato de, durante a reunião, o material ser limitado e nem todas poderem visualizá-lo para a divisão das oficinas. No entanto, lembraram que ele estava disponível no site para *download*, e que cada uma deveria ter o seu material – deixando na escola o material da OLP que eram os originais da escola.

Depois desta discussão, a pedagoga que dirigia a reunião pediu para que as professoras estudassem o material fornecido e “adaptassem as oficinas” de acordo com o tempo que elas teriam para trabalhar com as oficinas. Ficou decidido, então, que quem já havia começado o trabalho com o projeto de leitura o terminasse, pois ele não levaria mais que quinze dias; e depois de terminá-lo iniciariam o desenvolvimento das oficinas da OLP. Para quem não iniciou o projeto de leitura, já começaria o trabalho com as oficinas e não seria reservada apenas uma ou duas aulas, mas sim todas disponíveis para determinado ano/série ou, então, não daria tempo.

Foi flagrante nessa reunião a preocupação das professoras com a produção final dos alunos, alegavam que era preciso tempo para desenvolver bem o texto da Olimpíada, que o seu trabalho seria prejudicado e não adiantava enviar textos “mal feitos”. O foco da preocupação, portanto, era com o resultado final – o produto a ser enviado à competição.

Outra reclamação das professoras era a de que não iniciaram antes o trabalho com as oficinas porque era final de bimestre e havia a necessidade de preparação de provas, fechamento de notas e reelaboração de provas de recuperação, por isso a queixa com o cronograma da competição. Quanto à avaliação das atividades do bimestre, decidiram que “o único conteúdo a ser trabalhado seria o da Olimpíada, cada semana seriam desenvolvidas duas ou três oficinas, dependendo da quantidade oferecida para cada gênero”. Portanto, os alunos seriam avaliados a partir das atividades desenvolvidas na OLP, o que tornou as atividades da OLP uma ferramenta de avaliação no 2º nível, o do sistema escolar, onde o gesto de regulação institucional das aprendizagens faz parte da rotina escolar. Na reunião ficou decidido, finalmente, o cronograma previsto para o desenvolvimento da Olimpíada, dividido da seguinte maneira:

Quadro 24 – Quadro representacional do cronograma previsto para o desenvolvimento da OLP

DIAS	6º ano/ nº de oficinas a serem desenvolvidas durante os dias selecionados	7º ano/ nº de oficinas a serem desenvolvidas durante os dias selecionados	8º ano/ nº de oficinas a serem desenvolvidas durante os dias selecionados	9º ano/ nº de oficinas a serem desenvolvidas durante os dias selecionados
21/05/2012 a 25/05/2012	1, 2, 3	1,2,3	1,2,3	1 e 2
28/05/12 a 01/06/12	4, 5, 6	4, 5, 6	4, 5, 6	3 e 4
04/06/2012 a 06/06/2012	7, 8, 9	7, 8, 9	7, 8, 9	5 e 6
11/06/2012 a 15/06/2012	13 e 14	10, 11, 12	10, 11, 12	7 e 8
18/06/2012 a 22/06/2012		13, 14, 15	13,14, 15	9 e 10
25/06/2012 a 29/06/2012		16	16	11

As oficinas do 7º e 9º anos ficaram com divisões iguais porque o gênero trabalhado é o mesmo. As professoras determinaram as oficinas até o mês de junho, pelo fato de existir, ainda, o projeto de leitura e as férias. O intuito era o de seguir ou adiantar o cronograma, mas não atrasar.

b) A organização do trabalho da OLP na turma pesquisada

Na turma em foco nesta pesquisa, o projeto de leitura ainda não havia começado e o trabalho foi planejado para acontecer da seguinte maneira:

Quadro 25 – A organização temporal do trabalho na realização das oficinas da OLP.

Meses de trabalho com as oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa	Projeto de leitura – os alunos vão até a biblioteca e escolhem ou renovam livros	Acontecimentos que interferiram o trabalho com as oficinas
Maio: 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 28, 29 e 31	Toda quarta-feira	Dia: 23 passaram veneno na escola contra o mosquito da dengue. Dia: 31 reunião professores
De junho a 23 de julho: trabalho com a OLP ficou parado.	Toda quarta-feira	Professora adoeceu e não deixou sua substituta assumir o trabalho. Férias escolares.
Julho: 24, 25, 26, 30, 31	Toda quarta-feira	
Agosto: 02,06, 07, 08, 09, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29	Toda quarta-feira	Dia 01: reunião Dia 09: não houve aula Dia 16: disciplina mestrado da pesquisadora

Podemos observar que a docente em foco adiantou o trabalho em uma semana e as duas primeiras oficinas não puderam ser acompanhadas pela pesquisadora, que não havia sido notificada desse adiantamento. Essa improvisação com a antecipação de oficinas para “adiantar o trabalho” começa a marcar a grande diferença entre o trabalho que foi planejado e o realizado pela docente. Essa improvisação com a antecipação de oficinas para “adiantar o trabalho” começa a marcar a grande diferença entre o trabalho que foi planejado e o trabalho real, realizado pela docente. Essa distância que vai entre o trabalho prescrito, planejado e efetivamente realizado vai de encontro aos estudos sociointeracionistas (CLOT, 2006; MACHADO, 2012), pois o trabalhador sofre influências de diferentes fatores nessas etapas, e quando se encontra no contexto real da sua prática, o profissional, no caso a professora em foco, teve de encarar situações inesperadas (como a entrada frequente da diretora para dar sermões aos alunos), o que a levava ao (re)planejamento do conteúdo que havia planejado para aquela aula. Esses obstáculos foram fontes de dificuldades e levaram ao adiantamento do trabalho com a OLP.

Isso evidencia a existência de fatores emocionais, como a ansiedade e a frustração (diante do que foi planejado e do que não se consegue realizar). Conflitos que influenciam o trabalho docente, que estão presentes nas interações durante a implementação das tarefas da sequência didática da OLP, com resultados comprometedores para o planejamento dos projetos e interrompendo atividades sequenciais que não poderiam ser interrompidas sem causar prejuízo à articulação dos conteúdos. O tempo foi responsabilizado pela não realização de oficinas e pelas etapas que foram “puladas”.

5.2.2 O Segundo Movimento da Pesquisa: o Real da Atividade Desenvolvida na OLP na Turma Pesquisada

Vimos que o trabalho da professora – sujeito empírico desta pesquisa - é envolvido por um arquitexto, ou seja, um conjunto de textos que deixam entrever o que se espera do trabalho que ela vai realizar e, sobretudo, deixam a ela a responsabilidade por essa execução e pelo sucesso alcançado. Em outras palavras: ela “recebeu” instruções, frequentou um curso (ainda que ela o denomine “reunião”) de formação para implementação da proposta da OLP, participou de reunião na escola em que se decidiu como proceder em relação ao tempo e à articulação das atividades inseridas no projeto da OLP; e em relação a atividades escolares que já estavam programadas pela escola. Portanto, ela estava “pronta”, “programada” para o trabalho planejado pela OLP.

A professora foi conclamada a assumir um padrão de comportamento que todos esses prescritores¹⁰ consideram inovador. No momento em que a transposição didática da sequência didática da OLP se inicia, surgem questionamentos: A professora sente insegurança pela quebra de suportes para a atividade? Qual a implicação desses sentimentos para o desenvolvimento das suas funções psíquicas, relacionadas ao seu desempenho profissional? E em relação ao seu desenvolvimento pessoal? O que ela pensa, o que sente sobre os impedimentos e obstáculos que ela tem de enfrentar para a realização da tarefa? Esses “conflitos” produzem cansaço, sofrimento, stress, doença? Ou ao contrário, são um “motor” que a impulsiona a continuar, a insistir na busca de inovação e melhora na profissão? O seu poder de agir em sala de aula é “amputado” de suas capacidades com o silenciamento dos saberes que ela já havia internalizado em anos de atividade profissional e que poderiam

¹⁰ Como textos prescritivos incluímos os documentos oficiais (PCN e DCE) ao lado dos textos implicados pela formação da OLP.

levá-la a desenvolver as atividades de modo “diferente” daquele que é prescrito pelo projeto da OLP?

Observam-se diversas tensões interagindo durante a implementação do projeto da OLP. O *modelo aplicacionista* (STUTZ, 2012) pelo qual ela vai transferir a teoria (inserida na formação da OLP e nos textos prescritivos oficiais) para a prática de sala de aula tem de permitir uma ponte entre a teoria e a prática. Chegou o momento da integração do triplo enquadre de conhecimentos: 1) o conhecimento adquirido nos longos anos de práticas profissionais; 2) o novo conhecimento adquirido na formação OLP; 3) a implementação da proposta da OLP.

Na visão vigotskiana (apud BRONCKART, 2008), as rupturas resultantes da interação conflitual entre os recursos psicológicos de um indivíduo e os recursos novos que lhe são propostos pelo meio cultural, propiciam desenvolvimento. No cerne desse desenvolvimento está *a contradição ou o conflito* com os “velhos” conceitos. Essa contradição conflituosa constitui a zona de tensão, denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY [1934]1997, p. 352). Enfatiza Bronckart (2013, p.85) que cabe ao indivíduo concretizar esse desenvolvimento a partir da “ruptura que esses conflitos causam ou então permanecer sem alterações na sua evolução desenvolvimental”.

Nessa perspectiva, segundo Bronckart (2008, p. 122), o desenvolvimento das pessoas tem uma base de coerência global que leva em conta dimensões afetivas, cognitivas e sócio-linguageiras e as tomadas de consciência possibilitam uma reestruturação de operações psíquicas nas representações sobre o mundo (físico, social e subjetivo). Portanto, para o autor, a tomada de consciência é parte do processo e é um meio que permite o desenvolvimento do indivíduo “desde que gere uma reestruturação psíquica positiva” (2013, p. 122).

O objetivo da seção a seguir é o de buscar indícios da “reorganização consciente das operações psíquicas” da professora que apontam para transformações e reconfigurações, adaptações e ajustamento dos seus gestos profissionais.

5.2.3 A Transposição Didática da OLP: Tensões e Conflitos Gerando Desenvolvimento?

Os conflitos provocados pelo processo de transposição, sugerido pela sequência de atividades didáticas da OLP, significam para nós a reorganização de significações provenientes da tomada de consciência, da capacidade da professora de fazer

dialogar concepções arraigadas, modos de fazer tradicionais e a nova proposta metodológica a partir de um gênero textual como referência para uma série de atividades e aulas.

O momento da transposição didática do gênero crônica materializa o seu trabalho real durante as oficinas da OLP. Para isso ela conta com o “guia” do trabalho, o Caderno do Professor. Como ressaltam os organizadores da competição, os materiais e a prática devem ser adaptados à realidade contextual e cognitiva dos alunos. Se fosse o contrário, a competição perderia o seu real objetivo: instrumentalizar (contribuir para o desenvolvimento) o professor no trabalho com os diferentes gêneros em sala de aula.

A tabela a seguir evidencia duas colunas: na coluna da esquerda, apresenta-se o passo a passo da organização do trabalho na forma como é prescrita pela OLP; na coluna da direita, a organização passo a passo da forma como a professora organiza e desenvolve esse trabalho na situação de sala de aula.

A visualização das duas colunas na tabela nos permitem traçar um panorama comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho real implementado pela professora:

Quadro 26 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 3.

	O trabalho prescrito pela OLP	O trabalho realizado
Oficina 3	<p>Prescrição de 4 etapas:</p> <p>Etapa 1 Socialização da pesquisa sugerida na oficina anterior – trazer crônicas.</p> <p>Discussão sobre as características das crônicas, com base nas crônicas trazidas pelos alunos.</p>	<p>21/05/2012:</p> <p>Etapa 1 Socialização da pesquisa: passear pela cidade e trazer um tema para ser escrito.</p> <p>TV pen-drive: vídeo com o hino e alguns espaços importantes da cidade. O vídeo travou.</p>
	<p>Etapa 2</p> <p>Escolha de um assunto/tema e do tom a ser utilizado na escrita, com auxílio do professor.</p>	<p>Etapa 2</p> <p>Orientação sobre a produção da crônica: conversa ao pé do ouvido; o tipo de linguagem e pensarem sobre o tema (atual).</p>
	<p>Etapas 3 e 4</p> <p>Exemplo de análise de produção de crônica e dos aspectos a serem estudados nas crônicas produzidas.</p> <p>Pesquisa de crônicas que trazem como tema: “bola e amor”.</p>	<p>Etapa 3</p> <p>Produção das crônicas que serão entregues ao final da aula.</p>

Em relação à Oficina 3, verificamos profundas diferenças no modo de conduzir a Etapa 1, pois a professora adapta e ajusta a proposta do material ao perceber que os alunos estavam “desligados” da atividade. Ela recorre ao gesto de pedir para os alunos “pesquisarem o tema passeando na própria cidade e observando alguns lugares”. Essa tarefa estava contradizendo a que foi prescrita pela oficina da OL: o professor devia direcionar os alunos a pesquisarem crônicas. Além disso, essa oficina prescrevia a análise de algumas características da crônica, a partir dos textos trazidos pelos alunos, e não a sua produção. A professora, ao contrário, adapta essa tarefa a outra que ela sugere aos alunos e que considera mais adequada para os seus objetivos de trabalho. A professora reorganiza, pula essas etapas do texto prescritivo da OLP para já solicitar a produção. Ao agir dessa maneira ela ignora a

orientação da SD e reorganiza o seu trabalho. Assim, como defende Clot (2001) identificamos que o operador, ou seja, a professora, reorganiza, reconceptualiza, redefine o trabalho a sua maneira, deixando evidente o afastamento do trabalho prescrito.

A docente demonstra conhecer muito bem o perfil de seus alunos, pois antes de questionar sobre quem havia realizado a pesquisa, manifesta o gesto de apelo à memória e da antecipação didática (NASCIMENTO, 2014b) ao afirmar:

Como eu sei que ninguém fez a pesquisa eu trouxe um vídeo que vai servir de inspiração para vocês. Aposto que vocês vão adorar...

Os alunos mostraram-se muito motivados com a apresentação do vídeo, discutiam entre si sobre o texto que iriam escrever. Muitos apresentavam a dúvida maior: sobre o quê e como escrever. Percebendo isso, a professora caminha pela sala dando orientações:

vocês sabem ... nós já vimos ... a característica da crônica é fazer a pessoa refletir... é uma conversa ao pé do ouvido que a gente poderia colocar um tom de humor ... era preciso pensar em como fazer a pessoa refletir sobre alguma coisa, para isso era preciso ser meio filosófico para pensar no que eu gostaria de fazer a pessoa refletir. Pensar em mostrar o quê da cidade lembrem da carta aberta, de como vocês fizeram para produzir o gênero ... era preciso fazer um planejamento antes da escrita ... sobre o que a gente gostaria de dizer ... e isso é individual, é de cada um”.

