

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO NA DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE JALES/SP
(2002-2012)**

Tamar Naline Shumiski

**Paranaíba/MS
2017**

Tamar Naline Shumiski

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO NA DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE JALES/SP
(2002-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Sociedade”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti

**Paranaíba – MS
2017**

TAMAR NALINE SHUMISKI

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO NA DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE JALES/SP
(2002-2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem, Educação e Sociedade.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Estela Natalina Mantovani Bertoletti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr^a. Edilaine Buin
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus filhos Émerson, Éllen, Éricki
e a minha neta Thalita,
motivos da minha
existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me dado saúde física e mental para enfrentar e vencer o desafio do mestrado.

A minha família, em especial, a meus filhos, que sempre acreditaram em mim e disseram: “Vai, mãe, que você consegue!” Aos meus irmãos, minha nora Mariana e meu genro Daniel, que assistiram de perto a engenharia de meus estudos.

A minha professora e orientadora, Estela Natalina Mantovani Bertoletti, por acreditar em mim e em meu projeto, e me escolher; por me ensinar a ser pesquisadora; por me mostrar tudo que sei de pesquisa histórica; por me orientar a escrever um texto longo com coesão e coerência; por me permitir descobrir que ainda desconhecia muito de leitura e escrita da língua portuguesa e, muito mais, sempre com paciência e segurança.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguagem, Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, pela contribuição nas atividades que desenvolvi durante os dois anos de mestrado.

Aos professores José Antônio de Souza e Edilaine Buin por fazerem parte da banca examinadora, oferecendo ricas contribuições a minha pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), que me possibilitaram ampliar meus conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado, Rosimeire Farinelli, Júlio César Bombonatti e Paulo Rogério Ferrarezi, pelas longas rodovias percorridas juntos, pelas “caronas”, pelos debates dentro do carro e pelos lanches, risadas e pousadas em Paranaíba.

Aos amigos que me incentivaram, principalmente, à minha amiga-irmã, Maria Virgínia Rosseto, por me apoiar e ouvir os relatos de lamúrias em meio ao excesso de trabalho e estudo, por procurar em meu armário abarrotado de livros e cadernos os cadernos de anotações sobre a OLPEF e, principalmente, por acreditar que essa pesquisa em muito contribuiria para a reflexão dos professores de Língua Portuguesa.

As minhas amigas Maria Aparecida (Cid), Joana, Madalena, Priscila e Ana Paula, que me acompanharam nesse percurso, incentivando-me a concluí-lo.

À dirigente regional de ensino, Marlene Medaglia Cavalheiro Jacomassi; aos supervisores de ensino, à diretora do Núcleo Pedagógico, Ana Paula de Oliveira Rubio; aos

PCNP da Diretoria de Ensino Região de Jales que, além de me incentivarem nesse processo, contribuíram em muito para minha formação profissional.

Ao supervisor de ensino, João Luiz Sene, que acreditou em mim e me deu a oportunidade de trabalhar na Diretoria de Ensino de Jales, onde conheci a OLPEF.

À diretora acadêmica, Rosângela Bigulin, e ao vice-reitor, Sílvio Luiz Lofego, do Centro Universitário de Jales (UNIJALES), que sempre torceram por mim.

Aos meus alunos dos cursos de Letras, Artes Visuais e História, do UNIJALES, beneficiários diretos dos meus estudos.

Aos professores que participaram da pesquisa, fornecendo seus relatos de experiência para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a todos os funcionários da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Unidade Universitária de Paranaíba, que sempre me atenderam com gentileza e prestatividade.

“Um trabalho científico é em grande parte uma autobiografia disfarçada [...].”
Michèle Petit (2007)

RESUMO

A presente pesquisa, cujo tema é o ensino de Língua Portuguesa, focaliza o Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), examinado tanto na Coleção que o materializa, quanto nas impressões dos professores de Língua Portuguesa, na Diretoria de Ensino Região de Jales/SP, no período de 2002 a 2012, sobre o Programa. Este estudo tem como objetivo contribuir para o ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, a partir da análise da Coleção da Olimpíada, 3ª edição (2010), tomados como objetos de estudo os cadernos do professor *Poetas da escola, Se bem me lembro...*, *A ocasião faz o escritor* e *Pontos de vista*; dos documentos oficiais, que servem de embasamento legal e teórico do material: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997, e Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, implementado em 2008; e dos relatos dos professores de Língua Portuguesa participantes da OLPEF em 2012. A escolha desse ano justifica-se pelo fato de, em 2012, quatro alunos das escolas públicas estaduais da DER-Jales terem chegado à fase semifinal e um aluno à fase final do Prêmio da OLPEF. Essa pesquisa bibliográfica e documental possui caráter histórico, desenvolvida por processos de recuperação, reunião, seleção e análise da configuração textual de fontes documentais. A descrição e análise dos cadernos do professor, da Coleção da Olimpíada, são seguidas de fundamentação teórica que sustenta o material, principalmente em relação ao estudo dos gêneros textuais. Algumas análises também foram apresentadas sobre os cadernos do professor e sua articulação com as prescrições oficiais e os fatos histórico, econômico, social e educacional do período de estudo da OLPEF. Após os estudos, foi possível concluir que a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, por meio da articulação dos cadernos do professor da OLPEF aos *Cadernos do Professor* do Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, contribui tanto para formação, como para apoio aos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Disciplina Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Pesquisa histórica.

ABSTRACT

The present study, whose theme is Portuguese Language Teaching, focuses on the Portuguese Language Olympiad Program Writing the Future (OLPEF), examined both in the Collection that materializes it and in the impressions of the Portuguese Language teachers, in the Teaching Board Region of Jales/SP, from 2002 to 2012, about the Program. This study aims to contribute to the teaching of the Portuguese Language in Brazil, from the analysis of the Olympiad Collection, 3rd edition (2010), taken as study objects the notebooks of the teacher *Poets of the school, If I remember correctly ...*, *The occasion makes the writer* and *Points of view*; of official documents, which serve as legal and theoretical basis of the material: National Education Guidelines and Bases Law (LDB) nº 9.394, of December 20, 1996; National Curricular Parameters (PCN), 1997, and Official Portuguese Language Curriculum of the State of São Paulo, implemented in 2008; and the reports of Portuguese Language teachers participating in OLPEF in 2012. The choice of this year is justified by the fact that, in 2012, four students from DER-Jales state public schools have reached the semifinal stage and one student at the final stage of the OLPEF Prize'. This bibliographic and documentary research has a historical character, developed by processes of retrieval, meeting, selection and analysis of the textual configuration of documentary sources. The description and analysis of the teacher's notebooks, from the Olympiad Collection, are followed by a theoretical foundation that supports the material, especially in relation to the study of textual genres. Some analyzes were also presented about the teachers' notebooks and their articulation with the official prescriptions and the historical, economic, social and educational facts of the OLPEF study period. After the studies, it was possible to conclude that the Portuguese Language Olympiad Writing the Future, through the articulation of the OLPEF teacher's notebooks to the Teacher's Notebooks of the Official Portuguese Language Curriculum of the state of São Paulo, contributes to both formation and support for teachers in Portuguese language classes.

Keywords: Portuguese Language Olympiad Writing the Future. Discipline Portuguese Language. Textual genres. Historical research.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Caderno do professor <i>Poetas da escola</i>	81
Figura 2	Caderno do professor <i>Se bem me lembro</i>	82
Figura 3	Caderno do professor <i>A ocasião faz o escritor</i>	82
Figura 4	Caderno do professor <i>Pontos de vista</i>	83
Figura 5	Esquema de sequência didática.....	95
Figura 6	Municípios da região noroeste paulista jurisdicionados a DER-Jales	104

QUADROS

Quadro 1	Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos na linguagem oral e escrita.....	46
Quadro 2	Gêneros privilegiados para a prática de produção de textos orais e escritos na linguagem oral e escrita.....	47
Quadro 3	As dez metas do novo Plano Político Educacional do Governo do estado de São Paulo.....	58
Quadro 4	Edições do Programa Escrevendo o Futuro.....	69
Quadro 5	Edições da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro....	71
Quadro 6	Edições do material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.....	73
Quadro 7	Gêneros e tipologias textuais do Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2010).....	88
Quadro 8	Matriz curricular básica para o Ensino Fundamental Ciclo I.....	106
Quadro 9	Matriz curricular básica para o Ensino Fundamental Ciclo II.....	106
Quadro 10	Matriz curricular básica para o Ensino Médio.....	106
Quadro 11	Orientações técnicas sobre o Programa Escrevendo o Futuro.....	108
Quadro 12	Semifinalista do Programa Escrevendo o Futuro – 2006.....	109
Quadro 13	Semifinalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 2008.....	110
Quadro 14	Formação continuada da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro nas escolas estaduais.....	110
Quadro 15	Semifinalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 2010.....	112
Quadro 16	Semifinalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 3ª edição – 2012.....	114
Quadro 17	Finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 3ª edição – 2012.....	115
Quadro 18	Cronograma de atividades da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 3ª edição – 2012.....	120

SIGLAS

ATP – Assistente Técnico-Pedagógico

CAF – Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CEPEF – Colégio Estadual Professor Eurico Figueiredo

CIE – Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COGEAM - Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CRH – Centro de Recursos Humanos

DER-JALES – Diretoria de Ensino Região de Jales

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEPHEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira

IEL – Instituto de Estudos da Linguagem

IP-PUC/SP – Instituto de Pesquisas Linguísticas – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OLPEF – Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 NORMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	30
1.1 Os anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	30
1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a normatização dos gêneros textuais no Brasil.....	39
1.3 Documentos curriculares para o ensino da Língua Portuguesa do Estado de São Paulo.....	49
1.3.1 Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (1° e 2° graus) – 1986.....	53
1.3.2 Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental e Médio (2008).....	56
1.3.3 Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2010).....	61
2 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> E A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	67
2.1 A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.....	67
2.2 A Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro....	72
2.2.1 Os cadernos do professor da Olimpíada de 2010 – 3ª edição.....	80
2.2.2 Pressupostos teórico-metodológicos dos cadernos do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro de 2010 – 3ª edição.	91
3 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> NA DIRETORIA DE ENSINO DE JALES (2002-2012) E AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ANO DE 2012.....	103
3.1 A Diretoria de Ensino Região de Jales.....	104
3.2 Formação dos professores de Língua Portuguesa e apropriação dos cadernos do professor da OLPEF no período de 2002 a 2012.....	107
3.3 Análise de relatos de professores de Língua Portuguesa participantes	

da OLPEF no ano de 2012.....	115
Considerações Finais.....	126
Referências.....	130
Instituições, acervos e <i>sites</i> consultados.....	137
Fontes documentais.....	139
Anexos.....	141

INTRODUÇÃO

A paixão que sempre tive pela leitura de textos literários e pela escrita motivou-me a cursar a Graduação em Letras, na Universidade de Guarulhos/SP, e tornar-me professora de Português e Inglês. Paixão esta que teve início quando criança, com a leitura de textos bíblicos, e que se estendeu quando cursei da 5ª a 8ª série, hoje denominadas 6º ao 9º ano, no Colégio Estadual Professor Eurico Figueiredo (CEPEF), situado no bairro Jaçanã, na capital de São Paulo, no período de 1970 a 1974.

No CEPEF estudavam alunos que haviam sido aprovados com as melhores notas no Exame de Admissão¹, por isso era considerado um colégio que primava pela excelência, tanto em relação ao aprendizado e à disciplina exigida dos alunos, quanto ao corpo docente. Foi nesse ambiente que desenvolvi o hábito e o gosto pela leitura e escrita. Passava minhas horas vagas na biblioteca da escola lendo coleções de clássicos da literatura universal. Nesse período de minha infância e adolescência conheci autores como Mark Twain, Charles Dickens, Franklin Távora, José de Alencar, Ferenc Mólnar, dentre outros. Identifiquei-me com os livros *David Copperfield* e *Oliver Twist*, do escritor inglês Charles Dickens, os quais trago até hoje em minha memória.

Concluído o Ensino Fundamental, cursei o Ensino Médio na Escola Estadual Doutor Alberto Cardoso de Melo Neto, no bairro Jardim Tremembé, na capital de São Paulo, e, em seguida, optei por cursar Letras na Universidade de Guarulhos (UNG), situada em Guarulhos/SP, no período de 1978 a 1981, quando essa ainda se chamava Faculdades Farias Brito.

Depois da conclusão da graduação, trabalhei em algumas escolas particulares, em São Paulo/SP, e, em 1993, comecei a lecionar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), de Jales/SP, município para onde me mudei em 1991. Permaneci nessa escola até 2004, onde vivenciei experiências pedagógicas que contribuíram para minha formação continuada, e de onde me afastei para atuar na Diretoria de Ensino – Região de Jales (DER-Jales)².

Em 2004, quando iniciei meus trabalhos na DER-Jales, conheci a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), então denominada Prêmio *Escrevendo o Futuro*, e realizei orientações técnicas e cursos de formação de professores sobre esse

¹ O Exame de Admissão constituía-se de provas aplicadas aos alunos no final da 4ª série do curso primário, a fim de selecionar e classificar os estudantes para a próxima série, agrupando-os em diferentes escolas, de acordo com a nota obtida no exame. Vigorou até a aprovação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 5.692/71.

² A DER-Jales será descrita no Capítulo 3 desta dissertação.

programa por 11 anos. Trabalhei na DER-Jales, primeiro como Assistente Técnico-Pedagógico de Língua Portuguesa (ATP), função que passou a ser denominada Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) em 2007, e, em 2011, Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de Língua Portuguesa (PCNP). Siglas diferentes para a mesma função: formadora de Professores Coordenadores e de professores de Língua Portuguesa das escolas jurisdicionadas a DER-Jales.

A partir de 2004, passei a estudar os cadernos do professor da Coleção da OLPEF (2010), e compreendi que eles poderiam auxiliar os professores de Língua Portuguesa em sua prática pedagógica nas aulas dessa disciplina. A Coleção da OLPEF, formada por quatro cadernos do professor de orientação para produção de textos³, quatro coletâneas de textos e quatro CDs, que tratam dos gêneros poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, foi produzida a partir de 2002, a fim de oferecer formação continuada aos professores da rede pública de ensino. Por meio de produções textuais dos gêneros mencionados, alunos de 5º a 9º ano do Ensino Fundamental, e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio participam do Prêmio da OLPEF, que acontece nos anos pares, sempre sobre o tema “O lugar onde vivo”. Nos anos ímpares, os professores de Língua Portuguesa recebem formação oferecida pela Diretoria de Ensino, para desenvolver as oficinas dos cadernos do professor com os alunos e prepará-los para participar do Concurso da OLPEF.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aderiu às ações da OLPEF no mesmo ano em que ela foi criada, quando as Diretorias de Ensino vinculadas à SEE/SP, incluindo a DER-Jales, passaram a receber as orientações da Secretaria e a capacitar os professores com o material do Programa e para participar do Prêmio da OLPEF.

À época, meus estudos dos cadernos do professor da Coleção da Olimpíada ocorreram por meio dos cursos e orientações técnicas recebidas da SEE/SP, órgão ao qual a DER-Jales está subordinada, e que se responsabiliza pela formação continuada dos docentes que atuam nas diretorias de ensino. Após receber capacitação, coube a mim o papel de realizar orientações técnicas e cursos de formação aos professores do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, sobre o Programa.

Em 2015, participei do processo seletivo para o curso de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) com projeto de pesquisa intitulado *A importância do gênero textual artigo de opinião, da Olimpíada de*

³ Os cadernos do professor recebem os seguintes nomes, acompanhados dos gêneros textuais que tratam: *Poetas da escola* (poema), *Se bem me lembro...* (memórias literárias), *A ocasião faz o escritor* (crônica) e *Pontos de vista* (artigo de opinião).

Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, para o desenvolvimento da competência leitora e escritora e da cidadania. Fui aprovada no processo seletivo e, após diálogos e orientações sobre o curso e a escrita da dissertação, com minha orientadora, professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, o projeto passou por reformulações, a fim de contribuir para as pesquisas desenvolvidas por minha orientadora, e mais especificamente com a história da disciplina Língua Portuguesa.

Com fito de cumprir as exigências do Mestrado, cursei as seguintes disciplinas: *Cultura Escolar*: perspectivas de análise e de investigação, ministrada por minha orientadora; *Linguagem, Discurso e Ensino*, ministrada pelo professor Dr. José Antônio de Souza; *Pesquisa em Educação*, ministrada pelos professores Dr. Elson Luiz de Araújo e Dr. Carlos Eduardo França, no 2º semestre de 2015; *Seminários de Pesquisa*, ministrada pelos professores Dra. Andreia Nunes Militão, Dr. Ademilson Batista Paes e Dr. Fabrício Antônio Deffacci; *Literatura, Leitura Literária*: ensino/aprendizagem, ministrada pelo professor Dr. José Antônio de Souza; *Identidades e cultura*: discursos e representações, ministrada pelos professores Dr. Carlos Eduardo França e Dr. Fabrício Antônio Deffacci, no 1º semestre de 2016.

Em 2016, também, participei do 16º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e 7º Congresso Internacional de Lusofonia do IP-PUC/SP, em sessão de comunicação oral com o artigo intitulado “Balanço da produção acadêmica sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”. Por ocasião da escrita do livro *Linguagem, educação e cultura: abordagens, pesquisa e ensino*, organizado pelos professores José Antônio de Souza, Milka Helena Carrilho Slavez e Silvane Aparecida Freitas, da UEMS, em 2016, produzi o artigo “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: ensino de gêneros textuais ou discursivos?”, em coautoria com minha orientadora.

A partir de estudos e reflexões, advindos das atividades do Mestrado, das sessões de orientação e de minha participação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB)⁴, do qual passei a fazer parte em agosto de 2015, foi se delineando o perfil de um estudo dos cadernos do professor da OLPEF e a participação no Prêmio da OLPEF, na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa, da DER-Jales, no período de 2002 a 2012, para a compreensão de um momento da história da disciplina de Língua Portuguesa no estado de São Paulo.

⁴ Grupo cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 2011, e certificado pela UEMS, que tem como líderes os professores Dr. Ademilson Batista Paes e Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Como *corpus* da pesquisa, elegi o documento Caderno do Professor – Orientação para Produção de Textos *Poetas da escola, Se bem me lembro..., A ocasião faz o escritor e Pontos de vista*, da Coleção da OLPEF, 3ª edição, 2010, e quatro relatórios produzidos pelos professores de Língua Portuguesa, da DER-Jales, por ocasião do Prêmio da OLPEF em 2012.

Minha opção por esses quatro cadernos se deu pelo fato de eles terem sido utilizados, como já informado, no exercício de minha função como PCNP de Língua Portuguesa, na DER-Jales, a fim de oferecer formação continuada aos professores de Língua Portuguesa sobre a OLPEF. Os relatórios foram eleitos com fito de examinar o movimento dinâmico de aplicação do Programa e da participação no Prêmio, na perspectiva também dos professores. A escolha do período de 2002 a 2012 se deu por 2002 marcar o início do Programa, conforme já citado, e 2012 representar um ano de maior envolvimento dos professores de Língua Portuguesa na OLPEF e premiação de quatro alunos no Concurso, na DER-Jales. Nesse processo de formação, presenciei tanto os entraves, quanto os sucessos decorrentes da implantação desse material.

Nesse sentido, a questão central desta pesquisa é compreender a OLPEF no ensino da disciplina Língua Portuguesa, na DER-Jales/SP, entre 2002 e 2012, tanto em relação ao material didático produzido para uso do professor, quanto em relação às impressões dos professores de Língua Portuguesa a respeito do Programa. Seguem esta questão as seguintes indagações:

- Como se configura a OLPEF e a Coleção da OLPEF?
- Como se configura o documento Cadernos do professor – Orientação para Produção de Textos, *Poetas da escola, Se bem me lembro..., A ocasião faz o escritor e Pontos de vista*, da Coleção da OLPEF?
- Que relações os cadernos do professor mantêm com as normatizações para o ensino de Língua Portuguesa de seu tempo?
- Quais as impressões dos professores de Língua Portuguesa da DER-Jales sobre a OLPEF?

Para isso, o estudo dos cadernos do professor da OLPEF e dos relatos dos professores de Língua Portuguesa, participantes da OLPEF em 2012, toma esses textos como fontes documentais, analisadas dentro do conjunto de documentos que normatizam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no estado de São Paulo.

A análise dos textos como fontes documentais permite compreender, com base nos elementos constitutivos de sua configuração textual, quem os escreveu, onde, quando, por que, o quê, para quê, para quem e como, o que leva a “[...] compreender cada momento

histórico de produção do ensino de língua portuguesa e explicar os sentidos dessa disciplina ao longo de sua trajetória no lugar e período focalizados neste estudo.” (BERTOLETTI, 2011, p. 13).

Segundo Le Goff (1996, p. 538), documento é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.”

No caso dessa pesquisa, são utilizados documentos escritos impressos, que se apresentam como resultado de uma atividade discursiva, produzida por sujeito(s) em momentos históricos nos quais aconteceram e continuaram a existir. Esses documentos são tratados por Mortatti (1999)

[...] como configurações textuais, mediadoras na busca de compreensão, explicação e interpretação do que foi, no passado, o fazer e seu sentido e de que resulta, de acordo com a apropriação que deles faz o pesquisador, a produção do objeto de investigação, ao longo do texto escrito em que se apresenta o resultado do trabalho investigativo. (MORTATTI, 1999, p. 73).

De acordo com Mortatti (1999), a pesquisa histórica em Educação apresenta-se como tendência teórico-metodológica neste início de milênio, desenvolvida por procedimentos de recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, que permitem a materialização do objeto de investigação em um texto final. Esse produto final possui aspectos que o tornam singular, ao conjunto dos quais a autora denomina configuração textual, constituída de:

[...] opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?). (MORTATTI, 1999, p. 71-72).

Portanto, segundo Mortatti (1999), investigar a educação de forma histórica não significa discorrer sobre uma série de acontecimentos passados, pelo contrário, significa apreender e problematizar a simultaneidade entre continuidade e descontinuidade de sentidos, por meio de configurações textuais lidas e produzidas pelo pesquisador a respeito de seu objeto de pesquisa em seus diferentes ângulos.

Realizando levantamento da bibliografia disponível sobre a OLPEF, localizei algumas teses, várias dissertações e artigos sobre o assunto, focando a formação continuada de professores, o estudo dos gêneros textuais e discursivos e a metodologia de utilização de

sequências didáticas para o ensino de gêneros; todas elas pesquisas bibliográficas e de campo, porém, nenhuma examina a contribuição da OLPEF no conjunto da disciplina Língua Portuguesa, como proposto neste estudo, motivo este que me levou a realizá-lo.

Dentre as autoras que realizaram pesquisas sobre a OLPEF, em seus mais diversos aspectos, estão Altenfelder (2010), Kleiman (2008), Seberino (2013) e Silva (2014), as quais contribuíram para a realização deste estudo.

Altenfelder (2010), na tese intitulada *O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes*, defendida junto a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, em 2010, apresenta pesquisa realizada com 365 professores participantes do concurso da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, em 2006, visando a compreender como as orientações teóricas e as atividades propostas nos Cadernos de Orientações para o Professor interferem na prática de sala de aula dos professores em relação à produção de textos. A pesquisa teve como foco estudos sobre o desenvolvimento da consciência do professor, com base no aporte teórico de Vygotsky e seus seguidores e permitiu compreender que, após a utilização do material, os professores ressignificaram o ensino da leitura e da escrita e o papel da mediação docente. Além disso, o planejamento e a organização do material em sequência didática também foram destacados como aspectos positivos pelos professores. Segundo a autora, o material foi considerado um instrumento capaz de modificar a forma de pensar, agir e sentir dos professores, ampliando a consciência de seu papel de mediador.

Kleiman (2008), no artigo intitulado “Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna”, publicado na *Revista Linguagem em Dis(curso) – LemD*, apresenta resultado das pesquisas do Grupo Letramento do Professor⁵, que discute contribuições dos Estudos do Letramento, relacionados à escrita nas práticas sociais, para a formação do professor de língua materna (Língua Portuguesa). Nessa pesquisa, Kleiman (2008, p. 487) analisa documentos que “[...] prescrevem, avaliam ou informam as ações do professor, as exigências em relação aos saberes específicos dos alfabetizadores e professores de língua materna.” Um dos documentos analisados é o caderno *Ponto de Vista*, da 3ª edição do Programa *Escrevendo o Futuro*, de 2006, que trata do ensino no artigo de opinião para alunos das antigas 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, e visa à formação de ordem linguística do professor no local de trabalho. Após analisar as dimensões teórica e prática da

⁵ O Grupo Letramento do Professor foi certificado pela Unicamp no Diretório CNPq, em 2008.

formação do professor, Kleiman (2008, p. 511) conclui que “[...] o elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino seria a prática social e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo”.

Seberino (2013), no artigo intitulado “Avaliação de produção escrita na escola de acordo com a noção de gênero textual: a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, apresentado na Semana de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, em 2013, “[...] com a intenção de colaborar com o debate da avaliação de produção escrita na escola [...]”, objetiva “[...] analisar como a avaliação centrada pela noção de gênero textual é operacionalizada na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.” A autora afirma que a OLPEF apresenta avanços com relação à avaliação e à produção escrita de textos, no entanto, ao analisar o caderno do professor *A ocasião faz o escritor*, que trata do gênero textual crônica, e os textos utilizados no Curso para Avaliadores, disponíveis no *site* da OLPEF, pontua a citação dos termos gêneros discursivos e textuais, de forma indiscriminada, na grade de pontuação/avaliação dos textos, que aparece no final do caderno do professor.

Silva (2014), na dissertação intitulada *Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente*, defendida junto à Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, analisa representações de uma professora sobre o gênero textual crônica na sequência didática proposta pela OLPEF, os pressupostos teóricos que sustentam os gêneros textuais, o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e a OLPEF como programa de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa em âmbito nacional. Os resultados apontam para os conflitos psicológicos da professora, decorrentes de seu conhecimento prévio sobre os temas propostos na pesquisa, em relação ao que é apresentado pela OLPEF e à situação de trabalho à qual a educadora se encontra exposta.

Analisando as pesquisas apresentadas, cheguei à conclusão de que focalizam a OLPEF como instrumento que contribui para a formação continuada do professor, por meio do estudo das sequências didáticas dos gêneros textuais em questão, além de permitir ao professor o contato com pressupostos teóricos para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nenhuma pesquisa analisa a OLPEF em relação à disciplina Língua Portuguesa no Brasil, conforme mencionado. Também não localizei nenhuma pesquisa sobre a implementação da OLPEF na DER-Jales, e nem sobre a apropriação do Programa pelos professores de Língua Portuguesa nessa nem em outra diretoria de ensino do estado de São Paulo.

Desta forma, a fim de suprir essas ausências de produções acadêmicas, resolvi atribuir a essa pesquisa o objetivo geral de contribuir para o ensino da disciplina Língua Portuguesa

no Brasil, a partir da análise dos cadernos do professor da Coleção da Olimpíada e sua implementação na DER-Jales, entre 2002 e 2012, bem como das impressões sobre ela dos professores de Língua Portuguesa da citada diretoria, que participaram da 3ª edição da OLPEF, em 2012.

Foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a Coleção da OLPEF no conjunto de normatizações para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no estado de São Paulo;
- Analisar os cadernos do professor da Coleção da OLPEF como material didático nas aulas de Língua Portuguesa;
- Registrar como se deu a implementação da OLPEF na DER-Jales, no período de 2002 a 2012;
- Compreender quais impressões os professores de Língua Portuguesa da DER-Jales, no ano de 2012, tiveram sobre os cadernos do professor da Coleção da OLPEF;
- Contribuir para pesquisas correlatas.

A fim de fundamentar a análise dos cadernos do professor da Coleção da OLPEF e alcançar os objetivos traçados, apresento aporte teórico sobre cultura escolar, história das disciplinas escolares e, especificamente, sobre o ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa, bem como as transformações nela ocorridas ao longo do tempo.

A história das disciplinas escolares é um campo de investigação que teve origem a partir dos anos de 1970, e tem como seus principais fundadores Ivor F. Goodson, na Grã-Bretanha, e Dominique Julia e André Chervel, na França, dentre outros. Esses autores preocuparam-se, especialmente, com a “nova sociologia da educação” e os “estudos do currículo”. (VIÑAO, 2006).

A respeito de cultura escolar, Julia (1995, p. 10) afirma que:

[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...].

Segundo Julia (1995, p. 11), as normas e práticas mencionadas “[...] não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer

a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e demais professores.”

Julia (1995, p. 12-13) assegura, ainda, que

É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que [...] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar a metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.

Comparando os programas explícitos e programados aos conteúdos disciplinares ensinados no espaço escolar, Julia (1995) afirma que ao professor é conferido o direito de questionar o que lhe é imposto de fora, pois o que importa são os saberes que funcionam e os que não funcionam como conteúdos do ensino dos alunos.

De acordo com Chervel (1990, p. 178), o termo “disciplina escolar”, no sentido de “conteúdos de ensino”, não aparece em nenhum dicionário do século XIX. As expressões mais usadas, nesse século, correspondentes à “disciplina escolar”, são “objetos”, “partes”, “ramos” e “matérias de ensino”. O termo “disciplina”, significando “conteúdo de ensino”, aparece no início do século XX, a fim de atender à necessidade de um vocábulo com esse sentido.

Chervel (1990, p. 193) afirma que

A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. [...] Sem dúvida, a liberdade pedagógica da instituição não é, ao nível dos indivíduos, mais do que uma meia-liberdade. É para eles necessário levar em conta o lugar que ocupam ao lado de seus colegas no sistema de ensino e as progressões curriculares nas quais eles, em geral, não intervêm mais do que por uma duração limitada.[...]

A meu ver, a meia-liberdade citada por Chervel (1990) explica-se devido à existência das regras impostas pelos sistemas educacionais, que transformam a escola e o professor em sujeitos que devem se submeter às normas e aos currículos disciplinares impostos pelo exterior, o que tolhe a liberdade pedagógica dos educadores e da instituição escolar.

Porém, mesmo diante dessa liberdade “controlada”, a transformação das disciplinas escolares é inevitável, e, segundo Chervel (1990, p. 199),

[...] é a transformação do público escolar que obrigou a disciplina a se adaptar. [...] A transformação pelo público escolar do conteúdo dos ensinos é sem dúvida uma constante importante na história da educação. Encontramo-la na origem da

constituição das disciplinas, nesse esforço coletivo realizado pelos mestres para deixar no ponto métodos que “funcionem”. Pois a criação, assim como a transformação das disciplinas, tem um só fim: tornar possível o ensino. Nesse processo de elaboração disciplinar, ela tende a construir o “ensinável”.

O estudo da modernidade dos métodos de ensino nas disciplinas escolares, segundo Chervel (1990), aponta que os novos métodos de ensino atraem a atenção dos professores e despertam o interesse dos alunos, estimulando o gosto pelo aprendizado e representando transformação na história das disciplinas escolares.

Segundo Santos (1990), “[...] o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos”, sendo que os primeiros estão relacionados às condições de trabalho na área, como conteúdos e métodos de ensino, e os últimos ligados à política educacional e ao contexto econômico, social e político, responsável por ela.

Ainda, segundo Santos (1990, p. 25), a discussão na área da história das disciplinas escolares “[...] tem como ponto central a polêmica sobre as análises a nível macro e micro, objetivando definir qual dos dois níveis explicaria mais efetivamente mudanças ocorridas nas disciplinas escolares.” Em relação a essas, a autora afirma que há estudos que consideram determinantes os fatores internos (micro), enquanto que, por outro lado, existem estudos que consideram os fatores externos (macro), ou seja, as políticas educacionais, responsáveis pelas transformações nos conteúdos e métodos das disciplinas escolares.

Considerando o peso dos fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina, Santos (1990, p. 26) afirma que:

[...] quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento. Este peso aumenta, à medida que for mais descentralizado o sistema educacional. Por outro lado, o regime político, o nível e o tipo de desenvolvimento de um país podem ter um grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, tornando-a mais vulnerável aos fatores externos.

Forquin (1992, p. 28) afirma que a escola é um local de gestão e transmissão de saberes e símbolos, desta forma, o currículo “[...] como forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino deveria estar no centro de toda reflexão sociológica sobre a educação.” Segundo o autor, os conteúdos de ensino são considerados produtos de uma seleção no interior da cultura escolar, herdados culturalmente pelas sociedades. Representam uma pequena parte do conhecimento acumulado ao longo do tempo pela humanidade e a memória cultural reinventada pelo homem. (FORQUIN, 1992, 29-30).

Ainda sobre o processo de seleção cultural escolar, ao qual Forquin (1992, p. 31) propõe a denominação de currículo, o autor considera que:

Nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso *uma seleção* é necessária. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura.

Isamberti-Jamati (1990) afirma textualmente que os docentes selecionam temas, enfatizam determinados aspectos ao ensinar, enfim, apresentam os saberes de modos diversos, o que faz com que cada sala de aula siga seu *currículo* real, um diferente do outro. O processo de seleção dos conteúdos atinge também os alunos, uma vez que “[...] aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar [...]” (FORQUIN, 1992, p. 32).

Segundo Forquin (1992), além do processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados, é necessária a reorganização, reestruturação e transposição didática (didatização) dos saberes, para que se tornem transmissíveis e assimiláveis pelas jovens gerações. Aos imperativos de transposição somam-se os de interiorização, responsáveis pelo fazer aprender e não apenas compreender, e os imperativos institucionais, decorrentes do contexto institucional onde acontecem as aprendizagens.

Desta forma, para o autor, a cultura escolar “[...] apresenta-se como uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função [...]” (FORQUIN, 1992, p. 33, grifo do autor).