A reorganização/redefinição do trabalho na ação real do trabalhador pode ser compreendida nesse trecho. Por acreditar que os alunos já conheciam as características do gênero – “vocês sabem”... “nós já vimos” – a professora não realiza as tarefas prescritas, por isso “adianta”, “antecipa” (CLOT, 2001, p. 6) a atividade de produção de texto (a partir do tema pesquisado) e pula etapas de reconhecimento de algumas características da crônica, prescritas pela SD. Esse agir compromete a escrita dos alunos, pois a realidade deles era outra: não conheciam as características do gênero, o que fica evidente ao não conseguirem iniciar a produção da crônica. Por não conhecerem as particularidades do gênero, uma vez que essa capacidade que deveria ter sido trabalhada nessa oficina, os alunos sentem dificuldades.

Tal realidade gera tensões no processo de ensino, mais precisamente, com relação às expectativas de aprendizagem dos alunos (NASCIMENTO, 2009) – eles não

conseguem produzir – o que impulsiona a docente a apelar para gestos de retorno ao conteúdo “velho”, retomando, oralmente, de forma apressada, algumas características do gênero e abandonando o que estava prescrito para aquela oficina. A prescrição para o trabalho é a de desenvolver atividades mais concretas, focadas em texto do gênero com exercícios de retomadas das características da crônica (e não por meio de explicação abstratamente construída, apenas, oralmente). A tensão e ansiedade da professora se tornam evidentes, porque percebe essas dificuldades. Caminha pela sala e fala sobre características da crônica tentando direcionar o pensamento dos alunos:

Vejam bem ... a crônica é um fato sobre o dia a dia da pessoa ... o próprio fato de estarem escrevendo já é um fato cotidiano, mas nós temos que expor o outro lado ... o que as pessoas não vêem, não conhecem... podem escrever sobre as pessoas de sua casa, como é esse dia a dia deles. Ou então pensem em um local da cidade.

Antes da primeira escrita, os alunos precisam ter em mente algumas características que compõem o gênero, capacidades a serem trabalhadas e prescritas pela SD nessa oficina, mas os bloqueios que a professora percebe são evidentes: eles não conhecem as características do gênero crônica – objeto de ensino e aprendizagem presentificado na aula. Ou seja, não têm conhecimento acumulado sobre esse objeto, certamente não vivenciaram outras ocasiões em que a crônica passasse por movimentos de transposição didática, talvez apenas a leitura de crônicas como fruição.

Ao contrário, além do prazer e da fruição, a leitura e a produção de crônicas na escola (o que faz dela um gênero escolarizado), implica capacidades de leitura compreensiva e capacidades de linguagem (para a produção). Segundo Nascimento (2009), a produção de qualquer texto implica capacidades de ação (contextualização), capacidades discursivas (tipo de discurso e de sequência textual predominante) e capacidades linguísticas (elementos necessários para as operações de textualização, tais como a coesão nominal, a coesão verbal, a pontuação etc.)¹¹.

Percebemos que pode ter sido esse o fator que influenciou a dificuldade de escrita nessa oficina, pois ela se preocupava com *o quê* escrever (que pressupõe os conteúdos

¹¹ Remetemos o leitor aos modelos descritivos de gêneros disseminados pelos pesquisadores atrelados ao Grupo de Pesquisa GEMFOR, coordenado pela orientadora desta dissertação. Tais *modelos descritivos*, por visarem a elaboração de projetos didáticos com gêneros apontam capacidades de linguagem relacionadas à produção de textos. Ao apontar elementos relacionados às três capacidades (SCHNEUWLY, 2004), emergem dimensões ensináveis para a delimitação dos objetos de ensino relacionados ao gênero textual/discursivo.

temáticos mobilizados no texto). A professora demonstrava ignorar os materiais fornecidos pela OLP que poderiam ser resgatados para os alunos e trariam preciosas “dicas” de possíveis temas a serem mobilizados nas crônicas.

Pesquisando nos próprios materiais fornecidos pela OLP aos professores, encontramos sugestões do que poderia ser dizível nos textos de um poema nas várias edições da revista *Na Ponta do Lápis* e no *Caderno do Professor* à qual os professores têm acesso on-line ou recebem pelo correio, ou “ganham” durante a formação presencial. Em uma busca ligeira pudemos encontrar as seguintes sugestões de temas a serem materializados nas crônicas e que responderiam à questão: O que poderia ser tema de uma crônica?

- “Todos os seus sonhos, todos os seus segredos e todas as suas ideias” (*Na Ponta do Lápis*, p. 17)
- “Acontecimentos , nos poemas narrativos” ’ (idem)
- “O lugar onde vivo” (idem)
- “O mundo mostrado de um jeito novo com a intenção de sensibilizar, convencer, fazer pensar ou divertir os leitores/ouvintes ” (*Caderno do Professor*, p. 18)
- “O poeta diz o que a gente nunca tinha pensado em dizer” (idem, p. 21)
- “Mostrar um olhar próprio, inovador, uma visão diferente das coisas que despertam emoções” (*Na Ponta do Lápis*, 11, p. 40)
- “As plantas, a natureza, o sabor das frutas, as peculiaridades da paisagem” (*Na Ponta do Lápis*, 11, p. 46)

Entretanto, a professora também demonstra tensão em relação a *como* desenvolver essa escrita. Antes de solicitar a produção, a professora poderia ter realizado uma revisão dessas características, como propunha a sequência didática da OLP, o que não foi feito. Tal evidência deixa a docente visivelmente preocupada porque, para ela a dificuldade estava relacionada ao gênero que “era muito difícil”.

você notou como é difícil esse gênero? eu achei muito difícil esse gênero ... estou preocupada com a produção ... o que vai sair disso...

A professora escreve na lousa: Tema – “O lugar onde vivo” e alguns tópicos que tinham discutido na aula passada: meu dia a dia; os fatos da cidade; os lugares marcantes; os momentos marcantes; a vida das pessoas daqui; o jornal Folha XXXX; os abatedouros; a

praça; a rodoviária. Simplesmente anota na lousa, dizendo que era para ajudá-los a pensar em um tema. Sentou-se novamente, pediu para que os alunos colocassem abaixo dos textos “o tom” utilizado na crônica.

A inquietação da docente diante das dificuldades dos alunos era bem visível. A todo momento ela sentava e, logo em seguida, levantava. Fazia anotações na lousa. De momento em momento “despejava” informações sobre as características do gênero para os alunos.

Os dados comparativos gerados pela Oficina 4 podem ser assim sintetizados:

Quadro 27 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 4.

	O trabalho prescrito pela OLP	O trabalho realizado
Oficina 4	<p>5 etapas:</p> <p>Etapa 1:</p> <p>As figuras de linguagem como recursos do cronista:</p> <p>-Afixar um cartaz (oferecido junto com o material), que contém as figuras de linguagem em um mural e utilizá-lo para analisar as crônicas.</p> <p>-Explicar que as figuras funcionam como um recurso linguístico, utilizado pelos autores na escrita das crônicas.</p>	<p>Etapa 1:</p> <p>22/05/2012</p> <p>Recolhimento das produções desenvolvidas na aula anterior e que ficaram para terminar em casa – nem todos fizeram.</p> <p>Leitura de crônica trazida por aluno, retirada do JL de Londrina – “O dia em que faltou luz” de Ricardo Chagas. Não houve comentários sobre o texto lido, apenas qual o fato cotidiano tratado.</p> <p>Estratégias de leitura antes da audição: “O que é pelada?” “É profissional?”.</p> <p>Apresentação do autor Armando Nogueira para a turma.</p> <p>Audição da crônica</p> <p>Estratégias de leitura após a audição: “Gostaram?” “Qual é o tema?” “Sobre o que nos faz refletir?”</p> <p>Fixação do cartaz com as figuras de linguagem no quadro – somente durante essa aula. Discussão com os alunos sobre as figuras que mais apareciam na crônica lida. Leu algumas figuras de linguagem para os alunos e deu exemplos oralmente.</p>
	<p>Etapa 2:</p> <p>Socialização da pesquisa sugerida na</p>	<p>Etapa 2:</p> <p>Distribuição da crônica “Peladas” em xérox e</p>

	<p>aula anterior.</p> <p>Conhecer o vocabulário específico do meio futebolístico – atividade.</p>	<p>promoção da leitura silenciosa, observando as figuras que aparecem.</p> <p>Passou no quadro as questões a serem respondidas e pediu para formarem grupos.</p>
	<p>Etapa 3: Apresentação de informações sobre o cronista Armando Nogueira.</p> <p>Estratégias de leitura do texto pela exploração do título do texto. Audição do texto.</p>	<p>Etapa 3: 24/05/2012 Leitura da crônica trazida por um aluno “Retorno ao passado”. Comparação com o gênero memória.</p> <p>Socialização/debate sobre as perguntas da aula anterior.</p>
	<p>Etapa 4: Debate sobre o personagem da crônica e as figuras de linguagem utilizadas. Debate sobre questões de estilo que compõem o gênero.</p> <p>Leitura, em grupos, da crônica “Peladas”. Respostas por escrito de questões que exploram algumas características do gênero, como cenário, desfecho, o conflito. Sugestão para o aluno escrever outro desfecho para a crônica.</p> <p>Socialização das respostas. Compartilhamento de análise da crônica oferecida pelo material. Os alunos comparam com a análise que fizeram.</p>	<p>Etapa 4: 28/05/2012</p> <p>Término do debate em relação às perguntas sobre o texto “Peladas”.</p> <p>Audição da crônica “O amor acaba”.</p> <p>Pesquisa sobre os tipos de amores que existem.</p>
	<p>Etapa 5: Leitura e interpretação da crônica “O amor acaba” Apresentação de informações sobre o autor Paulo Mendes Campos .</p> <p>Sugestão de pesquisa, para o professor, de outras crônicas que falam sobre o amor para que os alunos possam comparar diferentes estilos. Leitura de crônicas do Bruxo do Cosme Velho - Machado de Assis.</p>	<p>Etapa 5: 29/05/2012</p> <p>Socialização da pesquisa feita pelos alunos.</p> <p>Leitura e interpretação da crônica “O amor acaba”.</p> <p>Atividade para casa: registro do debate em sala: Por que o autor utiliza tais formas? Qual o tema? Por que tem características poéticas? Por que é uma crônica? Que situação do cotidiano ela retrata?</p>

A partir da nossa comparação entre as etapas seguidas pela docente, no dia 22 de maio de 2012 e as prescritas pelo material, observamos que ela suprimiu a atividade que tratava do vocabulário pertencente ao mundo futebolístico, mas realizou a leitura de uma crônica não sugerida pelo material “O dia em que faltou luz”, enfatizando, novamente, o tema escolhido pelo autor. Sobre o fato de poucos alunos terem realizado a produção, a docente justifica essa realidade porque a atividade não valia nota, mas, de acordo com alguns alunos, foi porque não conseguiram fazer e, para outros, porque haviam esquecido.

tá ok ... esta atividade não vale nota ... mas é um compromisso que vocês têm que levar a sério

ocê J.P. também não apresentou uma outra produção e ficou com nota vermelha no último bimestre... esta participação é séria, precisa haver um compromisso, mesmo que não valha nota...

A partir dessas falas, constatamos a realização das atividades, não por interesse ou compromisso dos alunos em querer progredir ou desenvolver-se, mas sim pela negociação em que há uma troca: eles só realizam a tarefa se valer algum ponto, do contrário não é algo necessário. Tal fato gerou ansiedade na docente, pois a realidade era que poucos alunos haviam concluído a atividade. Além disso, aquela primeira produção era extremamente importante para o diagnóstico da turma. Assim, tentando alertar os alunos:

essa não é a produção final, mas um ensaio e vocês precisam jogar no papel o que sabem, por isso que eu preciso do papel, para saber como estão indo. Quando vocês vão ao médico, ele já vai enfiando o remédio na boca de vocês. É assim que funciona? Primeiro o médico faz um diagnóstico, conversa com o paciente para poder receitar o remédio... comigo também é assim, preciso ver os textos para poder diagnosticar, identificar o problema para que vocês possam se desenvolver e melhorar nas produções.

Identificamos nesse momento a tensão gerada no trabalho efetivamente realizado: a professora necessita das produções para identificar e diagnosticar as dificuldades dos alunos com relação ao gênero, ela “sabe” que sem a produção inicial não há como progredir com as oficinas, pois internalizou que é na produção inicial que as capacidades que ainda não foram desenvolvidas nos alunos podem ser identificadas. Esse “saber sobre o

trabalho profissional a ser executado” entra em choque com a realidade. A situação real apresenta impedimentos para o seu agir (CLOT, 2001) e isso interfere no seu estado emocional, gera estresse, desapontamento, ansiedade. O resultado da tarefa não realizada, impedida se revela no cansaço e desânimo da professora no trabalho que “deve” executar para a realização da OLP.

Depois de chamar a atenção dos alunos, passa para a leitura do texto “Peladas”, dizendo que essa crônica apresentava algumas figuras de linguagem. Novamente, improvisa o gesto didático, saindo do script traçado pela oficina da OLP: entregou uma folha com o texto aos alunos e pediu que identificassem as figuras presentes no texto, atividade que não era sugerida na sequência. Ao realizar essa atividade, a professora se distancia das prescrições da SD, cujo objetivo era fazer perceber a importância e a forte presença desse recurso linguístico no texto para orientar os alunos sobre as possibilidades de uso desse recurso na escrita de suas crônicas.

Assim, novamente o seu agir evidencia um afastamento do texto prescritivo, deixando evidente a presença do ensino por meio da classificação tipológica das unidades de linguagem - resquício do ensino tradicional pautado em classificações metalinguísticas. Esse gesto evidencia que ela julga que os alunos aprenderiam as figuras de linguagem a partir da classificação de tipos apresentados em fragmentos de frases. Identificamos aqui mais uma fonte de tensão em relação ao objeto a ser ensinado, pois há a oscilação entre o procedimento tradicional de classificar “classes” que pouco ou nada tem a ver com o trabalho com gêneros textuais. Ela “sabe” disso, pois os textos prescritivos oficiais, os conceitos trabalhados nas formações contínuas e na própria formação da OLP se fundamentam na concepção de linguagem como atividade, como interação entre sujeitos situados sociohistoricamente.

Vejam aqui na lousa... no lugar de dizer “a bola furou” se dissermos “ela sangrou” fica mais bonito, diferente, não é? Isso aí é linguagem figurada.

Enquanto os alunos liam, ela passou na lousa algumas questões da sequência didática da OLP, localizadas na pág. 57. Sobre o fato de ter escrito na lousa as questões sugeridas pela sequência, ela explica que se as tivesse trazido impressas, isso agilizaria a sua aula, mas a culpa disso é a falta de recursos do colégio. Essa realidade confirma os postulados de Clot (2001, p.5), ao defender sobre o fato da necessidade de haver a disponibilização de recursos para o agir do professor, pois quando há a falta desses existe “a privação do exercício de suas responsabilidades”, ou seja, impede o trabalhador de trabalhar, o que pode acarretar

uma “perturbação” em relação aos valores e ao sentido do trabalho. No caso da docente, esse sentimento é em relação ao tempo que poderia ter sido economizado, como vemos no excerto abaixo

as folhas e a tinta são da minha casa, se fosse para trazer tudo da minha casa, não dou conta, fica difícil, mesmo tendo hora atividade eu preparo a maioria das aulas em casa ... o tempo que eles estão copiando já estariam formando os grupos e discutindo, por isso é importante trazer o material impresso, pra economizar tempo.

Temos, então, a questão do tempo e dos recursos materiais interferindo na realização e desenvolvimento das oficinas, outro fator que gera tensão e ansiedade na docente. Situamos essa tensão no nível dos sistemas didáticos, onde se localiza o problema: objeto a ensinar e recursos materiais e semióticos para ensinar, que torna “o agir profissional sujeito a improvisos, aos gestos ‘tirados da cartola’ para encontrar soluções para os problemas que surgem na situação” (NASCIMENTO, 2009, p. 79).

No dia 24 de maio de 2012, a professora deu continuidade à oficina iniciada na aula anterior e realizou a leitura de uma crônica que não estava sugerida no material “Retorno ao passado”. Sua intenção era a de explorar novamente o tema do texto e, por meio de um debate sem registros na lousa ou anotações, a docente questionou por que aquele texto não podia ser do gênero “memórias”, mas sim era uma crônica. O diálogo a seguir reproduz esse debate:

Prof: *o que tornou o texto uma crônica? não é memória”? ... Não é memória, não fala do passado, por que isso é que é uma crônica?*

Aluna: *é porque saiu no jornal.*

Prof: *é quase isso, mas não é só isso. Guardem o texto porque vamos ver as questões e características da crônica Peladas e depois voltamos nesse texto, pra ver porque é crônica e não memória.*

A discussão, durante essa aula focou as questões passadas na lousa na aula anterior. A docente perguntava, os alunos respondiam e ela direcionava o debate por meio da análise sugerida pelo material da OLP. Como a discussão se prolongou muito, não deu tempo de a professora explorar as diferenças e semelhanças entre os gêneros *memória literária* e *crônica*. Isso poderia ser realizado em outra aula, com anotações coletivas e atividades.

Classificamos a orientação desse debate e da leitura do texto como “agir de improviso”, “gesto de adaptação e ajustamento ao contexto”, e essa expressão ficará mais clara na análise das próximas oficinas.

Na aula do dia 28 de maio de 2012, a aula iniciou com uma revisão das questões debatidas na aula anterior e a professora finaliza a discussão de outras questões que faltavam. Então os alunos ouviram o CD com a crônica “O amor acaba”. Os alunos estavam muito distraídos, não prestavam atenção no texto, então a docente

não é para responder, só para pensar... Quem já se apaixonou aqui? A crônica só vai ter sentido para quem já se apaixonou e já se separou. A crônica vai falar onde o amor acaba. Tem gente que está desligado. Só vai fazer sentido para quem passou por isso.

Como tarefa a docente solicitou uma pesquisa sobre os tipos de amores que existem. Aqui há uma inversão das atividades, pois a prescrição da OLP era para que esta fosse solicitada antes da leitura do texto “Peladas”.

No dia 29 de maio de 2012 a aula iniciou-se com a socialização das pesquisas dos alunos sobre os tipos de amor e novamente a professora indaga sobre as semelhanças entre os gêneros *crônica* e *relato* - sem completar com o adjunto adnominal “de experiência vivida”, conforme está assinalado nos materiais da OLP.

porque este texto é uma crônica e não um relato? Vocês precisam refletir sobre isso, pois vamos debater esta questão depois ... eu não esqueci que fiz esta pergunta na última aula.

Essa aula seguiu com a leitura do texto, realizada com pausas para discutirem sobre ele. Depois da leitura a professora aplicou uma atividade complementar que não era sugerida pela sequência didática da OLP. Depois disso, a professora anotou na lousa:

“Esta crônica trata de forma poética o tema...”

Pedi para os alunos registrarem no caderno de produção de texto, toda a conversa que tiveram sobre o texto, deu exemplos, oralmente: Por que utiliza estas formas? Qual o tema? Por que tem características poéticas? Por que é uma crônica? Que situação do cotidiano ela trata? Em seguida, comentou que aquela crônica está no *youtube* e no site do autor – Paulo Mendes Campos.

Na análise dessas três últimas oficinas, percebemos uma característica muito marcante no agir da professora, a qual denominamos “agir improvisado”. De acordo com o defendido por Clot (2001, p. 6), “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas”. Durante as leituras promovidas em sala, a docente faz muitas digressões. A todo momento paralisa a tarefa, pede aos alunos que pesquisem o significado de palavras em dicionários, solicita que os alunos coloquem as suas impressões, seus conhecimentos e suas vivências em relação ao texto. Quando procede dessa maneira, ela foge do objetivo da oficina, explorando outros elementos que não o proposto, com isso consome tempo, pois, como podemos comprovar, ela utilizou duas aulas, uma para ler o texto com os alunos e outra para corrigir as seis questões trazidas pela SD da OLP, sem contar que não discutiu as diferenças entre crônica e memória.

Sobre essa realidade caracterizamos esse agir como agir improvisado, que foge do script planejado. A docente improvisa a aula a todo momento, pausando e fazendo as “perguntas auxiliadoras da leitura” que vão além do explorado pela oficina e permitem as digressões ao objeto de ensino. Nas aulas de leitura para crianças das séries iniciais isso poderia ser uma boa estratégia para a leitura de textos longos. Mas no contexto da OLP em que a SD é direcionada para alunos que já concluíram essa etapa da escolaridade, essas interrupções constantes para as “perguntas “ sobre o texto pode apresentar problemas para que o aluno chegue à compreensão ativa e crítica do texto que lê.

O uso dessa estratégia de leitura na sala de aula pela professora, pode ser explicado quando evidenciamos a formação da professora no PDE – na disciplina específica e no tema do trabalho que ela apresentou: estratégias de leitura. Talvez, esse conhecimento de estratégias de leitura na aula tenha se constituído como o fator que gerou o problema: a docente “foge” do objeto, as digressões ao tema da aula são muito longas, ela explora muito a leitura de elementos do texto que, em se tratando do objetivo que é o da produção de texto para a competição da OLP, talvez não contribuam para o desenvolvimento de algumas capacidades dos alunos, necessárias para a produção do gênero. Sobre esse fato, vamos ao encontro dos estudos de Nascimento (2009), pois “há uma certa falta de coerência entre a metodologia e as finalidades e objetivos das oficinas”.

Dessa maneira muito tempo é gasto e não se trabalha o que deveria ser trabalhado. E o tempo foi um dos principais fatores que comprometeram as produções finais dos alunos e o não desenvolvimento de algumas oficinas. Isso pode ser observado nos fragmentos a seguir, retirados da aula do dia 29 de maio de 2012.

Prof: *porque isso ficou gravado em nosso cérebro?*

Aluno: *porque sempre repete que o amor acaba.*

Prof: *tá ... isso é um recurso poético, uma figura de linguagem, a repetição, dá um ritmo, como se fosse uma música.*

A professora continuou a leitura intermediada por perguntas,

Prof: o que é tentáculo?

Alunos: é do polvo.

Prof: quem já perdeu o sono por causa do amor? o autor escolheu o tema amor, mas para falar sobre isso durante o dia a dia.

As digressões constantes, o “jogo” de perguntas e respostas vai se seguindo e o sentido total do texto vai se perdendo, diluído em meio às interrupções constantes, como no excerto a seguir, em que a professora aponta um exemplo do dia a dia dos alunos, o fato de os adolescentes dormirem demais. Olha para um aluno e diz: “*você tem cara que gosta de dormir na sua cama*”. Para o outro aluno diz: “*você tem cara de quem gosta de dormir todo espriguiçado*”. Para o outro aluno: “*você tem cara de quem gosta de dormir em qualquer lugar*”. Dessa forma, o tempo da aula vai sendo preenchido como está sintetizado na tabela a seguir:

Quadro 28 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP.

	O trabalho realizado
	As etapas seguidas pela docente
Atividade complementar: Marcação de tempo e de pessoa em crônicas já lidas. Identificar se a crônica é digressiva ou narrativa.	31/05/2012 Etapa 1 Agendamento de prova para o dia 04/06. Vistos e nota nas atividades realizadas pelos alunos, nos cadernos. Etapa 2 Socialização da tarefa sugerida na aula anterior. Atividade (anexo I): destacar o tempo, o narrador e classificar se a crônica era digressiva ou narrativa. Objetivo: preparar os alunos para a avaliação.

Sobre a atividade, a professora disse que “ficou até três da manhã montando as atividades” e explicou que trouxe apenas trechos das crônicas que já haviam lido e que era para destacar se as crônicas estavam no presente, no passado ou no futuro. O verbo era para ser destacado, sublinhado e identificar em quais crônicas o narrador se coloca como personagem.

Mais uma vez identificamos outra atividade do tipo “classifique” – os verbos e as crônicas - a partir de trechos retirados dos textos. Dentro das prescrições trazidas pelo caderno do professor não há atividades referentes à classificação das crônicas em digressivas ou narrativas, mas sim de seu tom, se humorístico, lírico... Quanto aos verbos há, sim, a análise de sua utilização no texto, mas isso só acontecerá, como prescreve o material da OLP, na oitava oficina.

Dessa maneira, inferimos que nessa oficina, novamente, se observa que o trabalho real se afasta do trabalho prescrito/planejado pela OLP. Nessa oficina as atividades orientavam os alunos a descobrir os elementos da narrativa, a colocação do autor, os efeitos produzidos pelas figuras de linguagem, o que não aconteceu. O agir da docente evidencia o

trabalho real, em direção ao trabalho organizado na forma tradicional, com foco nas unidades linguísticas e nos elementos gramaticais que a professora considerou importante que fosse realizado naquele momento, em consideração à situação em que se encontrava.

Sobre as explicações da docente, durante a atividade dos alunos, evidenciou que a crônica poderia ser digressiva ou narrativa. Segundo ela, a crônica digressiva concentra-se num aspecto, tece considerações sobre determinado assunto, já a crônica narrativa apresenta uma história, deu o exemplo da crônica de Veríssimo, do Lixo, e complementou dizendo que era uma história, na maioria das vezes resumida, uma historinha. Perguntou quais crônicas poderiam ser digressivas.

A maioria das dúvidas era sobre os verbos, se estavam no presente, no passado ou no futuro, pois algumas vezes a ação pode ser pensada no presente e os verbos estarem no passado, isso dificultou classificar os verbos e as crônicas. A docente não realizou explicações para sanar as dúvidas. Além disso, o objetivo do seu trabalho não era desenvolver capacidades de linguagem para a apropriação do gênero, mas preparar a produção, para a avaliação dos julgadores na OLP. A tabela a seguir sintetiza o trabalho realizado na oficina 5:

Quadro 29 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 5.

	O trabalho prescrito pela OLP	O trabalho realizado
<p>Oficina 5:</p> <p>Para essa oficina são sugeridas três etapas de trabalho</p>	<p>Etapa 1:</p> <p>Sugestões ao professor sobre como explorar os textos durante a leitura.</p> <p>Apresentação das principais informações sobre o autor</p>	<p>Etapa 1: 24/07/2012</p> <p>Correção/socialização das respostas da atividade proposta na aula anterior.</p> <p>Devolução e comentários sobre a primeira produção dos alunos.</p> <p>Análise para verificar se a crônica produzida era reflexiva ou narrativa.</p> <p>Observação dos pontos da cidade e começar a apurar o olhar crítico de cronista e a ir pensando sobre o que escrever.</p>

	<p>Etapa 2:</p> <p>Estratégias de leitura: antes da leitura, explorar o título do texto “Um caso de burro”.</p> <p>Audição da crônica</p>	<p>Etapa 2:</p> <p>Audição da crônica de Machado de Assis: pergunta “Sabem quem é ele?”</p> <p>Tarefa: pesquisa, sem cópia, sobre quem foi Machado de Assis, suas características pessoais (sugerido na oficina anterior).</p> <p>Estratégia de leitura: levantamento de hipóteses sobre o título do texto.</p> <p>Audição do texto pela TV pen-drive.</p> <p>25/07/2012</p> <p>Socialização das pesquisas feitas pelos alunos, sobre o autor.</p>
	<p>Etapa 3:</p> <p>Debate sobre o texto</p> <p>Divisão dos alunos em grupo para responder questões, por escrito, que exploram o foco narrativo, as hipóteses levantadas pelos alunos antes da leitura e alguns recursos estilísticos utilizados pelo autor.</p> <p>Sugestão 1 para a leitura da crônica: comparação entre a interpretação dos alunos e a sugerida pelos organizadores do material, sendo que esses últimos lembram que é apenas uma das possíveis interpretações que podem ser dadas ao texto.</p> <p>Sugestão2: trabalho individual, leitura silenciosa com o objetivo de explorar o assunto da crônica</p>	<p>Etapa 3:</p> <p>Audição da crônica.</p> <p>Pausas durante a audição para discussão do texto.</p> <p>26/07/2012</p> <p>Sensibilização dos alunos sobre a importância de conhecer as informações sobre o autor, pois elas contribuem para a interpretação do texto.</p> <p>Atividade em duplas: dedução do sentido das palavras no texto “Um caso de burro”; Análise do tom da crônica; Identificação dos personagens e o conflito da narrativa – atividades da página 73.</p> <p>Anotação, na lousa, com a ajuda dos alunos, dos tons da crônica já discutidos em sala.</p>

	<p>e suas personagens; o conflito da narrativa; as situações em que o narrador acentua o tom irônico; o desfecho. As conclusões poderão ser anotadas no caderno.</p> <p>Exploração do contexto histórico de escrita da crônica, por meio de fotos, tipo de linguagem utilizada, costumes da época.</p> <p>Confrontação entre as ideias expostas pelos alunos.</p>	<p>30/07/2013 Refletir sobre as diferenças de sentido entre as frases “<i>Um caso de burro</i>” e “<i>O caso de burro</i>”. Deixou a discussão para o final da aula.</p> <p>Discussão/socialização das questões da aula anterior: o tom da crônica; significado de algumas palavras, como democracia e personagens; assunto da crônica; personagens do texto; pessoa em que é narrada a crônica; o conflito.</p> <p>Tarefa: reflexão sobre as diferenças de sentido entre as frases “<i>Um caso de burro</i>” e “<i>O caso de burro</i>”.</p> <p>31/07/2012 Continuação da socialização das respostas: tom da crônica; figura de linguagem, discussão e pesquisa no dicionário da palavra ironia e sua utilização no texto. Desfecho.</p> <p>Discussão: para quem o autor escrevia; sobre democracia.</p>
--	---	---

Conferimos nesse quadro que houve poucas modificações ou complementações pela docente na oficina, quando comparamos as etapas sugeridas pelo material da OLP e as trabalhadas pela docente. Sobre a aula do dia 24 de julho de 2012, a docente corrigiu as questões da atividade sugerida na última aula trabalhada. Durante a correção a docente resgatava algumas características da crônica.

a crônica é um fato do cotidiano, o uso do tempo aproxima o leitor do fato relatado ou da reflexão, muitas vezes não é um fato relatado, mas uma reflexão do fato relatado.