Referindo-se à organização das matérias escolares, Forquin (1992) afirma que ela se constitui uma das características essenciais do saber escolar, devido à forte identidade institucional e às fronteiras existentes entre as disciplinas. Musgrove (1968 apud Forquin, 1992, p. 38), ao comentar a importância das matérias em relação ao currículo, afirma que elas aparecem como comunidades sociais “[...] entre as quais existem relações de competição e de cooperação, que definem e defendem fronteiras, exigem fidelidade de parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade.”

Bernstein (1971 apud Forquin, 1992, p. 39) afirma que

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a

maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

De acordo com Forquin (1992, p. 41), os níveis de ensino, os ramos e as matérias passam por fenômenos de hierarquização ou “estratificação”, nos quais alguns saberes são mais valorizados que outros, devido a benefícios sociais que podem fornecer a seus detentores, membros de uma sociedade que atribui aos estudos o sentido competitivo e mercadológico. O autor afirma, ainda, que “No interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos [...]”. (FORQUIN, 1992, p. 41).

Segundo Young (1971 apud Forquin, 1992, p. 42), “[...] a estratificação dos saberes escolares reveste-se de uma significação diretamente política, pois que ela coloca em jogo relações de dominação e de poder tanto no interior quanto no exterior das instituições educacionais.” Young (1971) sugere que nos espaços onde existe uma forte hierarquização dos saberes, ocorre também uma acentuada hierarquização entre docentes e alunos.

Goodson (2003, p. 79), nos estudos sobre o currículo, afirma que

A investigação e a teoria curriculares devem começar por investigar de que modo se constrói hoje o currículo e como os docentes o aplicam de imediato “de acordo com as circunstâncias”. [...] É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem. Em resumo, necessitamos de uma teoria do contexto que sustenta a ação. (GOODSON, 2003, p. 79).

Goodson (2003, p. 220) leva em consideração não apenas o currículo prescrito pelos Estados centrais, mas também o construído “[...] nas instituições docentes, nos departamentos das matérias e mediante os planejamentos e planos de aula que os professores redigem”. Para o autor, tanto o currículo concebido na prática, quanto o prescrito, devem ser considerados como produto da história do currículo.

Ao tratar da história das disciplinas escolares, Goodson (2000) afirma que elas estão sujeitas a mudanças de subgrupos adversários e de tradições, que contribuem para a promoção de algumas disciplinas e o afastamento de outras, em busca de prestígio, respeito, interesses profissionais e tipo de alunos a que se dirigem. “[...] Está claro que quando se outorga a uma disciplina o prestígio de nível avançado e é aceita como uma disciplina universitária, a sua ‘manutenção’ está assegurada.” (GOODSON, 2000, p. 156).

Diante disso, compreendo que para haver um entendimento das transformações ocorridas na disciplina Língua Portuguesa, no decorrer dos tempos, é necessário não somente

ler o que está apresentado nos documentos oficiais, representativos do nível macro, mas também considerar o que é produzido no interior da escola, da sala de aula, espaços que representam o nível micro, mas nem por isso recebem passivamente as determinações no nível macro, pelo contrário, as questionam e produzem cultura.

Do ponto de vista da cultura escolar e o do que é utilizado e produzido nos níveis externos e internos à escola, posso entender que a utilização dos cadernos do professor da Coleção da Olimpíada pelos professores de Língua Portuguesa, da DER-Jales, no período de 2002 a 2012, contribuiu para mudanças curriculares na produção da história da disciplina Língua Portuguesa, por isso me propus a realizar essa investigação, a fim de compreender quais transformações ocorreram e de que forma os professores se apropriaram desse material didático em suas aulas, mais especificamente no ano de 2012, quando os resultados alcançados no Prêmio da OLPEF foram diferenciados, na DER-Jales, conforme já mencionado, o que entendo advir de um comportamento diferenciado dos formadores frente aos professores, e desses em relação ao material.

Em se tratando do modo como está organizada a presente dissertação, optei pelos seguintes assuntos em cada capítulo:

No Capítulo 1, trato das normatizações para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, nos anos 1990, sendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizados em 1997; e no estado de São Paulo, em 1986, as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (1º e 2º graus) e, nos anos 2000, a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental e Médio (2008) e o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2010). Além disso, apresento dados sobre a história da educação e do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, nos anos 1980, 1990 e 2000, bem como aspectos dos estudos sobre os gêneros textuais no país.

No Capítulo 2, apresento considerações sobre a OLPEF, tanto o material didático que a subsidia, denominado Coleção da Olimpíada, e, especificamente, os quatro cadernos do professor, ressaltando aspectos de sua configuração textual, tais como: origem, autoria, edições, objetivos, público-alvo, materialidade, metodologia e organização das oficinas, quanto às regras da premiação e aos envolvidos no concurso. Uma vez tomados como *corpus* deste estudo, os cadernos da OLPEF, parte da Coleção, são por mim descritos, levando em consideração os gêneros textuais neles tratados: poemas, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, a metodologia de ensino de sequência didática proposta, os aspectos linguísticos e os critérios de avaliação.

No Capítulo 3, trato da OLPEF nas aulas de Língua Portuguesa da DER-Jales, no período de 2002 a 2012, e das impressões dos professores de Língua Portuguesa sobre o Programa, no ano de 2012. Após descrição da Diretoria, apresento o lugar ocupado pela disciplina Língua Portuguesa nas grades curriculares do estado de São Paulo, no Ensino Fundamental e Médio, em relação à área de pertinência: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Em seguida, abordo o papel dos cadernos do professor, da OLPEF, como material auxiliar das aulas de Língua Portuguesa, por meio da análise dos relatos dos professores participantes do concurso da OLPEF em 2012.

Por último, apresento Considerações Finais, Referências, Instituições, Acervos e *Sites* Consultados, Fontes Documentais e Anexos.

1 NORMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

Compreender o conjunto de normatizações para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no estado de São Paulo, que embasam o ensino da Língua Portuguesa em gêneros textuais, conforme proposto pelos cadernos do professor da OLPEF, é o que se pretende neste Capítulo. No entanto, para que as normatizações sejam entendidas, faz-se necessário um recuo ao contexto educacional dos anos 1980, 1990 e 2000, em que surgiram e vigoraram as leis e os documentos oficiais estudados e com eles as transformações ocorridas na história da educação e no ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, especialmente, do texto como unidade de ensino e dos gêneros textuais como base para o ensino de Língua Portuguesa.

1.1 Os anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil

A década de 1990 foi denominada de pós-modernidade e se caracterizou pela revolução da informática, da comunicação, das máquinas eletrônicas e da produção de símbolos que ocorreram antes da produção de objetos, ou seja, a pós-modernidade que “[...] simula, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir.” (SAVIANI, 2008, p. 427).

Quanto aos aspectos econômico-políticos, a década de 1990 ficou conhecida no Brasil pelo início do “neoliberalismo”. Segundo Fiori (1998, p. 116, apud SAVIANI, 2008, p. 427-428), o pensamento hegemônico neoliberal consistiu no “[...] ataque ao estado regulador e (n)a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos.” No campo econômico, isso significou “[...] a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos [...]”, e no campo político, “[...] a crítica às democracias de massa.” (SAVIANI, 2008, p. 428).

Segundo Araújo e Barbosa (2009), o projeto político neoliberal constituiu-se em uma ordem capitalista que objetivou superar sua crise e estabelecer uma nova ordem econômica mundial, por meio de apoio ao processo da globalização da economia e do avanço tecnológico e científico. O modo de produção *toyotista*, existente no Japão, foi revigorado, e demandou disciplina no trabalhador, que precisava estar sempre à disposição da empresa, ser competente, flexível, ter habilidades de trabalhar em grupo e de resolver situações-problema.

Além disso, de acordo com Antunes (2001), o homem devia pensar pelo e para o capital, o que tornou o operário cada vez mais subordinado à produção capitalista, ao invés de minimizar essa subordinação. Araújo e Barbosa (2009, p. 25) afirmam que

A produção é vinculada à demanda, atendendo a um público heterogêneo; o trabalho é realizado em equipe (multivariabilidade de funções); aproveitamento máximo do tempo (*just in time*); horizontaliza o processo produtivo e o transfere a serviços “terceirizados”; envolvimento dos trabalhadores com a ordem do capital, podendo-se dizer um trabalho alienado, sob forma do despotismo; redução dos funcionários.

Em razão disso, Antunes (2001) afirma que a sociedade passou a obter um proletariado com características fabris, denominado subproletariado. Ao mesmo tempo, surgiu a categoria dos “terceirizados”, sem vínculo com as empresas, o que livrou os empresários de envolvimento trabalhistas, gastos com estoques e legislações ambientais rigorosas (BRUNO, 2001). O mercado de trabalho passou a rejeitar jovens e idosos e ocorreu um aumento do nível de exploração deles. Esse novo modo de produção afetou de modo profundo grande parte da população, fazendo surgir uma massa de trabalhadores sem qualificação, que sobrevive do desemprego estrutural (ARAÚJO; BARBOSA, 2009).

Araújo e Barbosa (2009) afirmam que o Estado Neoliberal pode também ser denominado de mercado, capitalismo flexível, no entanto, o que valem são seus princípios e sua estrutura de poder. Esse sistema político-econômico provocou inúmeras reformas institucionais, dentre elas, as dos Estados, diretamente relacionadas às esferas da cidadania e da educação (SILVA JR., 2002). Por outro lado, “[...] defende princípios que provocam inúmeros problemas em diversos âmbitos das sociedades, aumento da exploração e da miséria, em especial nos chamados países em desenvolvimento.” (ARAÚJO; BARBOSA, 2009, p. 25-26).

De acordo com Araújo e Barbosa (2009), é nesse momento que as organizações internacionais como ONU⁶, UNESCO⁷, Banco Mundial⁸ e CEPAL⁹ surgem no cenário

⁶ A Organização das Nações Unidas (ONU) nasceu oficialmente a 24 de outubro de 1945, data em que a sua Carta foi ratificada pela maioria dos 51 Estados Membros fundadores. O objetivo da ONU é unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios de justiça, dignidade humana e bem-estar de todos. Atualmente, a Organização das Nações Unidas é composta por 193 Estados Membros. A sede das Nações Unidas fica em Nova Iorque, nos Estados Unidos, mas o terreno e os edifícios são território internacional. A ONU tem a sua própria bandeira, correios e selos postais. Disponível em <https://www.unric.org/pt/informacao-sobre-a-onu> Acesso em 19 jun. 2017.

⁷ UNESCO é o acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Trata-se de um organismo da ONU que foi fundado em 1945 e cuja sede social se encontra em Paris (França). A UNESCO dedica-se a ajudar as nações a gerirem o seu desenvolvimento através da preservação dos recursos naturais e culturais. O objetivo é que cada povo possa

brasileiro, direcionando o olhar para a educação, contudo, vista sob a ótica da economia. Essa tomada de decisão foi impulsionada pela Conferência de Jomtien, em 1990, quando foram estipuladas metas para a educação, especialmente para o grupo E9¹⁰, formado pelos países do mundo com maior índice de analfabetismo, incluindo o Brasil. Essas metas constaram de documentos oficiais, e deveriam ser seguidas e atingidas principalmente pelos países subdesenvolvidos.

Evangelista e Shiroma (2004, p. 03, apud Araújo e Barbosa, 2009), referindo-se ao documento oficial da CEPAL/UNESCO, afirmam que o modelo educacional proposto devia atender a “[...] áreas fundamentais para a aquisição de uma outra competência, a tecnológica [...]”. Essa proposta educacional visava ao desenvolvimento econômico, por isso buscava a formação de um cidadão criativo, inovador, com domínio das novas tecnologias, flexível e solidário. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004).

Araújo e Barbosa (2009, p. 26) resumem os princípios do projeto político neoliberal da seguinte forma:

[...] defendem que apenas a educação básica é direito de todos; fazem o “convite” para a sociedade civil se mobilizar em prol da educação, tirando a responsabilidade do Estado; introduzem o empreendedorismo; o individualismo; o clima de

modernizar-se e inserir-se no panorama mundial sem perder a sua própria identidade. Disponível em <http://conceito.de/unesco> Acesso em 19 jun. 2017.

⁸ O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). Seguiu-se, em 1960, a criação da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que tornou possível a concessão de empréstimos aos países mais pobres que não preenchiam as condições para aceder aos empréstimos concedidos pelo BIRD. Sua sede está presente na cidade de Washington, nos Estados Unidos. Para a composição do Banco e, principalmente, do capital, é necessária a contribuição de vários países. Atualmente 150 países colaboram para o capital. O direito de voto é adquirido de acordo com a colaboração de um determinado país no comércio mundial, o principal acionista é os Estados Unidos que possui em suas mãos o poder de veto. Em 2010, o poder de voto no Banco Mundial foi revisto para aumentar a voz dos países em desenvolvimento. Os países com maior poder de voto são, no momento, os Estados Unidos, Japão, China, Alemanha, o Reino Unido, França, e Índia. Brasil, Coreia do Sul, Espanha, Índia, México e Turquia, dentre outros, obtiveram ganhos significativos. Disponível em <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial> Acesso em 04 mar. 2017.

⁹ A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecida pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. Mediante a resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. Disponível em <http://www.cepal.org/pt-br/about>. Acesso em 09 jul. 2017.

¹⁰ E-9 é conhecido como o grupo dos nove países em desenvolvimento com a maior população do mundo. Neles, há mais de dois terços dos analfabetos adultos e mais da metade das crianças não escolarizadas do mundo, e é formado por: Bangladesh, Brasil, China, Índia, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Disponível em <http://www.unric.org/pt/actualidade/15834>. Acesso em 09 jul. 2017.

competição, ou seja, aproximam a escola das características de uma empresa. Estes são alguns exemplos de princípios defendidos por estes organismos multilaterais para a educação, e que muitas vezes não estão explícitos, tendo que se atentar às suas entrelinhas.

Coincidindo com a implementação do neoliberalismo no Brasil, surgiram movimentos sociais que se deslocaram das reivindicações do plano econômico de consumo coletivo para o de consumo individual, em se tratando de comida. Os direitos sociais tradicionais foram retomados e os movimentos sociais foram substituídos pelas lutas cívicas com a presença de diferentes classes sociais, interesses diversificados, acontecendo em espaços tanto públicos quanto privados (GOHN, 1997, p. 34).

Frei Betto (2006, p. 03) foi considerado representante político e participativo desses movimentos sociais, tornando-se, em 2003 e 2004, assessor do então presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), para a mobilização do programa Fome Zero¹¹, considerando a fome e a pobreza crimes hediondos e graves violações dos direitos humanos, se comparadas à escravidão e à tortura praticadas em muitos países. Com base nessas considerações, Frei Betto propagou que não se deve esperar apenas do poder público o combate a essas mazelas da sociedade, mas que os movimentos sociais devem se mobilizar a fim de apressar sua erradicação.

Essa ideologia implicou no silenciamento do Estado em relação a essas questões, e no desvio da responsabilidade desses problemas para o terceiro setor em parceria com o governo. Com isso, surgiram as Organizações Não-Governamentais (ONG), como exemplo de organização terciária, “[...] que possuem como denominador comum a razão social de fins não lucrativos. [...] seu campo de atuação tem sido o do assistencialismo, o do desenvolvimentismo e por fim o campo da cidadania. (GOHN, 1997 apud ARAÚJO; BARBOSA, 2009).

Para Araújo e Barbosa (2009), com o surgimento do terceiro setor e sua atuação nas áreas sociais, a educação passou a receber atendimento desse setor terciário em parceria com o Estado, o que se tornou interessante para ele, uma vez que dividiu as atribuições das políticas públicas educacionais. Foi nesse período, de 2003 a 2010, que surgiram as campanhas “Amigos da escola”, “Adote um aluno”, “Seja solidário” e “Faça sua parte”,

¹¹ Fome Zero foi um programa criado em 2003, pelo Governo Federal brasileiro, durante o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, em substituição ao Programa Comunidade Solidária, que fora instituído pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, para o enfrentamento da fome e da miséria no país. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Fome_Zero Acesso em 19 jun. 2017.

dentre outras, por meio das quais o Estado se utilizou da solidariedade da sociedade civil para minimizar seus gastos.

Nesse contexto do neoliberalismo político, foi sancionada a LDB nº 9.394, Carta Magna da Educação, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, em 20 de dezembro de 1996, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em seu primeiro mandato como presidente do Brasil. Segundo Zanetti (1997), antes de se tornar lei, a LDB foi denominada “Projeto Darcy Ribeiro”, devido à apresentação de um substitutivo pelo professor e senador Darcy Ribeiro, o qual provocou o arquivamento do projeto original que se encontrava em elaboração havia seis anos.

A criação da LDB foi garantida pela Constituição de 1988, mediante artigo 22, inciso XXIV, no qual ficou “[...] definida como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isto a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira.” (ZANETTI, 1997), e passou a oferecer ao povo brasileiro novas oportunidades educacionais, por meio da introdução de mudanças significativas em todos os níveis da educação do país.

É possível sintetizar os conteúdos apresentados pela LDB em: princípios educativos, níveis e modalidades de ensino, estrutura e funcionamento do sistema de ensino nacional, sendo que para cada nível e modalidade de ensino encontram-se os componentes curriculares obrigatórios e optativos. Os dois níveis de ensino propostos pela LDB são: a educação básica, constituída pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental e Médio; e a educação superior.

No artigo 26, a LDB trata da base nacional comum aos currículos do ensino fundamental e médio, referindo-se desta forma ao ensino de Língua Portuguesa no parágrafo 1º: “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa [...]”. No artigo 32, a referida lei trata do Ensino Fundamental e posiciona-se da seguinte forma em relação ao domínio da leitura e da escrita pelos alunos:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]

Além das mudanças curriculares, a LDB introduziu sistemas de avaliação, conforme consta no Artigo 24, inciso V, sobre os critérios de verificação do rendimento escolar. Para que essa avaliação fosse coerente com os conteúdos ensinados, prescreveu-se a necessidade de uma matriz curricular, na qual conteúdos, habilidades e competências estivessem traçados,

a fim de serem seguidos no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, foram constituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que possuem diretrizes¹² para regular a formação básica comum dos alunos, por meio de avaliações internas e externas.¹³

No artigo 9º, inciso IV, a LDB regulamenta que a União deverá se incumbir de:

[...] IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. [...]

Em conformidade com a Lei, em 1997, como informado, foram instituídos os PCN, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, segundo o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, deveriam servir como 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).

De acordo com Zanlorense e Lima (2009), os PCN foram criados também em decorrência das exigências de organismos internacionais tais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, para que acontecessem reformas educacionais no Brasil, a fim de adequar a escola e seus sujeitos às novas necessidades do mercado mundial, que significava principalmente atender às exigências do sistema capitalista, alcançar o desenvolvimento da nação, inserindo-a no mundo globalizado.

Em 1980, o Banco Mundial publicou seu primeiro documento contendo a política para o setor educativo: 1) Incrementos dos empréstimos para a educação; 2) Prioridade para a educação básica – Ensino Fundamental Séries Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Finais (do 6º ao 9º ano); 3) Extensão do financiamento a todas as regiões do mundo; 4) Menor importância às construções escolares e foco em textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem etc.; 5) Atenção especial à educação das meninas; 6) Mudança do enfoque de projeto para o enfoque setorial. A partir de 1990, o Banco Mundial voltou sua

¹² Os PCN encontram-se em vigor, no entanto, um novo documento está em elaboração para cumprir esse fim: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹³ Denomino avaliação interna aquela realizada pelos professores, para verificar o rendimento dos alunos em curto espaço de tempo (mensal, bimestral etc.); enquanto que por avaliação externa considero aquela realizada por órgãos externos, aos quais a escola está subordinada, com base em matrizes curriculares previamente instituídas para verificar o rendimento dos alunos em determinado espaço de tempo.

atenção ao desenvolvimento infantil e à educação inicial. Em 1995, passou a dedicar atenção especial às populações indígenas e minorias étnicas (TORRES, 1996).

Na década de 1990, o Banco Mundial influenciou profundamente as reformas educacionais brasileiras, sobretudo, durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003). As principais propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais brasileiras foram: a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. A ênfase na educação básica do Ensino Fundamental fez com que fosse criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a Lei n. 9424/96, o qual tinha como objetivos “[...] a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino”. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1140). Em 2007, essa lei foi revogada pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), abrangendo toda a educação básica.

Mota Júnior e Maués (2014, p. 114) afirmam que a descentralização dos aspectos administrativos e financeiros da gestão contou com a responsabilização das instituições escolares pelo rendimento escolar dos alunos, a partir de mecanismos de avaliação, racionalização nos gastos, captação de recursos via parcerias público-privadas e projetos de voluntariado. Quanto à centralização dos sistemas de avaliação, objetivou determinar padrões de desempenho e induzir a resultados almejados pelas escolas e pelos alunos. Nesse contexto educacional, foram implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995.

Mota Júnior e Maués (2014) asseguram que no tripé gestão (parcerias público-privadas, contratos de gestão e descentralização), financiamento e avaliação (instrumento de regulação e controle), foram identificadas as principais mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, a partir da década de 1990, na tentativa de erradicar as taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolarização e a carência de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico.

Em 2010, o Banco Mundial elaborou o documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* com o objetivo de continuar “[...] orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p.

1147). Além disso, segundo os autores, o documento deixou clara a perspectiva economicista do papel da educação, tanto por formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho do século XXI, quanto como política pública e sua relação com o Estado, a iniciativa privada e o orçamento público. Para o Banco Mundial,

[...] o sistema educacional deve desempenhar três papéis, considerados como primordiais, quais sejam: o desenvolvimento de “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico”, a contribuição “para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “transformar gastos na educação em resultados educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23).

De acordo com Mota Júnior e Maués (2014), para o Banco Mundial, o crescimento econômico precisa ser o grande objetivo de um sistema educacional, concepção esta impregnada da Teoria do Capital Humano, definida como a média de escolaridade da força de trabalho, que o próprio Banco Mundial considera como elemento crítico para o crescimento econômico. A ideia do Capital Humano, para os autores, significa um grau de educação e de qualificação, com base em certo volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que têm a função de potencializar a capacidade de trabalho e produção.

A defesa dos 7% do PIB para a educação (originários das esferas pública e privada), pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o discurso da racionalização financeira, considerando-se eficiência e eficácia na utilização de recursos e o parâmetro de avaliação em larga escala, por meio de testes padronizados, junto ao apelo à parceria ao setor privado, demonstram que o lugar da educação no Brasil, de acordo com as perspectivas do Banco Mundial, é o de elemento responsável pelo crescimento econômico e aumento da produtividade do trabalho, conceitos que reafirmam a Teoria do Capital Humano como alicerce da educação, de acordo com o Banco Mundial. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Segundo Cury (1996), a LDB n. 9394/96 reflete a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares, itens que estavam no cerne das reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. A descentralização da gestão implicou na flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira repassados à escola, enquanto que centralização na avaliação passou a ser entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho. Essa mudança, na concepção da lei, apontou que “[...] o controle passa a não ser mais exercido na base através do currículo mínimo, da carga horária específica, etc., mas na saída, mediante a avaliação”. (CURY, 1996).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, também embasa a criação dos PCN, já que determina que a Educação é um direito de todos, visando ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). A Constituição afirma, ainda, que Educação é dever da União, dos Estados e dos Municípios.

Os PCN foram criados para cada componente curricular do Ensino Fundamental (EF) I e II, divididos em quatro ciclos, e organizados da seguinte forma: 1º ciclo (1ª e 2ª séries¹⁴); 2º ciclo (3ª e 4ª séries); 3º ciclo (5ª e 6ª séries); 4º ciclo (7ª e 8ª séries). As disciplinas compreendidas nos ciclos foram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Além dos fascículos para cada componente curricular, foi publicado também um fascículo sobre Temas Transversais, tratando dos seguintes assuntos: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

Zanlorense e Lima (2009, p. 18) questionam a obrigatoriedade das disciplinas citadas no currículo e a não-obrigatoriedade do trabalho com os temas transversais, uma vez que eles fazem parte do contexto em que vive o aluno, enquanto que as disciplinas escolares que compõem os PCN são tradicionais, “[...] utilitárias, justificadas e legitimadas como primordiais às necessidades do sujeito.”

De acordo com Zanlorense e Lima (2009, p. 18, grifos dos autores), os PCN “[...] elaborado[s] para oferecer embasamento às escolas e aos professores, [tiveram] sua justificativa apresentada pelo MEC, de tornar o ensino mais próximo do cotidiano do aluno e estimular a criação de uma “escola cidadã.”

Em 2000, foram criados os PCN de Ensino Médio, estruturados em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Os PCN do Ensino Médio têm como objetivo traçar um novo perfil para o currículo, buscando “[...] dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.”

Uma diferença entre o PCN do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio consiste em sua estruturação: esse se encontra dividido em áreas, enquanto que aquele não, além disso, o PCN do Ensino Médio não apresenta capítulo ou adendo sobre os temas transversais.

¹⁴ A denominação “série” foi utilizada até o surgimento da Lei Federal 11.274, de 06/02/2006, que a substituiu pelo termo “ano”.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a normatização dos gêneros textuais no Brasil

A comissão elaboradora dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em 1998, representada pelo ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, afirmou que o documento tinha como principal finalidade colaborar com técnicos da educação e professores de Língua Portuguesa na revisão e elaboração de suas propostas didáticas (BRASIL, 1998).

Os autores do PCN do Ensino Fundamental apontaram que a década de 1960 e início da década de 1970 foram marcadas pela entrada dos filhos das camadas pobres na escola, porém, a escola desconsiderava a variedade linguística trazida por esses alunos e se restringia às necessidades linguístico-educacionais dos alunos pertencentes aos setores médios da sociedade. (BRASIL, 1998, p. 17).

De acordo com os PCN, até os anos de 1970, o objetivo, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, foi melhorar o domínio da leitura e escrita dos alunos, e, conseqüentemente, a qualidade do ensino no país. Esses dois aspectos foram tomados como responsáveis pelo fracasso escolar, principalmente a repetência na primeira e quinta séries do Ensino Fundamental. Na primeira série, foi considerada a dificuldade de se alfabetizar os alunos, enquanto que na quinta, a ausência da possibilidade de se levar os alunos a usar os padrões considerados apropriados à linguagem escrita. (BRASIL, 1998, p. 17)

No início da década de 1980, ainda segundo os PCN, pesquisadores desenvolveram estudos em variação linguística e psicolinguística, o que possibilitou avanços na área da educação e da psicologia da aprendizagem, elucidando o processo de aquisição da escrita na alfabetização e possibilitando reflexões mais claras sobre a finalidade e os conteúdos do ensino da Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 17)

Nesse contexto, surgiram críticas ao ensino tradicional, tais como:

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

Os autores dos PCN afirmaram que as críticas desencadearam revisão das práticas de ensino da língua, principalmente com relação ao conceito de erro, à aceitação das variedades linguísticas faladas pelos alunos, à valorização das hipóteses linguísticas dos alunos sobre a linguagem, levando-se em consideração textos autênticos, tomados em situações reais de produção, deixando de lado os textos produzidos somente com a finalidade de se ensinar a leitura e a escrita. Essas reflexões geraram o estabelecimento de novos currículos pelas secretarias da educação estaduais e municipais, além de contribuírem para a elaboração dos PCN e, conseqüentemente, para a formação e o aperfeiçoamento dos professores. (BRASIL, 1998, p. 18).

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental foram estruturados da seguinte forma: 1ª Parte – Apresentação da área de Língua Portuguesa, na qual são discutidas questões sobre o ensino e a natureza da linguagem, o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros, a seleção de textos orais e escritos, a reflexão sobre a linguagem, a variação linguística, a interdisciplinaridade, os objetivos e conteúdos para o ensino da Língua Portuguesa, e, por fim, os conteúdos da Língua Portuguesa e os temas transversais. Na 2ª Parte – Língua Portuguesa, no 3º e 4º ciclos, são tratados objetivos e conteúdos específicos desses ciclos, divididos em prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística.

Quanto aos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que fazem parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foram organizados da seguinte forma: “Apresentação”, “O sentido do aprendizado na área”, “Competências e habilidades (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática)”, “Rumos e desafios”. As competências e habilidades gerais requeridas para a área são: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, Contextualização Sociocultural.

De 1997 a 2000, quando os PCN foram implementados, a concepção do ensino da Língua Portuguesa que circulava nos ambientes acadêmicos e tinha início nas escolas era a abordagem da língua como processo de interação, no qual, segundo Travaglia (2002, p. 23), “[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) [...]”.

Os PCN de Língua Portuguesa, de 6º ao 9º anos, foram o primeiro documento a normatizar o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros, dos conceitos de discurso e das condições de produção dos gêneros, no Brasil, no ano de 1998, como “[...] proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e seu processo de aprendizagem [...]”.

(CARDOSO, 2005, p. 9). Essa transformação teve início a partir da década de 1980, por algumas Secretarias de Educação dos Estados brasileiros, em parceria com linguistas de algumas universidades do país. As Secretarias pretendiam desconstruir a prática educativa dominante nas escolas, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, desde o início dos anos 1970. Esse ensino era “[...] de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático – resumindo-se a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura [...]” (CARDOSO, 2005, p. 9).

A prática do ensino da Língua Portuguesa predominante nas salas de aula na década de 1970 baseava-se nas teorias linguísticas seguidoras do estruturalismo saussuriano e na Teoria da Comunicação, “[...] os quais priorizam o sistema linguístico sincrônico em detrimento dos fatores ligados à enunciação e à realidade social, e fazem da língua um mero instrumento de comunicação.” (CARDOSO, 2005, p. 9-10), assim, os PCN oficializaram essa ideia que vinha sendo disseminada desde os anos 1980 no Brasil, permitindo repensar os conceitos de língua e linguagem e tomando o texto como ponto de partida de todo o processo ensino/aprendizagem. Segundo Cardoso (2005, p. 10), “[...] a linguagem é um modo de produção social, envolvendo interlocutores e contexto, e a sala de aula é um lugar privilegiado dessa produção. Que somente se aprende uma língua produzindo textos e discursos.”

Diante das dificuldades em ensinar a ler e a escrever e da negação do ensino tradicional, que marcavam as escolas brasileiras até a década de 1980, o clima de desalento e falta de perspectivas tomaram conta dos professores de Língua Portuguesa. João Wanderley Geraldi, mediante esse cenário, organizou a coletânea *O texto na sala de aula*, em 1984, formado por 12 textos escritos por professores especialistas no ensino de Língua Portuguesa, da Unicamp, USP e Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de convidar professores à reflexão e a um (re)dimensionamento de suas atividades de sala de aula, em relação a práticas de leitura, produção de texto e análise linguística.

A expressão “Análise linguística”, utilizada pela primeira vez em estudos linguísticos por Geraldi (1984), consistiu:

[...] na reflexão sobre a língua não só nos seus aspectos gramaticais, mas também discursivos, estilísticos, pragmáticos, fonológicos etc. Diferentemente do ensino descontextualizado da gramática, a AL articular-se-ia com os dois outros eixos de estudo da língua dando suporte aos mesmos. Em outros termos: a AL sugere que, ao ler o aluno seja levado a refletir sobre os recursos linguísticos usados pelo autor para propor sentidos, e, que, com a mediação docente, aprenda a lançar mão desses recursos no momento de escrever. (SILVA, 2010, p. 3).

No texto “Prática da leitura na escola”, que compunha a coletânea de autoria de João Wanderley Geraldi, o autor afirmou que o ensino da língua na escola, desprovido de interlocução, representou uma atividade linguística artificial, uma vez que ao não se escrever textos, produziram-se redações, ou seja, simulações do uso da língua escrita; ao não se ler textos, foram realizados exercícios de interpretação e análise de textos, ou seja, simularam-se leituras; ao não se fazer análise linguística, “[...] aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.” (GERALDI, 1984, p. 90).

Para que o leitor consiga atribuir significados ao texto, é necessário que a leitura se torne um “[...] processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 1984, p. 91). Nesse processo, o leitor não é passivo, mas ativo, pois busca possíveis significações do texto por meio de sua reconstrução, dependendo da finalidade da leitura: a busca de informações, o estudo do texto, pretexto e a fruição do texto. (GERALDI, 1984).

Com relação à prática de produção de textos utilizada pelos professores até os anos de 1980, Geraldi (1984, p. 64-65) comentou significar um martírio, tanto para professores quanto para alunos, devido aos temas repetitivos sugeridos e aos textos mal redigidos que iam direto para o cesto de lixo. Segundo o autor, isso ocorrera em virtude de a produção de textos na escola fugir completamente ao sentido de uso da língua, ou seja, os alunos escreviam para o professor, o que fazia com que a situação de emprego da língua se tornasse artificial. Como sugestão para uma produção de textos significativa, atrelada às práticas sociais de leitura e escrita, Geraldi (1984, p. 65) sugere suportes reais para os textos: antologia, livro, jornal mural e jornal. No artigo “Unidades básicas de ensino do Português”, no tópico “A prática de produção de textos”, Geraldi (1984, p. 71), que vinha utilizando a nomenclatura “texto”, mencionou o termo “gêneros”, na sugestão de textos a serem lidos pelo oitavo ano¹⁵. Esse uso refletiu os estudos linguísticos que haviam se iniciado nos anos de 1980, dos quais Geraldi é pioneiro (PAULA, 2015, p. 278).

A proposta de ensino de gêneros nos PCN está baseada nos estudos de Mikhail Bakhtin, que trata de gêneros discursivos, no entanto, muitos pesquisadores utilizam a expressão *gêneros textuais* em seus trabalhos. Rojo (2005, p. 185), em pesquisa realizada com 95 estudos que tomam por base as teorias de gêneros, afirma que

[...] embora adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros – uns mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos; outros, sobre a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero -, todos acabavam por fazer descrições de

¹⁵ O autor se refere ao oitavo ano usando a antiga nomenclatura sétima série.

“gêneros”, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero. [...] Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *teoria de gêneros de texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional [...]. A outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “marcas linguísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso.