Ao terminarem de corrigir as atividades, a professora pediu aos alunos para contarem quantos trechos estavam em 1ª e quantos estavam em 3ª pessoa. O total foi de cinco

trechos em 1ª e 5 em 3ª pessoa. Em seguida a professora perguntou “que conclusão podemos tirar desse resultado?”. Um aluno respondeu que a crônica pode ser escrita em 1ª ou em 3ª pessoa. A docente complementou que era isso mesmo e que a escolha depende do que pretendemos fazer, do que pretendemos com a crônica. Esta atividade serviu para os alunos perceberem os tempos verbais, mais comuns, presentes nas crônicas.

era narrativa porque contava uma história do passado

a diferença entre a crônica narrativa e crônica digressiva é o fato de a primeira apresentar uma história e a segunda uma reflexão /opinião do autor.

Uma característica marcante no agir da professora é o fato de ser predominantemente oral, faz poucas anotações no quadro durante as explicações, ou seja, não recorre a outros recursos semióticos tais como: montar/elaborar esquemas dos conteúdos na lousa para mediar as operações mentais dos alunos. O conteúdo trabalhado fica “solto no ar” e os alunos que apresentam maiores dificuldades não tomam parte da tarefa. Como, por exemplo, na correção da atividade, ela não anotou na lousa as respostas, nem apresentou explicações mais profundas sobre os verbos, pois muitos alunos ainda apresentavam dúvidas sobre o conteúdo.

No dia 25 de julho de 2012, a aula discorreu, principalmente, sobre a interpretação do texto, assim como sugeriam as etapas da sequência didática – realizou as explorações do título e debateu sobre Machado de Assis. Para desenvolver a aula e encaminhar a interpretação, a docente utilizou a análise sugerida pelo material da OLP, p.71-73.

Sobre a leitura, os alunos sentiram muita dificuldade em compreendê-la

“muito difícil de entender, é grande”

“a linguagem é difícil”.

“o burro fala mais inteligente que a gente”.

Como diagnóstico a docente colocou novamente o áudio, mas fazia pausas para discutir as passagens do texto com os alunos. Mais uma vez as digressões estão presentes no agir da professora durante o processo de leitura do texto. No quadro 29, podemos conferir que ela utilizou cinco aulas para trabalhar o texto “Um caso de burro” de Machado de Assis.

Ao contrariar as prescrições da SD da OLP para essa oficina, em que as discussões de exploração do texto deveriam ser realizadas em grupos e, depois, orientadas pelo professor, a professora utiliza muitas aulas, pois “o texto é muito extenso”, mas, sobretudo, porque ela realiza muitas pausas durante a sua leitura.

Os objetivos dessa oficina são o levantamento de hipóteses antes da leitura para explorar o título do texto e chamar a atenção para a criação de títulos criativos; conhecer o estilo de Machado e identificar alguns elementos da narrativa – sequência tipológica predominante no gênero crônica. Mas, ao realizar a leitura com os alunos, a professora improvisa o seu agir (CLOT, 2001) e, como frequentemente observado em outras oficinas, ela prolonga muito o processo de leitura, explorando elementos que não faziam parte do objetivo da aula, como nos mostram os excertos abaixo:

Prof: O que significa a palavra porém?

Aluno: “mas”.

Prof: isso, o sentido contrário do que estou falando... O que significa a palavra ‘torpe’?

Prof: procurem no dicionário a definição da palavra ‘personagem’

Em todas as aulas em que se pratica a leitura de uma crônica há muitas pausas como as apresentadas acima, o que toma muito tempo da aula e faz a docente pular etapas do trabalho prescrito pela SD. Esse agir causa tensões na professora, percebemos a sua aflição crescente à medida que a SD se desenvolve. Afinal, existe um prazo a ser cumprido e as oficinas precisam ser realizadas para que os alunos se apropriem do instrumento – gênero crônica – e produzam textos desse gênero de forma eficiente:

Prof.: estou apavorada, com medo de não dar tempo de fazer todas as oficinas. Achei as crônicas muito difíceis, muito complicadas para os alunos... os termos utilizados são muito difíceis e eu não posso passar por cima ... a leitura precisa ser bem feita.

O agir da professora demonstra que vê prioridade dos conhecimentos dos conteúdos que vem da tradição: o trabalho intenso com o vocabulário dos textos de forma descontextualizada, quando poderia agilizar essa “descoberta” pelos alunos focalizando a “palavra difícil” a partir do contexto de uso.

eu não consegui terminar e eu vou passar por cima ... é difícil pra... essa crônica é longa, longa, no dia que teve a etapa em Londrina eu falei que eu acho a crônica difícilíssima... nossa... coitado dos alunos viu. Uma vez eu fiz um trabalho de leitura livre. Vai lá na biblioteca e escolhe um livro. Um aluno escolheu Machado de Assis eu disse para ele: quer aproveitar bem a leitura? Deixa o Machado de lado que você não vai aproveitar nada. Eu fui bem sincera. A gente lê... agora eles não têm essa experiência com a leitura imagina se eles vão entender Machado de Assis?

Nesse momento podemos pensar na reportagem da revista Nova Escola sobre a leitura de MA na educação fundamental. A autora da reportagem defende que os textos de Machado de Assis são “complexos, questionadores e ricos em ironia” e que “justamente por isso eles podem e devem ser trabalhados a partir do 3º ano das séries iniciais para permitir que as crianças conheçam textos clássicos e aprendam a apreciar a literatura de qualidade” (Revista Nova Escola, junho de 2012). Calei-me sobre isso para não entrar em conflito com a professora.

Nas aulas do dia 26 de julho de 2012 até 31 de julho de 2012, houve a continuação da interpretação da crônica “Um caso de burro”. A demora nesse texto se deu pela dificuldade dos alunos em compreendê-lo. Essa demora aumentou a tensão na professora que estava preocupada com o tempo e a fez revelar o que pensava sobre as atividades do material

uma professora que disse que eles (alunos) acharam as crônicas ótimas, que tinha tanta coisa pra ensinar. Eu falei, gente eu achei tão difícil a crônica... eu acho que eu tô com problema mental... Nossa, pelo amor de Deus! Cê acha é do Ensino Médio uma crônica dessa... cê acha que se você não falar isso pro aluno ele vai perceber que o Machado tá fazendo uma crítica, você acha que ele vai conseguir tirar isso

outra coisa que me deixa irritada ...eles mandam você analisar as características do gênero... isso é uma questão de interpretação de texto mais profunda. Então tem lá você pode também fazer uma interpretação, mas isso que você tem que fazer outra leitura com o aluno e num te atrapalha um negócio desse. Agora pra próxima aula eu vou precisar discutir, porque eu não vou deixar passar.

Identificamos nesses dois últimos excertos uma grande preocupação da docente com relação à crônica de Machado de Assis. Interpretamos essa tensão como resultante da carência das teorias de base, o que leva a professora a interpretar o conhecimento científico à sua maneira – no caso, pensa que as atividades de leitura da SD da OLP não contribuem para interpretar/compreender o texto, por isso realiza uma leitura mais “explicativa/detalhada” com os alunos. Além disso, acredita que a crônica não está adequada para a turma. Isso explica o porquê de a professora demorar no desenvolvimento da leitura em sala, o que leva tempo e não pode deixar de realizar, porque prejudicaria os alunos.

De acordo com o texto prescritivo da OLP, o Caderno do Professor, as questões que exploram as características do gênero visam proporcionar uma reflexão e compreensão de como determinado texto se organiza e se constitui, promovendo suporte e conhecimento para a sua produção escrita. Entretanto, a sequência do gênero crônica não deixa de lado o fato da necessidade de exploração mais profunda do texto, a fim de promover inferências nos alunos como confirma o trecho

Para ler um texto, não basta identificar letras, sílabas e palavras: é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante. [...] é papel da escola desenvolver hábitos de leitura (CENPEC, 2010, p. 31).

As tensões que percebemos na docente se dão pelo fato de os alunos terem apresentado dificuldades em relação ao texto de Machado e pela demora em conduzir a interpretação do texto, pois há um prazo a ser cumprido. Assim, o ensino de gêneros textuais baseia-se apenas no nível do sentido superficial, focado no tema (que ela chama de “assunto”), desvia-se da maneira como o objeto de ensino foi delimitado, recortado nas atividades da oficina da OLP, deixando de focar as regularidades do gênero e enfatizando a interpretação superficial do texto, o que está distante da leitura compreensiva ativa que nos remete a Bakhtin. Como ela diz, trabalhar com as características do gênero “é sem graça”, a deixam “irritada”. Se para ela esse texto seria tão “difícil para os alunos”, como demonstrou prever, poderia ter selecionado outro de Machado, que atendesse o nível de capacidades leitoras dos alunos. Isso não afetaria o seu trabalho para os mesmos objetivos, pois, como podemos concluir, nessa oficina a professora não apresentou adaptações das atividades, mas reproduziu o que a sequência didática prescrevia.

Quadro 30 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 6.

	O trabalho prescrito pela OLP	O trabalho real
Oficina 6: Para essa oficina são sugeridas quatro etapas de trabalho	<p>Etapa 1</p> <p>Comparar notícia e crônica</p> <p>Leitura de manchete de jornal</p> <p>Discussão sobre as características da notícia, levantamento de ideias sobre como tornar a notícia uma crônica.</p> <p>Apresentação das informações sobre Moacyr Scliar para a turma.</p>	<p>Etapa 1 - 02/08/2012</p> <p>Reflexão sobre “<i>Um caso de burro</i>” e “<i>O caso do burro</i>”. Aproximação do animal à pessoa.</p> <p>Discussão sobre os efeitos de sentido provocados pelos conectivos “de” e “do”.</p> <p>Síntese das discussões. A síntese foi ditada pela professora.</p>
	<p>Etapa 2</p> <p>Leitura do texto “Cobrança”: exploração do título; do suporte jornal.</p> <p>Projeção do texto para análise dos elementos do gênero e da utilização dos recursos linguísticos utilizados.</p>	<p>Etapa 2</p> <p>Leitura da manchete e comentário que dela surgiu a crônica “Cobrança”.</p> <p>Socialização pelos alunos sobre fatos que já presenciaram sobre a cobrança.</p> <p>Breve comentário sobre o autor.</p> <p>Leitura da crônica “Cobrança”, pelos alunos.</p>
	<p>Etapa 3</p> <p>Questões que exploram os recursos discursivos e linguísticos, bem como o tom da crônica, utilizados pelo autor da crônica.</p>	<p>Etapa 3 - 06/08/2012</p> <p>Questões sobre os elementos do gênero e da utilização dos recursos linguísticos utilizados – pág. 80 da SD - para serem respondidas por escrito pelos alunos.</p>
	Etapa 4	Etapa 4

	<p>Escrita de situações parecidas com a da crônica, levando em conta os elementos característicos do gênero.</p> <p>Escolha da forma do discurso.</p>	<p>Socialização das respostas com intervenção docente.</p> <p>Tarefa: pesquisa de assunto do momento.</p>
--	---	---

Sobre a atividade que deixou para que os alunos refletissem sobre a diferença entre os termos “Um caso de burro” e “O caso de burro”, a professora demonstrou estar muito apreensiva. Um dia antes comentou comigo sobre o fato de os alunos não conseguirem descobrir a diferença, disse que era muito difícil para eles, achava que não conseguiriam descobrir. Entretanto, para surpresa dela, os alunos conseguiram dar a resposta certa. Compreendemos que essa tensão surge relacionada à impaciência direcionada às (in)capacidades dos alunos “para compreender um texto”. Essa avaliação dos alunos a levam a apelar para um gesto didático tradicional: o ditado de uma síntese improvisada do texto. Ao proceder dessa maneira, a docente se afasta do que é prescrito pela SD, que deveria ser um debate sobre o texto.

Nessa oficina da OLP a professora não adaptou seus gestos para novas abordagens das crônicas, investindo em textos extras ou atividades diferentes. Apenas suprimiu atividades que estavam na SD: não projetou na tela o texto para que os alunos identificassem algumas características do gênero, não houve relatos escritos de situações parecidas com a da crônica. A professora poderia ter explorado isso, pois a maioria dos alunos tinha uma história para contar sobre o tema “cobrança”.

A oficina da SD de número seis prescreve a exploração de, praticamente, todas as capacidades a serem adquiridas para a produção do gênero. Nela encontramos atividades sobre a situação de produção, sobre aspectos discursivos e os elementos da narrativa, além dos tipos de discurso que podem ser utilizados na produção de uma crônica. Entretanto, a professora seleciona algumas e salta outras, trabalhando, apenas, as questões relacionadas à identificação do narrador, das personagens, do conflito, do desfecho e dos aspectos cotidianos. Todo o restante não foi desenvolvido, mas apenas citado (oralmente) pela docente ou deixado de lado.

Realizar marcações nos textos lidos ou anotações sobre os aspectos discutidos durante as aulas são ações prescritas pela SD, além de serem instrumentos de apoio importantes para a compreensão do aluno sobre as particularidades de cada gênero. Essa

prescrição também não foi seguida pela professora, as anotações realizadas pelos alunos são as respostas das perguntas da SD que a professora corrige oralmente.