Seberino (2013) também afirma que há diferenças entre as nomenclaturas *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*, e que essas diferenças não ficam claras na Coleção da Olimpíada, uma vez que, em relação ao gênero textual, aparece a descrição da estrutura textual e das características composicionais, e quanto ao gênero discursivo, há referência à situação de produção, a qual se encontra na própria apresentação dos Cadernos do Professor de cada gênero escritas por Dolz e na grade de avaliação dos textos que aparece no final dos Cadernos. Devido à expressão *gêneros textuais* predominar nos Cadernos do Professor da OLPEF, farei a opção pelo uso desse termo nesta dissertação.

Retomando o histórico das mudanças ocorridas em relação ao uso do texto no ensino da Língua Portuguesa, referindo-se à análise linguística do texto, Geraldi (1984, p. 73-74) afirmou que essa deve partir dos textos dos alunos, a fim de auxiliá-los na compreensão do uso da língua na escrita; sugeriu que o professor selecionasse um problema de cada vez dos textos dos alunos; propusesse a reescrita dos textos produzidos pelos alunos, com consulta a dicionários e gramáticas; atividades realizadas em pequenos grupos ou de forma coletiva. O autor propôs que os textos fossem analisados de acordo com problemas de ordem textual, sintática, morfológica, fonológica e estilística.

Diante disso, entendo que as propostas de Geraldi (1984), inovadoras para a época, fundamentaram-se na visão sociointeracionista da linguagem, uma vez que apresentaram o ensino da língua baseado no processo de interação verbal da linguagem, caracterizado pelo dialogismo entre enunciador e enunciado, elementos constitutivos do discurso, de acordo com estudos de Bakhtin (1988 [1929]). As condições nas quais os textos se materializam também foram antecipadas por Geraldi (1984, p. 42): “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.”

Além dessas questões, Geraldi et al. (1996 apud CARDOSO, 2005, p. 28) apontaram a da variação linguística, seja social ou regional, após examinarem 14 propostas curriculares, planos e programas educacionais inovadores, na década de 1980, que revelaram o despreparo

da escola mediante o problema da variação linguística e a preocupação em tomar medidas urgentes, tais como:

[...] 1. A língua falada em um país não é um sistema homogêneo, mas um complexo de variedades determinadas por fatores sociais, regionais e situacionais; 2. A escola não está preparada para essa diversidade; 3. A escola tem por função ensinar a variedade socialmente privilegiada, ao mesmo tempo que deve respeitar as variedades de menor prestígio dominadas pelos alunos. [...].

Além disso, pontos comuns foram apontados por Geraldi et al. (1996 apud CARDOSO, 2005, p. 29) nas propostas examinadas:

1. a interação verbal é fonte primeira da constituição da própria linguagem; 2. quer na modalidade oral, quer na escrita, a interação verbal é o meio pelo qual adquirimos a linguagem; 3. a linguagem só tem existência efetiva na interação; 4. é na interação com o outro que nos constituímos como sujeito do nosso discurso; 5. é preciso que, na escola, se trabalhe a linguagem em situações autênticas, isentas de todo e qualquer artificialismo; 6. a escola deve possibilitar vivências em que se deixe transparecer o caráter natural e espontâneo da linguagem; 7. o aluno deve ser assumido como um interlocutor de fato; 8. a linguagem é um espaço privilegiado para a criação de compromissos antes inexistentes; 9. por meio da linguagem, o aluno cria compromissos com o professor e este com o aluno; 10. é no processo de interação que se dá a relação professor-aluno; 11. cabe à escola devolver a palavra ao aluno; 12. a linguagem organiza nossa atividade mental e articula nossa visão de mundo; 13. o diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém, ou seja, a um interlocutor, virtual ou não; 14. os interlocutores se constituem mutuamente, pois condicionam o dizer e a forma de dizer; 15. a linguagem é trabalho, resultado de um processo de atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos; 16. todo sujeito é mergulhado no social e na contradição que o envolve, ou seja, é historicamente situado.

Doze anos após a coletânea de Geraldi (1984) e o resultado da análise de documentos oficiais apresentarem as primeiras considerações conceituais e metodológicas sobre a concepção interacionista da língua, o ensino dos textos, levando-se em consideração suas condições de produção, e a valorização das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos, esses aspectos foram propostos e aprofundados nos PCN de Língua Portuguesa, visando a um ensino mais significativo da língua.

Na abordagem da língua como processo de interação, postura assumida pelos autores dos PCN, atribuiu-se grande valor ao texto, levando-se em consideração seu contexto. Na verdade, o que esta abordagem propôs foi o estudo da língua a partir do contexto social, para, em seguida, abordar as características dos gêneros e as marcas linguísticas mais relevantes do texto (BAKHTIN, 2010). Fuza *et al.* (2011) afirmaram que a proposta não é esquecer o ensino gramatical, mas fazê-lo de forma contextualizada, a fim de produzir sentido ao aluno.

A linguagem como processo de interação relaciona-se à concepção da Linguística da Enunciação, que, segundo Geraldi (1981, p. 41), “[...] situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.”

Na concepção da Linguística da Enunciação - que pressupõe a abordagem da língua como processo de interação - de acordo com Bakhtin (2006[1929]), ao receber e compreender a significação de um discurso, o ouvinte adota uma atitude responsiva ativa sobre ele, concordando, completando ou adaptando-o.

Fuza *et al.* (2011) afirmaram que os estudos de Bakhtin (2006 [1929]) já propunham o estudo da língua a partir do contexto, para em seguida tratar das características do gênero e das marcas linguístico-enunciativas.

Ainda de acordo com os autores, outra má compreensão ocorreu com o ensino dos gêneros discursivos, quando se passou a perceber na sala de aula o ensino do gênero pelo gênero, focando apenas em sua estrutura, sem aprofundamento das práticas sociais nas quais o gênero circulava. A diversidade textual também foi contemplada nos livros didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, ficaram na superficialidade do ensino dos textos, sem destaque para a função social, o suporte e as esferas de circulação, o público-alvo, enfim, para as condições de produção dos gêneros.

Entretanto, a partir das contribuições de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, Fuza *et al.* (2011) afirmaram que se passou a conceber os gêneros não mais como elementos apenas de visitação, mas como instrumentos para que os sujeitos se apropriassem da linguagem.

Na esfera escolar, a apropriação da linguagem pelos sujeitos está subordinada à escolha que os educadores (em especial, os professores de Língua Portuguesa) fazem da concepção de língua a ser utilizada no ensino da Língua Portuguesa, para que os textos, tanto orais quanto escritos, sejam significativos para os alunos.

Além da escolha de qual concepção seguir no ensino da Língua Portuguesa é importante que os professores conheçam os conteúdos de ensino propostos pelos PCN do EF II, os quais estão organizados em: prática da escuta e leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística. As duas primeiras situadas no eixo de uso da língua, e a última no eixo da reflexão sobre a língua. Considero importante destacar no eixo de uso da língua a constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais, que envolvem a presença do sujeito enunciador, do interlocutor, da finalidade da interação e do lugar e momento de produção, tidos como elementos fundamentais da Linguística da Enunciação, que fundamenta os PCN. (BRASIL, 1998, p. 35).

Em relação à escolha dos gêneros a serem trabalhados pelos professores, na prática de escuta e leitura de textos (Quadro 1), e na produção de textos (Quadro 2), os PCN sugeriram alguns, pois a diversidade deles impede que se trabalhe com todos. O critério de seleção fora o efetivo uso dos gêneros nas práticas sociais de leitura e escrita, principalmente do universo escolar, sendo agrupados em gêneros literários, publicitários e de divulgação científica. (BRASIL, 1998, p. 53).

Quadro 1 – Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos na linguagem oral e escrita

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	Literários	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
Publicidade	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	Publicidade	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998, p. 57).

Quanto à prática de escuta e leitura de textos, do Quadro 1, está prevista a compreensão dos gêneros orais e escritos; a identificação das marcas linguísticas; a explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto; a seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte; emprego de estratégias não-lineares durante o processamento da leitura; articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor, dentre outras habilidades de leitura. (BRASIL, 1998, p. 55-57).

Quadro 2 – Gêneros privilegiados para a prática de produção de textos orais e escritos na linguagem oral e escrita

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • canção • texto dramático 	Literários	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998, p. 57).

Quanto à prática de produção de textos orais e escritos, do Quadro 2, está previsto o planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das exigências do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; redação de textos considerando suas condições de produção; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coesão e

coerência textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto; utilização de marcas de segmentação em função do objeto textual, dentre outros. (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Além das sugestões dos gêneros a serem explorados nas aulas de Língua Portuguesa, os PCN tecem considerações sobre a prática de análise linguística, como procedimento de reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo; reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros textuais se inserem; levantamento dos diferentes suportes e espaços de circulação dos textos; análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional); reconhecimento das marcas linguísticas específicas; observação da variação linguística da língua em uso; comparação entre os fenômenos linguísticos utilizados na fala e na escrita, dentre outros aspectos.

Ao se referir aos elementos que estruturam os gêneros textuais, os autores dos PCN remetem à concepção bakhtiniana de que os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis caracterizados por conteúdo temático, construção composicional e estilo, dentro de certa esfera de atuação humana (BAKHTIN, [1952-1953] 2006). Para melhor entendimento desses elementos constitutivos dos gêneros, convém refletir que: o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas um domínio de sentido de que se ocupa o gênero; a construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo, e o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) em função do interlocutor e de sua recepção ao enunciado (FIORIN, 2016, p. 69).

Desta forma, a meu ver, os PCN trouxeram importantes contribuições para a disciplina Língua Portuguesa no Brasil, propondo a reformulação das práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, e do ensino da gramática, por meio da apresentação das teorias de análise linguística propostas pela Linguística da Enunciação, normatizando, assim, o ensino por meio de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

Da mesma forma que na década de 1990, o MEC regulamentou nos PCN o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais, também, nos anos de 2000, adotou a OLPEF como programa que modeliza uma forma de didatização de gêneros didáticos, a qual corroborou com o ensino de Língua Portuguesa no estado de São Paulo, por meio do Currículo Oficial de Língua Portuguesa proposto em 2010.

1.3 Documentos curriculares para o ensino da Língua Portuguesa do estado de São Paulo

O movimento brasileiro da educação escolar e, em consequência, do ensino de Língua Portuguesa, foi resultado de iniciativas oriundas dos anos de 1980, no âmbito dos estados, dentre os quais, o estado de São Paulo foi pioneiro, conforme enunciado no tópico anterior.

As Propostas Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa do estado de São Paulo (1986) surgiram sob a égide de teorias educacionais que circulavam na década de 1980, dentre elas: pedagogia da “educação popular”, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

A década de 1980, segundo Saviani (2008), apresentou a busca de teorias educacionais que se contrapusessem à teoria oficial, que ao invés de atender aos interesses hegemônicos se articulasse aos interesses dominados. Além disso, essa década foi denominada a “década perdida”, devido aos indicadores econômicos representarem a regressão da economia brasileira. No entanto, do ponto de vista educacional, a década de 1980 constituiu-se uma das mais profícuas da história brasileira, devido à inauguração de associações que visavam à reunião de educadores, as quais se transformaram em sindicatos formados por professores e especialistas dos mais variados níveis de ensino, em nível nacional. Essa transformação ocorreu em virtude de intervenção da Constituição de 1988. (SAVIANI, 2008, p. 402-403).

De acordo ainda com Saviani (2008, p. 404), essa mudança fez com que as lideranças educacionais transportassem comportamentos corporativos para a escola:

Daí certo radicalismo de suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação patrão x empregado (burguesia x proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-patrão x professores-empregados. Assim, acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismo de pressão sobre o Estado-patrão cujas consequências, entretanto, recaíam principalmente sobre a formação dos alunos.

Várias conferências e seminários foram organizados no início de 1980, com o objetivo de não mais criticar, mas de buscar “[...] propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário.” (SAVIANI, 2008, p. 405).

No âmbito federal, poucas mudanças ocorreram, porém, em nível municipal, aumentaram as políticas educacionais voltadas a crianças e jovens das camadas populares. Em nível estadual, várias medidas foram tomadas, e, especificamente, no estado de São Paulo, ocorreu “[...] a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos

de escola e as eleições para diretores.” Essas medidas, mesmo diante de vários obstáculos, representaram ganhos da “década perdida”, pois serviram como tentativas de superar as desigualdades que dominavam a educação brasileira. (SAVIANI, 2008, p. 406).

De acordo com Saviani (2008, p. 407), outro avanço alcançado nessa década foi o aumento da circulação da produção acadêmico-científica, por meio de revistas de educação que apareceram e do aumento da quantidade de livros. Esse fator garantiu à área de educação respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

A *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, criada nesse período, com publicação semestral, teve como principal objetivo o desenvolvimento da educação básica, buscando uma articulação entre produção teórica das universidades e prática pedagógica das escolas. Autores como Guiomar Namó de Mello, Teresa Roserley Neubauer da Silva, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Eny Marisa Maia, dentre outros, contribuíram com seus artigos para as 16 edições da revista, de 1981 a 1990. O posicionamento assumido pelos autores era em defesa:

[...] da especificidade da escola; de um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população; de uma escola pública de qualidade acessível a todos; de uma democratização plena; de um ensino que tornasse acessíveis à população os conhecimentos produzidos socialmente [...]. (SAVIANI, 2008, p. 412).

A década de 1980 foi também marcada por uma série de fatores que favoreceram o surgimento de propostas pedagógicas contra hegemônicas, dentre elas, abertura democrática; chegada às prefeituras e aos estados de candidatos contrários à ditadura militar; reivindicação das eleições diretas à presidência da república; mudança de um governo militar para civil em nível federal; organização e mobilização dos educadores, tanto em movimentos pró-educação quanto em conferências educacionais; crescimento da produção científica nos programas de pós-graduação, que possibilitou o crescimento da circulação das ideias pedagógicas. (SAVIANI, 2008, p. 413).

Segundo o autor, as ideias pedagógicas contra hegemônicas iam dos liberais progressistas, marcados pela concepção libertadora, aos radicais anarquistas, apoiados pela fundamentação marxista, ambas denominadas, por Saviani (2008) de “pedagogias de

esquerda” e subdivididas em: pedagogia da “educação popular”, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

A primeira proposta, segundo Vasconcelos (1989 apud Saviani, 2008), era “[...] centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações”, e buscava a autonomia popular, enquanto que a segunda “[...] se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.” (VASCONCELOS, 1989). Saviani (2008, p. 415-416) afirma que a proposta centrada na concepção libertadora era chamada de “educação popular” e buscava a organização, por meio dos movimentos populares, “[...] uma educação do povo pelo povo, para o povo e com o povo [...]”, opondo-se à “[...] da elite e para a elite, para o povo, mas contra o povo.”

Saviani (2008) considera as denominadas pedagogias da prática como de inspiração libertária, de acordo com os princípios anarquistas, que se assumiam como “pedagogia da prática”, optando pelo conceito de classe, diferentemente dos autores que defendiam a concepção libertadora, adeptos do conceito de povo. Para Santos (1985, p. 23, apud Saviani, 2008), o saber gerado na prática social deveria ser reconhecido e valorizado pela escola, a ponto de ser considerado matéria-prima do processo de ensino. Segundo Saviani (2008), “[...] o ato pedagógico é, também, um ato político [...]”, o que permite ao professor “[...] assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos.” (SAVIANI, 2008, p. 416-417).

Santos (1985, p. 23, apud Saviani, 2008) complementou suas ideias pedagógicas em relação às classes populares, criticando a preocupação quase que total da escola com a transmissão de conhecimentos, propondo a reorganização do processo de trabalho pedagógico, no qual professores e alunos sejam tidos como “produtores associados”, a fim de transformar cada escola “[...] em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira.” (SANTOS, 1985, p. 7).

Nesse mesmo período, apareceu a pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, inspirado em Snyders, que defendia a “primazia dos conteúdos”, e apontava para uma teoria de fundo marxista. Libâneo (1985, p. 21, apud Saviani, 2008), em seu livro *A democratização da escola pública*, estabeleceu a diferença entre as duas modalidades de pedagogias: as liberais e as progressistas, subdividindo as primeiras em tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista; e as segundas, “pedagogias de esquerda”, subdivididas em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. O autor distinguiu as pedagogias quanto aos seguintes aspectos: “[...] papel da

escola, conteúdos do ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar.” (LIBÂNEO, 1985, p. 21).

Levando em consideração os critérios mencionados, Libâneo (1985, apud Saviani, 2008, p. 419) compreende que na pedagogia crítico-social dos conteúdos:

[...] o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais [...]. E os conteúdos de ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura).

Desta forma, na relação pedagógica entre professor e aluno, enquanto o aluno entra com sua experiência imediata, o professor apresenta-se com conteúdos e métodos que permitem ao aluno compreender os conteúdos e ultrapassar sua experiência primitiva, tendo não apenas suas carências satisfeitas, mas outras necessidades despertadas. (SAVIANI, 2008, p. 420).

Quanto à pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008, p. 421) afirma que “[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky.” Essa proposta entende a educação como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada ser humano, a humanidade produzida “[...] histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] A educação é entendida como mediação no seio da prática social global.” Nesse método, tanto professor quanto aluno se encontra igualmente inserido, porém, ocupando lugares distintos, buscando compreender e resolver os problemas da prática social. A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se nas investigações de Marx “[...] sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital.” (SAVIANI, 2008, p. 422).

Essas correntes pedagógicas “de esquerda”, no final da década de 1980, anunciaram grandes dificuldades, confirmadas principalmente pela organização da VI Conferência Brasileira de Educação (CBE), que ao invés de acontecer em 1990, foi realizada apenas em setembro de 1991, sob o tema “Política Nacional de Educação”, subdividido em 35 temas específicos, organizados em cinco títulos: “Escola básica”, “Estado e educação”, “Sociedade civil e educação”, “Trabalho e Educação” e “Universidade e Educação”. No tema “Estado e

educação”, os simpósios “A crise do estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e a educação na América Latina”; “O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação” e “Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação” explicitaram a nova fase que caracterizaria a década de 1990. (SAVIANI, 2008, p. 426).

Além de constituir-se em cenário de aparecimento dessas correntes pedagógicas, Duran (2012) afirmou que os anos 1980 refletiram um período ímpar de construção curricular na educação brasileira e, principalmente, paulista. A década de 1980 foi de surgimento da nova proposta curricular, organizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, produzida sob a coordenação de equipes técnicas e, conforme Palma Filho (2005), subsidiada por professores Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

1.3.1 Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (1º e 2º graus¹⁶) - 1986

Em decorrência das ideias pedagógicas contra hegemônicas e das transformações político-sociais da década de 1980, a educação brasileira passou por várias transformações, em nível federal, estadual e municipal, tanto nas concepções de ensino, quanto na metodologia, na seleção de conteúdos disciplinares e nas relações professor/aluno, registradas em documentos que passaram a reger as propostas curriculares das escolas e os planos de ensino elaborados pelos professores.

Segundo Palma Filho¹⁷ (2005), no estado de São Paulo, foi organizada a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*, para substituir o *Guia Curricular para o Ensino do 1º Grau*¹⁸, que vigorava desde 1975 na rede pública estadual. As discussões para a elaboração do documento iniciaram-se em 1981; a primeira versão preliminar foi disponibilizada em 1986, e a segunda em 1987, após longas discussões e estudos da equipe técnica de Língua Portuguesa da CENP, assistida por professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da

¹⁶ A mudança do termo Ensino de 1º Grau para Ensino Fundamental, bem como de Ensino de 2º Grau para Ensino Médio, foi introduzida pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

¹⁷ João Cardoso Palma Filho foi coordenador da CENP, no período de 1983 a 1987, tornando-se também uma das figuras centrais do processo de reestruturação curricular paulista.

¹⁸ Documento norteador do ensino da Língua Portuguesa no estado de São Paulo, também conhecido como “Verdão”, criado em 1975, e utilizado até 1986, quando foi lançada na rede pública estadual a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa.

UNICAMP, com o objetivo de investigar uma nova forma de perceber o ensino da Língua Portuguesa.

Souza (2006, p. 2) atesta que “[...] as propostas incorporaram os princípios das teorias críticas do currículo, explicitando valores políticos e sociais, declarando o compromisso com as classes populares, favorecendo a apropriação do saber sistematizado e a qualidade do ensino público.”

Iniciando os trabalhos de reformulação curricular, segundo Palma Filho (2005, p. 2), foi produzido um conjunto de textos, a fim de subsidiar a implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, tratando dos seguintes temas:

a) Reflexões preliminares, que completava a proposta curricular, explorando a noção de texto e dando uma série de exemplos; b) Recepção de textos; c) Produção de textos; d) Variação linguística e normas pedagógicas; e) Estrutura da Língua Portuguesa; f) Abordagens históricas da Língua Portuguesa; g) Revisão de automatismos; h) Coletânea de textos para o ensino de Português, língua materna.

Ao analisar a concepção de linguagem concebida pela Proposta Curricular, Andrade (1989 apud Palma Filho, 2005) considera “[...] a língua como uma atividade humana, histórica e social, com dupla função: comunicativa e cognitiva e com três dimensões: 1) gramatical 2) semântica e 3) discursiva.”

A 5ª edição da Proposta Curricular¹⁹, reformulada em 1997, foi organizada da seguinte forma: apresentação, prefácio, Subsídios para a reflexão curricular, Como ensinar, Objetivos e conteúdos, e Bibliografia (referências bibliográficas e textos de apoio). Na primeira parte, denominada “Subsídios para a reflexão curricular”, são discutidos os temas: a) o que é linguagem; b) o texto; c) uma nota sobre a criatividade; d) formas de discriminação social na atividade linguística; e) atividade linguística, epilinguística e metalinguística. Na segunda parte, são propostos os seguintes questionamentos: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? a fim de provocar nos professores a reflexão sobre os objetivos, conteúdos e a metodologia de ensino da Língua Portuguesa. São ainda colocados em questão os seguintes assuntos: a escrita e o papel da interação social escolar; o conhecimento e a representação do Mundo; o desenvolvimento dos recursos expressivos; o respeito à linguagem da criança e à norma padrão; a eliminação de preconceitos e das discriminações; a criatividade e o ensino de gramática. Por fim, a terceira parte relaciona os conteúdos a serem ensinados em

¹⁹ Cito a 5ª edição da Proposta Curricular, pois foi a esta que tive acesso no acervo do Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas/SP.

sequenciação curricular vertical, organizados por meio de ciclos de estudos: a) ciclo básico, ciclo intermediário e ciclo final. (SEE/SP, 1986).

Com relação aos objetivos da ação pedagógica, Palma Filho (2005) afirma que a Proposta Curricular visa a desenvolver o desempenho do aluno com e sobre a língua, levando em consideração o papel do sujeito da ação, e tomando o texto como unidade básica de sentido.

Palma Filho (1989) relata que a Proposta Curricular caracteriza a atividade linguística como humana, histórica e social, o que demanda que seja considerado o contexto real em que ocorre a manifestação das expressões. Dessa forma, três dimensões de atividade linguística devem ser notadas, todas igualmente importantes: a dimensão discursiva ou pragmática da linguagem, a dimensão semântica e a dimensão gramatical.

Essas abordagens da língua, segundo Palma Filho (2005), resultam na consequência epistemológica de que o conhecimento deve ser construído na interação dos sujeitos, num determinado contexto social e histórico, que indica a não-neutralidade do conhecimento; a importância da seleção e organização dos conteúdos, considerando-se a realidade do aluno; a importância desses conteúdos nas práticas sociais nas quais o educando se encontra inserido e o valor deles para o seu desenvolvimento intelectual.

Levando esses aspectos em consideração, Palma Filho (2005, p. 5) sintetiza que:

[...] a Proposta ao considerar as características fundamentais da língua, a sua funcionalidade, seu papel mediador da relação homem/mundo, sua contribuição para uma maior participação na sociedade, o faz na direção de um paradigma curricular emancipatório e não centrado apenas no interesse técnico.

Após a elaboração das Propostas Curriculares, a SEE/SP passou a produzir, na década de 1990, materiais de apoio às Propostas Curriculares, com o objetivo de promover a articulação entre teoria e prática, oferecendo sugestões de atividades para os professores de Língua Portuguesa. Dentre eles, encontram-se: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos (SE/CENP-1987-1988)*; *Criatividade e Gramática (1988)*, elaborado por Carlos Franchi; *O texto: da teoria à prática: Subsídios à Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (SE/CENP-1991)*; *Prática Pedagógica: língua portuguesa 2º grau (SE/CENP-1993)*.

Essa Proposta Curricular, subsidiada pelos materiais de apoio, vigorou até 2008, com a elaboração da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, e logo mais, em 2010, de sua consolidação em Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo. Entretanto, em 2002, a SEE/SP firmou parceria, por meio do Centro de Estudos e

Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), da Fundação Itaú Social e do MEC, com a OLPEF, programa que possui como materiais os cadernos do professor, os quais propõem o ensino dos gêneros textuais pela utilização de sequências didáticas.

1.3.2 Proposta Curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo – Ensino Fundamental e Médio (2008)

Em 2008, foi implementada a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, que, em 2010, passou a ser chamada de Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, em um momento em que a pedagogia da práxis, ou pedagogia transformadora, permeava os espaços acadêmicos como concepção capaz de gerar a transformação social esperada pelas classes dominadas. (GADOTTI, 2000).

De acordo com Marques et al. (2009), no ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) lançou propostas curriculares de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, “[...] a serem implementadas de forma imediata em todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo.” Paralelamente às propostas curriculares, os cadernos da OLPEF, desde 2002, vinham sendo utilizados pelos professores de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, que recebiam formação continuada sobre os gêneros textuais poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros diversificados estava sendo implementado passo a passo.

O governador do estado de São Paulo na ocasião era José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e a secretária da Educação do estado de São Paulo na época, era a professora Maria Helena Guimarães Castro, que atuou no cargo no período de 2007 a abril de 2009, na implementação do novo projeto educacional do governo paulista de reformulação do currículo.

Inicialmente, o novo currículo foi denominado Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), organizado sob a coordenação da professora Maria Inês Fini, como parte do *Programa Faz Escola*, da SEE/SP. Essa proposta foi organizada, com o objetivo de melhorar a educação do estado de São Paulo, conforme consta no *site* da Secretaria da Educação:

A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isso, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual. (SEE/SP, 2011, n.p.).

Antes do lançamento na rede pública estadual de ensino da Nova Proposta Curricular²⁰, como foi chamada no início, a SEE/SP enviou às escolas o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor*, materiais que visavam à recuperação intensiva das defasagens dos alunos nos diferentes componentes curriculares, conforme explicita Fini (2009), coordenadora geral do *Caderno do Gestor*, Volume I, material lançado no mesmo ano para orientar os gestores quanto à implementação da proposta:

Neste momento do ano, você já vivenciou também o Projeto São Paulo Faz Escola, edição especial da Proposta Curricular (Recuperação Intensiva), que ocorreu nas primeiras semanas do ano letivo de 2008, com a distribuição do *Jornal do Aluno* e da *Revista do Professor*, para professores e alunos de todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. O Projeto é uma evidência de que a Secretaria da Educação está disposta a não medir esforços para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e ajudar os professores e a escola nesse sentido. (SEE/SP, 2009, p. 29).

Segundo Marques *et al.* (2009), depois do *Jornal do Aluno*, a SEE/SP encaminhou às escolas um novo material chamado *Caderno do Professor*²¹, “[...] confeccionado sob a coordenação de Maria Inês Fini, denominada Proposta Curricular do Estado de São Paulo – disciplina especificada – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio”.

Os autores do *Caderno do Gestor*, volume 1, (SEE/SP, 2009), enfatizam a importância, atribuída pelo estado, aos gestores e professores, de seguirem as normatizações prescritas pelo sistema estadual de ensino, ao formularem a Nova Proposta Curricular:

Segundo a LDB 9.394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados. Esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido. Seu significado é que a escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Assim, há limites, que são prerrogativas do sistema. No caso de sua escola, quem determina esses limites é o sistema estadual (há outros sistemas, como o municipal e o federal, que legislam sobre as escolas). A Proposta Curricular que se anuncia é um desses limites. (SEE/SP, CADERNO DO GESTOR, V.1, 2008, P. 29).

Em meu entendimento, os autores do texto denotam a ordem explícita do estado para que as escolas cumpram o que foi traçado na Nova Proposta Curricular, fazendo uma leitura subjetiva da autonomia das escolas, em relação à definição de suas Propostas Pedagógicas,

²⁰ Essa proposta será aqui denominada Nova Proposta Curricular a fim de evitar confusão com a Proposta Curricular de 1986.

²¹ O *Caderno do Professor* faz parte do material didático oferecido pela SEE/SP às escolas públicas estaduais, a fim de auxiliar o professor, com orientações metodológicas, no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

conforme estabelecido pela LDB 9.394/96. Em momento algum, aparece referência à valorização do cotidiano escolar, da organização disciplinar, da seleção de conteúdos, da metodologia e dos materiais que emergem no seio da escola, para se juntar às normas advindas dos documentos oficiais e da cultura escolar.

Os autores do *Caderno do Gestor*, volume 1, (SEE/SP, 2009) afirmam ainda que “A Proposta Curricular faz parte de um plano político para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo” e, para tal, é necessário que as escolas cumpram as dez metas estabelecidas pelo governo, conforme Quadro 3:

Quadro 3: As dez metas do novo Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo

1.	Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2.	Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3.	Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4.	Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5.	Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6.	Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7.	Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8.	Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9.	Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10.	Programas de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Fonte: Caderno do Gestor – volume 1 (2009).

De acordo com os autores do *Caderno do Professor*, volume 1, (SEE/SP, 2009), as avaliações externas Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) e *Programme for International Student Assessment* (PISA), até o ano de 2008, indicaram grandes dificuldades dos alunos das escolas públicas estaduais quanto ao domínio dos saberes. Tendo em vista isso, a SEE/SP propôs intervenção pedagógica imediata para amenizar a situação, traçando as metas explicitadas no

Quadro 3, organizando e lançando na rede pública de ensino a Nova Proposta Curricular, além de produzir materiais de apoio ao professor e para uso do aluno. Além desses materiais, os professores contaram com os cadernos da OLPEF para subsidiar o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais.

A Nova Proposta Curricular apresentou os seguintes princípios estruturadores: “[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.” (SEE/SP, 2008a, p. 11).

Dentre os princípios apresentados, o ensino por competências, que apareceu nos PCN, foi ratificado na Nova Proposta Curricular do estado de São Paulo, e suscitou polêmicas em relação às suas reais contribuições para o ensino e o aprendizado dos alunos, conforme questiona Ricardo (2010, p. 606):

[...] Mas, seria possível compreender a noção de competências para além de uma subordinação da escola ao mercado de trabalho ou de uma privatização do indivíduo? Ou ainda, poderia a noção de competências contribuir para a adesão dos alunos ao projeto formativo da escola?

Em relação ao atrelamento ao mercado de trabalho, Ricardo (2010) afirmou que a competência seria a qualificação somada ao saber-fazer e a comportamentos do empregado no ambiente de trabalho. Segundo o autor, isso interferiu na elaboração dos contratos de trabalho, que passaram a ser estruturados de forma arbitrária, levando em conta não apenas a qualificação do empregado, mas sua disponibilidade para o benefício da empresa e de ser avaliado pelo empregador, conforme suas competências. Essas atitudes concorreram para a individualização da relação salarial e à reprodução de sistemas de exclusão social no mercado de trabalho.

Levando em consideração a apropriação de termos e conceitos próprios do mercado empresarial, pela Nova Proposta Curricular, e a Teoria do Capital Humano, defendida pelo Banco Mundial, órgão financiador do material oferecido pelo governo, compreendo que os conteúdos e atividades, contidos no novo material, contribuíram para a formação de alunos quanto ao atendimento das necessidades do mercado, deslocando o foco da formação do ser humano crítico e preparado para a vida, apenas para a do indivíduo apto a suprir as exigências das empresas, contradizendo o que dita a Constituição de 1988, em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com Ricardo (2010), a origem da noção de competências foi atribuída à educação técnico-profissional, e aplicá-la à educação geral exige cautela, pois os dois tipos de educação possuem características diferentes, apesar de estarem inseridas em um mesmo contexto histórico e sociocultural.

Outro princípio que apareceu na Nova Proposta Curricular foi o “aprender a aprender” que, segundo Ricardo (2010), comumente foi associado ao conceito de competências sem que houvesse uma clara compreensão disso, o que pode levar à valorização da aprendizagem alcançada pelo indivíduo sozinho, sem considerar o domínio dos saberes elaborados, no decorrer dos tempos pela humanidade, ou seja, uma conquista coletiva. O incentivo ao “aprender a aprender” pode acarretar como consequência a formação de indivíduos que tomassem como ponto de partida sempre seus interesses e necessidades particulares.

Ricardo (2010) questionou se a noção de competências pode contribuir para a adesão dos alunos junto ao projeto formativo da escola. Segundo o autor, o principal representante do ensino por competências foi Philippe Perrenoud, que o apresentou com um enfoque didático, voltado para a formação geral do indivíduo, como alternativa ao fracasso escolar. Segundo Perrenoud (2002, p. 19),

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD ET AL., 2002, p.19)

Ricardo (2010) apresentou outra definição de Perrenoud sobre competência: “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7), o que equivale dizer que ao se manifestar na execução de uma tarefa, uma competência não se constitui na simples aplicação de conhecimentos que foram memorizados pelo indivíduo, mas se completa com os recursos cognitivos disponíveis no sujeito, que contribuem para o discernimento das situações enfrentadas. Levando esses aspectos em consideração, Ricardo (2010) afirmou que “[...] a escola age como se a mobilização dos saberes se desse espontaneamente, bastando para isso a imersão do aluno na complexidade do mundo, para que os saberes escolares se transformem em recursos mobilizáveis.”

Segundo o autor, grande parte dos conhecimentos escolares acumulados não se tornaram úteis para a realidade cotidiana dos alunos, por isso, considerou necessário realizar escolhas de certas competências e saberes, de modo a não haver um acúmulo de conhecimentos, mas que os alunos se servissem deles em suas vidas.