Quadro 31 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 7.

	O trabalho prescrito pela OLP	O trabalho real
Oficina 7 Para essa oficina são sugeridas três etapas de trabalho	Etapa 1: Apresentação das diferentes maneiras de escrever uma crônica, utilizando um quadro síntese das crônicas lidas como recurso didático.	Etapa 1 - 07/08/2012 Leitura da tabela: “diferentes maneiras de dizer”.
	Etapa 2 Leitura de manchetes que poderiam tornar-se boas crônicas. Discussão em grupo para levantamento de questões/assuntos em destaque, na cidade, no momento, colhidos por meio da observação ou de notícias de jornais locais. Justificativa da escolha. Busca de informações do tema escolhido, por meio da observação, entrevistas, entre outras fontes.	Etapa 2 Socialização da pesquisa solicitada enquanto tarefa na aula anterior. Anotação no quadro dos temas trazidos pelos alunos. Escolha de um tema – assassinatos e drogas - e produção do início de uma crônica. Anotação no quadro dos aspectos que uma crônica precisa apresentar.
	Etapa 3 Início da produção individual. Perguntas de apoio para a escrita. Troca de textos entre os alunos. Reescrita dos primeiros parágrafos dos alunos em conjunto.	Etapa 3 - 08/08/2012 Leitura, pela professora, de crônicas finalistas da Olimpíada de 2010. Continuar a escrita da crônica iniciada na aula anterior, após sugestões.

A professora leu a tabela com os alunos no intuito de fazê-los refletir sobre o modo como poderiam escrever a sua própria crônica. Em seguida, elegeu-se o tema para a escrita dos alunos – drogas e violência – e após uma breve revisão sobre o que é preciso para escrever uma crônica, como planejamento, frases curtas, conversa ao pé do ouvido deu-se o início da produção em duplas e a aula girou em torno disso. Para essa escrita, a SD prescrevia a pesquisa e a escolha de um tema para a produção realizada, por meio de questões norteadoras que trazem à tona elementos característicos do gênero, no intuito de fazer o aluno refletir sobre a sua escrita. Como conferimos no quadro acima, houve essa pesquisa e seleção de um tema, entretanto as questões de apoio não foram distribuídas. Isso nos mostra que a docente improvisa o seu agir e pula etapas ao reorganizar o seu trabalho, o que fará surgir algumas tensões que serão analisadas nos próximos excertos.

Sobre a aula do dia 08 de agosto de 2014, a docente solicitou algumas crônicas dos alunos para que pudesse ler para a sala, mas a maioria não havia iniciado, a professora, em resposta, alertou para a importância do planejamento antes da escrita

“Tá, realmente é difícil de começar, por isso que tem essa atividade. Eu acho que a parte mais difícil que tem é começar. Por isso que eu disse que tinha planejar o que você gostaria de fazer. Tem que pensar antes, porque depois que começar fica um pouco mais fácil. Tem gente querendo escrever a crô... crônica sem pensar, escrever qualquer coisa no papel daí num dá”.

A tensão identificada no excerto acima é decorrente do nervosismo causado pelo desconhecimento dos alunos. Ao pular etapas importantes e não promover uma revisão do que foi ensinado e também por não entregar aos alunos tópicos norteadores para escrita, as dificuldades para a escrita do gênero não foram focalizadas. Entretanto, ela atribui essa dificuldade às (in)capacidades dos alunos para planejar o texto antes de escrever.

Em seguida, a professora leu as crônicas que os alunos haviam feito. Durante a leitura ia questionando se era reflexiva ou narrativa, em qual tempo verbal estava escrita. As crônicas mais pareciam textos argumentativos, resultado da pesquisa que fizeram sobre o município. Sobre isso, a docente recomendava:

“Tomar cuidado para não virar artigo de opinião tá! Tomar cuidado porque a crônica ela tem aquela linguagem um pouco diferente né. Cuidado! [...] Temos um problema, qual é a diferença entre um texto de opinião para uma crônica? [...] a linguagem, o jeito de você falar, as formas de você falar. [...] Lembra das figuras de linguagem, porque que a gente estudou as figuras de linguagem? As crônicas se tornam literatura porque têm a linguagem meio poética que a gente chama de linguagem literária. Tem que tomar cuidado para que não vire texto de opinião tipo um artigo [...]. Aonde vai ser a mudança? na forma de expressar as ideias”.

Em seguida, a docente realizou a leitura de três crônicas que possuíam como tema as chuvas na cidade de São Paulo como apoio aos alunos para esquematizarem o início das crônicas deles.

Quadro 32 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP.

Atividade Complementar	Etapas desenvolvidas pela professora
Continuação oficina 7	<p data-bbox="804 1070 1353 1111">13/08/2012</p> <p data-bbox="804 1144 1353 1184">Etapa 1:</p> <p data-bbox="804 1218 1353 1361">Proposta de pesquisa extra-classe: pesquisa na internet, na biblioteca, ou na própria cidade sobre casos interessantes e engraçados.</p> <p data-bbox="804 1395 1353 1583">Destacar as impressões pessoais sobre a cidade com o uso da linguagem conotativa. Observar fatos e cenas que chamem a atenção e que valorizem o município.</p> <p data-bbox="804 1617 1353 1657">Etapa 2:</p> <p data-bbox="804 1691 1353 1803">Leitura da crônica “Quadra velha” e apontamento de elementos no texto que utilizavam a linguagem conotativa.</p> <p data-bbox="804 1836 1353 1948">Dar continuidade na escrita da crônica “A bola” de Luis Fernando Veríssimo. Ditou o início.</p> <p data-bbox="804 1982 1353 2022">14/08/2012</p>

	<p>Etapa 1</p> <p>Leitura das crônicas produzidas pelos alunos – muitos alunos não realizaram a tarefa.</p> <p>Término da crônica em sala.</p>
--	---

Na aula do dia 13 de agosto de 2012, a professora ressaltou a importância da pesquisa para a escrita das crônicas, destacou alguns pontos da cidade que poderiam ser contemplados, sobre a importância das pessoas idosas para dar informações. Lembrou-os de utilizarem a linguagem conotativa. Leu o início da crônica “Quadra Velha” e, durante a leitura, realizava pausas, destacando os pontos onde a “linguagem conotativa” era empregada. A docente ditou o início da crônica e solicitou aos alunos para concluírem a crônica individualmente.

A utilização dos termos “conotação” e “denotação” não aparecem nas prescrições da SD. A compreensão de que o gênero crônica possui linguagem próxima da poética deve ser percebida a partir das figuras de linguagem, um recurso que utilizamos durante o nosso dia a dia, e não pelos termos denotação e conotação que servem para classificar elementos do texto. Dessa maneira, esse agir da professora deixa transparecer a prática tradicional do ensino, ao perceber que os alunos não conseguem empregar as figuras de linguagem no texto que produzem, ela desenvolve atividades com os termos “denotação” e “conotação”.

Sobre a aula do dia 14 de agosto, muitos alunos não realizaram a pesquisa, nem concluíram a atividade da aula anterior. Essa atitude revela a falta de envolvimento com a tarefa proposta. Isso gerou tensão na docente, pois constatava que os alunos não estavam respondendo aos estímulos para o trabalho com o gênero e então os repreendeu. Para ela, isso era o reflexo do fato de que a atividade não valia nota. O fato de os alunos não produzirem o texto gera tensões na professora, ela necessita das produções para diagnosticá-las e dar continuidade às oficinas, além disso, o fato de os alunos não produzirem revela que podem estar, ainda, com muitas dificuldades ou não estão motivados a realizar as etapas das SD – reflexo de seu trabalho. Isso faz com que a professora se sinta desanimada e desabafe com os alunos:

a aula agora é para produzir o texto, mas a aula era para ser dada com o texto produzido [...] Responsabilidade não tem nota, responsabilidade é caráter [...] Você só será bom aluno se for pago com a nota? Só é bom filho se seu pai for te pagar?

Além disso, a docente ainda mandou um bilhete aos pais avisando sobre o fato de não terem feito a tarefa. Finalmente, os alunos terminaram a crônica em sala e realizaram a leitura.

Quadro 33 – Quadro comparativo entre o trabalho prescrito pela OLP e o trabalho realizado pela professora na oficina 8.

	O trabalho prescrito pela OLP	O trabalho real
Oficina 8 Para essa oficina são sugeridas 6 etapas	Etapa 1 Atividade: auxiliar no início da escrita das crônicas, proposta de escrita coletiva. Ou dar continuidade ao texto de cronistas, colocando-se no lugar deles.	Etapa 1 - 15/08/2012 Proposta de escrita coletiva, em grupo de três alunos, dar início a uma crônica, trocando as informações pesquisadas. Leitura de mais alguns termos de crônica e leitura da crônica original. Anotação no quadro de algumas “dicas” para a escrita da crônica: não é um texto informativo; conversa informal, mas possui literalidade.
	Etapa 2 Identificação do foco narrativo das crônicas, por meio das formas verbais e pelos pronomes empregados.	Etapa 2 - 20/08/2012 Leitura do início das crônicas dos alunos. Discussão sobre as características de uma crônica e sobre o conteúdo dos textos apresentados pelos alunos, com anotações no quadro.
	Etapa 3 Seleção de um aspecto da realidade por meio de uma foto ou de uma crônica trazidas pela professora. Análise das fotos. Esquematização de uma	Etapa 3 Apresentação de uma foto da praça da cidade assim que foi construída. Indicou a foto como a captura de um instante e podem utilizar esse instante para fazer a crônica. Tarefa: pesquisa de um fato

	crônica com base em uma notícia.	para a escrita da crônica. Dia 21/08/2012 Leitura de duas crônicas dos finalistas da OLP para os alunos Socialização dos fatos trazidos pelos alunos. Escrita das crônicas, individualmente. Entrega das crônicas para a professora. Terminar até o final da aula.
	Etapa 4 Os alunos fotografam o cotidiano para inspirar suas crônicas.	-
	Etapa 5 Planejamento e escrita da crônica inspirada na foto.	-
	Etapa 6 Leitura de imagens: comparar e relacionar a imagem e a situação apreendida pelo cronista.	-

Vemos na comparação do quadro acima que algumas etapas, mais especificamente a 2, 3, 4, 5 e 6 foram puladas ou não realizadas. Sendo assim as aulas utilizadas para essa oficina giraram em torno da etapa 1 – escrita coletiva da crônica -. Sobre o dia 15 de agosto de 2012, a docente pediu aos alunos que formassem trios, trocassem informações e começassem a elaborar o início de uma crônica sobre a cidade onde moravam. Sua preocupação maior era a de os alunos continuarem escrevendo as crônicas como se fossem textos informativos, característica bem aparente no texto dos alunos.

Mas... presta atenção, não é pra colocar o texto científico que tava lá, o texto informativo que tava lá é pra colocar como se fosse começar uma crônica. Características é um bate papo, é breve.

Localizada no norte do Estado do Paraná. Isso é texto informativo, não posso colocar texto informativo na crônica. Que que eu poderia colocar para deixar literário com uma linguagem figurada? [...] Plantada. Como é que a gente usa a linguagem literária? A gente faz comparações, a gente usa a metáfora, é a forma poética é a forma literária. Se eu colocar localizada não é crônica mais.

A diferenciação entre texto informativo e a crônica era atividade prescrita na oficina número seis da SD, por meio da comparação entre os diferentes gêneros. Mas essa etapa foi pulada pela docente e isso se refletiu na produção dos alunos que continuam deixando seus textos com características informativas. Esse é um fator muito presente nos textos dos alunos, o que contribui para gerar tensões na docente que decide reorientar o seu agir a partir do que lhe é prescrito, como veremos na próxima oficina.

Sobre o dia 20 de agosto de 2012, quando aconteceu a socialização da escrita dos alunos, ainda era visível a presença da informatividade nos textos, mais pareciam narrações sobre a cidade, sua fundação.

O que determina que é uma crônica? (silêncio) Por que a notícia não é uma crônica e por que a crônica não é uma notícia? O que diferencia uma crônica de uma notícia? A diferenciação entre notícia e crônica está na linguagem a diferença [...] Preciso saber mesclar objetividade na crônica. Quando eu digo que XXXX tem 12 mil habitantes é reflexão minha ou é alguém que fez uma pesquisa? [...] Objetiva não é verdade?.

Em seguida promoveu a escrita de início de uma crônica em conjunto com a turma. Outra questão que foi muito debatida pela professora foi o fato de os alunos destacarem pontos negativos da cidade onde moravam:

Se não der valor é difícil. [...] Se você acha que seu assunto não está bom, pensa num assunto do seu dia a dia [...] pode ser a escola, pode ser as pessoas [...] Agente já não tá com um comecinho de crônica de XXXX, pode usar falando das pessoas dos costumes daqui. Sem falar se é bom ou se é ruim, apenas contar o que acontece.

Quadro 34 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP.

Atividade complementar	Etapas desenvolvidas pela professora
Denotação e conotação	<p>Etapa 1 - 22/08/2012</p> <p>Explicação das diferenças entre conotação e denotação.</p> <p>Etapa 2 Folha de atividade – realização individual.</p> <p>Etapa 3 Tarefa: atividade ambiguidade</p> <p>23/08/2012</p> <p>Etapa 1</p> <p>Diferenciação entre objetividade e subjetividade e relação da subjetividade com a linguagem conativa figurada.</p> <p>Etapa 2</p> <p>TV pen-drive – propaganda da Coca-cola “Mãe você é essa Coca-cola toda” – e debate/discussão sobre a relação da propaganda com a linguagem conotativa.</p> <p>Etapa 3</p> <p>Correção da atividade, sobre linguagem conotativa. Socialização/discussão entre a turma sobre as respostas dadas.</p> <p>Anotação de quem não fez a tarefa.</p>

Essa atividade complementar não estava na SD. A professora a elaborou para desenvolver nos alunos a capacidade de utilizar a linguagem figurada nas crônicas. Na aula do dia 22 de agosto, a docente revelou estar preocupada com as crônicas produzidas pelos alunos, com medo de não ter tido resultado com as aulas, além disso, uma outra explicação para essa preocupação é o fato de não conseguir identificar avanços nas produções dos alunos.