Ricardo (2010, p. 618) afirmou, ainda, que um programa estruturado em competências, como a Nova Proposta Curricular, necessita escolher com precisão “[...] o grau de abrangência das competências que pretende construir, ao mesmo tempo em que não deveria explicitar todas as competências e conteúdos de forma padronizada, tirando qualquer autonomia do professor.”

Dando continuidade à política educacional traçada no ano de 2008, de acordo com Marques et al. (2009), em 2009, “[...] a proposta se torna definitivamente currículo [...]”, e além dos *Cadernos do Professor*, a SEE/SP enviou também às escolas o *Caderno do Aluno*, divididos por disciplina/série e bimestre, a fim de ser utilizado como caderno de tarefas.

1.3.3 Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2010)

O Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo formalizou, em 2010, os gêneros textuais como unidades de ensino na Língua Portuguesa, no entanto, desde 2002, a OLPEF, naquele ano, Programa Escrevendo o Futuro, como já citado, adotou propostas didáticas, por meio dos cadernos do professor, centrada nos gêneros textuais, e a SEE/SP manteve desde então parceria com os órgãos que organizam e mantêm o material e o programa, oferecendo formação continuada aos professores de Língua Portuguesa.

A Nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa, transformada em currículo em 2010, conforme já informado, recebeu o nome de *Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias – Ensino Fundamental Ciclo II (EF Ciclo II) e Ensino Médio (EM)*, e sua primeira edição foi lançada no governo de Alberto Goldman, que foi governador de São Paulo no período de 02 de abril de 2010 a 01 de janeiro de 2011, quando José Serra renunciou ao cargo de governador para concorrer à presidência da República. O secretário da educação na época era Paulo Renato Souza, a coordenação geral do Currículo esteve aos cuidados da consultora de currículo da SEE/SP, Maria Inês Fini, também coordenadora do Projeto São Paulo Faz Escola²², enquanto que a coordenação técnica

²² O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base

foi da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). A professora Alice Vieira foi a coordenadora da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, tendo como colaboradores os seguintes professores de Língua Portuguesa: Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luís Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos.

O Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo foi estruturado em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais da seguinte forma: em primeiro lugar, aparece a apresentação do Currículo, contendo os princípios para um currículo comprometido com o seu tempo (p. 10); em seguida, A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (p. 25); e finalmente os Currículos das quatro disciplinas que compõem essa área: Língua Portuguesa (p. 28), Língua Estrangeira Moderna (LEM) (p. 105), Arte (p. 143) e Educação Física (p. 179).

No item que explicita a concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os autores do Currículo afirmaram que:

[...] a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2006, p. 19).

Refletindo sobre essa afirmação, compreendo que as quatro disciplinas contempladas nesse documento possuem como ponto comum a utilização de linguagens, peculiares a cada componente curricular, por meio das quais o indivíduo constrói seu conhecimento, por isso estão agrupadas em uma única área. Além das linguagens específicas de cada disciplina, o documento mostrou a importância de todas as disciplinas da área dialogarem com a linguagem digital, por isso o termo “e suas tecnologias” na denominação da área.

O documento apresentou um breve histórico da Língua Portuguesa até a década de 1970, quando a Linguística começou a fazer parte dos estudos da Língua Portuguesa, conceituando a língua de duas formas: como objeto e meio para o conhecimento. Nesse sentido, o texto retomou conceitos importantes para o aprendizado da Língua Portuguesa, contidos no Currículo Oficial de Língua Portuguesa: construção do conhecimento, consideração das experiências de vida, dos conhecimentos prévios e dos saberes dos alunos, contextualização e ensino sistematizado da gramática. (SEE/SP, 2010, p. 29).

Os autores do documento reiteraram que o atual Currículo não representa algo novo, desvinculado dos documentos oficiais anteriores a ele (Propostas Curriculares do estado de São Paulo e Parâmetros Curriculares Nacionais), pelo contrário, estes constituem o alicerce de construção daquele. (SEE/SP, 2010, p. 29).

Em relação aos fundamentos para o ensino da Língua Portuguesa, o Currículo Oficial referiu-se ao texto no sentido semiótico, no qual se consideraram e combinaram diferentes linguagens, e não somente a linguagem verbal. Além desse aspecto, o texto cumpriu sua principal função que foi a de comunicar, no sentido de atender completamente aos objetivos de sua produção e recepção. O Currículo de Língua Portuguesa retomou a definição bakhtiniana de texto, quando se referiu aos “[...] modelos relativamente estáveis orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional”, utilizados nas diferentes esferas sociais, aos quais os autores do Currículo denominaram gêneros textuais. (SEE/SP, 2010, p. 30).

Os organizadores do documento da SEE/SP (2010, p. 31) diferenciaram tipologia textual de gêneros textuais, afirmando que a tipologia é “[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. [...] Os gêneros são ilimitados, os tipos textuais abrangem cinco categorias principais: narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar.” Afirmaram, ainda, ser necessário, ao se trabalhar com textos, analisar suas características estruturais e as condições sociais de produção e recepção.

Após apresentar os conceitos de tipo, gênero, texto, enunciação e discurso, os autores comentaram sobre o discurso literário, afirmando que ele atravessa todos os tipos de textos, uma vez que os textos considerados não literários podem constituir o texto literário. Encerraram essa explicitação dos fundamentos do ensino da Língua Portuguesa no Currículo Oficial, tecendo considerações sobre o papel da literatura e o fenômeno da leitura literária na comunidade leitora.

Em relação aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, os autores do Currículo assim se posicionaram:

Ambas [as propostas²³] têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhes permite organizar a realidade na qual se inserem, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos. (SEE/SP, 2010, p. 12).

²³ Apesar de se tratar do Currículo Oficial, como já mencionado, os autores ainda utilizam o termo “propostas”.

No entanto, apesar desses objetivos comuns, cada nível de ensino possui suas próprias especificidades, em relação aos objetivos específicos, conteúdos e competências e habilidades a serem desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa, observando sempre uma progressão dos estudos, ou seja, os conteúdos se repetem conforme o aluno avança nos níveis de ensino, porém, de modo aprofundado e diversificado. (SEE/SP, 2010, p.33).

Sobre a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II), o Currículo Oficial de Língua Portuguesa considerou o texto em determinada situação de comunicação, como base para o estudo dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e competências, principalmente as de leitura e escrita. Desta forma, para cada bimestre foi proposto um eixo temático: 1º bimestre: Tipologias e gêneros textuais; 2º bimestre: Tipologias e gêneros textuais; 3º bimestre: Texto, discurso e história; 4º bimestre: Texto, discurso e história.

Em relação à forma de organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio, foram apresentados quatro campos de estudo: Linguagem e sociedade; Leitura e expressão escrita; Funcionamento da língua; Produção e compreensão oral, que devem ser trabalhados de forma interligada, a fim de aprofundar o eixo organizador do bimestre. (SEE/SP, 2010, p. 37).

Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, o Currículo Oficial obedeceu às seguintes premissas: estudo dos agrupamentos tipológicos propostos para esse nível de ensino (narrar, expor, descrever ações e argumentar), para os 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente; estudo dos gêneros textuais referentes às sequências tipológicas já estudadas; estudo da tipologia e dos gêneros textuais estudados em uma perspectiva discursiva. Essas proposições referem-se a três aspectos fundamentais do ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade: agrupamentos tipológicos, gêneros e discurso.

Os conteúdos do Currículo Oficial foram organizados em Situações de aprendizagem dos *Cadernos do Professor*, aproximadamente cinco para cada bimestre, em todos os anos. Cada uma dessas Situações possui a estrutura de sequências didáticas²⁴ e é acompanhada de orientações metodológicas para o professor.

Cada Situação de Aprendizagem apresenta um estudo tipológico acompanhado do estudo de conteúdos (características do gênero textual estudado, aspectos gramaticais, variedades linguísticas, importantes para o desenvolvimento da habilidade leitora, escritora e

²⁴ Ao tratar de função de uma sequência didática, Dolz et. al (2004) afirmam que tem como finalidade auxiliar o aluno a compreender melhor um gênero textual, e, conseqüentemente, a escrever ou falar de forma mais adequada.

oral) e desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências escritora, de leitura, de habilidades orais e da linguística. (SEE/SP, 2010, p. 37-38).

Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem do Ensino Médio, os conteúdos foram organizados em Situações de Aprendizagem, e em todas as séries ocorreu a valorização da reflexão sobre os conteúdos linguísticos e literários e o cotidiano cultural do aluno, por meio de diferentes esferas de atividades com a linguagem. Um diferencial foi a não divisão do ensino da Língua Portuguesa nas convencionais frentes (Literatura, Gramática e Redação) pelos motivos a seguir: a) sobre o ensino da Literatura, o texto literário, apesar de ter seu ensino voltado para a disciplina Língua Portuguesa, deve dialogar com as demais disciplinas e com as escolas literárias entre si; b) com relação ao ensino da Gramática, os estudos no Currículo partem de um determinado contexto sociocultural, que direciona o trabalho com a linguagem; c) sobre a produção de textos, o processo da escrita é considerado uma prática social, por isso “[...] ensinar as regras inerentes à estrutura de determinado gênero textual não é necessariamente permitir que o educando tenha uma experiência real com o processo da escrita.” (SEE/SP, 2010, p. 38-39); d) a consciência linguística de produção e de recepção textual das práticas sociais não é promovida pela compartimentalização das frentes tradicionais do ensino da Língua Portuguesa. (SEE/SP, 2010, p. 38-39).

A análise do tratamento dado à Literatura no Currículo Oficial do Ensino Médio permitiu-me notar uma contradição em relação ao ensino da Literatura seguindo a linha do tempo e a concepção dialógica proposta pelo Currículo. Os autores do documento oficial afirmaram que:

Cada Situação de Aprendizagem faz interagir diferentes habilidades que deseja que os educados desenvolvam com conhecimentos específicos dos estudos literários e linguísticos. A sequência de conteúdos, não obstante priorize o desenvolvimento de habilidades, procura respeitar, sempre que possível, a ordem mais comum encontrada nos diferentes materiais didáticos a que o professor tem acesso. Podemos citar vários exemplos, entre eles, o fato de aprofundarmos a discussão do que é Literatura na 1ª série, discutirmos o Romantismo e o Realismo na 2ª série e discorrermos sobre a Modernidade na 3ª série. (SEE/SP, 2010, p. 39).

Por ocasião da implementação do Currículo Oficial, estabeleceram-se grupos de resistência entre os professores da rede pública de ensino, quanto ao abandono do livro didático e ao uso à risca do material proposto pelo Governo. Estudos de Sacristán (1998 apud Souza, 2006, p. 204-205) ajudam a compreender esses conflitos:

[...] a atuação do Estado em relação ao currículo não se limita a prescrever a seleção cultural mediante dispositivos legais. A política curricular envolve também a

elaboração de meios – material de orientação e controle – que visam apresentar aos sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito, indicando com um pouco mais de especificações, as finalidades, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação). Esses materiais direcionam a produção de livros didáticos que servem efetivamente como orientadores do desenvolvimento do currículo; eles também exercem um papel relevante na formação inicial e continuada de professores, constituem a referência para a avaliação e controle do conhecimento nos sistemas educativos e intervêm na prática educativa.

Além do material disponibilizado pela SEE/SP, na época da implantação do Currículo Oficial, conforme já mencionado: *Jornal do Aluno*, *Revista do Professor*, *Caderno do Professor*, *Caderno do Aluno* e *Cadernos do Gestor* (três volumes), os professores continuaram a utilizar os livros didáticos de Língua Portuguesa, produzidos pelo Governo Federal, e materiais oferecidos por instituições privadas, dentre eles, os cadernos do professor, parte da Coleção da OLPEF, organizados pela Fundação Itaú Social e CENPEC, em parceria com o MEC, dentre outros, para subsidiar o trabalho desenvolvido com gêneros textuais como unidades de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma das metas propostas pelo governo do estado de São Paulo, em 2009, foi a de oferecer programas de formação continuada e capacitação da equipe. Dentre esses, foi desenvolvido o curso *A Rede Aprende com a Rede Língua Portuguesa*, e das demais disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, que tiveram como objetivo possibilitar o aprofundamento dos conceitos e teorias que nortearam as Propostas Curriculares e, logo mais, o Currículo Oficial, além das metodologias indicadas nos materiais de apoio aos professores. (SEE/SP, 2010).

Esse curso foi oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), vinculada a SEE/SP, porém, programa de parceria privada também foi apresentado aos professores, como a OLPEF, que, em 2009, proporcionava formação continuada aos professores de Língua Portuguesa, para participarem no próximo ano do Prêmio da Olimpíada. Além disso, os professores das escolas públicas estaduais receberam a Maleta do Professor, contendo os cadernos do professor sobre os gêneros poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, e o jogo Q.P. Brasil (Questões polêmicas Brasil), a ser utilizado com os alunos do Ensino Médio, como metodologia diferenciada para trabalhar o texto argumentativo.

A fim de compreender o funcionamento e o papel da OLPEF no ensino dos gêneros textuais, considero importante descrever sua configuração textual, bem como investigar sua articulação com as normatizações legais e curriculares para o ensino de Língua Portuguesa.

2 A OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO* E A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Neste Capítulo, o objetivo é compreender a OLPEF, sobretudo, materializada nos cadernos do professor *Poetas da escola, Se bem me lembro..., A ocasião faz o escritor e Pontos de vista*. Neste sentido, realizei análise descritiva das edições da OLPEF (2002, 2004 e 2006), quando ainda era denominada Programa *Escrevendo o Futuro*, e as edições subsequentes (2008, 2010 e 2012), após o Programa passar a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, bem como as edições do material da OLPEF (2002, 2004, 2010 e 2014).

Realizei, também, uma análise sobre a instituição que produziu a Coleção da Olimpíada, nos aspectos público-privado; sobre os autores que escreveram o conteúdo didático do material; sobre a concepção teórico-metodológica na qual os cadernos se sustentam e sobre os gêneros textuais presentes no material. Essa análise considerou as normatizações legais e curriculares, que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa com base em gêneros textuais, tais como os PCN e o Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo.

2.1 A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) foi a denominação recebida pelo Prêmio *Escrevendo o Futuro*, a partir de 2008, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) uniu-se às instituições fundadoras do Programa, para manter, apoiar e organizar o Programa, conforme mencionado.

A partir de 2008, a OLPEF objetivou oferecer formação continuada aos professores da rede pública de ensino, sobre o ensino dos gêneros textuais Poemas, Memórias Literárias, Crônicas e Artigo de Opinião, por meio de sequências didáticas, para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas públicas estaduais de todo o Brasil.

A formação continuada da OLPEF foi oferecida do seguinte modo: pelo CENPEC a técnicos de Língua Portuguesa da SEE/SP; técnicos da SEE/SP capacitaram os PCNP de Língua Portuguesa das Diretorias de Ensino; PCNP professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual, nos anos ímpares, apoiada na Coleção da Olimpíada; nos anos pares, alunos

do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, em concurso de produção de texto, participaram do Prêmio da OLPEF, após a vivência, em sala de aula, das sequências didáticas da Coleção da Olimpíada (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010).

O CENPEC, por meio do *Centro de Referência e Memória*, relatou que, em 2002, no primeiro ano de funcionamento, o Prêmio da OLPEF foi voltado apenas para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental²⁵, sob o tema “O lugar onde vivo” (que permanece até hoje), e com proposta de trabalho de três cadernos intitulados: *Viagem pelas palavras*, *Texto de Opinião* e *Poesia*, tratando, respectivamente, de três gêneros textuais: reportagem turística, texto de opinião e poema. A primeira edição do Programa contou com a participação aproximada de oito mil professores, de 4.657 escolas de diversos estados brasileiros. Nessa edição do Programa, 368 mil alunos participaram de oficinas de escrita propostas pelo material didático (CENPEC, 2016).

Setubal²⁶ (2004), na Apresentação dos cadernos da 2ª edição do Prêmio *Escrevendo o Futuro*, afirmou que o *Kit Itau de Criação de Textos*²⁷, nome dado ao conjunto de cadernos sobre os gêneros textuais utilizados pelos professores, foi aperfeiçoado, em 2004, com base no que foi vivenciado pela equipe do CENPEC em 2002, e nos resultados das oficinas realizadas com os professores em 2003.

De acordo com o *Centro de Referência e Memória*, do CENPEC, em 2005, o almanaque *Na Ponta do Lápis* e o programa de TV *Mão e Giz* (em parceria com o Canal Futura) foi criado e distribuído a todos os professores participantes do Programa, a fim de divulgar práticas bem-sucedidas de professores que participam do Programa, difundir o ensino da leitura e da escrita por meio de gêneros e permitir a troca de experiências entre professores de todo o país. Foi criada, também, a Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, ambiente virtual do Programa, com o objetivo de sistematizar as ações do Programa *Escrevendo o Futuro* e oferecer cursos de formação continuada aos professores.

Até 2006, quando a Olimpíada ainda era denominada Prêmio *Escrevendo o Futuro*, aconteceu a 3ª edição, e só participavam dela escolas, professores e alunos dos 5ª e 6º anos do

²⁵ A Lei Federal 11.274, de 06/02/2006, dispõe sobre o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração, e, ao mesmo tempo, altera a nomenclatura de “série” para “ano” de estudo. No ano de 2002, quando surgiu a OLPEF, usava-se o termo “série”, que nesta pesquisa se encontra atualizado para “ano”, ou seja, 4ª série é chamada 5º ano.

²⁶ Roberto Egydio Setubal: Presidente da Fundação Itau Social, em 2004, por ocasião do lançamento da 2ª edição do *Kit Itau de Criação de Textos*, material didático orientador das ações de formação de professores do Prêmio *Escrevendo o Futuro*.

²⁷ O *Kit Itau de Criação de Textos*, em 2002, era formado por três cadernos sobre os gêneros *Viagem pelas palavras*, *Texto de Opinião* e *Poesia*; em 2004, os gêneros passaram a *Poesia*, *Memórias Literárias* e *Artigo de opinião*.

Ensino Fundamental, com os gêneros: Poema, Memórias Literárias e Artigo de Opinião, conforme elucida o Quadro nº 4:

Quadro 4 – Edições do Programa *Escrevendo o Futuro*

Edição	Ano de edição	Anos escolares	Gêneros textuais
1ª	2002	5º	Poema, Reportagem Turística e Texto de Opinião.
2ª	2004	5º e 6º	Poema, Memórias Literárias e Artigo de Opinião.
3ª	2006	5º e 6º	Poema, Memórias Literárias e Artigo de Opinião.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016), com base em dados do Histórico do Programa disponíveis em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>.

As informações do Quadro 4 permitem compreender que o gênero poema é comum a todas as edições e séries; o gênero texto de opinião passa a se chamar artigo de opinião, na 2ª e 3ª edições, revelando, a meu ver, a busca de um termo mais específico para o gênero, uma vez que texto de opinião é uma expressão genérica, que não define exatamente de qual gênero se trata; e, o gênero reportagem turística foi substituído pela memórias literárias na 2ª e 3ª edições.

No ano de 2008, após ter sido firmada parceria com o MEC, ocorreu a 1ª edição da OLPEF, com essa denominação, e a participação nela foi estendida para outros anos: 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. Nesse mesmo ano, no estado de São Paulo, a Nova Proposta Curricular foi implantada na rede pública de ensino, com base no ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais.

Em 2009, ano ímpar, conforme já mencionado, ano de formação de professores, esses receberam a Maleta do Formador, contendo materiais pedagógicos, dentre eles, a Coleção da Olimpíada²⁸. Também foi produzido e distribuído às escolas de Ensino Médio o Jogo Q.P.

²⁸ Mudança da terminologia *Kit Itaú de Criação de Textos* para *Coleção da Olimpíada*, em 2008, na 1ª edição da OLPEF.

Brasil (Questões Polêmicas Brasil), destinado à melhoria da capacidade de argumentação dos alunos de Ensino Médio, conforme já mencionado.

Em 2010, os organizadores da OLPEF, em sua 2ª edição, encaminharam a Coleção da Olimpíada a todas as escolas de 5º ano do Ensino Fundamental a 3º ano do Ensino Médio, contendo cadernos do professor nos gêneros: Poema, Crônica, Memórias Literárias e Artigo de Opinião. O gênero textual crônica foi inserido à Coleção da Olimpíada, para completar o atendimento a alunos de todos os anos escolares. Nesse mesmo ano, a Nova Proposta Curricular do Ensino de Língua Portuguesa do estado de São Paulo foi transformada em Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, o qual foi implementado na rede pública de ensino, propondo o ensino por meio de gêneros textuais, organizados em situações de aprendizagem (modelos didáticos) e ensino da Língua Portuguesa por meio de leitura, escrita e reescrita de textos. Os *Cadernos do Professor* do Currículo Oficial guardam semelhanças com a organização dos cadernos do professor da Olimpíada, tanto nos aspectos já mencionados, quanto na orientação metodológica que propõem aos professores de Língua Portuguesa.

Em 2011, aconteceram três ações de formação de professores: o Seminário *A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes*; o lançamento do curso a distância *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas* e a realização do curso presencial *Caminhos para o ensino da escrita*, para as secretarias de educação dos 27 estados brasileiros.

Em 2012, aconteceu a 3ª edição da Olimpíada e o lançamento do caderno virtual *Pontos de Vista*, trazendo o gênero artigo de opinião em versão digital, com áudios, vídeos e jogos, ampliando assim o acesso ao material da OLPEF pela comunidade escolar, uma vez que professores e alunos tinham contato com o material apenas por meio do material impresso enviado às escolas. Além disso, foram abertas novas turmas do curso a distância *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*.

Em 2013, foi oferecido pelos organizadores, pela terceira vez, o curso à distância *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*, como parte das ações de formação realizadas pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais. Além disso, também foi organizado o *Seminário Nacional Olimpíada em Rede*, momento em que se reuniram educadores e especialistas responsáveis por políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa, tanto na formação presencial quanto a distância.

No ano de 2014, por ocasião da 4ª edição do Programa, a OLPEF lançou cadernos virtuais dos demais gêneros textuais: Poema, Memórias Literárias e Crônica, utilizando

diversos recursos multimídia. Lançou, ainda, um novo curso a distância, *Caminhos da Escrita*, a fim de contribuir com a formação dos professores de Língua Portuguesa.

O Quadro nº 5 sistematiza as quatro edições da OLPEF, em seus respectivos anos de edição, anos escolares e gêneros textuais, conforme prevê o Programa e a Coleção da Olimpíada:

Quadro 5 – Edições da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

Edição	Ano de edição	Anos escolares	Gêneros Textuais
1ª	2008	5º e 6º; 8º e 9º do EF; 2º e 3º do EM.	Poema, Memórias Literárias e Artigo de Opinião, respectivamente.
2ª	2010	5º e 6º; 7º e 8º; 9º do EF e 1º do EM; 2º e 3º do EM.	Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, respectivamente.
3ª	2012	5º e 6º; 7º e 8º; 9º do EF e 1º do EM; 2º e 3º do EM.	Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, respectivamente.
4ª	2014	5º e 6º; 7º e 8º; 9º do EF e 1º do EM; 2º e 3º do EM.	Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, respectivamente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016), com base em dados do Histórico do Programa disponíveis em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>.

Em relação à participação dos alunos e os anos escolares no programa, o Quadro 5 permite visualizar a inserção do 7º ano do EF e do 1º ano do Ensino Médio, na 2ª edição da OLPEF, completando o envolvimento de todos os alunos dos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Prêmio. Em meu entendimento, nesse momento, ocorreu a democratização da participação na OLPEF, pois todos os alunos passaram a ter acesso ao concurso.

Em 2015, os cursos a distância *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas e Caminhos da Escrita*, foram estendidos a novas turmas e um novo curso a distância foi oferecido para a formação dos professores de Língua Portuguesa: *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*. Os organizadores do Programa realizaram, também, o *Seminário Internacional Escrevendo o Futuro* com o tema *Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula*. Estas ações serviram como instrumentos de apoio às formações presenciais realizadas pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais.

No estado de São Paulo, o processo formativo dos professores para a utilização do material da OLPEF ocorreu nos anos ímpares, por meio de orientações técnicas centralizadas e descentralizadas, exploração dos cadernos do professor e cursos a distância oferecidos pelo CENPEC no portal do Programa. Os encontros centralizados foram realizados na SEE/SP, para capacitar os PCNP, que por sua vez repassaram as informações recebidas aos professores de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino de cada região.

Na sala de aula das escolas que aderiram à OLPEF, nos anos pares, os professores prepararam os alunos para a participação do concurso de produção textual, ensinando-os a produzir os gêneros textuais propostos pela Coleção da Olimpíada, de acordo com o ano em que os estudantes se encontravam, conforme mencionado anteriormente.

O trabalho com as oficinas da Coleção da Olimpíada teve a duração aproximada de cinco meses, com início em março e encerramento em agosto de cada ano par (excetuando-se o mês de julho). Uma vez desenvolvidas as oficinas das sequências didáticas, foi escolhido um texto de cada gênero textual da Olimpíada, escrito pelos alunos, para ser encaminhado ao processo seletivo em nível estadual, coordenado pela equipe do CENPEC, que procedeu a escolha dos que atendiam aos critérios propostos pelos cadernos do professor de orientação para produção de textos, de cada gênero textual.

Os alunos que tiveram seus textos escolhidos participaram de encontros em algumas das principais capitais do Brasil, junto a seus professores, onde passaram por uma formação de três dias, com especialistas dos órgãos mantenedores da OLPEF, a fim de reforçar a capacitação dos professores e confirmar a veracidade da autoria do texto do aluno.

Por fim, textos de um aluno de cada estado foram selecionados, para, em seguida, serem encaminhados à fase seletiva nacional. No final do ano, alunos vencedores, junto a seus respectivos professores, pais e diretores de escola, participaram do encontro de encerramento de premiação dos alunos vitoriosos, realizado em Brasília/DF.

2.2 A Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

Desde 2002, a OLPEF ofereceu às escolas públicas “[...] material que visa colaborar com o professor no ensino da leitura e da escrita em um gênero textual.” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 4). Além disso, o material prepara professores e alunos para participarem do prêmio da OLPEF. O material da OLPEF foi editado quatro vezes, conforme Quadro 6:

Quadro 6 – Edições do material da OLPEF

Edição	Ano de edição	Anos escolares	Gêneros textuais
1 ^a	2002	5º	Poema, Reportagem Turística e Texto de Opinião.
2 ^a	2004	5º e 6º	Poema, Memórias Literárias e Artigo de Opinião.
3 ^a	2010	5º e 6º; 7º e 8º; 9º do EF e 1º do EM; 2º e 3º do EM.	Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, respectivamente.
4 ^a	2014	5º e 6º; 7º e 8º; 9º do EF e 1º do EM; 2º e 3º do EM.	Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, respectivamente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017), com base em dados do Histórico do Programa disponíveis em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>.

A 1ª edição ocorreu em 2002, de acordo com o Quadro 6, quando a OLPEF ainda era denominada Prêmio *Escrevendo o Futuro*, chamado *Kit Itaú de Criação de Textos*, conforme informado, contendo três livros identificados na capa com os títulos: *Poetas da escola*, *Viagem pelas palavras* e *Pontos de vista*, apresentando sequência didática do gênero textual poema, reportagem turística e texto de opinião, respectivamente, para atender aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo Altenfelder, Amaral e Gagliardi (2002), autoras do material, a proposta do concurso partiu do princípio de que as condições de produção da escrita precisavam ficar claras para os alunos. Ao escrever seus textos, eles deviam conhecer essas condições desde o início, que seriam: os textos deviam ter uma finalidade, no caso, descrever lugares interessantes para pessoas que quisessem viajar (reportagem turística), convencer alguém de algo (texto de opinião) ou sensibilizar o leitor (poema), uma vez que os textos seriam publicados e lidos por muitas pessoas.

Em 2004, aconteceu a 2ª edição do material do Prêmio *Escrevendo o Futuro*, contendo três livros intitulados: *Poetas da Escola*, *Se bem me lembro...* e *Pontos de Vista*, apresentando sequência didática do gênero textual poema, memórias literárias e artigo de opinião. O Kit Itaú de Criação de Textos foi aprimorado, passando por alterações em seu conteúdo e *layout*. O gênero reportagem turística foi substituído por memórias literárias.

Quanto à 3ª edição do material, denominada Coleção da Olimpíada, foi publicada em 2010, por ocasião da 2ª edição da Olimpíada, estendendo-se até 2012. A Coleção da Olimpíada é formada por quatro pastas contendo: quatro cadernos do professor de orientação

para produção de textos do professor, intitulados *Poetas da Escola*, *Se bem me lembro...*, *A ocasião faz o escritor* e *Pontos de vista*, tratando respectivamente dos gêneros textuais poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião; dez exemplares de Coletâneas de Textos, de cada gênero, e quatro CDs com textos declamados, um para cada gênero, conforme mencionado.

Em 2014, a Coleção da Olimpíada foi editada pela 4ª vez, com um *layout* diferente da segunda edição, mas mantendo os gêneros textuais citados e os respectivos anos escolares a que se destinam.

Com relação à autoria institucional dos cadernos do professor de 2010, na quarta capa são relacionados: Fundação Itaú Social, CENPEC, Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e Canal Futura, representando a esfera privada; além desses, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), representando a esfera pública do ensino.

No topo da quarta capa dos cadernos do professor, encontra-se o logotipo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se trata de:

[...] um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.²⁹

O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, no governo do presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do ministro da Educação, Fernando Haddad, em conjunto com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional, estabelecidas a partir de estudos realizados com organismos internacionais.

Uma das ações prevista nas diretrizes do PDE, voltada para a Educação Básica, foi a formação e valorização dos professores, conforme citado no item XII do documento *Compromisso Todos pela Educação*: “[...] - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. [...]”.³⁰ Sendo assim, compreendo que a OLPEF, e mais especificamente os cadernos do professor, tem sua

²⁹ Disponível no site <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/> Acesso em 15 abr. 2017.

³⁰ Disponível no site http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf Acesso em 15 abr. 2017.

existência e permanência justificadas pelo apoio do Governo Federal, representado pelo MEC e respaldado pelo PDE.

Quanto às instituições privadas parceiras do MEC, na primeira contracapa dos cadernos, encontram-se as informações sobre a Coordenação Técnica, que é do CENPEC, os Créditos de publicação e os endereços para Contato, acompanhadas pela ficha catalográfica com os Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), da Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil.

A instituição privada investidora na OLPEF é a Fundação Itaú Social, em parceria com o MEC, órgão representante do Governo Federal, que também destina verbas ao Programa. A instituição é administrada por um Conselho Curador e uma Diretoria. Conforme informações do *site*³¹(2017), a Fundação Itaú Social tem como foco:

[...] ações de promoção da educação, peça-chave para o desenvolvimento sustentável de um país, segue os valores e compromissos do Itaú, que busca contribuir com o desafio de garantir educação de qualidade às crianças e jovens brasileiros. A Fundação Itaú Social tem sido protagonista de muitas conquistas para o campo social, transformando a vida de milhares de brasileiros. O investimento em educação é uma das forças motrizes da transformação social e um dos pilares básicos do desenvolvimento sustentável de um país. Na visão do banco, concretizada por meio da Fundação Itaú Social, isso requer políticas de governo efetivas aliadas à ampla participação dos diversos setores da sociedade. É a partir dessa premissa que se concentram os investimentos sociais para melhoria da educação pública. Sempre lançando mão de uma abordagem sistêmica na área de educação e atuando em parceria com as três esferas de governo, empresas e organizações não governamentais.

Considero importante para este estudo compreender as relações entre as parcerias formadas por instituições privadas e o Estado, representante da esfera pública, na constituição de uma política pública que visa à formação de professores e à melhoria da qualidade da educação, tal como se constitui a OLPEF, conforme citado anteriormente. Esse pacto apoiou-se nos acordos firmados na década de 1990, entre Governo Federal e Banco Mundial, explanados no Capítulo 1 desta dissertação, de captação de recursos via parcerias público-privadas, a fim de diminuir os gastos públicos e atribuir aos estados mais responsabilidade em relação à educação. (JÚNIOR e MANUÉS, 2014, p. 114).

Segundo Santos & Braga (2012, p. 101),

O público está relacionado à governança de um país, ao poder público, ao Estado, portanto. A categoria privado significa particular, que se distingue do público. Na sociedade capitalista, o público é contraditoriamente privado. Há uma relação de

³¹ Disponível em <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/quem-somos/fundacao-itaui-social> Acesso em 15 abr. 2017.

promiscuidade entre tais esferas. Trata-se de organizar o poder privado (de uma classe) na forma de poder público (Estado).

Santos & Braga (2012) afirmam que as parcerias público-privadas no Brasil se avolumam a partir dos anos 1990, quando o Estado redefine suas funções objetivando a redução de seu tamanho. Desde então, a educação não se apresenta como serviço social exclusivo do Estado, mas também aberto ao setor privado e público não estatal³², que passam a ofertar e executar ações públicas.

Dentre as várias leis instituídas para regulamentar as parcerias público-privadas encontra-se a Lei Federal 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Mediante a sustentação legal para as parcerias e a não exclusividade da educação ao Estado, o Terceiro Setor, representado por “[...] um conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até mesmo algumas empresas autodenominadas cidadãos” (GOHN, 2002, p. 93), voltou seus interesses para o campo educacional. (SANTOS; BRAGA, 2012).

Em relação à OLPEF e, especificamente, aos cadernos do professor da Coleção da OLPEF, apesar de serem produzidos por várias instituições, conforme mencionado, contam, no aspecto pedagógico, com autorias individuais de profissionais da educação contratados para a escrita das sequências didáticas dos gêneros textuais.

O caderno do professor *Poetas da Escola* foi escrito por Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. Anna Helena Altenfelder é pedagoga, especialista em Psicopedagogia pelo Instituto *Sedes Sapientiae*, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua no CENPEC, há doze anos, como pesquisadora, formadora, autora de materiais de orientação para professores e gerente de projeto. Antes disso, foi professora e coordenadora pedagógica da Educação Básica e docente de disciplinas e supervisão de estágio em cursos de pós-graduação *latu sensu*, em Psicopedagogia. (ALTENFELDER, 2016).

Quanto à Maria Alice Mendes de Oliveira Armelin, nasceu em São Paulo, Capital (1951). É formada em Letras (Português - Francês e Literaturas) pela Universidade de São Paulo. Foi professora de escola pública por 31 anos. Durante a gestão Erundina na Prefeitura

³² Bresser Pereira afirma que o serviço público não estatal é constituído por “organizações sem fins lucrativos que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.” (BRASIL, 1995, p. 54).

de São Paulo (1989-1992), atuou na Secretaria Municipal de Educação, como integrante da Equipe Pedagógica e responsável pelas Salas de Leitura de escolas do Núcleo de Ação Educativa 2. Desde 2003, faz parte da equipe de pesquisadores do CENPEC, tendo sido coautora de vários materiais de apoio à formação de professores, como *Ensinar e aprender*³³, *Amigos da escola*³⁴ e *Entre na roda: leitura na escola e na comunidade*³⁵. Desde 2005, é coordenadora do Projeto de formação de mediadores de leitura, *Entre na roda: leitura na escola e na comunidade*, organizado pelo CENPEC em parceria financeira com a Fundação Volkswagen.

O caderno do professor *Se bem me lembro...* foi escrito por Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. Regina Andrade Clara é pedagoga pela PUC-SP e psicopedagoga pelo Instituto *Sedes Sapientiae*. Trabalha como assessora e formadora de professores e coordenadores em escolas particulares e redes públicas de ensino. Na OLPEF, atuou na coordenação do portal do programa, como colaboradora da revista *Na Ponta do Lápis* e como formadora de professores e alunos. Pela SEE/SP, participou do projeto *Classes de Aceleração: reorganização de trajetória escolar de alunos com defasagem idade/série*³⁶, em 1995, e pelo CENPEC, do projeto *Entre na Roda: leitura na escola e na comunidade*, em 2014, colaborando na produção de material e nas ações de formação de professores, coordenadores e técnicos de secretarias de ensino. Anna Helena Altenfelder, já mencionada, nesse caderno, participou pela segunda vez na elaboração dos cadernos do professor da *Coleção da Olimpíada*. Já Neide Aparecida de Almeida é bacharel em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1988) e mestre em Linguística

³³ *Ensinar e aprender: construindo uma proposta para 5^{as} e 6^{as} séries* tratou-se de um material produzido pelo CENPEC, em 1998, para o estado de São Paulo, baseado no Projeto de Correção de Fluxo da Secretaria da Educação do estado do Paraná, com propostas metodológicas alternativas para auxiliar os alunos nas múltiplas oportunidades de aprendizagem, integrando as diversas áreas do conhecimento, buscando a melhoria do desempenho e rendimento escolares dos alunos das 5^{as} e 6^{as} séries (atuais 6^a e 7^o anos). Disponível em http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F308_067-05-00015%20EnsiAprendMod1Matematica.pdf Acesso em 24 jun. 2017.

³⁴ O projeto *Amigos da Escola* foi uma iniciativa da Rede Globo de Televisão, em 1999, para sensibilizar a sociedade sobre a importância da educação pública, mobilizando-a para o desenvolvimento de ações de voluntariado individual e de parcerias com a escola. O Cenpec concebeu e produziu os materiais, além de assessorar a coordenação do projeto na organização de estratégias de implementação e gestão em todo o país. Disponível em <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view.0&id=124>. Acesso em 24 jun. 2017.

³⁵ O projeto *Entre na roda: leitura na escola e na comunidade*, criado em 2014, tem compromisso com a formação de educadores de escola pública, bibliotecários e demais interessados que desejam ampliar seu desempenho enquanto leitores, contribuindo para fortalecer a atuação junto a seus públicos. Dentre as ações, destaca-se a formação de gestores de escolas e de Secretarias, com o objetivo de mobilizá-los para a proposta e criar condições para a implementação dos projetos de leitura. Disponível em <http://www.cenpec.org.br/projetos/entre-na-roda-leitura-na-escola-e-na-comunidade/> Acesso em 24 jun. 2017.

³⁶ No ano de 1995, a SEE/SP elaborou o projeto *Classes de Aceleração: Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental*, que visava a um esforço concentrado nos alunos defasados, de modo a lhes permitir a promoção para séries mais avançadas e adequadas à sua idade. Disponível em <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view.0&id=100> Acesso em 24 jun. 2017.

Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995). Atualmente integra a equipe do Projeto Estudar pra Valer!³⁷, do CENPEC, como especialista em Língua Portuguesa; é consultora e assessora técnica e pedagógica do Programa Prazer em Ler, do Instituto C&A de Desenvolvimento Social. Atua também como docente no Curso de Pós Graduação: Alfabetização e Letramento, do Centro Universitário Padre Anchieta (UNIANCHIETA); realiza pesquisas e consultorias nas áreas de leitura, produção de textos, literatura, elaboração e avaliação de materiais didáticos. (ALMEIDA, 2016).

Em relação ao caderno do professor *A ocasião faz o escritor*, as autoras são Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. Maria Aparecida Laginestra é pedagoga, atuou como professora e diretora na rede municipal de ensino de São Paulo (1970-1995). Desde 1996, trabalha com formação continuada de professores no CENPEC. Atualmente, coordena a equipe da OLPEF. Quanto à Maria Imaculada Pereira, nasceu nas Minas Gerais e tem uma trajetória de mais de 35 anos no ensino público.

Os autores do caderno do professor *Pontos de vista* são: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. Egon de Oliveira Rangel é bacharel (1977) e mestre (1994) em Linguística pela UNICAMP. Atualmente é doutorando em Linguística Aplicada e professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da PUC-SP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, avaliação de livro didático, formação do leitor, letramento literário e linguagem e subjetividade. Foi membro da Comissão Técnica da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos (COGEAM) do Ministério da Educação (MEC) de 2008 a 2015. Tem atuado como consultor do MEC em diferentes projetos. (RANGEL, 2017).

Eliana Gagliardi é bacharel e licenciada em Filosofia pela PUC/SP (1966-1970) e mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP (1993-1995). Faz parte do CENPEC como coautora de materiais didáticos variados, dentre eles, os cadernos do professor da OLPEF. (GAGLIARDI, 2015).

Heloisa Amaral Dias de Oliveira é bacharel e licenciada em História, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), 1974, e mestre em Educação, sobre Currículo, em 1995, pela PUC-SP. No período de 2002 a 2015, Oliveira atuou em vários eventos de

³⁷ O projeto Estudar pra valer! É resultado da parceria firmada entre a Fundação Volkswagen e o CENPEC, em 2004, para o desenvolvimento de um projeto que visasse apoiar os sistemas municipais de educação, para desenvolver uma cultura de formação continuada de professores e o acompanhamento da aprendizagem de leitura e produção de texto dos alunos.

Disponível em <http://www.marketingbest.com.br/sustentabilidade/fundacao-volkswagen-1/> Acesso em 24 jun. 2017.

formação de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas brasileiras, principalmente nos relacionados a OLPEF. (OLIVEIRA, 2015).

Os dados apresentados em relação aos autores sinalizam que todos são professores com grande experiência de sala de aula, o que os torna conhecedores das necessidades da didatização do conhecimento elaborado, por meio de uma metodologia praticável, que dialogue com os professores e resulte no aprendizado dos alunos. Nesse sentido, resta questionar se essa experiência coadunou com o estabelecimento de uma didatização consistente da proposta de ensino de língua portuguesa baseada em gêneros textuais nos cadernos da Olimpíada.

Investigando uma resposta a essa indagação, observa-se que no início de cada caderno do professor, os autores estabelecem um diálogo com o leitor previsto: o professor de Língua Portuguesa, que se inicia pelo vocativo *Caro professor*, expressão de igual formato e conteúdo, na qual os diferentes autores de cada caderno do professor dão as boas-vindas aos professores e apresentam o material: seu objetivo, metodologia, organização, tema, categorias e anos dos alunos participantes (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 3). O fato de os autores serem diferentes e escreverem os cadernos do professor de forma relativamente padronizada pode ser justificado pela ideia de se produzir uma coleção.

Na sequência desse texto, aparece uma descrição da Coleção da Olimpíada, na qual os autores assim apresentam cada caderno do professor:

[...] uma sequência didática, organizada em oficinas, para o ensino da escrita de um gênero textual. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conteúdos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de texto dos alunos etc. Consistem em material de apoio para planejamento e realização das aulas. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 4).

Essa explicitação é seguida das ilustrações das capas dos cadernos do professor, das coletâneas de textos e dos CD-ROMs, com comentários sobre cada um deles. Após isso, vem um apelo para que o professor se inscreva na OLPEF, informações sobre a revista *Na ponta do lápis*, que o professor terá acesso após a inscrição, e oportunidade de participar de formação a distância, por meio de cursos *on-line*.³⁸

No que diz respeito às coleções de livros, Carvalho e Toledo (2003, p. 01), embasadas na teoria de Roger Chartier (1996) e Michel de Certeau (1994) afirmam que:

³⁸ Endereço para que o professor se inscreva na Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro, a fim de receber o material da OLPEF e realizar cursos a distância: <www.escrevendoofuturo.org.br>

Uma coleção de livros é sempre produto de uma estratégia editorial dotada de características que lhe são específicas. [...] O conceito de estratégia põe em cena dispositivos de imposição de saberes e de normatização de práticas referidos a lugares de poder determinados: uma casa de edição; um departamento governamental; uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional; etc.

Ainda segundo Carvalho e Toledo (2003, p. 01), a edição de coleções ocupa um lugar de poder com duas vertentes: a primeira relacionada ao interesse econômico das casas de edição, que visam a ampliar o mercado editorial e atingir novos leitores; a segunda, articulada a políticas culturais que veem no livro uma missão, por isso o tratam como mercadoria que deve ser adequado a um objetivo e público específicos.

Olivero (1999 apud Carvalho e Toledo, 2003, p. 02) “[...] analisa a Coleção como uma nova classe de impresso, fruto de uma estratégia editorial específica, cuja função essencial é a de conquistar e atender um público maior de leitores.” Faz parte dessa estratégia editorial um modelo que leva em consideração aspectos tipográficos e textuais, responsáveis pela identidade da coleção:

[...] padronização das capas, contracapas, páginas de espelho e lombadas; uniformização da estrutura interna dos volumes e dos mecanismos de divulgação; seleção de textos e autores adequada a públicos diferenciados; configuração de um “aparelho crítico” (prefácios, notas, índices remissivos e onomásticos, exercícios, sumários, temários, etc.) que adaptam o texto, integrando-o ao padrão da coleção. Reunidos, tais dispositivos produzem o seu destinatário, funcionando também como mecanismo de classificação dos livros reunidos como Coleção.

Os cadernos do professor da Coleção da Olimpíada são representativos de uma iniciativa de reforma educacional que visa ao ensino da Língua Portuguesa por meio de sequências didáticas de gêneros textuais, e que apresentam claramente o público ao qual se destinam, no caso, os professores de Língua Portuguesa, por meio de uma materialização uniformizada, que torna acessível a utilização do material.

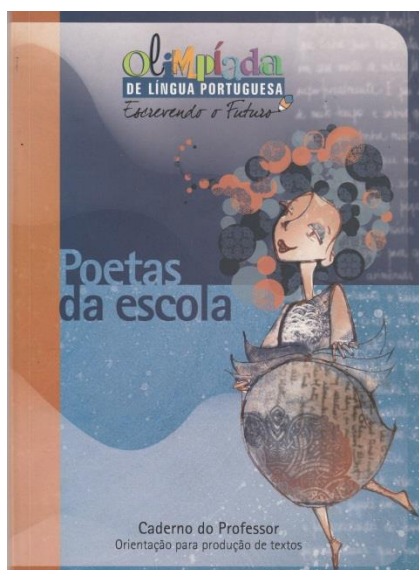
2.2.1 Os cadernos do professor da Olimpíada de 2010 – 3ª edição

Para que haja uma compreensão dos cadernos do professor da Coleção da Olimpíada de 2010, 3ª edição da OLPEF, como material didático utilizado pelos professores de Língua Portuguesa na DER-Jales, no período de 2002 a 2012, faz-se necessário procurar entender sua materialidade.

Todos os cadernos do professor da Coleção da Olimpíada trazem em sua página inicial o título e uma epígrafe relacionada ao gênero textual a ser estudado, conforme exemplo extraído do caderno do professor *Se bem me lembro...*: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.” (Gabriel García Márques). Interessante notar a utilização da epígrafe pelos autores dos cadernos, pois esse recurso antecipa características do gênero a ser estudado na sequência didática por alunos e professores.

As ilustrações tanto do caderno do professor, quanto das coletâneas e dos CD-ROMs foram feitas pela ilustradora Criss de Paulo. Quanto ao projeto gráfico e capa, Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli trabalharam juntos para sua realização, em todos os materiais da Coleção da Olimpíada. O material é ilustrado com desenhos, e em nenhum dos cadernos aparecem fotografias ou obras de arte, como normalmente se observa em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura, talvez pelo custo dos direitos autorais desses recursos. As capas dos cadernos do professor são apresentadas nas Figuras 1, 2, 3 e 4:

Figura 1 – Caderno do professor *Poetas da escola*



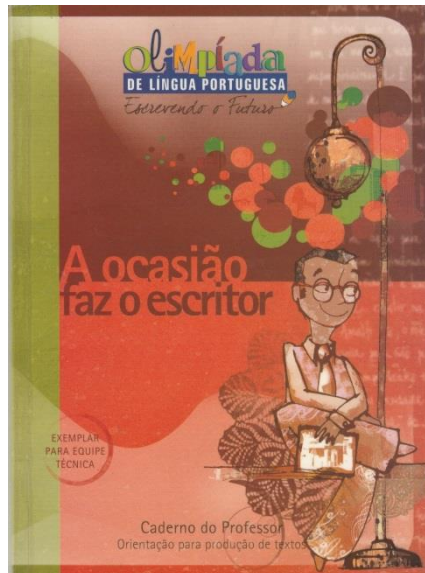
Fonte: Coleção da Olimpíada (2010).

Figura 2 – Caderno do professor *Se bem me lembro...*



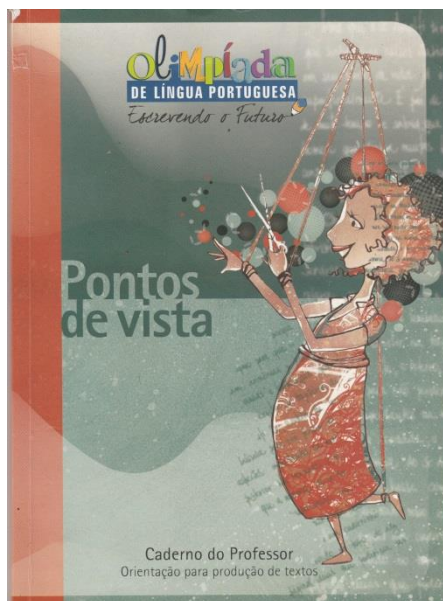
Fonte: Coleção da Olimpíada (2010).

Figura 3 – Caderno do professor *A ocasião faz o escritor*



Fonte: Coleção da Olimpíada (2010).

Figura 4 – Caderno do professor *Pontos de vista*



Fonte: Coleção da Olimpíada (2010).

Com relação às cores utilizadas em cada caderno do professor, como mostram as Figuras 1, 2, 3 e 4, foram escolhidas da seguinte forma: *Poetas da escola* (azul claro e marinho; alaranjado e marrom); *Se bem me lembro...* (lilás e roxo; marrom, alaranjado e amarelo); *A ocasião faz o escritor* (verde claro e escuro; marrom, ferrugem, vermelho e bege); *Pontos de vista* (verde escuro e claro; marrom, ferrugem, vermelho e bege). Os dois últimos cadernos do professor citados possuem as mesmas cores, porém, em *A ocasião fez o escritor*, a predominância é para o verde-claro, enquanto que no caderno *Pontos de vista*, é para o verde-escuro. Os cadernos do professor são ilustrados em cores vivas e atraentes, com o fito de atrair a atenção do professor. A utilização de cores diferentes nos cadernos do professor serve para diferenciá-los, enquanto que o *layout* semelhante para indicar que se trata de uma coleção.

Todos os cadernos do professor apresentam um sumário, contendo títulos das denominadas Oficinas acompanhados de subtítulos explicativos dos conteúdos linguísticos ou metodologia que serão desenvolvidos naquela etapa de ensino. No final do sumário, aparecem também os critérios de avaliação para os gêneros em estudos, em cada caderno, e as referências.

A Apresentação é única para todos os cadernos do professor, contendo um texto intitulado *Ler e escrever: um desafio para todos*, no qual os autores se dirigem novamente ao leitor previsto, comentando sobre os pesquisadores envolvidos na preparação do material da

OLPEF, dentre eles, o professor Joaquim Dolz, sobre o qual é apresentada uma *biodata*³⁹. Há também, na apresentação de todos os cadernos, um texto intitulado *A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita*, de autoria de Joaquim Dolz, sobre a leitura e a escrita como prioridades da escola; a leitura de todos os tipos de texto; o aprendizado da escrita pela escrita; a escrita como desafio para todos; a sequência didática como eixo para o ensino da escrita e a OLPEF como uma chama contra o “iletrismo”.

Todos os cadernos do professor trazem, ainda, um capítulo denominado “Introdução ao gênero”, que apresentam o gênero textual a ser estudado naquele caderno do professor, destacando sua função social e características, o tema a ser desenvolvido pelos alunos, O lugar onde vivo, como já mencionado, e o tempo de duração das oficinas, orientando o professor a criar um Cronograma de atividades para melhor direcionar seu trabalho.

Após a “Introdução”, iniciam-se as oficinas que compõem a sequência didática, que serão descritas no subitem 2.2.2, deste texto, quando será apresentada a fundamentação teórica de sequência didática utilizada pelos autores na produção dos cadernos do professor da Coleção da Olimpíada.

Com relação ao caderno do professor *Poetas da Escola*, organizado Altenfelder e Armelin (2010), para o ensino do gênero poesia, encontramos oficinas para que o professor trabalhe os seguintes conteúdos linguísticos: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetição; denotação e conotação; figuras de linguagem (comparação, metáfora e personificação); recursos sonoros e efeitos de sentido no texto poético.

Na “Introdução ao gênero” (p. 20), ao comentar sobre o poema como atividade lúdica e que permite ao poeta brincar com as palavras, as autoras assim se expressam:

As atividades propostas neste Caderno visam à apropriação, por parte de crianças e jovens, da linguagem e das palavras como meios de comunicação e de expressão da criatividade. São brincadeiras sérias, na medida em que exigem treino de leitura e percepção; e também divertidas, porque a poesia permite que se brinque com as palavras. Ler e produzir poemas pode ser uma atividade lúdica, criativa e original (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 20) .

A sequência didática do gênero poesia inicia-se com a sugestão de textos a serem coletados junto à comunidade onde vivem os alunos, a fim de se recuperar a memória poética dos moradores. Além desses textos, poemas de autores consagrados, de diferentes origens,

³⁹ Segundo o *Cambridge Dictionary*, uma *biodata* apresenta detalhes sobre a vida, o trabalho e as conquistas de alguém. Disponível em <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/biodata> Acesso em 27 nov. 2016.

épocas e vertentes, foram selecionados, tais como: Elias José, Ciza, Fernando Pessoa, Sérgio Caparelli, Casimiro de Abreu, Otávio Roth, Ângela Leite de Souza, Mário Quintana, José Paulo Paes, Vinícius de Moraes, Sidônio Muralha, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Setúbal.

Em se tratando da seleção dos textos, Soares (2011) afirma que, nos livros didáticos, há predominância de textos narrativos e poemas, enquanto que o teatro, o gênero epistolar, a biografia, o diário e as memórias estão praticamente ausentes. Em relação aos poemas, a autora destaca que são quase sempre descaracterizados, sendo ressaltados seus aspectos formais, ou mesmo, que esse gênero textual é utilizado como pretexto para se trabalhar ortografia ou gramática, fazendo com que elementos essenciais do poema se percam: interação lúdica e rítmica, percepção poética e gosto pela poesia. Segundo Soares (2011), a escolarização inadequada da literatura também é percebida na escolha recorrente dos mesmos autores e obras literárias.

Analisando os critérios de seleção de textos e autores da Coleção, observei que foram selecionados dois poemas de Casimiro de Abreu (*A valsa; Meus oito anos*) e dois poemas de Mário Quintana (*Cidadezinha; Definições poéticas de Mário Quintana*), quanto aos demais autores, aparece apenas um poema de cada. Em sua maioria, os autores escolhidos são clássicos da literatura brasileira e portuguesa, e também foi inserido no material um poema de Carlos Victor Dantas Araújo, aluno finalista da 1ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro em 2008, 6º ano da E.M.E.F. Urcesina Moura Cantídio, Alto Santo – CE, o que parece servir de estímulo aos alunos para participarem do Prêmio da OLPEF.

Com relação ao caderno do professor *Se bem me lembro...*, organizado por Clara, Altenfelder e Almeida (2010), para o ensino do gênero memórias literárias, na “Introdução ao gênero” (p. 18), aparece a seguinte afirmação de Walter Benjamin (2004):

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. **Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava.** (grifo do autor).

Em seguida, as autoras do caderno do professor afirmam que “Os registros escritos são uma possibilidade de perpetuar nossas memórias.” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 18), e que as memórias literárias são produzidas para rememorar o passado e integrar o imaginado ao vivido. Ressaltam, ainda, que os textos memorialistas, apesar de

terem como ponto de partida as experiências vividas pela pessoa entrevistada⁴⁰, devem ser escritos como são recordadas no presente, e em 1ª pessoa.

O caderno do professor referente às memórias literárias apresenta os seguintes conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa: diferenças entre gêneros textuais (diário, relato histórico e memórias literárias); plano global e foco narrativo; descrição de fatos, sentimentos e sensações nas memórias literárias; figuras de linguagem (comparação, metonímia, metáfora, personificação, onomatopéia); neologismos; tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito); uso de palavras que remetem ao passado do lugar retratado; a importância dos sinais de pontuação na marcação da expressividade e dos sentidos das memórias literárias; o gênero entrevista como base para a escrita do texto de memórias; mudança de um gênero em outro (entrevista em memórias literárias); vozes presentes no texto.

No que se refere à seleção de textos e autores, para o caderno do professor *Se bem me lembro...*, o qual trata do gênero textual memórias literárias, foram escolhidos os seguintes autores, de diferentes origens, épocas e vertentes: Antônio Gil Neto, Rostand Paraíso, Tatiana Belinky, Zélia Gattai, Bartolomeu Campos Queirós, Helena Morley, Alberto da Costa e Silva, Manoel de Barros, Ilka Brunhilde Laurito, Roberto de Oliveira Campos, Fernando Sabino, sendo que da escritora Zélia Gattai foram escolhidos dois textos e dos demais autores um texto. No estudo desse gênero aparece também um texto de memórias literárias da aluna Kelli Carolina Bassani, finalista da 3ª edição do Prêmio Escrevendo o Futuro em 2006, 4ª série da E.M.E.I.E.F. Walter Fontana, Toledo – PR, que parece ter sido incluído na relação de textos para incentivar os alunos quanto à escrita de memórias literárias.

Com relação ao caderno do professor *A ocasião faz o escritor*, organizado por Laginestra e Pereira (2010), para o ensino do gênero textual crônica, são encontradas oficinas, por meio das quais o professor pode trabalhar os seguintes conteúdos linguísticos: diversidade de estilo e linguagem entre autores de épocas diferentes; os tons das crônicas: lírico, irônico, humorístico ou crítico; elementos constitutivos de uma crônica; figuras de linguagem: comparação, metáfora, catacrese, metonímia, personificação ou prosopopeia, hipérbole, sinestesia, antítese, ironia e eufemismo; diferença entre notícia e crônica. Além disso, a proposta das autoras de temas para a escrita do gênero crônica é que sejam retirados de

⁴⁰ Uma das oficinas do gênero memórias literárias propõe que uma pessoa antiga da comunidade seja entrevistada, para que, com base em suas experiências, o aluno escreva seu texto, em 1ª pessoa. No material estudado, trata-se da Oficina 11, A entrevista (p. 100).

situações da vida cotidiana. Laginestra e Pereira (2010) sugerem procedimentos como fotografia e leitura de imagens, como ponto de partida para a escrita da crônica.

Tecendo um comentário sobre a transformação da crônica de gênero jornalístico em gênero literário, Laginestra e Pereira (2010) assim se posicionam na “Introdução ao gênero” (p. 21-22):

Nem todas as crônicas resistem ao tempo. Publicadas em jornais e revistas, são lidas apenas uma vez e, em geral, esquecidas pelo leitor. A crônica literária, no entanto, tem longa duração e é sempre apreciada pelo estilo de quem a escreve e pelo tema abordado. A produção de crônicas literárias é muitas vezes tarefa “encomendada” a escritores já reconhecidos pela publicação de outras obras, como contos e romances. São esses autores que, usando recursos literários e estilo pessoal, fazem seus textos perdurarem e serem apreciados apesar da passagem do tempo. Para conseguir esse efeito, os escritores não destacam os fatos em si, mas a interpretação que fazem deles, dando-lhes características de “retrato” de situações humanas atemporais. Os temas geralmente são ligados a questões éticas, de relacionamento humano, de relações entre grupos econômicos, sociais e políticos.

No que se refere à seleção de textos e autores, para o caderno do professor *A ocasião faz o escritor...*, que trata do gênero textual crônica, foram escolhidos os seguintes autores: Ivan Ângelo, Fernando Sabino, Machado de Assis, Moacyr Scliar, Armando Nogueira, Paulo Mendes Campos, Carlos Heitor Cony e Rubem Braga, de diferentes origens, épocas e vertentes. Foram selecionadas duas crônicas de Paulo Mendes Campos e Ivan Ângelo, e uma crônica dos demais autores. Observei que o material não contém nenhum texto de aluno, por se tratar do ano em que o caderno do professor que estuda o gênero textual crônica ter sido inserido na Coleção da Olimpíada.

Com relação ao caderno do professor *Pontos de vista*, organizado por Rangel, Gagliardi e Amaral (2010), para o ensino do gênero artigo de opinião, aparecem oficinas para que o professor trabalhe os seguintes conteúdos linguísticos: informação *versus* opinião; diferenças entre notícia e artigo de opinião; escolha da questão polêmica; características de um artigo de opinião (tese, questão polêmica, posição, argumentos, contra-argumento, movimento argumentativo e conclusão); tipos de argumentos; elementos articuladores; vozes presentes no artigo de opinião; pesquisa e informações para a escrita do texto.

Na “Introdução ao gênero” desse caderno, os autores assim se posicionam em relação à discussão de questões polêmicas como exercício de cidadania:

Um dos objetivos principais deste Caderno é motivar alunos e professores a (re)conhecer questões polêmicas que atravessam nosso cotidiano. Afinal, entender o que está em jogo em cada caso, perceber “quem é quem”, certificar-se de interesses em disputa, estratégias em ação etc. são formas eficazes de se envolver nas questões

que movem a vida em sociedade. Debatê-las, colaborando para a formulação coletiva de respostas, é parte da vida política cotidiana numa sociedade democrática. É parte, portanto, do pleno exercício da cidadania. (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 17-18).

No que se refere à seleção de textos e autores, para o caderno do professor *Pontos de vista*, que trata do gênero textual artigo de opinião, foram escolhidos os seguintes autores contemporâneos (articulistas⁴¹): Angeli, Fábio Zanini, Joaquim Falcão, Renato Janine Ribeiro, Carlos Brickmann, Gustavo Barreto, Ricardo Young, Aguinaldo Pavão e Jussara Fiterman. Além desses articulistas, foi selecionado um texto da Revista *Época*/Agência Brasil, e outro da Agência Estado. Foi escolhido também o artigo de opinião da aluna Mariane Cheli de Oliveira, finalista da OLPEF em 2008, pertencente ao 3º ano do Ensino Médio da E.E.E.F. Doutor Duílio Trevisan Beltrão, da cidade de Tamboara/PR, a meu ver, para estimular os alunos à escrita do gênero textual artigo de opinião.

Considero importante comparar os gêneros textuais presentes nos cadernos do professor da Coleção da Olimpíada, poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, conforme já mencionados, aos que fazem parte do Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de SP, organizados conforme Quadro 7:

Quadro 7 – Gêneros e tipologias textuais do Currículo Oficial de Língua Portuguesa do EF (2010)

Ano	Tipologia textual	Gênero textual
6º	Narrar	Crônica narrativa e letra de música.
7º	Relatar	Notícia, reportagem e relato de experiência.
8º	Prescrever	Anúncio publicitário, regra de jogos e receita.
9º	Argumentar e expor	Debate regrado, artigo de opinião, carta do leitor e artigo de divulgação científica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Quanto aos gêneros textuais expostos no Quadro 7, a letra de música, proposta no Currículo Oficial, pode ser associada ao poema, do caderno do professor da OLPEF; o relato de experiência articula-se em partes às memórias literárias, uma vez que essas representam relatos de experiência, porém, escritos em linguagem literária; a crônica narrativa também se articula ao gênero textual crônica, diferenciando-se do caderno do professor, que apresenta outros tipos de crônica, não apenas a narrativa; e, finalmente, quanto à notícia, à reportagem,

⁴¹ “Articulistas são profissionais que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, internet ou televisão.” (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 19).

ao debate regrado, à carta do leitor e ao artigo de opinião, todos estão articulados ao gênero textual artigo de opinião, apresentado no caderno do professor da Olimpíada. Todas essas semelhanças sinalizam que os cadernos do professor da OLPEF podem auxiliar os professores no ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, no estado de São Paulo, haja vista a consonância com o Currículo Oficial. Isso, talvez, justifique a concomitância de uso tanto do material da OLPEF quanto dos cadernos oriundos das normatizações do Currículo, nas escolas daquela rede de ensino.

Analisando ainda o Quadro 7, com relação à prevalência de gêneros textuais, os não literários se sobrepõem aos literários, aparecendo apenas a crônica narrativa e a letra de música que podem ser classificados como textos literários. Quanto à tipologia textual, foram escolhidos cinco tipos textuais: da ordem do narrar, relatar, prescrever, argumentar e expor. Essas tipologias textuais, com exceção da narrativa, são encontradas com mais frequência nos textos não literários.

No Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, os conteúdos estão elencados em: Conteúdos Gerais e Conteúdos de leitura, escrita e oralidade. A leitura e interpretação de textos literários aparecem apenas nos Conteúdos de leitura, escrita e oralidade; nos Conteúdos Gerais, os textos literários são citados apenas na 5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano. (SEE/SP, 2010, p. 50-52).

Na 7ª série/8º ano e 8ª série/9º ano, do Currículo Oficial, os gêneros textuais propostos são da ordem do prescrever, argumentar e expor, ou seja, não literários. Diante desse quadro, “[...] para potencializar os efeitos da proposta curricular na constituição de leitores competentes e bons produtores de textos escritos.” (SEE/SP, 2010, p. 5), a SEE/SP produziu, em 2010, ano de implementação do Currículo, dois exemplares de sequências didáticas de textos literários, denominados cadernos do professor *Leitura e Produção de Textos*, 5ª e 6ª séries/6º e 7º anos, 7ª e 8ª séries/8º e 9º anos, para o Ensino Fundamental, sob a coordenação geral da Profa. Maria Inês Fini e equipe de professores: Ghisleine Trigo Silveira, Ana Luiza Marcondes Garcia, Egon de Oliveira Rangel, Maria Regina Figueiredo Horta e Neide Aparecida de Almeida. Convém ressaltar que os professores Egon de Oliveira Rangel e Neide Aparecida de Almeida, além de autores dos cadernos de *Leitura e Produção de Textos*, são, também, autores dos cadernos do professor da Olimpíada. Os cadernos de *Leitura e Produção de Textos* contemplaram o estudo dos gêneros lenda, mito, fábula, história em quadrinhos, poema, conto, romance, texto teatral e cordel, todos pertencentes à esfera literária.

Para subsidiar o trabalho de literatura com o currículo do Ensino Médio, foram produzidos, em 2010, os cadernos do professor *Literatura – volume 1 e 2*, também sob a

coordenação da prof^a Maria Inês Fini e equipe de professores: Maria de Fátima Barros Silvestre, Noemi Jaffe, Regina Maria Braga, Daniela Mercedes Kahn e Ghisleine Trigo Silveira. Segundo Fini (2010), coordenadora geral do *Projeto São Paulo Faz Escola*⁴², “No Ensino Médio, o material tem como finalidade contribuir para que o professor possa capacitar os alunos para serem leitores literários. O foco principal, portanto, é a fruição. Nos cadernos de *Literatura – volume 1 e 2*, do Ensino Médio são tratados, entre outros, os gêneros: romance histórico, relato de viagens e texto dramático.” (SEE/SP, 2010, p. 5). Também nesse material, os textos literários são priorizados.

A meu ver, o Currículo Oficial materializado nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa não deve ter sido considerado suficiente, em termos de exploração dos gêneros textuais, para conduzir os alunos ao aprendizado dos principais gêneros textuais que circulam nas esferas da sociedade. A incorporação dos cadernos do professor da OLPEF, produzidos por órgão privado; *Leitura e Produção de Textos 1 e 2* e *Literatura – volume 1 e 2*, produzidos por órgão público, SEE/SP, ao Currículo Oficial, parecem servir como material didático complementares de apoio ao professor nas aulas de Língua Portuguesa.