Pessoal eu li os textos ontem, fiquei feliz, porque eu saí daqui meio assustada [...] mas gostei, ficou bom

A professora fica apreensiva pelo fato de os alunos não conseguirem produzir os textos de maneira eficiente, afinal, participam de uma competição nacional e os textos precisam ser finalizados e julgados. Entretanto, o problema com relação à linguagem da crônica ainda permanecia, por esse motivo a professora desenvolveu atividades complementares à sequência didática da OLP para tentar amenizar o problema

“O maior problema encontrado nos textos é que não atendem à essa exigência que é a linguagem literária, tem que ter a presença da linguagem conotativa. É isso que nós vamos ver hoje [...] Todo mundo foi muito explicativo e numa crônica literária não dá para ser muito explicativo, falar tin tin por tin tin, que é o que agente já tinha falado, agente precisa mais sugerir, mais passar sentimentos, detalhes, do que ficar passando detalhes mínimos do que se passou né? As frases, elas indicam o que aconteceu, mas são mais curtas, mais sugestivas”.

Em seguida entregou uma folha com atividades que exploravam a capacidade dos alunos de identificarem o sentido conotativo e denotativo em alguns trechos de músicas, livros etc.

No dia 23 de agosto de 2012, a professora ainda continuou discutindo sobre denotação e conotação e, novamente, alertou sobre o fato de os textos apresentarem objetividade.

“A maior dificuldade na hora que eu tava lendo a crônicas foi que vocês usaram a linguagem totalmente objetiva. O eu que é a linguagem objetiva? É a linguagem da notícia, é a linguagem da reportagem e eu não posso ter duplo sentido [...] Diferente do texto literário ele não usa objetividade ele usa a subjetividade. Que que é a subjetividade? São minhas impressões, meus pensamentos não é igual pra todo mundo. A partir do momento que eu coloco a minha impressão eu to sendo subjetivo, eu to falando daquilo que eu sinto tá, daquilo que eu penso. Na linguagem da crônica eu uso muito mais a subjetividade. Que que aconteceu com o texto de vocês tá muito objetivo”.

A partir da necessidade dos alunos em aprender a linguagem figurada, a professora elabora atividades que fogem às prescrições da SD da OLP. Com o objetivo de encaminhar a compreensão dos alunos sobre a poeticidade da linguagem que é característica do gênero, a docente promove a classificação de excertos em “subjetivos ou objetivos” e em

“conotativos e denotativos”. Recorre ao vídeo com o anúncio publicitário da Coca-cola “Mãe você é essa Coca-cola toda”, para exemplificar a relação com a linguagem denotativa. Entretanto, houve muitas digressões, os alunos colocaram como exemplo outros anúncios e a relação pretendida pela docente não ficou bem explicitada.

“quer saber mãe tudo o que você faz tem um sabor único porque você é essa Coca-cola toda”

Prof: *Por que você é essa Coca-cola toda?*

Aluno: *todas as mães são boas e toda Coca-cola é boa.*

Prof: *Por que a Coca-cola é única?*

Aluno: *Só ela é única para ele.*

Prof: *Porque a mãe é única. Tudo o que ela faz é único.*

Essa foi a discussão a respeito do vídeo trazido pela professora, não fez muitos acréscimos em relação à linguagem denotativa, nem há menção desse recurso na discussão para localizar onde ele aparece. A prescrição para o trabalho com a linguagem figurada aparece na oficina número cinco, mas a professora pula essa etapa e isso acarreta dificuldades para a compreensão dos alunos sobre esse mecanismo de linguagem. Quando a docente improvisa o seu agir e parte para improvisos para conseguir bons resultados, desvia o foco do objeto de ensino, com prejuízo para as aprendizagens dos alunos.

Quadro 35 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP.

Atividade complementar	Etapas desenvolvidas pela professora
Devolução e reescrita das crônicas	<p>24/08</p> <p>Etapa 1 Leitura da crônica, pela professora, “Gato e Rato”.</p> <p>Devolução das crônicas produzidas para os alunos.</p> <p>Etapa 2 Correção/reescrita das crônicas com base nas anotações (avaliativas) da professora, poderia ser em grupo se o parceiro avaliasse o texto.</p> <p>Orientações da professora enquanto os alunos trabalhavam nos textos.</p> <p>25/08/2012</p> <p>Etapa 1 O trabalho nas crônicas devolvidas aconteceu em duplas e com orientação da docente</p>

Sobre a aula do dia 24 de agosto de 2012, a professora realizou a devolução das crônicas produzidas e, em cada uma, havia grampeada uma pequena folha (anexo II) que parecia um bilhete com “dicas” sobre aspectos abordados e os não abordados pelo aluno em relação ao gênero. Entretanto, essa folha continha os elementos que as produções dos alunos deveriam apresentar, se esses elementos não aparecessem eles não pontuavam, não ganhavam nota. Como prescreve a SD, essa folha deveria ser entregue antes da produção, norteando a produção dos alunos, mas foi entregue no fim, como forma de avaliação.

Essa folha que eu escrevi para cada um de vocês indica quais características deveriam ter e quanto vale cada característica, tá! Na OLP também vai ser avaliado isso.

No dia 25 de agosto de 2012, a aula serviu para os alunos trabalharem em suas crônicas em dupla, ao final da aula a professora elogiou as crônicas.

“Agora saíram uns textos bons. [...] Agora todos ficaram realmente com cara de crônica”.

“Todos ficaram bons, alguns ficaram bem dentro do tema né. Os outros também atenderam [...] Graças a Deus. Dom e dádiva de Deus”.

Essa última fala revela o “medo”, a tensão da docente durante a implementação da sequência didática da OLP. O tempo para o trabalho com o gênero estava quase esgotado e ela precisa enviar o texto produzido. A sua apreensão pareceu ser maior pelo fato de as crônicas não ficarem boas ou atenderem às exigências do gênero, fator avaliado pela comissão julgadora na competição. Além disso, analisando por outro viés, o desempenho dos alunos revela o seu trabalho com o gênero na competição e, enquanto docente, o trabalho do seu dia a dia em sala de aula.

Quadro 36 – Demonstração das atividades desenvolvidas em atividade complementar à SD fornecida pela OLP.

Atividade complementar	Etapas desenvolvidas pela docente
Aula de 30 min.	29/08 Leitura, pela professora, das crônicas produzidas pelos alunos.

A aula que marcou o encerramento do trabalho com a OLP foi de trinta minutos e o trabalho que nela se sucedeu foi o da leitura das crônicas revisadas pelos alunos. Para a docente

“Eu achei que as crônicas melhoraram bastante. Vocês conseguiram entender a diferença entre crônica e o relatório. [...] Às vezes é difícil escolher o tema. Se fosse pra fazer crônica de qualquer coisa todo mundo até que não teria tanta dificuldade, o problema é focar no tema. Mas... todo mundo se saiu bem. Eu não ví nenhuma crônica que não tenha atendido pelo menos grande parte das características do gênero”.

Com a leitura das crônicas a professora encerrou as atividades com a Olimpíada de Língua Portuguesa. Entretanto, ainda faltavam alguns detalhes a serem discutidos, dentre eles a revisão dos textos dos alunos, pois, por mais que agora eles se

aproximassem de crônicas, ainda precisavam de revisões. Outro detalhe foi o texto que seria enviado para a competição, até essa última aula, ainda não havia sido escolhido. Então voltei ao colégio para verificar estas questões. As produções escolhidas para concorrerem a etapa municipal foram as de duas alunas. A docente se reuniu em uma sala com elas e não permitiu que eu acompanhasse a revisão dos textos. Enquanto isso, eu conversava com os alunos e perguntava se a docente havia lhes devolvido as produções e revisado os textos. Os alunos disseram que não realizaram nenhuma revisão textual e, ainda, não haviam recebido seus textos de volta.

A partir da análise realizada podemos considerar que a professora efetivou poucos gestos didáticos inovadores em relação ao material prescrito na sequência didática da OLP. Identificamos que as atividades complementares à sequência didática foram elaboradas quando a docente percebia que os alunos apresentavam dificuldades com algum elemento característico do gênero, por exemplo, a linguagem figurada, a qual os alunos não conseguiam utilizar e para tentar resolver, a professora elaborou atividades para os alunos identificarem trechos onde essa linguagem era empregada.

Quanto às oficinas de trabalho, verificamos também que a docente pouco adaptou as atividades à realidade de seus alunos, apenas suprimiu algumas etapas ou adicionou as atividades de uma oficina em outra.

Reconhecemos que o agir precisa ser motivado, entretanto, existe uma série de fatores que impedem ou interferem nessa motivação. O quadro abaixo busca apresentar uma síntese dos motivos que julgamos serem causadores do não cumprimento do trabalho prescrito, assim como das tensões geradas pelos obstáculos à realização das tarefas:

Quadro 37 – Fatores que influenciaram o agir da professora no desenvolvimento das oficinas na OLP

Oficina	Motivo do não cumprimento da prescrição	Tensão	Ação
3	<p>Acredita que os alunos já conhecem as características do gênero crônica.</p> <p>Os alunos não realizarem as atividades propostas</p> <p>Os alunos não terem um tema para a escrita</p>	<p>Pressa,</p> <p>Ansiedade</p>	<p>Antecipa a produção da crônica que é para ser realizada na oficina 7,</p> <p>Apresenta um vídeo clipe com alguns pontos da cidade</p>
4	<p>Falta de instrumentos materiais fornecidos pelo colégio.</p> <p>Tempo gasto para passar as questões da oficina no quadro</p> <p>A não realização das atividades pelos alunos</p> <p>Dificuldade dos alunos em encontrar um tema</p> <p>Digressões no processo de leitura</p> <p>Tempo – pausas para a realização de avaliação – burocracia escolar – e elaboração de atividades não prescritas pelo material</p>	<p>Stress,</p> <p>Desapontamento,</p> <p>Ansiedade</p>	<p>Passa as questões no quadro</p> <p>Vai além dos objetivos com a leitura propostos pela SD.</p> <p>Elabora atividade complementar de classificação – conteúdo para ser cobrado na avaliação.</p>
5	<p>Digressões no processo de leitura.</p> <p>Dificuldade dos alunos em compreender o texto.</p> <p>Tempo – gasto na leitura</p> <p>Os conhecimentos de formação da docente interferem sobre a análise do gênero.</p>	<p>Stress</p> <p>Ansiedade</p> <p>preocupação</p>	<p>Vai além do prescrito para a análise daquele texto.</p>
6	<p>Dificuldades dos alunos em relação à leitura.</p> <p>Digressões</p> <p>Tempo – gastaria muito para realizar as projeções e marcações no texto.</p>		<p>Prática oral de análise e debate das questões.</p>
	<p>Dificuldades dos alunos na produção dos textos.</p> <p>Dificuldades dos alunos em relação aos aspectos linguísticos</p>	<p>Preocupação</p> <p>Stress</p> <p>Ansiedade</p> <p>Raiva.</p>	<p>Leitura de crônicas.</p> <p>Produção das crônicas em sala.</p>

7	de uma crônica. Conhecimentos de formação docente influenciam a elaboração de outras atividades, A não realização das atividades pelos alunos. Tempo – que poderia ter sido economizado se os alunos tivessem produzido os textos em casa.		
8	Dificuldades dos alunos em relação aos aspectos linguísticos de uma crônica – textos muito informativos. Necessidade de antecipação da produção das crônicas. Tempo - preparo de outras atividades que não estavam prescritas e antecipação da produção.	Pressa	Elaboração das atividades sobre denotação e conotação. Atividades sobre objetividade e subjetividade. Antecipação da Proposta de produção das crônicas.
9	tempo	Não realizada	-
10	tempo	Não realizada	-
11	tempo	Não realizada	-

Conferimos no quadro acima que os fatores que predominam sobre os motivos de a professora pular as etapas da SD são dois: o tempo – gasto nas aulas e nos dias em que ela não compareceu à escola, por conta de seu problema de saúde; as capacidades dos alunos em relação à aprendizagem do gênero. Esses elementos interferiram de maneira direta no agir da professora, contribuindo para o surgimento de tensões que influenciaram o desenvolvimento das atividades efetivamente realizadas. Entretanto, essas atividades não podem ser consideradas como inovadoras, pois refletem a reprodução do que a SD trazia ou remetem para o foco do ensino tradicional da língua, identificadas nas atividades do tipo “classifique”.

Outro fator a ser destacado foi a ausência de revisão dos textos produzidos, a falta de uma maior exploração das características do gênero em comparação com as produções dos alunos, que ainda precisavam de ajustes. Outro obstáculo que surge no trabalho real da professora, foi o tempo para a realização das tarefas. As revisões e o levantamento de características do gênero nos textos produzidos pelos alunos seriam atividades nas três últimas oficinas e elas não foram desenvolvidas. Como já vimos anteriormente, muitos fatores

incidiram sobre o desenvolvimento do trabalho. Oficinas não foram realizadas e algumas atividades importantes não foram desenvolvidas, dentre elas a revisão/aprimoramento dos textos. O tempo para a realização da SD da OLP foi uma das queixas da professora.

Vimos neste capítulo que, apesar da Olimpíada pretender funcionar como um instrumento de formação docente, o que significaria desenvolver competências para a autonomia diante do trabalho prescrito por outrem, a forma como está sendo implementada a sequência didática deixa a desejar em relação aos seus resultados como ferramenta de formação. Como constatamos em nossa análise, são vários os fatores que influenciam o trabalho prescrito e promovem modificações no agir real da docente. O entorno da sala de aula, onde estão os elementos do 2.º nível (direção, supervisão escolar, Núcleo de Ensino) ainda oferece impedimentos e barreiras para que o processo se dê da forma como foi planejada pela OLP. Tal fator é evidenciado por nossa análise dos dados que demonstraram que o docente ainda sente dificuldades em se libertar da programação curricular imposta pela escola, o que faz com que as atividades da OLP se encaixem no tempo que for possível, para não atrapalhar o andamento da rotina escolar.

Sobre as tensões apresentadas pela docente, identificamos que são provenientes do processo de ensino ao realizar a sua atividade ou improvisar o seu trabalho, pulando etapas da SD e montando atividades que fugiam aos reais objetivos do trabalho com gênero crônica. Temos como resultado as dificuldades dos alunos com relação à apropriação do instrumento aprendido. Entretanto, as dificuldades/impedimentos em seu trabalho provocam a tomada de consciência sobre os problemas da turma, na perspectiva vigotskiana, os problemas a resolver provocam tensões, porque o sujeito tem de encontrar soluções. Por se tratar do trabalho profissional, tomamos a mudança, a quebra do *script* prescrito pela SD da OLP, como tentativas para encontrar soluções na situação em que se encontra: alunos pouco motivados para produzir texto de um gênero “difícil”, justamente por ser um instrumento cultural da esfera da criação literária. As tomadas de consciência da professora que a levam a improvisar ações podem ser tomadas como zonas potenciais de desenvolvimento profissional, desde que elas resultem em rupturas e transformações. Como nos mostra Bronckart (2008), as tensões provocadas pelo real da atividade servem para propiciar desenvolvimento ao indivíduo ou deixar que ele permaneça sem alterações. Nesse sentido, a SD não contribuiu para promover desenvolvimento na professora com relação ao trabalho com os gêneros textuais, pois suas tensões diante dos obstáculos para a sua realização não evidenciaram avanços ou inovações às propostas, mas a acomodação (diante das dificuldades) e a fuga para “modos mais fáceis e rápidos de fazer”, o que significa a implementação de atividades

características do ensino tradicional da língua: o foco nas tipologias e na nomenclatura gramatical.