Ainda sobre a organização dos cadernos do professor da OLPEF, a última oficina de todos os cadernos traz um Roteiro para revisão, que contém perguntas direcionadas aos alunos, a fim de que eles revisem seu próprio texto. As últimas páginas dos cadernos trazem Critérios de avaliação para o gênero, contendo critérios, pontuação e descritores a serem utilizados na correção dos textos pelos professores. É interessante notar que o material oferece ao aluno a oportunidade de desenvolver sua autonomia quanto à revisão do texto produzido, para, em seguida, passar pelo crivo do professor.

Como se pode concluir, os professores de Língua Portuguesa, das diretorias de ensino do estado de SP, dentre elas a da Região de Jales, possuem a seu dispor os cadernos do Professor da OLPEF, articulados aos cadernos do professor do Currículo Oficial, e aos cadernos do professor *Leitura e Produção de Textos 1 e 2* e *Literatura – volume 1 e 2*, para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa.

⁴² “O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. O material é disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física.” Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola> Acesso em 28 jun. 2017.

2.2.2 Pressupostos teórico-metodológicos dos cadernos do professor da OLPEF de 2010

Buscando conhecer melhor os cadernos do professor da OLPEF de 2010, examinei a concepção teórico-metodológica que os sustenta. Segundo Rangel e Garcia (2012, p. 12-13), os cadernos do professor da Olimpíada, no que concerne à concepção teórico-metodológica do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, foram organizados em três aportes: a) conceito bakhtiniano de gênero; b) proposta das sequências didáticas para o ensino de gêneros; c) teorias de Vygotsky relativas à aprendizagem.

Quanto ao conceito de gênero, Rangel e Garcia (2012, p. 12) afirmam que os cadernos do professor foram orientados pela perspectiva discursiva de Bakhtin, uma vez que

[...] partem do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissolúvelmente, relacionadas ao *uso* da linguagem. Cada esfera de nossas atividades [...] tenderia, então, a desenvolver *usos próprios*, ou seja, *gêneros discursivos* específicos [...]. Cada um desses ou de qualquer outro gênero tenderia, ainda, a desenvolver formas particulares de organização e elaboração textual, assumindo uma forma composicional própria. (RANGEL; GARCIA, 2012, p. 12).

A concepção de linguagem defendida por Bakhtin ([1952-1953]2006) decorre dos conceitos de enunciação, enunciado, dialogismo e gêneros. Nessa abordagem, o sujeito ocupa lugar de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que a compreensão das relações sociohistóricas de uma sociedade só pode ser entendida a partir desse sujeito, responsável pela produção de enunciados que demandam: “[...] a) uma determinada situação histórica; b) a identificação dos atores sociais; c) o compartilhamento de uma mesma cultura; d) o estabelecimento de um diálogo.” (DIAS et al., 2011).

O conceito de dialogismo proposto por Bakhtin ([1952-1953]2006), em relação à linguagem, significa que todo dizer é atravessado por outros dizeres, que a voz de um sujeito é também a voz do outro e que todos os enunciados se formam a partir de outros, concluindo que a relação dialógica é inseparável da linguagem.

Quanto ao conceito de enunciação, é tomado por Bakhtin ([1952-1953]2006) como o produto da interação em um contexto socioideológico e, para compreendê-la, é importante compreender os conceitos de sentido ou tema e significação. O sentido ou tema estabelece ligação com os interlocutores, é sempre único, dinâmico e complexo, uma vez que é determinado pela interação enquanto fenômeno histórico.

Os autores dos cadernos do professor propõem aos professores de Língua Portuguesa, sujeitos previstos pelo material, como se destacou, compreender um texto prescritivo com

orientações metodológicas e conteudísticas propostas para o ensino de determinado gênero textual. No caderno do professor *Se bem me lembro...*, sobre memórias literárias, quando as autoras recomendam aos professores que orientem os alunos a entrevistar os idosos da comunidade em que vivem, aparece um texto prescrito da seguinte forma:

Proponha aos alunos que se organizem individualmente ou em pequenos grupos para conversar com pessoas mais velhas. Podem ser pessoas da própria escola ou de casa – um vizinho, um parente.
Faça com a classe uma lista dessas pessoas. Elas devem ter disponibilidade para receber os alunos. Pais, avós e outros membros da comunidade também podem ajudar nessa tarefa de identificar os moradores escolhidos. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 26).

O texto citado é composto por comandos direcionados aos professores, iniciados por verbos flexionados no tempo imperativo afirmativo, por meio dos quais parece que as autoras esperam que os interlocutores cumpram o que foi estabelecido para que obtenham sucesso no desenvolvimento da sequência didática e do ensino do gênero textual.

O atravessamento das vozes e dos discursos, e, por conseguinte, a interação ocorrerá a partir do conhecimento prévio dos professores a respeito do conhecimento dos conteúdos de Língua Portuguesa, propostos pelo Currículo Oficial, e da metodologia proposta pelos cadernos do professor da Olimpíada. O resultado da aplicação das oficinas das sequências didáticas dependerá dos saberes dos professores e da assimilação do discurso dos autores dos cadernos.

Outro conceito relevante na teoria de Bakhtin ([1952-1953]2006) é o que diz respeito aos gêneros discursivos, aos quais o autor confere um enfoque discursivo-interacionista, devido ao caráter social dos fatos de linguagem, e por considerar o enunciado como produto da interação social e as palavras como produtos de trocas sociais, a partir de um contexto em uma determinada comunidade linguística.

O conceito de gênero discursivo diz respeito à materialização da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, estabelecidas por sujeitos que interagem em atividades humanas nas diferentes esferas sociais. Nessas esferas, formadas por instâncias públicas e privadas, nas quais ocorre o uso da linguagem, é que os gêneros discursivos circulam, a fim de atender às necessidades dialogais dos sujeitos nelas envolvidos. Por serem diversas as esferas da atividade e interação humana, nas quais ocorre a interação de diversos grupos sociais, são também múltiplos e heterogêneos os gêneros discursivos. (BAKHTIN, [1952-1953]2006).

Analisando os gêneros textuais propostos nos cadernos do professor, noto dois pertencentes à esfera literária: poema e memórias literárias; um pertencente à esfera jornalística: artigo de opinião, e um gênero híbrido: a crônica, que circula nas esferas literária e jornalística, porém, no momento da produção os gêneros são escolarizados e as produções dos alunos ocorrem em situações artificiais. A fim de aproximar a produção textual da esfera de circulação, os autores dos cadernos do professor sugerem para o gênero poema, a organização de um sarau para a apresentação dos poemas dos alunos; para o gênero memórias literárias, a organização de um livro com os textos produzidos pelos alunos; para o gênero artigo de opinião, a produção de um *blog* e a publicação de alguns artigos em jornais e revistas locais. Quanto ao gênero textual crônica, Laginestra e Pereira (2010, p. 27) não definem em que portador os textos devem ser publicados, apenas sugerem que os alunos sejam questionados sobre como apresentar os textos produzidos aos colegas da escola e às pessoas da cidade. As autoras ainda convidam os professores a ouvir e anotar as ideias dos alunos, para juntos elaborarem um plano de ação para a realização do evento de lançamento das crônicas. (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 125).

Ainda, segundo Bakhtin ([1952-1953]2006, p. 262), “[...] gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, que ocorrem em um determinado contexto social e são diversos. O termo a ser destacado na afirmação de Bakhtin é **relativamente**, que consiste em considerar o aspecto histórico dos gêneros, ou seja, a ausência de normas que impedem mudança das características e das fronteiras entre as esferas de circulação dos gêneros discursivos. Logo, gêneros surgem ou desaparecem conforme a complexidade das esferas de atividade humana. Bakhtin ([1952-1953]2006, p. 261) afirma que os enunciados possuem características das condições e finalidades dos campos de atividade humana nos quais se materializam.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Para Bakhtin/Voloshínov ([1929]2006), o que determina estas três dimensões dos gêneros discursivos é a situação de produção dos enunciados e a apreciação valorativa do locutor sobre o tema e do interlocutor sobre seu discurso. De acordo com este posicionamento, os gêneros e os textos/enunciados que a eles pertencem só podem ser

compreendidos, produzidos ou conhecidos quando referidos a sua situação de produção (ROJO, 2005).

Sobre a situação de produção, como exemplo, na primeira oficina dos cadernos do professor *Poetas da escola* (poema) e *Se bem me lembro...* (memórias literárias), os autores não propõem ao professor conversar com o aluno sobre a participação no concurso da OLPEF; enquanto que o caderno do professor *Pontos de Vista* (artigo de opinião) trata desse assunto rapidamente (RANGEL et al., 2010, p. 32) e o caderno do professor *A ocasião faz o escritor* (crônica) propõe uma conversa com os alunos sobre a OLPEF e a forma de participar dela. Vale ressaltar que o próprio título da oficina, no caderno do professor de crônica, anuncia esse trabalho de apresentação da situação de produção: *É hora de combinar*. (SHUMISKI; BERTOLETTI, 2016).

Do seu bom entusiasmo vai depender o êxito da sua proposta de trabalho. Esse entusiasmo vai contagiar os alunos se você lhes der uma visão clara do que é essa Olimpíada e do que vão ganhar ao fazer parte dela. [...] Comece perguntando o que eles sabem sobre olimpíadas em geral. [...] Aguçado o interesse dos alunos pelo tema, é hora de apresentar a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, suas semelhanças e diferenças com uma olimpíada esportiva; mostre-lhes que na Olimpíada de Língua Portuguesa o objetivo é aprender a escrever **crônicas** sobre as pessoas, os costumes, a vida do lugar onde moramos. [...] Talvez uma das perguntas seja: “E se a crônica escolhida para concorrer ao prêmio não estiver entre as finalistas do concurso?” É uma boa oportunidade para lembrar-lhes que todos sairão ganhando: primeiro, pela preparação intensiva para a Olimpíada, que começa com esta Oficina 1 e vai se estender por mais dez. Segundo, porque todos os textos produzidos na penúltima oficina vão se transformar em material de leitura para os outros alunos da escola. Nesse ponto você pode perguntar à turma: “O que fazer para que outras pessoas possam ler o que vocês vão escrever, aqui na sala de aula, sobre a nossa cidade? Ouça as respostas. Talvez surjam ideias como: criar um *blog* da escola para divulgar as crônicas, produzir um livro para ficar disponível na biblioteca, publicar periodicamente os textos nos jornais do bairro, da cidade ou no *site* da escola”. (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 27).

A preocupação de Laginestra e Pereira (2010) com a exploração da situação de produção fica clara, quando elas sugerem a realização de perguntas, feitas pelo professor aos alunos, sobre seus conhecimentos prévios em relação à OLPEF; sobre as finalidades da escrita do gênero em questão: aprender a escrever crônicas, participar do prêmio da OLPEF e/ou publicar seu texto em um suporte a ser escolhido; sobre pensar nos possíveis interlocutores das produções. Após esses questionamentos, a escrita se torna significativa para os alunos, uma vez que se articula a sua realidade.

O pressuposto metodológico destacado por Rangel e Garcia (2012), no qual se fundamentam os cadernos do professor, são as sequências didáticas, ferramentas básicas para o ensino de gêneros textuais, que servem, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004,

p. 98), “[...] para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.”

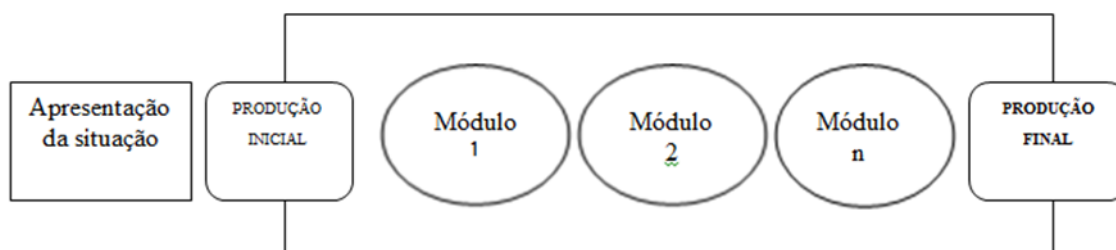
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) afirmam que

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Conforme já mencionado, os cadernos do professor se encontram organizados em sequências didáticas, a fim de orientar o professor quanto ao ensino dos gêneros textuais poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, explicitando seus aspectos linguísticos, discursivos e textuais.

Dolz et al. (2004) criaram uma estrutura base de uma sequência didática, para a produção gêneros textuais, representada na Figura 5:

Figura 5 – Esquema de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)



Como se pode verificar na Figura 5, as etapas da sequência didática propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são: apresentação da situação, que significa expor aos alunos o projeto de comunicação oral ou escrito de determinado gênero textual; produção inicial, que representa a primeira escrita do gênero textual pelos alunos, antes de qualquer intervenção do professor; módulos, que representam atividades a serem desenvolvidas a fim de explicitar os problemas de linguagem que os alunos possuem em relação ao gênero proposto; e, por fim, a produção final, que significa a escrita final do gênero textual, após as orientações do professor.

A primeira etapa da sequência didática, denominada *apresentação da situação*, consiste em uma descrição detalhada da atividade que será desenvolvida junto aos e pelos alunos no aprendizado do gênero textual proposto. Nesse momento, o professor deve construir

junto aos alunos o projeto de leitura e escrita envolvendo determinado gênero textual, que deve resultar na produção final e sua exposição ao público. É fundamental que os alunos compreendam qual gênero será abordado e por meio de qual suporte será veiculado; que público-alvo será alcançado pelas produções finais; de que forma a produção final passará a circular entre o público-alvo e quem participará da divulgação da produção final. Além dos aspectos relacionados às condições de produção, segundo os autores, o professor deve fornecer aos alunos explicações a respeito do gênero textual que será trabalhado, principalmente em relação às atividades de linguagem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Nos cadernos do professor, o gênero textual a ser estudado é apresentado aos professores na “Introdução ao gênero”, partindo de um poema, um texto de memórias, de uma crônica ou de um artigo de opinião, seguido de considerações dos autores sobre o gênero a ser estudado, conforme exemplo retirado do caderno do professor *Se bem me lembro...*:

[...]

- *Vô, quem foi Getúlio Vargas?*

- *O que foi o Dia D?*

- *Conta aquela vez que você era pequeno e foram de furdinho para São Paulo, e aquela outra vez que pegou fogo na máquina de café.*

E os olhos embaçados do avô se iluminam. Ele endireita as costas e como se inflasse o peito cheio de histórias prontas para ganhar vida conta para os mais novos suas lembranças de outros tempos. Seus conhecimentos não vão morrer com ele, há pessoas interessadas em suas vivências, em conhecer como foi sua vida. [...] (LAURITO, Ilka Brunhilde *apud* CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 17).

A proposta deste Caderno é fazer que os alunos aprendam a ler e a produzir textos tendo como ponto de partida o gênero “memórias literárias”, ampliando assim seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 20).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os alunos devem realizar a *primeira produção* do gênero a ser estudado, considerada uma atividade complexa, antes de qualquer conhecimento sistematizado pelo professor, mesmo que de forma incipiente. O objetivo dessa etapa é permitir ao professor avaliar quais habilidades os alunos dominam ou não em relação ao gênero textual que será ensinado, além de motivar o aluno para o aprendizado do gênero. A primeira produção serve, também, como instrumento comparativo com a produção final, permitindo visualizar os avanços dos alunos na produção textual, após a realização das atividades nos módulos. Apesar de se configurar como um meio de avaliação, o professor não deve atribuir nota ou conceito por essa primeira escrita, uma vez que representa os

conhecimentos prévios do aluno, antes da intervenção do professor. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Nos cadernos do professor, a fim de preparar os alunos para a primeira produção, são sugeridas aos professores atividades de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual a ser estudado, por meio de questionamentos, leitura de textos dos gêneros textuais, pesquisas, exposições, produção de jornal mural, debates etc. No caderno do professor *Pontos de Vista*, Rangel, Gagliardi e Amaral (2010) utilizam quatro das quinze oficinas da sequência didática com atividades preparatórias para que o aluno produza seu primeiro artigo de opinião; nos demais cadernos, a produção inicial é solicitada mais rapidamente. Segue a orientação para os professores em relação à primeira produção de artigo de opinião pelos alunos, após a realização de um debate:

Uma vez realizado o debate sugerido na oficina anterior, proponha aos alunos a escrita de um artigo de opinião com base em uma das questões polêmicas escolhidas. Peça-lhes que se coloquem no lugar do articulista e ajude-os a definir a questão polêmica a ser abordada; os objetivos que levam à escrita desse artigo; o tipo de publicação (jornal mural, *blog*, jornal do bairro etc.); e o público-alvo ou leitor visado. (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 66).

A orientação de produção textual apresentada oferece elementos que possibilitam ao aluno pensar sobre o texto a ser produzido, bem diferente do modelo de redação escolar utilizado pelos professores nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Geraldi (2006, p. 128), “Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escolar.” Os alunos escreviam sobre um tema livre, que os colocava diante um mar de possibilidades temáticas, sem possuírem outro objetivo de escrita a não ser entregar seu texto ao professor para ser avaliado.

Após a produção textual inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a realização dos *módulos*, que são constituídos por atividades ou exercícios, que possibilitam ao professor organizar seu trabalho a partir dos *problemas* apresentados pelos alunos na primeira produção. Os módulos devem ser organizados do complexo para o simples, de forma que cada um possibilite, ao aluno, o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero. Após a execução das atividades simples de cada módulo, o professor propõe novamente uma atividade complexa: a produção final.

Os módulos são denominados oficinas, nos cadernos do professor, as quais são numeradas e possuem um título. Essa identificação aparece sempre nas páginas esquerdas dos cadernos do professor. Nas páginas direitas, quando a oficina é identificada, os autores

apresentam os objetivos da oficina e uma observação chamada *Prepare-se!*, que traz comandos ao professor sobre o que deve ser destacado, quanto ao conteúdo e à metodologia.

Antes de iniciar as atividades, aparece uma relação de materiais que serão utilizados naquela oficina. Em seguida, são descritas atividades e, também, orientações para o trabalho do professor, que possuem o caráter de texto instrucional, uma vez que guiam o professor por meio de verbos no imperativo, conforme exemplo retirado do caderno do professor *Poetas da Escola*:

Leia poemas em voz alta para os alunos. Para apreciarmos devidamente um poema é preciso escutá-lo com atenção. O seu exemplo é um bom incentivo para eles. Poemas evocam sensações, sentimentos, ideias, imagens, reflexões. Ajude os alunos a descobrir o que o poema desperta em cada um deles. (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 45).

As atividades das oficinas estão organizadas em etapas numeradas, alternadas por *boxes* contendo conceitos sobre o gênero que está sendo estudado. Exemplo disso é o conceito de *notícia* utilizado no caderno do professor *Pontos de Vista*:

Notícia

Matéria-prima dos jornais, a notícia relata fatos que estão ocorrendo na cidade, no país, no mundo. O objetivo da notícia é informar o leitor com exatidão. Mesmo tendo a pretensão de ser “neutra” e confiável, ela traz em si concepções, princípios e a ideologia dos órgãos de imprensa que a divulgam. As notícias são impressas no jornal de acordo com o grau de relevância (das mais importantes, para as menos importantes). Para chamar a atenção dos leitores, o texto se inicia com uma manchete bem objetiva, com verbo sempre no presente. Em seguida, vem o *lead*, ou primeiro parágrafo, que contém as informações básicas sobre o fato noticiado. O *lead* começa pela indicação do fato e pela descrição das circunstâncias mais importantes em que o fato ocorreu, isto é, o que ocorreu, como, quando, onde e por quê. O uso mais comum dessa palavra é em inglês, *lead*, mas, na língua portuguesa, lide também está correto.

(RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 46)

Os *boxes* trazem, também, estratégias de leitura e produção de textos, como a proposta no caderno do professor *Se bem lembro...*:

Estratégia de leitura

Existem alguns modos de mostrar como um texto é estruturado ou apontar determinados recursos linguísticos. Um deles é sublinhar ou circular – de diferentes cores – os elementos que se quer destacar. Ao longo das oficinas, esse recurso será usado algumas vezes. Você e seus alunos poderão fazer isso por meio do CD, com o texto projetado na parede.

(CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 62)

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), após a realização das atividades nos módulos, a última etapa de *produção final*, caracteriza-se pela escrita do gênero proposto.

O professor pode utilizar a produção final dos alunos como forma de avaliação, comparando-a à produção inicial e observando os avanços alcançados pelos alunos com o trabalho desenvolvido na sequência didática, por meio de uma grade de correção baseada no que foi ensinado nos módulos. Além disso, os cadernos do professor recomendam a exposição dos textos dos alunos à comunidade escolar, em suporte previamente combinado com os alunos. Para participar do Prêmio da OLPEF, um texto de cada gênero deve ser escolhido por equipe formada por professores de Língua Portuguesa e representante da comunidade, e enviado aos órgãos da comissão de avaliação do programa.

Quanto ao último aporte teórico dos cadernos do professor, apontado por Rangel e Garcia (2012), a teoria de Vygotsky ([1934]1993) referente à aprendizagem perpassa o material da Olimpíada, no qual conceitos de mediação, interação verbal e desenvolvimento cognitivo podem ser claramente notados nas atividades propostas nas oficinas.

Vygotsky ([1934]1993 apud Moreira 1995, p. 109) afirma que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido “[...] sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre.” Segundo o autor, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) dos indivíduos originam-se nos processos sociais, e só podem ser compreendidos a partir do entendimento dos instrumentos e signos que os medeiam. O desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais, ou seja, partindo da socialização ocorre o desenvolvimento dos processos mentais superiores. A transformação das relações sociais em funções psicológicas se dá pela mediação, que gera a internalização de atividades e comportamentos sócio-histórico-culturais. (MOREIRA, 1995, p. 110).

Schneuwly (1994, p. 160) afirma, em relação aos gêneros textuais, que “Visivelmente há um sujeito, o falante enunciador, que age linguisticamente (falar/escrever) em uma situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de uma ferramenta que aqui é o gênero, uma ferramenta semiótica complexa.” Essa afirmação permite compreender que “[...] A apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.” (MACHADO, 2005, p. 251).

Considerando a apropriação dos gêneros textuais como mecanismos de socialização e inserção nas práticas sociais de linguagem, os cadernos do professor da Olimpíada oferecem aos professores materiais que lhes permitem conhecer tanto a forma composicional, quanto o conteúdo temático e o estilo dos gêneros propostos pela OLPEF.

Essa mediação e interiorização pressupõem o uso de instrumentos e signos, entendendo-se instrumento como algo usado para fazer alguma coisa e signo, algo que significa alguma outra coisa. As palavras são consideradas signos linguísticos, enquanto que a linguagem falada e escrita é um sistema de signos. O fato de o homem se valer de instrumentos para agir sobre o ambiente em que vive o distingue dos outros animais, permitindo que o ser humano domine a natureza e não apenas a use, como o fazem os animais. Além dos instrumentos, as sociedades criam também os signos, os quais interferem no desenvolvimento social e cultural dos povos. Vygotsky ([1934]1993) ampliou essa teoria para o uso de signos, considerando que é por meio da interiorização de instrumentos e sistemas de signos que ocorre o desenvolvimento cognitivo no ser humano, único ser capaz de dominar o uso de instrumentos e signos e, assim, garantir a ampliação de suas funções mentais ou processos psicológicos superiores. (MOREIRA, 1995, p. 111).

Por considerar a mediação condição *sine qua non* para a transformação das funções psicológicas da pessoa, Vygotsky ([1934]1993) toma como unidade de análise a interação entre indivíduo e contexto, a qual passa a ser o elemento essencial de veiculação do conhecimento sociohistórico construído. Garton (1992, p. 11) define interação social como um processo no qual se encontram envolvidas, no mínimo, duas pessoas trocando informações. Vygotsky ([1934]1993) considera essa interação fundamental para que o indivíduo se desenvolva cognitivamente e linguisticamente, apesar de os mecanismos que ocorrem nessa interação não serem facilmente identificáveis.

A proposta de interação entre os autores do material e os professores é marcante nos cadernos do professor, seja por meio da sugestão de leitura de textos; de propostas de atividades linguísticas, textuais e discursivas; de *boxes* que apresentam conceitos pertinentes aos gêneros textuais; da apresentação de listagem de material a ser utilizado em cada oficina; da indicação de livros e, finalmente, da apresentação de critérios para a avaliação dos gêneros propostos.

Prepare os alunos para a leitura do artigo “Só há notícia se for muito ruim”. É importante que você ofereça-lhes algumas “pistas” do texto que irão ler para que tenham melhor condição de fazer a análise. Inicie dizendo que a **finalidade** dessa leitura é descobrir as diferentes “vozes” presentes no texto. Explique-lhes o que são as “vozes” que deverão discernir. (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 117).

O trecho do caderno do professor *Pontos de Vista* apresenta verbos no imperativo afirmativo (prepare, ofereça, inicie, explique) e um modalizador (é importante) que lembra o professor da importância da interação dele com os alunos para o sucesso da atividade.

Moreira (1995, p. 112), ao comentar Vygotsky ([1934]1993), afirma que a aquisição de significados está estreitamente ligada à interação social, uma vez que eles são socialmente construídos, e essa construção se dá por meio da internalização (reconstrução interna) de signos pré-estabelecidos pelas sociedades. Para que ocorra esse processo de internalização, o indivíduo tem de compartilhar os significados convencionados por meio da interação, certificando-se assim se os significados captados correspondem aos signos socialmente construídos.

Diante disso, a aprendizagem é considerada uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação, que deve acontecer na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vygotsky ([1934]1993, p. 97, apud Moreira, 1995)

[...] como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso da criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vygotsky ([1934]1993, p. 97, apud Moreira, 1995, p. 116) afirma que na ZDP se encontram as funções psicológicas não amadurecidas, em constante processo de maturação, e que a ZDP representa o espaço dinâmico e mutável onde o desenvolvimento ocorre. É nessa região que deve acontecer a interação social, que possibilita a aprendizagem, para que o indivíduo atinja seu desenvolvimento potencial, com o auxílio de outras pessoas.

Em se tratando da escola, o professor é a figura principal no processo de mediação do conhecimento, responsável por utilizar metodologia que permita ao aluno avançar em seu aprendizado, sempre o auxiliando quando se encontrar na ZDP, ou seja, ao se deparar com situações desafiadoras.

Fale rapidamente um trava-língua que você conhece ou escolheu na lista abaixo (treine bem antes, para não fazer feio!). Pergunte aos alunos se conhecem algum outro e peça-lhes que os digam para a classe e os anotem na lousa. Depois, copie os exemplos da lista abaixo e desafie os alunos a decorá-los e apresentá-los para o grupo. Se preferir, projete-os com o auxílio do *datashow*. (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 85).

No trecho retirado do caderno do professor *Poetas da Escola...*, os conhecimentos do professor sobre trava-línguas são colocados em cheque, ou seja, conforme Vygotsky ([1934]1993), os autores propõem que os professores utilizem o seu conhecimento real sobre o assunto, porém, em contrapartida, oferecem uma relação de trava-línguas para auxiliá-los nas atividades com os alunos. Desta forma, os cadernos do professor podem ser considerados

recursos que possibilitarão essa interação, dependendo da relação estabelecida entre os professores e o material da OLPEF.

As teorias de Bakhtin e de Vygotsky presentes nos cadernos do professor também embasam os PCN de Língua Portuguesa e o Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, isto é, tanto os documentos oficiais, quanto o material didático da OLPEF encontram-se articulados em relação às teorias da linguagem.

Da mesma forma, o modelo de trabalho com gêneros, no ensino da Língua Portuguesa, por meio de sequências didáticas, está previsto nos PCN para o Ensino Fundamental, que trazem sugestão de trabalho com Módulos Didáticos, os quais definem como “[...] sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos [...]” (BRASIL, 1998, p. 88), o que aponta consonância entre os documentos oficiais e os cadernos do professor da OLPEF. No Currículo Oficial de São Paulo, as sequências didáticas são organizadas com o nome de Situações de Aprendizagem, porém, possuem a mesma estrutura conceitual das Oficinas dos cadernos do professor da OLPEF.

Assim sendo, os cadernos do professor da OLPEF, por serem subsidiados pelas mesmas teorias linguísticas e psicológicas que concebem o Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo; por serem estruturados pelo modelo didático de trabalho com gêneros textuais proposto pelos PCN e por representarem uma coleção didática que conquistou a hegemonia no ensino da Língua Portuguesa, desde 2002, que, conforme os estudos apresentados, constituem-se material de referência na história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

3 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO* NA DIRETORIA DE ENSINO DE JALES (2002-2012) E AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ANO DE 2012

Tendo em vista os documentos oficiais, LDB 9.294/96 e PCN de Língua Portuguesa, em nível federal, e Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, em nível estadual, que regem o ensino da Língua Portuguesa, e, mais especificamente, o domínio da leitura e da escrita, a todos os educandos, por meio dos gêneros textuais; as políticas públicas de descentralização da gestão, que visam à captação de recursos por meio de parcerias público-privadas e a melhoria dos índices de deficiência em leitura e escrita, apresentados pelos alunos das escolas brasileiras, a OLPEF constitui-se em programa privado de formação de professores de Língua Portuguesa, que foi incorporado pelo poder público no ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de preparar os professores e melhorar a competência leitora e escritora dos educandos.

O estado de São Paulo, visando à diminuição das taxas de repetência em leitura e escrita e atendendo às determinações de estabelecimento de parcerias com órgãos privados, vinculou-se às equipes do CENPEC e da Fundação Itaú Social, organizadores da OLPEF. A SEE/SP, a partir de 2002, ano de criação da OLPEF, como informado, passou a oferecer formação continuada aos técnicos das diretorias de ensino e estas aos professores de Língua Portuguesa. Desde o surgimento da OLPEF, a DER-Jales participou das ações de formação realizadas pelos órgãos responsáveis pelo Programa, disseminou as orientações recebidas aos professores de Língua Portuguesa e acompanhou, junto às escolas, a aplicação dos conteúdos dos cadernos da OLPEF.

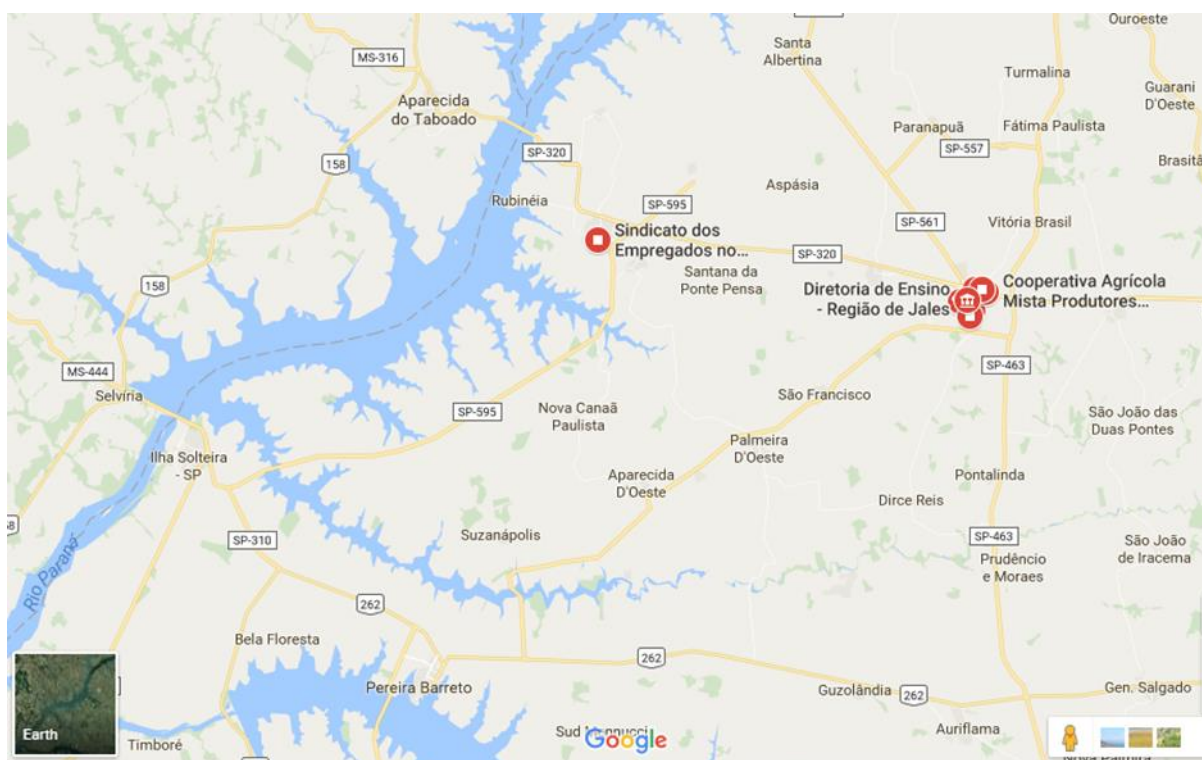
Neste capítulo, a proposta é descrever, do ponto de vista dos formadores, as ações de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, da DER-Jales, no período de 2002 a 2012, a participação dos alunos das escolas públicas estaduais jurisdicionadas a DER-Jales, conforme mencionado, no Prêmio da Olimpíada e, mais especificamente, a participação e premiação de alunos e professores no ano de 2012, de quatro escolas dessa diretoria de ensino. Além disso, pretendo analisar os relatos dos professores semifinalistas e finalista do prêmio da OLPEF em 2012, conforme anexos 2, 3, 4 e 5, levando em consideração o desenvolvimento do trabalho dos professores com as oficinas dos cadernos do professor da OLPEF de 2010, nas aulas de Língua Portuguesa, e a participação no concurso.

3.1 A Diretoria de Ensino Região de Jales

Segundo Nunes (2017), diretora responsável pelo Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia, a Diretoria de Ensino – Região de Jales (DER – Jales) foi criada pela Lei nº 6.143, em 27/06/1961, e iniciou suas atividades em 21 de agosto do mesmo ano. Está localizada no prédio da Rua Oito, nº 2315, Centro, em Jales/SP, e presta serviços ao público pelo telefone (17) 3622-0000, de segunda a sexta-feira, e pelo e-mail dejal@educacao.sp.gov.br.