Entretanto, há momentos criativos, de adaptação e ajustamento ao contexto. A professora busca reconceptualizar e redefinir prescrições ao introduzir tarefas e dispositivos didáticos recorrendo a textos e exercícios diferentes. Nesses momentos ela se coloca como “ator” capaz de nortear as ações de acordo com seus saberes, sua formação, suas crenças, sua história de vida e profissional. É nesse momento que verificamos “pontos” de desenvolvimento em seu trabalho. Mesmo que a professora não tenha demonstrado em seu agir – até o final de seu trabalho com a OLP - autonomia na transposição didática do gênero crônica, verificamos que ela identifica capacidades que ainda necessitam ser desenvolvidas em seus alunos e procura, mesmo que “à sua maneira”, adaptar seus gestos para buscar soluções para as dificuldades de seus discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi proposta e desenvolvida no intuito de alcançar um objetivo geral exposto no início desse trabalho: *Compreender como se configura o agir da professora participante da Olimpíada de Língua Portuguesa, em relação às suas concepções de língua/linguagem, às suas representações do trabalho educacional no cotidiano das ações e na OLP.*

Para alcançar tal objetivo buscamos respostas a três questões de pesquisa: 1) Como o PCN, a DCE e a SD prescrevem o ensino de Língua Portuguesa em relação aos eixos da leitura, da produção e da análise linguística?; 2) Quais os indícios das representações da professora sobre a atividade profissional? E sobre sua atividade na OLP? 3) Durante a implementação da SD da OLP, quais são os gestos de adaptação ao contexto de ensino que promovem mudanças no trabalho prescrito pela OLP? Essa adaptação promove índices de tomada de consciência e geram desenvolvimento na professora durante a implementação da SD da OLP?

Sobre a nossa primeira pergunta, analisamos os textos prescritivos para o ensino de língua materna (PCN; DCE e a SD da OLP), nos eixos de leitura, escrita e análise linguística. Em nossa análise procuramos descobrir se esses textos trazem, além das prescrições, orientações sobre como materializar o trabalho com esses três eixos de ensino, por meio da exploração de um gênero textual. Dessa maneira, encontramos no PCN um texto mais prescritivo, inserido em um contexto caracterizado por professores que ainda não haviam entrado em contato com essas teorias que o embasavam, dentre elas a teoria dialógica bakhtiniana e a teoria interacionista sociodiscursiva do ISD. A forte prescrição e a pouca, ou rara, orientação sobre a materialização do conteúdo pode ser um dos fatores que interferem na transposição didática em sala, quando interpretamos que as orientações para o ensino de língua que vigoravam até então, passaram a ser vistas como superadas, instruindo para o abandono das velhas metodologias e a aderir às propostas inovadoras que os PCNs propõem.

Sobre as DCE, em comparação com o PCN, ela pode ser encarada como um avanço, pois traz uma síntese da evolução/percurso do ensino de língua materna, apresentando ao professor os motivos de adotar tais teorias e métodos. Além disso, traz sugestões sobre como agir em determinados eixos de trabalho com a linguagem. Entretanto, traz orientações muito amplas, abrindo caminho para interpretações equivocadas.

Sobre a SD da OLP, ao contrário dos outros documentos, não apresenta longas páginas de discursos sobre como encarar o trabalho com a linguagem em sala, mas se

preocupa com a prática, apresentando um exemplo de trabalho a ser seguido pelo professor. Ao materializar a transposição didática, mostra o caminho a ser percorrido na exploração de determinado gênero em sala, servindo como subsídio para o trabalho com outros gêneros.

Ao comparar esses três textos prescritivos, constatamos que eles evidenciam as bases teóricas que sustentam o trabalho com a língua materna focado nas práticas discursivas das diferentes esferas de comunicação humana. Entretanto, os três textos diferem quando colocam em evidência formas de organização do trabalho didático na escola. Para os PCN, o agir deve ser realizado por meio da elaboração de projetos; para as DCE, o trabalho se dá por meio do Plano de Trabalho Docente (PDT). Para a OLP, a transposição didática deve ser realizada por meio de sequência didática e fornece esse instrumento como forma de aproximar o docente da realidade no trabalho com determinado gênero, mostrando como fazer, tornando a prática mais clara ao docente.

Sobre o material fornecido pela OLP, conferimos no Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, bem como nos materiais impressos que, além de propor aos docentes do país que participem dessa competição, ela fornece bases formadoras para sustentar a prática de transposição didática do gênero, prova disso é o amplo material prático e metodológico fornecido pelo meio virtual ou impresso, distribuídos para as escolas participantes, como identificamos nesse trabalho. Dentre esse vasto acervo, analisamos a sequência didática do gênero crônica, elaborada pelos organizadores do concurso e baseada nos pressupostos teórico e metodológico do ISD – também presentes nos textos prescritivos nacionais para a educação no Brasil. A partir de nosso estudo, identificamos que a SD está condizente com a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e com os objetivos propostos, em relação ao gênero proposto.

Entretanto, é um material que já está pronto, ele explora as características de determinado gênero em sua totalidade, instrumentalizando o aluno para a produção, mas não atende às necessidades específicas de uma determinada turma, cabendo ao professor adaptá-lo, o que evidencia a importância dos materiais teórico-metodológicos oferecidos pelos organizadores da OLP. A SD merece destaque, porque ela materializa a transposição didática do gênero, ou seja, serve como um meio de acesso ao trabalho real, fornecendo àquele docente que ainda apresenta incertezas sobre como agir no trabalho com o gênero em sala de aula, a maneira de exploração desse gênero, em todos os seus aspectos: sociais, estruturais e linguístico-discursivos.

Dessa maneira, promove o trabalho com os três eixos norteadores do ensino de língua materna, a leitura, a análise linguística, encerrando-se com a produção, com o

objetivo maior: desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos, tornando-os aptos para atuarem, de forma competente no meio social. Entendemos, então, que a Olimpíada de Língua Portuguesa, ao longo desses doze anos de duração, não tem medido esforços, não apenas para promover um concurso nacional, instrumentalizar o docente, como também os alunos, para agir durante toda a competição, e para além dela, atuando como uma ferramenta formadora na transposição didática do gênero. Assim, todos os materiais teóricos e didáticos fornecidos, além dos encontros promovidos, atuam de forma conjunta, no intuito de contribuir para essa formação, cabendo ao professor ter a motivação para receber essas orientações e repensar sua prática.

Para responder nossa segunda pergunta de pesquisa, realizamos a análise discursiva dos textos das transcrições da entrevista. Analisamos os movimentos temáticos dos textos, identificamos e interpretamos os SOTs e STTs mobilizados pela participante da pesquisa. Assim, nos foi possível identificar indícios de como a professora representa o seu trabalho diário e o trabalho na OLP. Realizamos, ainda, a análise de índices de pessoa, tipos de discursos e de sequências e algumas modalizações, mobilizadas pelo discurso da professora investigada. Essas análises nos permitiram identificar diferentes formas de agir em sua fala, tanto de origem coletiva (plano do coletivo de trabalho) quanto de origem individual (plano da individualidade, da singularidade). No plano da coletividade encontramos os seguintes agires: agir coletivo de um grupo de professores em geral; agir coletivo de um grupo de professores específico – do colégio onde trabalha -, agir coletivo do interlocutor. No plano da individualidade, detectamos os seguintes agires: agir individual do enunciador, agir individual de alguém genérico.

A partir das formas de agir identificadas, analisamos os textos de transcrição que nos revelaram como a professora representa/imagina o seu agir diário, no trabalho com a língua materna em sala de aula; e como ela representa o seu agir no desenvolvimento da Olimpíada de Língua Portuguesa. Sobre esses aspectos, verificamos que a docente tem seu agir orientado pela sua formação que é enraizada no ensino tradicional da língua. Os elementos mobilizados pelo seu discurso, quando relatou sobre a maneira como desenvolve o ensino e sobre a utilização de ferramentas para sua mediação, nos permitiu identificar que este é um elemento constante em sua prática. Apesar de afirmar que utiliza os gêneros textuais em sala - como conferimos no segundo momento da entrevista, na instrução ao sócia – a docente revela se preocupar com o fato de sua substituta trabalhar com o gênero, mas não leva em consideração *o como* desenvolver esse agir.

Dessa maneira, interpretamos que a docente investigada acata as prescrições dos textos institucionais para o ensino de Língua Portuguesa “o gênero deve ser tomado como objeto de ensino” e acredita no potencial dessas prescrições, bem como da OLP para a aprendizagem dos alunos. Mas, os relatos de seu agir deixam entrever equívocos durante a transposição didática pela interpretação dessas prescrições. Ou seja, ela sustenta que realiza o trabalho com o gênero, mas ainda o utiliza como propósito para trabalhar a gramática normativa e a produção se dá a partir de um tema – o que representa resquícios de sua formação inicial, pois não há a utilização ou o preparo de instrumentos mediadores que poderiam potencializar o ensino (sequências didáticas, recursos virtuais, áudio visuais, entre outros).

Portanto, os dados evidenciaram que a todo o momento a docente defende e explica (por meio da grande presença de sequências argumentativas e explicativas) sobre o seu agir individual e o do coletivo. Esses são regulados por diferentes fatores – internos e externos – ao seu contexto de trabalho, como a necessidade de formação (que, segundo ela é precária na OLP e “bem aprofundada do PDE”), a falta de tempo e a precariedade dos recursos oferecidos pelo espaço escolar afetam a elaboração de materiais alternativos ao livro didático. O desinteresse dos alunos, o stress, a desmotivação, o cansaço, afetam a relação de afetividade com a sua profissão.

Os resultados obtidos com a entrevista realizada nos permitem compreender a atuação (o agir real) da professora investigada no desenvolvimento da competição em sala de aula. Por isso, para responder nossa última pergunta, comparamos as prescrições da sequência didática com a transposição didática na OLP e realizamos uma análise interpretativista desse agir, com base em Bronckart (2006), Clot (2006) e Machado (2009b; 2011). Os dados nos permitem confirmar a forte relação entre a maneira como a professora representa o seu agir com seu agir real, na transposição didática do gênero crônica e a pouca relação com o que prescreve a sequência. Como pudemos identificar na análise dos dados, pouco se inovou, se foi além do que prescrevia e trazia o material. Além disso, nem todas as oficinas foram realizadas e as poucas atividades alternativas ao trabalho prescrito não foram além das que já estavam propostas.

O motivo pelo qual a professora fugiu às prescrições é explicado pelos fatores que interferiram no seu processo de transposição didática. Nossos dados evidenciaram que a falta de tempo – prejudicado pelo período em que ficou afastada e nas grandes digressões durante o processo de leitura -, bem como as capacidades de aprendizagem dos alunos em relação ao gênero, foram os principais motivadores da fuga ao texto prescrito.

Essa realidade encontrada provocou reflexos no desenvolvimento do agir profissional da docente, pelo fato de seguir à risca o material fornecido e não adaptá-lo ao contexto real e às necessidades linguísticas dos alunos – fatores que geraram tensão na docente e como consequência promovem desenvolvimento. Tais pontos nos permitem interpretar que a docente investigada não soube se apropriar desse instrumento formador, fator essencial para promover o seu desenvolvimento, bem como o dos alunos (Bronckart, 2012).

Depois de voltamos ao percurso teórico e metodológico e apresentarmos os resultados de nossa pesquisa, cabe também reconhecer algumas de suas limitações e contribuições.

Uma das limitações dessa pesquisa foi não apresentar a análise dos textos produzidos pelos alunos do nono ano, por tratar-se de uma pesquisa de mestrado, existem limitações de tempo e espaço, por isso decidimos focar nossa análise no trabalho docente. Seria importante inseri-los nesse trabalho, uma vez que, como se trata de uma transposição didática, os textos produzidos nos permitiriam uma visão mais ampla do trabalho realizado, pois, os resultados das produções também refletem os resultados de nossa prática em sala de aula.

Outra limitação por nós enfrentada foi com relação a presença nas aulas em que se desenvolveu o trabalho com a OLP, pois a falta da comunicação entre a professora participante da pesquisa e a professora pesquisadora, além dos encontros nas disciplinas a serem cumpridas no programa do mestrado, fizeram com que se perdessem quatro aulas da competição.

Nossa coleta de dados realizou-se por meio de gravações de áudio e anotações em diário de pesquisa. Seria muito importante que fizesse parte de nossos instrumentos de coleta de dados, as gravações em vídeo, mas como nossa pesquisa tem como objeto de estudo a pessoa humana, é importante que respeitemos suas decisões e limitações no fornecimento de dados. Pelo fato de a docente ter negado o uso de gravadoras/filmadoras em sua sala, esse instrumento não foi utilizado.

Em relação às contribuições dessa pesquisa, esperamos poder ter contribuído para que se conhecesse melhor como funciona a Olimpíada de Língua Portuguesa, seu contexto de atuação, seus objetivos, sua metodologia teórico-prática. Por meio dela os professores, mais que concorrer em busca de um prêmio e de um reconhecimento, contribuem para a sua formação, no que diz respeito à transposição didática do gênero, atuando com o auxílio de instrumentos – semióticos e materiais – no desenvolvimento de capacidades em seus alunos.

Esperamos poder ter contribuído para levantar discussões sobre a formação docente e a forte relação entre ela e a qualidade do ensino. Ainda, sobre essa questão, esperamos contribuir para discussões sobre a qualidade e a validade da formação docente oferecida pela OLP, pois discutir sobre essa temática é algo muito complexo, porque o investimento em formação depende muito mais do que o oferecimento de prescrições, cursos e materiais didáticos e pedagógicos, mas principalmente sobre como o professor interpreta, recebe e age por meio dessas orientações.