Atualmente, os seguintes municípios estão sob sua jurisdição: Aparecida D'Oeste, Aspásia, Auriflâma, Dirce Reis, Dolcinópolis, Guzolândia, Jales, Marinópolis, Mesópolis, Nova Canaã Paulista, Palmeira D'Oeste, Paranapuã, Pontalinda, Rubinéia, Santa Albertina, Santa Clara D'Oeste, Santa Fé do Sul, Santa Rita D'Oeste, Santa Salete, Santana da Ponte Pensa, São Francisco, Suzanápolis, Três Fronteiras, Urânia e Vitória Brasil, conforme Figura 6:

Figura 6 – Municípios da região Noroeste paulista jurisdicionados a DER de Jales



FONTE: Google Maps

As escolas estaduais dos 25 municípios da Região Noroeste Paulista, conforme Figura 6, jurisdicionados a DER de Jales, recebem de seus servidores orientações administrativas e pedagógicas, com relação à supervisão das unidades escolares; atribuição de aulas; formação

de gestores, professores e demais funcionários; gestão de recursos humanos, administração de pessoal, frequência e pagamento, finanças, compras e serviços, obras e manutenção escolar; gestão da rede escolar, matrícula, vida escolar, acompanhamento e gerenciamento dos ambientes e recursos tecnológicos.

Nunes (2017) afirma ainda que a DER – Jales tem como missão proporcionar educação de qualidade a todos os alunos das escolas que atende, e prestar serviços educacionais a todos os cidadãos, apostando no potencial que cada indivíduo traz em si para a aprendizagem, e, sobretudo, no papel da educação para a formação do cidadão.

Quando a OLPEF teve início, em 2002, conforme mencionado, o Dirigente Regional de Ensino da DER-Jales era o supervisor de ensino João Luís Sene, que permaneceu no cargo por 12 anos, de 1995 a 2007. No ano de 2002, a responsável pelo Programa era a ATP, Adriana Juliano Mendes Campos⁴³, que realizara as ações de formação junto aos professores e organizara as ações de premiação. No período de 2004 a 2012, passei a ocupar o cargo de ATP e a fornecer orientações técnicas e cursos de formação de Língua Portuguesa aos professores, dentre eles, encontros de formação sobre a OLPEF e a organização dos cadernos do professor.

Em 2017, a DER-Jales conta com a Dirigente Regional de Ensino Marlene Medaglia Cavalheiro Jacomassi à frente dos trabalhos, a qual trabalha para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde 1978, tendo ingressado como supervisora de ensino em 1993 e como Dirigente Regional de Ensino em 2007. Sua equipe de trabalho conta com 12 Supervisores de Ensino, 17 Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) das seguintes disciplinas: Artes, Biologia, Ciclo I, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, Projetos Especiais, Química e Tecnologia, sob a liderança de uma Diretora Técnica do Núcleo Pedagógico.

A DER – Jales conta com mais três centros e um Programa: o Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (CIE), o Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura (CAF), o Centro de Recursos Humanos (CRH) e o Programa Escola da Família, todos dirigidos por um Diretor Técnico e diretores específicos de cada departamento. Quanto

⁴³ Adriana Juliano Mendes de Campos concluiu Doutorado em Letras pela UNESP/IBILCE em 2006 com a tese *Abordagem Intersemiótica da Literatura na Educação Básica: desafios e perspectivas*. Concluiu o Mestrado em Letras UNESP/IBILCE, 2000. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, INBRAPE/FAFICLE (1998) e em Gestão da Rede Pública USP-EAD/ SEE_SP (2011). Graduada em Pedagogia pela FECLU (1997) e em Letras, Português/ Inglês pela FIUBE (Uberaba,1983). ATP de Língua Portuguesa na Diretoria de Jales de 2000 a 2008. Atualmente é Supervisora de Ensino na DER-Jales. Docente na FATEC-Jales, no curso de Gestão Empresarial com aulas presenciais e EAD.

ao funcionamento da DER – Jales, todos os departamentos trabalham de forma articulada e interdependente, a fim de garantir o atendimento à comunidade escolar da região.

A disciplina Língua Portuguesa faz parte das grades curriculares de todos os níveis de ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental, séries iniciais (do 1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano), e Ensino Médio, das escolas públicas da DER-Jales, conforme determinado pela LDB 9394/96, no artigo 26, parágrafo 1º: “§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

O ensino da Língua Portuguesa, no estado de São Paulo, está regulamentado pela Resolução SE nº 81, de 16/12/2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, alterada pela Resolução nº 03, de 16/01/2014, conforme Quadros 8, 9 e 10:

Quadro 8 - Matriz curricular básica para o Ensino Fundamental Ciclo I

Anexo	Nível	Disciplina	Ano/aula (%)				
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano/4ª série
I*	EF – Ciclo I – 1º ao 5º ano	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%

* Retificado de acordo com publicação no DOE de 28/12/2011 – Seção I – Pág. 50

Fonte: Adaptado pela pesquisadora da matriz oficial (2017).

Quadro 9 – Matriz curricular básica para o Ensino Fundamental Ciclo II

Anexo	Nível	Disciplina	Ano/aula			
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano/8ª série
II	EF – Ciclo II – 6º ao 9º ano - Diurno	Língua Portuguesa	6	6	6	6
III*	EF – Ciclo II – 6º ao 9º ano – Diurno três turnos	Língua Portuguesa	5	5	5	4
IV	EF – Ciclo II – 6º ao 9º ano	Língua Portuguesa	6	6	6	6

* Retificado de acordo com publicação no DOE de 28/12/2011 – Seção I – Pág. 50.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora da matriz oficial (2017).

Quadro 10 - Matriz curricular – Ensino Médio

Área	Anexo	Nível				
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	V	Ensino Médio Diurno	Língua Portuguesa e Literatura	1ª	2ª	3ª
				5	5	5
Linguagens,	VI*	Ensino Médio	Língua	4	4	4

Códigos e suas Tecnologias		Noturno	Portuguesa e Literatura			
----------------------------	--	---------	-------------------------	--	--	--

*Retificado de acordo com publicação no DOE de 22/12/2011 – Seção I, pág. 23.

Analisando os Quadros 8, 9 e 10, notei dois aspectos incomuns: primeiro, em relação à nomenclatura da disciplina: Língua Portuguesa para o Ciclo I e II e Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio; segundo, em relação à diminuição da quantidade de aulas de Língua Portuguesa período noturno, comparada ao diurno, o que aponta para uma clientela diferenciada (alunos trabalhadores, em sua maioria) e a necessidade de atendê-los conforme manda o inciso II do artigo 35 da LDB nº 9394/96:

Art.35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: (...) II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Togni e Soares (2007, p.67) afirmam que

[...] a escola noturna como instituição não se refere ao seu aluno como trabalhador. E, quando faz referência a essa condição de trabalhador, fá-lo de certa forma paternalista ou autoritária, pois pretende se justificar uma diferença de tratamento quanto à seleção de conteúdos e à avaliação ou à carga horária em relação aos cursos diurnos.

Segundo Togni e Soares (2007), a seleção de conteúdos, a forma de avaliação e carga horária para o período noturno não devem servir de justificativa para um tratamento diferenciado, pelo fato de os alunos estudarem à noite, mas sim a consideração de que esse aluno, como trabalhador, necessite estudar assuntos de seu interesse e que lhe auxiliem no mercado de trabalho.

A DER-Jales, na pessoa de sua dirigente, tem atendido às determinações da SEE/SP no que diz respeito a programas de formação continuada dos professores de todas as disciplinas do currículo, incluindo a formação dos professores de Língua Portuguesa.

3.2 Formação dos professores de Língua Portuguesa e apropriação dos cadernos do professor da OLPEF no período de 2002 a 2012

A SEE/SP, em parceria, principalmente, com o MEC e o CENPEC, conforme já mencionados na Introdução deste texto, ofereceu, no período de 2002 a 2012, formação

continuada sobre a OLPEF aos técnicos das Diretorias de Ensino, que, por sua vez foram responsáveis por capacitar os professores de Língua Portuguesa. Além dos cursos presenciais, os técnicos e professores contaram, também, com cursos de formação a distância.

No período de 2002 a 2012, os professores de Língua Portuguesa foram convocados pelos dirigentes regionais de ensino em exercício para os encontros de formação sobre a OLPEF, denominados Orientações Técnicas. Nesses encontros, os professores foram capacitados pelas PCNP de Língua Portuguesa quanto à organização da OLPEF e do prêmio, e, principalmente, quanto aos gêneros textuais, ao aporte teórico-metodológico que fundamenta os cadernos do professor e à metodologia de ensino de gêneros por meio de sequências didáticas. Conforme mencionado, nos anos ímpares aconteciam as capacitações e nos anos pares, a premiação. A DER de Jales participou de todas as premiações acontecidas nos anos de 2002, 2004, 2006, 2008, 2010 e 2012, obtendo resultados satisfatórios, tanto em relação ao prêmio, quanto ao aprendizado dos alunos.

Nos dias 05 e 06/10/2005, no horário das 8h às 17h00, os ATP do estado de São Paulo, dentre eles, as ATP de Ciclo I, Carla Renata de Oliveira Lançoni⁴⁴, e de Língua Portuguesa, Tamar Naline Shumiski, da DER-Jales, receberam Orientação Técnica sobre o *Programa Escrevendo o Futuro*, no CENPEC, sobre a concepção teórico-metodológica do Programa que embasava o *Kit Itaú de Criação de Textos*, a fim de capacitar os professores de Língua Portuguesa de suas respectivas diretorias de ensino.

No ano de 2005, os professores de Ciclo I, Ciclo II e EM, da DER-Jales, participaram de capacitações (Anexos 6, 7 e 8), oferecidas pelas PCNP Carla Renata de Oliveira Lançoni Junqueira e Tamar Naline Shumiski, a fim de preparar os professores para a 3ª edição do Prêmio Escrevendo o Futuro a ser realizada em 2006, conforme Quadro 11:

Quadro 11 – Orientações técnicas sobre o Programa Escrevendo o Futuro

Data	Horário	Quantidade de professores	Nível de ensino	Local	Objetivo da capacitação
26/09/2005	8h30 às 16h30	21	Ciclo I	Auditório da DER-Jales	Capacitar os professores quanto à leitura e produção de textos de opinião.

⁴⁴ Graduada em Ciências e Matemática pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Urubupungá – Pereira Barreto/SP. Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). PCNP de Ciclo I, desde 2005, na DER-Jales.

29/11/2005	8h30 às 16h30	53	Ciclo I, II e Ensino Médio	CEFAM ⁴⁵ de Jales	Capacitar os professores quanto à leitura e produção de textos de memórias literárias.
12/12/2005	8h30 às 16h30	53	Ciclo I, II e Ensino Médio	CEFAM de Jales	Capacitar os professores em relação à leitura e produção de textos poéticos.

Fonte: Livros de registros de orientações técnicas da DER-Jales (2005).

O Quadro 11 apresenta o trabalho das ATP com o material do *Kit Itau de Criação de Textos*, dos gêneros textuais poema, memórias literárias e texto de opinião. O gênero crônica foi introduzido em 2010, por ocasião da 2ª edição do material da OLPEF, conforme mencionado.

No ano de 2006, por ocasião da 3ª edição do Prêmio Escrevendo o Futuro, a DER-Jales classificou-se conforme Quadro 12:

Quadro 12 – Semifinalista do Programa Escrevendo o Futuro – 2006

Aluno	Professor	Escola	Município	Gênero textual	Ano
J.C.R.J. ⁴⁶	S.A.S.	Escola Estadual Profª. Élide Apparecida Carlos	Urânia	Poema	5º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Banco de dados do CENPEC.

De acordo com Quadro 12, na última edição do Prêmio Escrevendo o Futuro, em 2006, antes de se tornar OLPEF, conforme mencionado, a DER-Jales contou com o texto de um aluno na fase estadual semifinal, o que foi considerado pela diretoria de grande relevância, devido ao caráter nacional do Prêmio e à escola pertencer à periferia da cidade de Urânia.

⁴⁵ Centro de Estudos e Formação para o Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com prédio sito à Rua Vicente Leporace, nº 2630, Jardim Trianon – Jales, onde os encontros de formação da DER-Jales eram realizados, além do auditório da DER-Jales.

⁴⁶ Justifico a abreviação dos nomes de alunos e de alguns professores por não ter conseguido autorização de publicação. Os nomes dos professores que estão por extenso, seguem com autorizações em anexo.

Em 2008, por ocasião da 1ª edição da OLPEF, a DER-Jales classificou-se para a etapa semifinal conforme Quadro 13:

Quadro 13 – Semifinalista da OLPEF – 2008

Aluno	Professor	Escola	Município	Gênero textual	Ano
D.B.V.	Elaine Pomaro Tezzon ⁴⁷	Escola Estadual Antônio Marin Cruz	Marinópolis	Memórias literárias	7º
J.S.G.	L.F.S.Z.	Escola Municipal Profª. Thereza Siqueira Mendes	Santa Fé do Sul	Memórias literárias	8º

Fonte: Banco de dados do CENPEC.

Conforme apresentado no Quadro 13, a DER-Jales foi classificada para a semifinal, em 2008, com dois textos pertencentes ao gênero memórias literárias, sendo um de aluna de escola estadual, e outro de escola municipal. Considero relevante ressaltar que os professores das escolas municipais também participavam dos encontros de formação oferecidos na DER-Jales.

No ano de 2010, foram oferecidas tanto Orientações Técnicas aos professores das escolas estaduais de todas as disciplinas, particularmente, a pedido das supervisoras de ensino, quanto cursos envolvendo todos os professores de Língua Portuguesa, pelas PCNP de Língua Portuguesa, Maria Virgínia Rosseto⁴⁸ e Tamar Naline Shumiski, da DER-Jales. O Quadro 14 apresenta os encontros de formação nas escolas:

Quadro 14 – Formação continuada da OLPEF nas escolas estaduais

Escola	Município	Gêneros textuais	Data	Supervisora de ensino responsável

⁴⁷ Depois do divórcio, a professora passou a chamar-se Elaine Pomaro, como aparece nos quadros 17 e 18.

⁴⁸ Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Três Lagoas/MS e Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como PCNP de Língua Portuguesa na DER-Jales, desde 2009.

EE Coronel Ernesto Schimidt	Suzanápolis	Memórias literárias	09/06/2010	Neuza Takaki ⁴⁹
EE Professor Akió Satoru	Urânia	Memórias literárias e crônica	01/07/2010 e 08/07/2010	Neuza Takaki
EE José Joaquim dos Santos	Três Fronteiras	Crônica	15/07/2010	Ivana Müller ⁵⁰

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

No ano de 2010, atendendo à solicitação das supervisoras de ensino responsáveis pelas escolas mencionadas no Quadro 14, os cadernos do professor *Se bem me lembro...* e *A ocasião faz o escritor* foram objetos de estudo com professores de todas as disciplinas, tendo em vista a importância do desenvolvimento da competência leitora e escritora de gêneros diferenciados e o aprimoramento do ensino por sequência didática por professores de todos os componentes curriculares.

Ainda em 2010, os PCNP de Língua Portuguesa das diretorias de ensino do estado de São Paulo participaram do encontro de formação na SEE/SP, denominado *Gêneros textuais e desenvolvimento*, assistindo à palestra do professor e pesquisador Jean-Paul Bronckart, com o objetivo de incrementar a formação continuada, como formadores de professores de Língua Portuguesa na DER-Jales, sobre gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa.

No ano de 2010, foi oferecido aos professores de Língua Portuguesa, pela DER-Jales, curso presencial de formação continuada, fora do horário de trabalho, sobre as sequências didáticas dos gêneros textuais propostos nos cadernos do professor da Olimpíada, de 2010. Em 2010, o curso *Gêneros textuais em foco: memórias literárias e crônica*, sobre os cadernos *Se bem me lembro...* e *A ocasião faz o escritor*, da OLPEF, foi oferecido no período de 05/05/2010 a 07/07/2010, às quartas-feiras, das 19h00 às 22h00, na Escola Estadual Dom Artur Horsthuis, contando com 30 professores e perfazendo um total de 30 horas.

Conforme Quadro 15, a DER-Jales classificou-se para a etapa semifinal da 2ª edição da OLPEF, com o gênero textual crônica:

⁴⁹ Graduada em História, pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES); em Pedagogia, pelas Faculdades Integradas Urubupungá – Pereira Barreto/SP. Atua como Supervisora de Ensino na DER-Jales, desde 1978, como supervisora substituta, e a partir de 2004, como supervisora efetiva.

⁵⁰ Graduada em Ciências, Biologia e Pedagogia, pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Atua como Supervisora de Ensino efetiva na DER-Jales, desde 2004.

Quadro 15 – Semifinalista da OLPEF - 2010

Aluno	Professor	Escola	Município	Gênero textual	Ano
V.C.	Elaine Pomaro	Escola Estadual Antônio Marin Cruz	Marinópolis	Crônica	9º

Fonte: Banco de dados do CENPEC.

O Quadro 15 apresenta novamente Elaine Pomaro como a professora do aluno cujo texto chegou à etapa semifinal da OLPEF, no ano de 2010.

Em 2011, o curso *Gêneros textuais em foco: artigo de opinião*, sobre o caderno do professor *Pontos de vista*, da OLPEF, foi oferecido para duas turmas de professores de Língua Portuguesa: Turma I, no período de 28/08/2011 a 01/10/2011 e Turma II, de 29/10/2011 a 03/12/2011, aos sábados, das 8h00 às 12h00, no auditório da DER de Jales, contando com 40 professores em cada turma, com carga horária de 30 horas cada turma.

Em 2011, estive presente no 1º Seminário *A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes*, organizado pelo MEC, realizado em Brasília/DF, nos dias 29, 30 e 31 de agosto de 2011, no qual relatei minhas experiências de formação de professores com os cadernos do professor da OLPEF. Participaram do evento professores de todo o Brasil, os quais também expuseram suas experiências em sala de aula, utilizando os cadernos do professor da Olimpíada, além de especialistas de Língua Portuguesa, que proferiram palestras sobre assuntos relativos ao ensino de Língua Portuguesa.

Ainda em 2011, alguns PCNP de Língua Portuguesa participaram de encontro de formação sobre a produção escrita dos gêneros textuais dos cadernos da OLPEF, em São Paulo/SP, no período de 10 a 11/11/2011, com as professoras Cristiane Cagnoto Mori de Angelis e Gabriela de Cássia José, que orientaram o grupo sobre o significado de uma escrita transitiva, segundo Rangel (2010), como sendo aquela que convoca a leitura, a oralidade e a reflexão sobre a língua.

Em 2012, os PCNP participaram do lançamento da 3ª edição da OLPEF, realizada em São Paulo, no dia 19/03/2012, contando com a presença do Ministro da Educação, na época, Aloísio Mercadante, e de representantes do CENPEC, Canal Futura, Fundação Itaú Social e CONSED.

No dia 03/04/2012, as PCNP de Língua Portuguesa da DER-Jales realizaram uma Orientação Técnica, reunindo um professor de cada escola de Ciclo I, dois professores de Língua Portuguesa de cada escola de Ciclo II e Ensino Médio e um professor da Sala de Leitura⁵¹, sobre os cadernos do professor da OLPEF e o livro *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?* (GEBARA; MARCUSCHI; TORQUATO; GARCIA, 2011), organizado pelo professor Egon de Oliveira Rangel, com o objetivo de analisar textos de alunos semifinalistas da Olimpíada em 2010, e buscar compreender o que as produções têm a dizer aos professores, no sentido de contribuir para a ampliação do conhecimento e aprimoramento do ensino da leitura e escrita.

No período de 09 a 11/05/2012, os PCNP de Língua Portuguesa, das diretorias de ensino do estado de São Paulo, participaram do encontro de capacitação sobre a OLPEF denominado *Caminhos da escrita*, que teve como foco o trabalho com os conhecimentos linguísticos no Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, oficinas sobre gêneros textuais e análise de textos de alunos finalistas, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Souza (EFAP), em São Paulo. Estiveram à frente dos trabalhos o professor Egon de Oliveira Rangel, Ana Luíza Marcondes Garcia, Cristiane Cagnoto Mori de Angelis e Maria Regina Horta.

Na DER-Jales, as PCNP ofereceram Orientação Técnica aos professores de Língua Portuguesa, sobre as orientações recebidas em São Paulo, no encontro *Caminhos da escrita*, no dia 30/05/2012, sobre os gêneros textuais poema e memórias literárias, dos cadernos do professor *Poetas da escola* e *Se bem me lembro*; e no dia 01/06/2012, sobre os gêneros textuais crônica e artigo de opinião, dos cadernos do professor *A ocasião faz o escritor* e *Pontos de vista*, da OLPEF.

No ano de 2012, por ocasião da 3ª edição do Prêmio da OLPEF, os professores de Língua Portuguesa e seus alunos, junto às escolas da DER de Jales, inscreveram-se para participar do concurso. Dentre as 33 escolas jurisdicionadas a DER-Jales em 2012, 28 escolas participaram do Prêmio, o que resultou em quatro textos de alunos classificados para a Fase Estadual – Semifinal da Olimpíada, conforme o Quadro 16:

⁵¹ Espaço pedagógico de trabalho interdisciplinar, criado em 2011, que incentiva a leitura e apoia o currículo escolar nas escolas estaduais de São Paulo.

Quadro 16 – Semifinalistas da OLPEF – 3ª edição - 2012

Aluno	Professor	Escola/Município	Gênero textual	Ano
C. F.S.	Elaine Pomaro	Escola Estadual Antônio Marin Cruz-Marinópolis	Memórias literárias	7º do Ensino Fundamental
G.S.S.	Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu	Escola Estadual Prefeito José Ribeiro- Paranapuã	Crônica	1ª série do Ensino Médio
S.N.S.	Sandra Regina Féboli	Escola Estadual Baptista Dolci- Dolcinópolis	Artigo de opinião	3ª série do Ensino Médio
L.S.J.	Célio Tizzo	Escola Estadual Professor Itael de Mattos-Santa Fé do Sul	Artigo de opinião	3ª série do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.(2016)

Analisando o Quadro 16, constato que apenas no gênero textual poema a DER-Jales não teve aluno semifinalista, no ano de 2012, e que no gênero artigo de opinião, a diretoria contou com dois alunos semifinalistas. Outra consideração importante é que os alunos semifinalistas pertenciam a escolas diferentes, o que mostra o interesse pelo Prêmio por parte de professores e alunos de diversas escolas da DER-Jales.

A professora Elaine Pomaro, da Escola Estadual Antônio Marin Cruz, da cidade de Marinópolis, era considerada veterana nos concursos da OLPEF, enquanto que as professoras Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu, da Escola Estadual Prefeito José Ribeiro, da cidade de Paranapuã; Sandra Regina Féboli, da Escola Estadual Baptista Dolci, da cidade de Dolcinópolis, e o professor Célio Tizzo, da Escola Estadual Professor Itael de Mattos, da cidade de Santa Fé do Sul, estavam participando pela primeira vez do concurso.

O Quadro 17 apresenta aluno e professor finalistas do Prêmio em 2012:

Quadro 17 – Finalista da OLPEF – 3ª edição – 2012

Aluno	Professor	Escola/Município	Gênero textual	Ano
L.S.J.	Célio Tizzo	Escola Estadual Professor Itael de Mattos-Santa Fé do Sul	Artigo de opinião	3ª série do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.(2016)

Conforme já mencionado, o professor Célio Tizzo era estreante no prêmio da OLPEF, apesar de ser professor de Língua Portuguesa efetivo há alguns anos na rede pública estadual de ensino. Sua primeira experiência na OLPEF, conforme apresentado no Quadro 17, resultou com a classificação do texto do aluno L.S.J. para a etapa final do concurso.

Além das Orientações Técnicas e Cursos oferecidos aos professores de Língua Portuguesa sobre a OLPEF, as PCNP da DER-Jales realizaram as seguintes atividades de formação e acompanhamento: a) visitas de acompanhamento das ações da OLPEF nas escolas; b) acompanhamento das inscrições dos professores e alunos no site do CENPEC; c) participação da Comissão Julgadora Municipal quando da seleção dos textos dos alunos em nível municipal; d) participação do encontro *Compartilhando projetos de formação para o ensino de produção textual*, na EFAP, nos dias 07, 08 e 09/11/2012, a fim de expor as ações de formação da OLPEF da DER-Jales.

Analisando a premiação dos textos dos alunos no período de 2002 a 2012, na DER-Jales, percebi que houve uma evolução quanto ao alcance à etapa semifinal da OLPEF, que culminou com o concurso de 2012. Atribuo esse fato ao investimento e à qualidade da formação recebida pelos técnicos da DER-Jales e oferecida aos professores de Língua Portuguesa, bem como ao interesse deles em utilizar os cadernos do professor da Olimpíada nas aulas de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que os textos são julgados pela comissão estadual da OLPEF, formada por professores que não mantêm nenhum vínculo com os professores da DER-Jales.

3.3 Análise de relatos de professores de Língua Portuguesa participantes da OLPEF no ano 2012

A OLPEF, por ocasião do Prêmio, além dos textos dos alunos, escritos com base nas oficinas dos cadernos do professor, oferece oportunidade para que os professores participantes

escrevam um relato da prática desenvolvida em sala de aula, durante os meses de trabalho com as sequências didáticas do caderno, o qual deve ser encaminhado à equipe do CENPEC. Para analisar esses relatos, entrei em contato com os professores premiados e lhes solicitei cópia dos textos, os quais me foram enviados por *email*.

Em um universo de 31 escolas estaduais pertencentes a DER-Jales, alunos de quatro escolas tiveram seus textos selecionados, conforme se observou no Quadro 16. Isso pode parecer um número pequeno se não for considerado o fato de o concurso acontecer em âmbito nacional. No entanto, após essa informação, a meu ver, a DER-Jales teve uma representatividade significativa na OLPEF.

No relato *Em busca da aula perdida*, o professor de Língua Portuguesa, Célio Tizzo, da Escola Estadual Professor Itael de Mattos, da cidade de Santa Fé do Sul/SP, relatou a euforia dos alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, antes de iniciar a escrita dos artigos de opinião, textos destinados a essas séries, conforme já mencionado. Fica claro no relato do professor o processo de leitura e discussão de textos sobre o lugar onde os alunos vivem, para, em seguida, proceder à produção textual. Esse procedimento coincide com o que é proposto pelo caderno do professor *Pontos de Vista* que é a leitura de textos variados sobre o tema, a fim de localizar uma questão polêmica relevante àquela comunidade. O professor ressaltou a “excelência” da sequência didática do caderno do professor, principalmente em relação à fundamentação teórica de gênero textual, seus aspectos linguísticos e discursivos. Considerou ainda a importância do desenvolvimento da sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa, independentemente de qualquer premiação.

A professora de Língua Portuguesa, Elaine Pomaro, da Escola Estadual Antônio Marin Cruz, da cidade de Marinópolis/SP, iniciou seu relato intitulado *Novos desafios* descrevendo a “propaganda” que fizera aos alunos sobre a OLPEF, as conquistas de anos anteriores, a possibilidade de vencer o concurso e, principalmente, a oportunidade de os alunos se tornarem escritores melhores, após a realização das atividades das sequências didáticas sobre gêneros textuais. Segue um trecho da fala da professora para conquistar os alunos: “Completei o jogo de sedução mostrando fotos das viagens anteriores (2008: semifinalista no gênero memórias literárias; 2010: semifinalista no gênero crônica). Queriam começar logo!” O relato mostrou a preocupação da professora em se preparar na melhor maneira possível para ensinar os alunos, mesmo já sendo conhecedora dos cadernos do professor.

Quanto aos alunos, após a apresentação do material pela professora, ela relatou que se sentiram inseguros e descrentes de que uma cidade pequena como a deles tivesse algo para ser registrado, ao que a professora respondeu: “[...] sempre há o que dizer se sabemos *como*

dizer.” A palavra “como” na fala da professora demonstra seu conhecimento da metodologia dos cadernos do professor e que uma nova forma de se aprender a produzir textos seria ensinada por ela aos alunos: o ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas. A professora comentou ainda sobre a ludicidade das atividades dos cadernos do professor *Poetas da escola*; sobre a dificuldade dos alunos ao escreverem o gênero memórias literárias, devido aos recursos que deveriam ser utilizados para tornar o texto literário: figuras de linguagem, recursos sonoros, jogos de palavras e de ideias etc. A solução encontrada pela professora para esse problema foi a leitura de inúmeros textos de memórias literárias, além da entrevista com um senhor da comunidade.

Sobre a produção de crônicas e a utilização dos cadernos do professor *A ocasião faz o escritor*, a professora relatou que a maior dificuldade dos alunos foi diferenciar o gênero textual crônica de conto, a qual também foi resolvida com a realização de rodas de leitura de crônicas e das atividades propostas pela sequência didática sobre o gênero.

No relato de prática intitulado *Caminhando...*, a professora de Língua Portuguesa Sandra Cristina Féboli, da Escola Estadual Baptista Dolci, da cidade de Dolcinópolis/SP, relatou sobre sua primeira participação na OLPEF e a insegurança de não conseguir trabalhar com os dois materiais: cadernos do professor da OLPEF e Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de SP. A professora comentou também sobre a importância das orientações técnicas oferecidas pela DER-Jales, através das professoras coordenadoras responsáveis pela formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. Quanto aos alunos, mesmo após serem motivados pela professora, ela relatou que muitos continuavam desinteressados, além de questionarem que nada acontecia naquela pacata cidade. Notei que esse fato foi comum em dois relatos, demonstrando como os alunos que moram em cidades pequenas se sentem em relação a sua evolução.

Sobre as produções dos alunos, a professora Sandra relatou que, no primeiro momento, os alunos apresentaram dificuldades ao mencionar argumentos convincentes, o que a fez retomar a Oficina 12, intitulada *Pesquisar para escrever*, por meio da qual os alunos venceram os obstáculos com relação à escolha de argumentos e contra-argumentos adequados. A busca dos alunos pela reescrita dos textos foi relatada pela professora como algo positivo, apontando que os estudantes queriam aperfeiçoar cada vez mais suas produções. Como resultado do trabalho, a professora relatou desenvolvimento da observação e criticidade dos alunos, além de crescimento profissional dela enquanto educadora que aprendera ensinando.

A professora de Língua Portuguesa, Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu, da Escola Estadual Prefeito José Ribeiro, da cidade de Paranapuã/SP, relatou, no texto *De Paranapuã rumo a Natal*, que para iniciar as atividades com o caderno do professor *A ocasião faz o escritor*, convidou os alunos a fazerem um passeio pelo pequeno município de Paranapuã, a fim de observarem os locais da cidade e registrarem os pontos positivos e negativos. No final do *tour*, os alunos fizeram trocaram suas experiências com os demais colegas e a professora, e para a surpresa dela, vários alunos não conheciam toda a cidade. Em seguida, a professora relatou que desenvolveu as oficinas do caderno do professor, fazendo adequações em algumas atividades, conforme a realidade dos alunos. No final das atividades, professora e alunos organizaram uma exposição, a fim de valorizar todas as produções e não apenas aquela que, por acaso, fosse escolhida para participar do concurso. O texto da aluna Gabriela Scapin foi escolhido para a etapa semifinal e, juntas, professora e aluna, foram a Natal/RN, vivenciar outras etapas de produção textual. Sobre a estada naquela cidade, a professora relatou:

Convivi com professores que vivem uma situação educacional precária em seu estado, uma realidade bem diferente daquela que eu vivo aqui no meu estado, e mesmo assim não desanimam nunca da missão na qual estão engajados – ensinar. A união entre professores, alunos, pais e a comunidade, faz com que eles esqueçam as dificuldades e os obstáculos e o trabalho flua de forma positiva, gratificante e com sucesso. (SHIMAZU, 2012).

Notei que a experiência de formação foi enriquecedora para a professora, pois além da participação em oficinas de produção de textos, ela conheceu uma realidade bem diferente da sua, podendo assim estabelecer comparações e observar tanto aspectos positivos, quanto negativos, que caracterizam o sistema educacional de São Paulo e do Rio Grande do Norte.

Um aspecto comum nos relatos de três professores foi a intensificação da leitura, junto aos alunos, de textos pertencentes aos gêneros textuais que estariam sendo ensinados, com o objetivo de apresentar-lhes onde circulam, com quais objetivos, quais suas formas composicionais, elementos de coesão e coerência textual próprios de cada gênero, tempos verbais adequados a cada um etc., conforme relato da professora Sandra Cristina Féboli, ao se referir à leitura de artigos de opinião:

Lemos juntos muitos artigos: os premiados em edições anteriores do Escrevendo o Futuro, os publicados no material de apoio, jornais e revistas, sempre analisando a estrutura, os diferentes tipos de argumentos, os articuladores e as diferentes propostas de solução. (FÉBOLI, 2012).

Segundo a professora Elaine Pomaro, “[...] Mesmo depois de trabalhar muito as oficinas, [...] promover rodas de leitura de crônicas, explorar o gênero, era difícil para eles identificar uma crônica sem confundi-la com conto. Como solução... Mais leituras, mais exemplos! [...]” Em seu relato, a professora Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu discorre sobre o tema “O lugar onde vivo”, do concurso da 3ª edição da OLPEF, e afirma que: “[...] tanto professora, quanto alunos sabem que escrever requer leituras, pesquisas e estudos, que incitam um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação. [...]”

Segundo Solé (1998), “[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita”, o que me autoriza a afirmar que os professores fizeram a escolha adequada para resolver as dificuldades de escrita dos alunos.