Outra contribuição por nós esperada é poder ter demonstrado a Olimpíada de Língua Portuguesa na prática e levantar questionamentos sobre o agir docente na competição. Apesar de termos analisado um docente, dentre vários participantes, a realidade encontrada nesse pequeno recorte de pesquisa pode estar presente também em outros lugares do país.

Sobre nossas considerações com relação às contribuições da Olimpíada, vemos nela uma forte aliada no auxílio do trabalho com os gêneros textuais, pelo fato de oferecer os instrumentos necessários e importantes para propiciar o desenvolvimento de capacidades, em relação à escrita de determinado gênero, possibilitando ao aluno uma forma de agir e, ao docente, os resultados positivos de um longo trabalho, bem como um progresso em sua formação. É claro, se a transposição didática for efetuada de forma competente. Vimos que a formação é essencial para esse sucesso, para o alcance dos objetivos da OLP, pois mais que promover vencedores, a competição prima pela capacitação docente e pelo desenvolvimento da leitura e escrita de todos os envolvidos, o que só será possível a partir de um bom encaminhamento metodológico.

Quanto à pesquisadora, embrenhar-me nessa pesquisa permitiu o meu próprio desenvolvimento profissional e, principalmente, preencher as lacunas da formação inicial que tive com relação à transposição didática do gênero, o que me faz sentir mais capacitada e “instrumentalizada” para agir em meu trabalho. Além disso, buscar respostas para os questionamentos sobre a realidade do ensino no país me fez enxergar que o sucesso para aprendizagem tem uma de suas raízes na formação, mas, principalmente, na maneira como o docente recebe, interpreta e está disposto a receber prescrições e orientações para repensar e “revolucionar” a sua prática.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos, MACHADO, Anna Rachel. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do stresse di professor? In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. In: MADI, Sonia (Coord.) *Na ponta do lápis. Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro*. CENPEC, Ano IV, n. 10, dez. 2008.
- AMARAL, Heloísa; GAGLIARDI, Eliana, RANGEL, Egon de Oliveira. *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro: pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos – crônica*. (Coleção da Olimpíada). São Paulo: Cenpec, 2010.
- AMARAL, Joseane. *O professor deve(ria) agir assim: uma análise constrativa entre expectativas e prescrições ao trabalho docente*. Anais do SITED: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS, setembro de 2010.
- AMIGUES, René. *Trabalho do professor e trabalho de ensino* In: MACHADO, Anna Rachel. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9ª ed. (Trad.) Michel Lahud, Yara Frateschi V. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. (Trad.) Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALTAR, Marcos Antônio Rocha. *Projeto UCS Produtore II*. Laboratório de Produção e recepção de textos a partir do trabalho com os gêneros textuais. Caxias do Sul. Centro de Ciências Humanas e Comunicação. Abril, 2005.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: “são os PCNs praticáveis”? In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. (Coleção as faces da linguística aplicada). São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- BARROS, Eliana M.; GONÇALVES, Adair V. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequência didática. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.13, n.1, p.37-69. jan./jun. 2010.
- BARROS, Leila Figueiredo de. A autoria nas produções de crônicas da Olimpíada de Língua Portuguesa: um olhar enunciativo-discursivo. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2012.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2012.

BROCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BROCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (Trad.) Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121 – 161.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Ed. da UEL, 2004.

_____. *O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-79.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio*. BUENO Luzia; TEIXEIRA, Maria Aparecida; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 85-109.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Trad. Eulália Vera L. F; Lena Lúcia E. R. F. Campinas, SO: Mercado de Letras, 2010.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2007.

COELHO, Nubiane Kailer dos Santos. A tv multimídia do Paraná como instrumento mediador de ações docentes. *Dissertação de mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

CHIAPPINI, Ligia. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. (Trad.) Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. *Le journal des psychologues*, nº 185, mars 2001.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; MACHADO, Anna Rachel. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fabrício Decândio e Anna R. Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim. In: AMARAL, Heloísa; GAGLIARDI, Eliana, RANGEL, Egon de Oliveira. *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro: pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos – crônica*. (Coleção da Olimpíada). São Paulo: Cenpec, 2010.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 55-80.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 19, p. 123-154, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&nrm=iso >.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; RANGEL, Egon de Oliveira. *A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução*. São Paulo: cadernoscenpec., v.2, n.1, julho 2012a. p.11-22,. Disponível em: www.cenpecescrevendoofuturo.org.br.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; RANGEL, Egon de Oliveira. *A produção de textos na Olimpíada de Língua Portuguesa*. São Paulo: cadernoscenpec, julho 2012b. Disponível em: www.cenpecescrevendoofuturo.org.br.

GARCIA, Ana Luiza e equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro, 2013*. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso em: 15/12/2013.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico - Crítica*. 3. ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2003.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento seqüenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; SAITO, Claudia Lopes N. ; NASCIMENTO, Elvira Lopes N. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (Impresso), v. 10, p. 995-1024, 2010.

GRIZE, Jean-Blaise. *Sémiologie du raisonnement*. Berne: Peter Lang,1984.

GONÇALVES, Adair Vieira GONÇALVES; FERRAZ, M. R. R. Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: um olhar sobre a sequência didática artigo de opinião e a formação docente. In: Adair Vieira Gonçalves; Maria Rosa Petroni. (Org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas*. 1ªed.Dourados: Dourados, 2012, v. 01, p. 47-64.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Maria Antônia (Org.). *O ISD: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

GURGEL, Luiz H. *Ações de formação mobilizaram a Olimpíada em 2013*. Disponível em www.escrevendoofuturo.org.br. Visitado em 15/01/2014.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEEMANN, Christiane Faustine. Educação a distância: um curso de leitura em Língua Inglesa para informática via internet. In: MENEZES, Vera Lúcia. (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 15-61.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2ª. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIN, Lígia R.; OLIVEIRA, Thays T. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado Paraná: avanços e retrocessos. Disponível em: <http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/>. Acesso em 25/10/2013.

LANFERDINI, Priscila A. da F. *Trabalho do professor no ensino de Língua Inglesa com a sequência didática*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina: 2012.

LEONTIEV, Alexie N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Andressa Aparecida. *Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina: 2013.

MACHADO Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In: MEURER, Jose Luiz.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. *Revista de Estudos Linguísticos. Veredas On-line – Ensino – PPG linguística/UFJF – Juiz de Fora*. 2/2007, P. 22-40.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 79-101.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In : ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane G.; FERREIRA, Antonio. *O Professor e seu Trabalho – A linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Jorge Miguel. Esses cronistas maravilhosos e suas palavras voadoras. In: MADI, Sonia (Coord.). *Na ponta do lápis*. Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro. CENPEC, Ano IV, n. 10, dez. 2008.

MEDRADO, Betânia P.; REICHMANN, Carla. L. (Org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, v. 1, p. 243-256.

METZ, Mônica C. *O processo de constituição do Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa em uma escola pública paranaense: intenções e práticas*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Letras). Centro de Ciências Humanas e, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10 (2), 1994, p.329-338.

_____.Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: ____*Por uma linguística aplicada indisciplinar* . São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: ____ (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009a, p. 51-90.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de Desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009b. p. 175- 194.

_____. Gêneros, mediações formativas e inovação: limites e possibilidades do projeto GEMFOR / UEL. Trabalho apresentado no XXVII ENANPOLL 2011. Niteroi, 2012.

_____; SAITO, Claudia L. N. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, Annie Rose; SAITO, Claudia L. N. Os gêneros como instrumentos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. In MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (ORGS.) *Escrita e ensino*. Maringá: EDUEM, p. 24-61, 2010.

_____. *Gestos de Ensinar e Aprender*. Londrina: Signum (UEL), 2012. NASCIMENTO, E.L Gêneros, mediações formativas e inovação: limites e possibilidades do projeto GEMFOR / UEL. Trabalho apresentado no XXVII ENANPOLL 2011. Niteroi, 2012.

NASCIMENTO, Elvira L.; ROSELEM, Loretta.D.D.L. *Plano de trabalho docente: instrumento medidor no trabalho dos professores do Paraná*. Anais do V CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares. ISSN: 981- 8211. junho de 2013.

_____. Práticas de ensino aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2014a, p. 51-90.

_____. A formação contínua como objeto de investigação: o agir (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*.Campinas: PontesEditores, 2014b.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; COELHO, Nubiane K. A TV Multimídia do Paraná como instrumento mediador de ações docentes: o trabalho do professor com gêneros textuais. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 2014. Prelo.

_____. O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). *Gêneros de texto /discurso e os desafios da contemporaneidade*.Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PADILHA, Simone de J. Algumas considerações a respeito do texto poético em sala de aula. In: PETRONI, Maria Rosa (org). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências da sala de aula*. 2º vol. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa/ Departamento de Educação Básica*. Paraná, 2008.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. Estratégias de aprendizagem on-line e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica. In: MENEZES, Vera Lúcia. (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PASSOS, José Silveira; RABELO, Elaine. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em : <http://www.germe.net.br/uniesp/textos/seminarios/Vigotski/Desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em 25/06/2013.

PERFEITO, Alba Maria; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. *Plano de Trabalho Docente: o gênero fábula e o processo de análise lingüística*. VI SIGET, 16 a 16 de agosto de 2011. In: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito\(UEL\),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes\(UEL\)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito(UEL),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes(UEL)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20(UEL).pdf) (Acesso em 20/05/2013)

PETRONI, Maria Rosa (org). **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiências da sala de aula. 2º vol. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

RABELO, Elaine; PASSOS, José Silveira. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Visitado em 20/05/2012.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro. CENPEC, Ano IV, n. 11, março. 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA.

https://www.google.com.br/search?q=revista+nova+escola+junho%2Fjulho+2012&oq=revista+nova+escola+&aqs=chrome.0.69i5913j013.7459j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

ROJO, Roxane. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. B. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *A Prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: MACHADO, A.R. (Org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHNEUWLY, Bernard. *Entrevista com Bernard Schneuwly*.

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>. Acesso, 18/10/2011.

SCHWANDT, Thomas. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Site oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em:
www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso em: 10/05/2013.

STRIQUER, M S.S.; NASCIMENTO, Elvira L. A representação social do professor da educação básica instituída nas diretrizes curriculares do estado do Paraná. *Revista Magna Scientia*. UEM. 2012.

STUTZ, Lídia. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina: 2012.

TOGNATO, Maria I. R. *Educação a distância na formação continuada do professor de inglês: o caso do curso E590 da Open University*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina: 2002.

TORQUATO, Clóris Porto. *Diferentes fotografias do cotidiano: o gênero crônica na Olimpíada*. São Paulo: cadernoscenpec., v.2, n.1, p.75-97, julho 2012. Disponível em: www.cenpecescrevendoofuturo.org.br.

VEIGA NETO, Alfredo. *De Geometrias, Currículo e Diferenças* IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças, 2002.

VERGARA Claudio S.; CALDAS, Paulo M. . Paradigma interprecionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. *RAE – Revista de administração de empresas*, v.45, n.4, p.66-72, out/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n4/v45n4a06.pdf> . Visitado em 15/06/2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução J.C. Neto et al. 6^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. 2^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Atividade complementar trabalhada pela professora

atividade gravação 4.

Comparação entre textos:

Leia o início das várias crônicas que lemos até agora e, a seguir, responda as questões.

- A caminho de casa, entra num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. (Fernando Sabino, A última crônica) *1ª pessoa*
- O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio. (Paulo Mendes Campos, O amor acaba) *1ª pessoa*
- Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto. (Peladas, Armando Nogueira) *3ª pessoa*
- Ser brotinho não é viver em um pincaro azulado: é muito mais! (Ser brotinho - Paulo Mendes Campos) *1ª pessoa*
- A Rua do Ouvidor contou diversas lojas de perfumarias, e, por consequência, devia ser a rua mais cheirosa, mais perfumada entre todas as da cidade do Rio de Janeiro. E todavia não o era... Com efeito não havia nem há rua mais opulenta de aromas, de perfumes, de pastilhas odoríferas, de banhas e de pomadas de ótimo cheiro; mas tudo isso encerrado em vidrinhos, em frascos e em pequenas caixas bonitas que mantinham e mantêm a Rua do Ouvidor tão inodora como as outras de dia. *3ª pessoa*
Atualmente de noite observa-se o mesmo fato. (A Rua do Ouvidor - Joaquim Manuel de Macedo) *3ª pessoa*
- Fernando Calazans e poucos outros jornalistas esportivos têm sido críticos e realistas sobre a qualidade e o futuro do futebol brasileiro, da Seleção e dos clubes. Penso da mesma forma. (Conformados e realistas - Tostão) *1ª pessoa*
- Tocam a campainha e há um estrondô em meus ouvidos. (Do rock - Carlos Heitor Cony) *1ª pessoa*

- Falemos das flores. Será esta criação vegetal que na primavera se abre do botão de uma planta? (Falemos das flores - José de Alencar) *1ª pessoa*
- Netos são como heranças: você os ganha sem merecer. (A arte de ser avô - Rachel de Queiroz) *3ª pessoa*
- Modismo é conosco. mesmo. O brasileiro adora inventar moda. (Quem tem medo de mortadela? Mário Prata) *1ª pessoa*

a) Em que tempo o narrador se coloca diante dos fatos? Sublinhe os verbos para justificar sua

afirmação. Entrar, ser, agora, entrar, ser, agora, ser, agora, ser, agora

b) Quanto ao narrador: quais crônicas o narrador se coloca como personagem (1ª pessoa) e em quais se coloca apenas como observador (3ª pessoa) dos fatos? Marque ao lado de cada uma delas.

c) Agora leia: A crônica pode ser digressiva ou narrativa. A crônica digressiva concentra-se num aspecto da realidade tecendo considerações várias sobre ele. A crônica narrativa apresenta uma história, na maioria das vezes, bastante concisa, aproximando-se, portanto de um conto de proporções reduzidas.

Quais crônicas podemos dizer que são digressivas?

Podemos dizer que as 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª.

Observação: descreva uma história com falas de personagens

ANEXO B

Quadro avaliativo da produção de texto

Produção de crônica

Características do gênero	valor	1ª	rec
Título sugestivo	0,1	X	
Retrata um fato do cotidiano	0,2	0,2	
Valoriza o lugar onde vivo	0,2	0,1	
Apresenta impressões pessoais sobre o fato (apresenta características da narrativa)	0,3	0,1	
Apresenta linguagem conotativa	0,2	X	
Os verbos estão no tempo adequado	0,1	0,1	
Pontuação/paragrafação	0,1	0,1	
concordância	0,1	0,1	
Texto coerente	0,1	0,1	
ortografia	0,1	0,1	
total	1,5	0,9	