Além disso, os autores de todos os cadernos do professor da OLPEF enfatizam a importância da leitura de textos relativos aos gêneros textuais a serem produzidos, textos já produzidos por alunos em outras edições do Programa, e até mesmo de livros de literatura infanto-juvenil, como sugerido no caderno do professor *Se bem me lembro...*, na seção “Um pouco por dia...”:

Vários autores dedicaram-se a escrever memórias, muitos as organizaram em livros. É comum, nos livros de memórias literárias, que cada capítulo seja dedicado a um episódio, mas os capítulos podem ter independência uns dos outros e compor uma narrativa única. Propomos a você, professor, que apresente aos seus alunos uma obra completa. Para isso, escolha um livro de memórias e leia “em capítulos”, um pouco por dia. Selecionamos algumas obras que consideramos adequadas para os alunos de 7º e 8º anos, mas você pode escolher outras. *Menino de engenho*, José Lins do Rego; *O menino no espelho*, Fernando Pessoa; *Por parte de pai*, Bartolomeu Campos Queirós; *Transplante de menina*, Tatiana Belinky; *Anarquistas, graças a Deus*, Zélia Gattai; *A menina que fez a América*, Ilka Brunhilde Laurito. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 30-31).

Outro ponto comum a ser destacado foi a dedicação dos professores em estudar os cadernos do professor, a fim de se prepararem para ensinar os gêneros textuais. Dois professores estavam vivenciando sua primeira experiência com o material da Olimpíada, sendo uma delas a professora Sandra Cristina Féboli, que assim se expressou em seu relato: “Já era início de junho, quando me debrucei sobre a leitura do material de apoio do *Escrevendo o Futuro* [...]” (FÉBOLI, 2012).

Para melhor compreender essa afirmação da professora, segue o Quadro 18 com o cronograma da 3ª edição da OLPEF, 2012, encontrado no regulamento do Prêmio:

Quadro 18 – Cronograma de atividades da OLPEF – 3ª edição - 2012

Etapa	Atividade	Responsável	Período	Seleção
Escolar	Realização das oficinas nas escolas	Professor	De 19/03/2012 a 31/08/2012	Um texto de cada categoria por escola
	Seleção dos textos	Comissão Julgadora Escolar	Até 03/09/2012	
	Encaminhamento à Comissão Julgadora Municipal			
Municipal	Seleção municipal	Comissão Julgadora Municipal	De 10/09/2012 a 21/09/2012	De 1 (um) a 15 (quinze) textos selecionados por categoria de acordo com o número de vagas do município por categoria, conforme subitem 4.2.4.
	Indicação dos textos selecionados à Coordenação			
Estadual	Seleção Estadual	Comissão Julgadora Estadual	De 22/09/2012 a 17/10/2012	Até 500 (quinhentos) textos semifinalistas, de acordo com o subitem 4.3.3.
Regional	Encontros para alunos semifinalistas e professores	Coordenação	Novembro de 2012	Até 152 (cento e cinquenta e dois) textos finalistas, de acordo com o subitem 4.4.3.2; 28 (vinte e oito) Relatos de Prática, de acordo com o subitem 4.4.4.1.
	Premiação dos vencedores regionais			
	Seleção Regional	Comissão Julgadora Regional		
Nacional	Seleção Nacional	Comissão Julgadora Nacional	Dezembro de 2012	Até 20 textos vencedores (cinco por categoria)
	Encontro para alunos finalistas, professores, diretores e pais ou responsáveis	Coordenação		
	Premiação dos vencedores			

Fonte: Regulamento da Olimpíada (2012) – Site do MEC.

O Quadro 18 apresenta o período de 19 de março de 2012 a 31 de agosto de 2012 para a realização das oficinas nas escolas, sendo que a professora Sandra começou a estudar o caderno do professor *Pontos de vista* em junho.

O outro professor iniciante era Célio Tizzo, que apresenta o seguinte relato sobre a importância de se dedicar aos estudos dos cadernos do professor: “Embora sejam, sem dúvida, essenciais para o êxito em sala de aula a dedicação e o comprometimento de professores e alunos na realização de uma tarefa, não são os únicos elementos determinantes do sucesso de uma atividade.” (TIZZO, 2012). O título do relato de Tizzo (2012) também merece análise: *Em busca da aula perdida*. Apesar de ser um professor de Língua Portuguesa experiente na rede pública de ensino, Célio Tizzo participou em 2012 da OLPEF pela primeira vez. A meu ver, o docente quis resumir no título de seu relato outras experiências que poderia ter vivenciado utilizando os cadernos do professor da Olimpíada.

As outras duas professoras participantes já conheciam o material da Olimpíada, no entanto, afirmam que: “Mesmo conhecendo as oficinas, havia estudado novamente o rico material fornecido, e me preparado. Estava tudo programado, pois o processo era longo.” (POMARO, 2012). A professora Rosinei apresenta o seguinte relato sobre o conhecimento do

material: “Já havia participado das edições anteriores da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, sendo assim, quando surgiu a 3ª edição, [...] fiz a inscrição da minha escola e participei, pois já conhecia o material [...]” (SHIMAZU, 2012).

Os quatro professores de Língua Portuguesa participantes da 3ª edição (2012), tanto os que não haviam participado dos encontros de formação, quanto os que já estavam familiarizados com os cadernos do professor, se pautaram no estudo do material e na realização da sequência didática do gênero textual escolhido, a fim de orientar seus alunos quanto à produção dos textos da OLPEF.

Houve concordância de três professoras em relação à articulação dos cadernos do professor aos documentos oficiais que sustentam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e no estado de São Paulo. A professora Elaine Pomaro assim se expressou em seu relato:

Não posso deixar de mencionar a metodologia, toda embasada em Joaquim Dolz, espanhol que me encantou e encanta com suas propostas didáticas para o ensino da escrita. A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. A teoria de Dolz é excelente para ensinar o processo de produção de textos e apropriação de um determinado gênero, sem falar que está em consonância com os PCN. (POMARO, 2012).

Em seu relato, ao comentar sobre a importância da escrita do artigo de opinião e sobre a consonância das oficinas dos cadernos do professor da Olimpíada com o Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, a professora Sandra Cristina Féboli afirma:

[...] compreendi que as oficinas foram cuidadosamente preparadas dentro do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e dos mais estados, pois a produção de artigo é o grande desafio dessa geração que necessita ter visão crítica para alavancar projetos necessários às mudanças desse país e essas mudanças só ocorrerão se os nossos jovens conseguirem posicionar-se diante dos fatos que acontecem onde eles vivem. (FÉBOLI, 2012).

Quanto à professora Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu, essa afirma em seu relato de experiência, em relação aos conteúdos e habilidades de leitura e escrita do Currículo Oficial e dos cadernos, que:

[...] cada oficina do caderno do professor traz uma sequência didática desenvolvida para estimular a vivência de uma metodologia de ensino da língua que trabalha com gêneros textuais e as atividades sugeridas propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita previstas nos currículos escolares. Ao realizá-las, estamos trabalhando com conteúdos de Língua Portuguesa que precisam ser ensinados durante o ano letivo. (SHIMAZU, 2012).

Sobre motivar os alunos para participarem do Concurso, os cadernos do professor reservam uma etapa de orientação aos professores. Os autores do caderno *A ocasião faz o escritor* assim se dirigem aos professores referentes a esse estímulo:

Do seu entusiasmo vai depender o bom êxito da sua proposta de trabalho. Esse entusiasmo vai contagiar os alunos se você lhes der uma visão clara do que é essa Olimpíada e do que vão ganhar ao fazer parte dela. [...] Lembre-se de que as atividades deste Caderno foram planejadas para abordar alguns dos conteúdos de ensino de língua portuguesa. Todos os alunos devem participar das oficinas, pois poderão alcançar uma escrita mais aprimorada, ainda que não tenham seus textos selecionados para as próximas etapas. (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 26-27).

Três professoras relatam a apresentação do Programa aos alunos, bem como o incentivo a que participem dele e aprendam a produzir melhor os gêneros textuais propostos pelos autores dos cadernos da Olimpíada. A professora Elaine Pomaro assim se expressa em relação a estimular os alunos:

Expliquei sobre o concurso, gêneros textuais que iríamos trabalhar [...], as vitórias conquistadas anteriores (já tinha conseguido classificar alunos para a semifinal nas duas edições anteriores). “E olha que é como encontrar agulha no palheiro!”, completei. Falei, ainda, das reais possibilidades de vitória, da premiação, da medalha, mas, acima de tudo, deixei claro que iríamos aprender a escrever melhor através de propostas didáticas elaboradas especialmente para esse fim. Falei sobre a sequência de oficinas preparadas pela Olimpíada e sobre o rico material. Deixei claro que, ao final, todos iriam entender o gênero trabalhado e seriam escritores bem melhores e mais confiantes. (POMARO, 2012).

Sobre o incentivo aos alunos, a professora Sandra Cristina Féboli relatou: “De posse do material, propus atividades aos alunos esclarecendo quantos e quais seriam os benefícios deles ao desenvolverem cada oficina.” (FÉBOLI, 2012). Enquanto que a professora Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu afirmou: “Iniciei o trabalho apresentando o material enviado para a participação dos alunos na Olimpíada.” (SHIMAZU, 2012).

Quanto às orientações técnicas recebidas pelas profissionais da DER-Jales na formação da OLPEF, foram ressaltadas pelo professor Célio Tizzo: “Tal êxito advém também das orientações técnicas promovidas pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino [...]” (TIZZO, 2012) e pela professora Sandra Cristina Féboli:

A primeira vez gera inseguranças. Esse ano foi minha primeira participação na Olimpíada de Língua Portuguesa. Só venci o medo de não conseguir concluir o Currículo Oficial quando participei de uma Orientação Técnica, na qual as Professoras Coordenadoras de Língua Portuguesa (PCNPs), Tamar e Virgínia (D.E. de Jales), divulgaram o concurso e, além das instruções pertencentes ao gênero, nos incentivaram: “Todos que participam têm chances”. (FÉBOLI, 2012).

O texto do professor Célio Tizzo apresenta um diferencial em relação aos demais: não se trata de um relato de experiências vividas, mas se aproxima de um texto literário. O professor, a fim de relatar a ansiedade, a surpresa e a incredulidade dos alunos mediante o desafio da participação no Prêmio da OLPEF, compara os olhos e olhares dos alunos aos bolinhos *madeleine* da obra “Em busca do tempo perdido”, escrita pelo francês Marcel Proust.

[...] neste momento, em que somos instados a transformar nossas intangíveis e caóticas memórias em um todo dotado de coerência, organização e progressão, nada melhor do que a lição de Proust, cujo personagem, ao sentir o aroma tão característico de sua infância, constrói um dos maiores monumentos de toda literatura. Mesmo respeitando as devidas, imensas e intransponíveis dimensões que me separam do escritor de *Em busca do tempo perdido*, parece-me de bom tom procurar, na falta do aroma de bolinhos em sala de aula, o brilho do olhar de meus alunos de segundo e de terceiro anos do Ensino Médio que participaram de toda a Olimpíada de Língua Portuguesa junto comigo neste ano para ativar minhas lembranças. (TIZZO, 2012).

Quanto à valorização das produções de todos os alunos, mesmo dos que não foram escolhidos para participar do concurso na etapa federal, como estímulo a continuarem escrevendo, as autoras do caderno do professor *Poetas da escola* sugerem: “Para coroar o processo, sugerimos a realização de um sarau onde serão apresentados, entre outros, os poemas escritos pelos alunos. Prepare uma cerimônia especial. Convide os pais e a comunidade.” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 138).

As autoras do caderno do professor *Se bem me lembro...* apresentam a seguinte sugestão aos professores, quanto ao encerramento das atividades com o gênero textual memórias literárias:

Terminada a empreitada, é hora de valorizar essa conquista. Prepare uma cerimônia especial para o lançamento do livro, sugerido no início deste Caderno. Convide os pais e os entrevistados. Leia alguns textos. Como o livro traz memórias da cidade, você pode “doar” um exemplar à biblioteca municipal. E, claro, reservar um também para a biblioteca da escola. Outra ideia é enviar algumas histórias para o jornal do bairro, da igreja ou de outra instituição. Mas, para isso, confira se os textos não apresentam erros de gramática e de ortografia. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p.146).

No caderno do professor *A ocasião faz o escritor*, as autoras sugerem aos professores que as crônicas produzidas pelos alunos sejam expostas ao público:

Depois de intenso trabalho é importante fazer uma avaliação do percurso realizado junto com os alunos e celebrar com eles os avanços conquistados. Enalteça os textos

produzidos e discuta a forma de publicação e apresentação à comunidade escolar. Agora, é pensar como será o lançamento e a divulgação do evento. Ouça e anote todas as ideias dos jovens autores. Depois, junto com eles, faça um plano de ação para realizar o evento de lançamento. (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 125).

Os autores do caderno do professor *Pontos de vista* apresentam a seguinte sugestão de fechamento das atividades aos professores:

Para o encerramento defina com os alunos a melhor forma de publicar todos os textos. Professor, não deixe que os artigos escritos pelos alunos fiquem na gaveta. Você pode produzir junto com eles uma coletânea de todos os artigos da classe para deixar na biblioteca da escola; enviar alguns artigos para jornais, revista ou outros periódicos locais; produzir um *blog* e garantir que todos os artigos dos alunos sejam publicados; montar um grande jornal mural em algum espaço da escola. Essa publicação trará um real significado para o artigo produzido pelo aluno e, com certeza, eles se sentirão valorizados pelo trabalho que realizaram. (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 149).

Analisando o aspecto de valorização das produções de todos os alunos, e não apenas do texto selecionado a concorrer no Concurso da OLPEF, nos relatos dos professores, somente no texto da professora Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu consta um relato sobre o assunto: “Após a realização de todas as etapas e encerrado o trabalho, houve uma exposição na escola para o público escolar e a comunidade para enaltecer os textos produzidos pelos alunos e os avanços conquistados.” (SHIMAZU, 2012).

Com relação ao professor Célio Tizzo, que teve a produção de seu aluno, L.S.J., escolhida para a etapa final, pôde completar o ciclo de formação em Brasília/DF, onde passou por oficinas para o ensino de gêneros textuais que vieram fortalecer seu desenvolvimento profissional, além de professor e aluno serem premiados com medalhas de prata, um *tablet* Samsung Galaxy II e um *kit* de livros.

Nenhum dos relatos de prática apresentados pelos professores foi premiado, no entanto, os professores, através de seus relatos, revelaram que os cadernos do professor da OLPEF, em seu conjunto, metodologia e abordagem teórica do ensino de língua, oferecem formação continuada de qualidade aos professores de Língua Portuguesa, quanto ao ensino de gêneros textuais, capacitando-os a ensinar os alunos a melhorar a produção escrita, conforme afirma Pomaro (2012):

Não posso deixar de mencionar a metodologia, toda embasada em Joaquim Dolz, espanhol que me encantou e encanta com suas propostas didáticas para o ensino da escrita. A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. A teoria de Dolz é excelente para ensinar o processo de produção de textos e apropriação de um determinado gênero, sem falar que está em consonância com os PCNs. (POMARO, 2012).

O momento em que os relatos dos professores participantes do Prêmio da OLPEF foram produzidos deve ser levado em consideração. Como estavam participando de uma “competição de relatos”, por isso, procuraram ressaltar aspectos positivos dos cadernos do professor e do Programa.

Desta forma, os relatos desse grupo de professores de Língua Portuguesa da DER-Jales, sobre o ensino dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas, que contemplam em seus módulos a leitura, escrita, estudos linguísticos, reescrita e revisão de textos, em consonância com os PCN e o Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, apontaram para os cadernos do professor da Coleção da Olimpíada como material didático de apoio aos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, apresentei resultados de pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba, sobre a OLPEF, com o objetivo geral contribuir para o ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, a partir da análise da Coleção da Olimpíada, 3ª edição (2010), da qual fazem parte os cadernos do professor do Programa, *Poetas da escola*, *Se bem me lembro...*, *A ocasião faz o escritor* e *Pontos de vista*, objetos de estudo desta investigação; dos documentos oficiais que servem de embasamento legal e teórico do material: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997, e Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, implementado em 2008; e dos relatos dos professores de Língua Portuguesa participantes da OLPEF em 2012, na DER-Jales/SP.

Ao ingressar no mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração em Linguagem, Educação e Cultura da UEMS /Unidade Universitária de Paranaíba, quando delimito tema, problema e *corpus* da pesquisa, que são os cadernos do professor da OLPEF, iniciei a busca por pesquisas já existentes sobre o assunto; por orientações técnicas oferecidas pela equipe da SEE/SP aos PCNP, e aos professores de Língua Portuguesa pelos PCNPs da DER-Jales e pela utilização dos cadernos do professor da OLPEF, pelos professores das escolas jurisdicionadas a DER-Jales, além de relatos dos professores semifinalistas no ano de 2012, na DER-Jales.

Dados sobre as ações de formação dos professores foram localizados em cadernos de registro de atividades utilizados pelas PCNP da DER-Jales, fundamentais para a realização desta pesquisa; enquanto que informações sobre professores e alunos semifinalistas da OLPEF me foram cedidas pelos profissionais do CENPEC, por meio de registros no banco de dados da instituição e de contatos por *e-mail*. Todas essas informações foram essenciais para que eu alcançasse os resultados apresentados nesta dissertação. Tive dificuldades em relação aos dados dos anos de 2002, 2004 e 2006, pois não encontrei os registros da PCNP desses anos, o que me fez refletir sobre a importância de se ter uma consciência histórica dos materiais educacionais. Os relatos dos professores também foram importantes para que eu fizesse a análise de suas impressões sobre os cadernos do professor da OLPEF.

Assim, estudos sobre as normatizações para o ensino da Língua Portuguesa, tratadas no Capítulo 1, tanto em nível nacional, quanto estadual, apontaram que elas se constituem em documentos para assegurar e garantir o ensino da leitura e da escrita nos espaços escolares, na

medida em que novas abordagens teórico-metodológicas da língua surgiram como frutos de pesquisas desenvolvidas por linguistas nacionais e internacionais, dentre elas, o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Este movimento caminhou paralelo às transformações ocorridas na história da educação brasileira, bem como articulado às mudanças sócio-histórico-culturais que impulsionaram o Brasil e o mundo.

Já, no Capítulo 2, trato da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, programa proposto por parceria público-privadas, que se tornou possível devido à terceirização dos serviços públicos concedida pelo Governo Federal, a qual contou com o apoio do Banco Mundial, após a década de 1990, e do PDE, após 2007, que incluiu em uma de suas ações a formação continuada dos professores. Levantamento das orientações fornecidas pela SEE/SP sobre a OLPEF e sua articulação às Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Currículo Oficial de Língua Portuguesa apontaram que a SEE/SP visualizou, na parceria com a OLPEF, a possibilidade de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, principalmente, quanto ao ensino de gêneros textuais por meio da metodologia de sequências didáticas presentes nos cadernos do professor da Olimpíada.

Por sua vez, no Capítulo 3, abordo as impressões sobre a OLPEF, especialmente, sobre os cadernos do professor, pelos professores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da Região de Jales, no período de 2002 a 2012, com destaque para a participação diferenciada dos professores no ano de 2012. Conforme a SEE/SP intensificava suas ações formativas em relação aos PCNP, esses estudavam os conceitos de gêneros textuais e da organização das sequências didáticas dos cadernos do professor da OLPEF junto aos professores de Língua Portuguesa, destacando a articulação existente entre cadernos do professor da Olimpíada e *Cadernos do Professor* do Currículo. Esses encontros formativos, de acordo com os relatos dos professores, lhes proporcionaram mais segurança e consciência de que o material da OLPEF poderia oferecer sustentação ao proposto nos *Cadernos do Professor* do Currículo, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas.

Durante toda a pesquisa tive o intuito de responder às questões formuladas na Introdução: Como se configura a Coleção da OLPEF? Como se configura o documento *Caderno do Professor – Orientação para Produção de Textos* da Coleção da OLPEF? Que relações os cadernos do professor *Poetas da Escola*, *Se bem me lembro...*, *A ocasião faz o escritor* e *Pontos de vista* mantêm com as normatizações para o ensino de Língua Portuguesa de seu tempo? Quais as impressões dos professores de Língua Portuguesa da DER-Jales sobre a OLPEF?

Em relação à Coleção da OLPEF foi produzida por instituições privadas em parceria com o MEC e tornou-se material de uso público, uma vez que a SEE/SP aderiu à proposta do material e a repassou às diretorias de ensino, incluindo a DER-Jales. A Coleção da OLPEF é composta por quatro cadernos do professor sobre os gêneros poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião; dez coletâneas de textos sobre cada gênero dos cadernos e quatro CDs, um para cada gênero, com os textos usados nos cadernos e nas coletâneas declamados por artistas variados, conforme mencionado. Os cadernos do professor têm como público previsto os professores de Língua Portuguesa do Brasil, da rede pública municipal e estadual de ensino.

Todos os cadernos do professor da Coleção da OLPEF estão sustentados pela perspectiva bakhtiniana de gênero, pela metodologia das sequências didáticas para o ensino de gêneros e pelas teorias de Vygotsky relativas à aprendizagem (RANGEL; GARCIA, 2012), como mencionado. Os módulos das sequências didáticas são denominados oficinas e possuem orientações didático-metodológicas de produção de textos para os professores de Língua Portuguesa, porém, todas as oficinas iniciam-se pela leitura de textos ou livros.

Os cadernos do professor da Olimpíada estão articulados aos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa quanto ao conceito de gêneros textuais; à situação de produção dos gêneros com origem nas práticas sociais de leitura e escrita; à relação dialógica própria da linguagem, na qual os dizeres são atravessados; ao conceito de enunciação e enunciador propostos pelos PCN e pelo Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo.

Quanto às impressões da organização didática da OLPEF pelos professores da DER-Jales, pela análise global da participação em formação e premiação nos anos em que elas ocorreram, os relatos mostraram que houve, paulatinamente, uma evolução no domínio da estrutura e função dos gêneros textuais dos cadernos do professor da Olimpíada, bem como da importância do apoio desse material para o ensino da Língua Portuguesa, por conter atividades de leitura e escrita que promovem a interação dos alunos; a contextualização dos gêneros textuais e lembretes e recortes teóricos que subsidiam o trabalho dos professores, dentre outros.

Segundo anotações do caderno das PCNP da DER-Jales, houve uma porcentagem de aproximadamente 80% de participação dos professores no desenvolvimento das oficinas dos cadernos dos professores e na concorrência pelo prêmio da Olimpíada, em 2012, o que resultou em quatro semifinalistas. Os relatos dos professores apontaram que as orientações técnicas e os cursos oferecidos na DER-Jales fundamentais para orientar os docentes não só quanto ao conteúdo do material, mas também quanto à forma de utilizá-lo adequando-o aos

Cadernos do Professor do Currículo Oficial. Os estudos mostraram que a intensificação das orientações técnicas e cursos sobre a OLPEF, nos anos de 2010, 2011 e 2012, na DER-Jales, foram responsáveis pelo preparo e estímulo à utilização dos cadernos do professor da Olimpíada para a produção de textos, bem como para a participação no Prêmio da OLPEF.

A pesquisa realizada denota, enfim, que o documento *Caderno do Professor – Orientação para Produção de Textos*, da OLPEF, constitui-se material em consonância com as normatizações e os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, no estado de São Paulo, e representa material de apoio aos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. *O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2010.

_____. *Poetas da escola*. Kit Itau de Criação de Textos. São Paulo: Cenpec, 2002.

ALTENFELDER, Anna Helena e ARMELIN, Maria Alice. *Coletânea Poemas*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. *Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

ANDRADE, Zuleide Ferraz Garcia de. *A Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau: uma avaliação crítica*. São Paulo: PUC (dissertação de mestrado), 1989.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro; Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: Vítor Henrique Paro e Luiz Fernandes Dourado. (Org.). *Políticas Públicas & Educação básica: limites e perspectivas no limiar do século XXI*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001, p.13- 21.

ARAÚJO, Francieli; BARBOSA, Renata Peres. O Estado e as reformas pós década de 90: movimentos sociais, terceiro setor e educação não-formal. *Revista Aurora*, ano III, número 5 – dezembro de 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Trad. Paulo Bezerra, do original russo de 1952-1953).

_____(VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006. (trad. bras. com base na trad. francesa, de 1977, do original russo de 1929).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan, 1971.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Reformas da disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*. Relatório de Pós-Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Câmpus de Araraquara/SP. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Guias Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1975.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: PDE, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997, 144 p.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho. Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba: SBHE, 2003.

_____. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. OLIVEIRA, Marcos Aurélio Tabora (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Apresentação Luce Giard. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2,177-229, 1990.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. *Coletânea Memórias Literárias*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. *Se bem me lembro... : caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: *VIII Congresso Luso-AfroBrasileiro de Ciências Sociais - A questão social no novo milênio*. Livro de resumos, Universidade de Coimbra, 2004.

FIORI, José Luís. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*. n. 5. Porto Alegre, 1992.

FUZA, Ângela; OHUSCHI, Márcia; MENEGASSI, Renilson. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. *Ponto de vista*. Kit Itaú de Criação de Textos. São Paulo: Cenpec, 2002.

_____. *Viagem pelas palavras*. Kit Itaú de Criação de Textos. São Paulo: Cenpec, 2002.

GEBARA, Ana Elvira; MARCUSCHI, Elizabeth; TORQUATO, Cloris Porto; GARCIA, Ana Luíza Marcondes. Org. RANGEL, Egon de Oliveira. *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: CENPEC e Fundação Itaú Social, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Assoeste: 1984.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: _____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley et al. *Linguística, ensino de língua materna e formação de professores*. D.E.L.T.A. v. 12, 1996, 307-326.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. *Caderno Metrópole*, v. 07, 2002.

_____. Movimentos, Ongs, e lutas sociais no Brasil nos anos 90. In: _____. *Os sem terra, Ongs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOODSON, Ivor F. *El cambio em el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

_____. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

ISAMBERTI-JAMATI, Viviane. *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs reformes*. Paris: Éditions Universitaires, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*. Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. *Coletânea Crônicas*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p. 538. Tradução: Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1985.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. *Para (re)pensar o ensino de gêneros*. Calidoscópio, vol. 2, n.º.1, jan/jun 2004.

MARQUES, Daniela Miranda; MOURA, Marcilene Rosa Leandro; SANTOS, Alisangelo Aparecido dos; SILVA, Priscilla Lopes. *Reformas educacionais e a proposta curricular do estado de São Paulo: primeiras aproximações*. Trabalho apresentado no VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria de mediação de Vygotsky. In: _____. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação*. Comunicação apresentada no III Simpósio de Filosofia e Ciências. UNESP/Marília, (7 a 10/06/1999).

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MUSGROVE, Fremont. The contribution of sociology to the study of the curriculum. In: J. F. Kerr (Org.) *Changing the curriculum*. Londres, University of London Press: 1968, p. 96-109.

OLIVERO, Isabelle. L'Invention d'un nouveau genre editorial. In: *L'Invention de la collection*. Paris: L'IMEC/Maison des Sciences de L'Homme, 1999. Traduzido por Gabriela E. Amaral Ribeiro, historiadora e bolsista do Escritório Modelo de Tradução da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (gabribeiro@gmail.com).

PALMA FILHO, João Cardoso. *As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da proposta curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental*. Artigo apresentado no 15º Congresso de Leitura no Brasil. Campinas, 2005.

_____. *Reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. São Paulo: PUC, 1989.

PAULA, Luzia de Fátima. João Wanderley Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo et al. (orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. *Coletânea Artigos de Opinião*. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira; GARCIA, Ana Luíza Marcondes. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v.2, n.1, p.11-22, julho 2012.

RICARDO, Elio Carlos. *Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação*, 2, 1990, p. 21-29.

SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em revista*, Belo Horizonte, 1985, p. 19-23.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos; BRAGA, Simone Bitencourt. O público e o privado na gestão da educação básica brasileira: um estudo sobre a Fundação Itaú Social. In: *5º encontro internacional de educação comparada avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais*. Belém, 2012.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. Volume 1. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2009.

_____. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. Volume 2. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2009.

_____. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. Volume 3. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2009.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SEE, 2012. 260 p.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental (5ª. série a 8ª. série). São Paulo: CENP, 1981-1997.

_____. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*. Ensino Médio. São Paulo: CENP, 1981-1997.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – (Coleção memória da educação).

SCHNEUWLY, Bernard. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo & Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (1997). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SEBERINO, Caroline. *Avaliação de produção escrita na escola de acordo com a noção de gênero textual: a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Artigo científico apresentado na Semana de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre: 2013.

SHUMISKI, Tamar Naline; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: ensino de gêneros textuais ou discursivos? In: *Linguagem, Educação e Cultura: abordagens, pesquisa e ensino*. SOUZA, José Antônio de; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; FREITAS, Silvane Aparecida de. (Organizadores). São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 285p.

SILVA, Daniela. *Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente*. Mestrado (dissertação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2014.

SILVA, Noadia Íris da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão con(tradição) nas aulas de português. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura e escrita*. Editora Artmed. Rio de Janeiro, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

TOGNI, Ana Cecília; SOARES, Marie Jane. A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educação*. n. 44, maio/agosto 2007.

TORRES, Rosa María. Tradução de Mónica Corullón. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução de Marina Fernandes Braga. *Revista Historia de la Educación: Revista interuniversitária*, n. 25, p. 243-269, 2006.

YVYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1993[1934]. (Psicologia e Pedagogia).

ZANETTI, Maria Aparecida. *Política educacional e LDB: algumas reflexões*. Londrina: Livre Filosofar, 4, 1997. Texto apresentado em 3 de setembro de 1997 no Ciclo de Palestras "Encontroversia", promovido pelo Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL e pela Livraria Vozes.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*, 2009, Campinas-SP. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009.

YOUNG, Michael F. D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: _____(org.). *Knowledge and control*. Londres. Collier-Macmillan, p. 19-46.

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

ALMEIDA, Neide Aparecida. Escavador. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/9711737/neide-aparecida-almeida>. Acesso em 08 mar. 2017.

ALTENFELDER, Anna Helena. Escolas transformadoras Ashoka. Disponível em <http://escolastransformadoras.com.br/br/comunidade/anna-helena-altenfelder/> Acesso em 29 nov. 2016.

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo. 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf Acesso em 05 mar. 2017.

BRAGA, Simone Bitencourt. *O privado e o público na gestão da educação básica brasileira – um estudo sobre a Fundação Itaú Social*. Disponível em <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab51.pdf> Acesso em 18 fev. 2016.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) Rua Minas Gerais, 228. CEP: 01244-010. São Paulo – SP. Fone: 0800-7719310. Site: <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=164>. Acesso em 15 abr. 2017.

Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas. Avenida Rio Branco, 1260 – Campos Elíseos. CEP: 01206-00. São Paulo – SP. Fone: (11)3225-5100. Site: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=003>. Acesso em 15 abr. 2017.

CRISS DE PAULO. *Arca ilustrada (biografia)*. Disponível em <https://arcailustrada.carbonmade.com/about> Acesso em 26 nov. 2016.

Diretoria de Ensino – Região de Jales. Rua Oito, 2315 – Centro – Jales – SP – Fone: (17) 3622-0000. Site: <http://dejales.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 26 nov. 2016.

Fundação Itaú Social. Disponível em <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/quem-somos/fundacao-itaui-social> Acesso em 15 abr. 2017.

GAGLIARDI, Eliana. Diálogos Assessoria. Disponível em <https://dialogosassessoria.wordpress.com/curriculo-eliana-gagliardi/> Acesso em 08 mar. 2017.

Ministério da Educação – Portal do MEC. Disponível em portal.mec.gov.br Acesso em 26 nov. 2016.

_____. Regulamento da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – 3ª edição – 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10284-regulamento-olp2012-15mar2012&Itemid=30192 Acesso em 16 jun. 2017.

NUNES, Silvana Cássia Canhoto. Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia. Diretoria de Ensino Região de Jales. Disponível em <https://dejales.educacao.sp.gov.br/cie/> Acesso em 08 mar. 2017.

Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/a-olimpiada/o-que-e-a-olimpiada> Acesso em 26 nov. 2016.

OLIVEIRA, Heloisa Amaral Dias de. Diálogos Assessoria. Disponível em <https://dialogosassessoria.wordpress.com/curriculo-heloisa-amaral/> Acesso em 08 mar. 2017.

RANGEL, Egon de Oliveira. Escavador. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/633043/egon-de-oliveira-rangel>. Acesso em 08 mar. 2017.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em www.educacao.sp.gov.br Acesso em 26 nov. 2016.

Wordpress Diálogos Assessoria. Currículo Eliana Gagliardi. Disponível em <https://dialogosassessoria.wordpress.com/curriculo-eliana-gagliardi/> Acesso em 29 nov. 2016.

FONTES DOCUMENTAIS

1. Documentos oficiais

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997, 144 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*. Ensino Médio/Ensino Fundamental (5ª. série a 8ª. série). São Paulo, 1981-1997.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coord. Maria Inês Fini. 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.

2. Cadernos do Professor da Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

ALTENFELDER, Anna Helena e ARMELIN, Maria Alice. *Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. *Se bem me lembro... : caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada. São Paulo: Cenpec, 2010.

3. Relatos de Experiência de Professores de Língua Portuguesa da DER-Jales, semifinalistas e finalistas da OLPEF em 2012

FÉBOLI, Sandra Cristina. *Relato de experiência*. Escola Estadual Baptista Dolci. Diretoria de Ensino Região de Jales: 2012.

POMARO, Elaine. *Relato de experiência*. Escola Estadual Antônio Marin Cruz. Diretoria de Ensino Região de Jales: 2012.

SHIMAZU, Rosinei. *Relato de experiência*. Escola Estadual Prefeito José Ribeiro. Diretoria de Ensino Região de Jales: 2012.

TIZZO, Célio. *Relato de experiência*. Escola Estadual Professor Itael de Mattos. Diretoria de Ensino Região de Jales, 2012.

4. Cadernos de anotações da PCNP de Língua Portuguesa responsável pela OLPEF no período de 2002 a 2012.

SHUMISKI, Tamar Naline. Caderno de anotações de Língua Portuguesa. Diretoria de Ensino Região de Jales. Jales: 2008.

_____. Caderno de anotações de Língua Portuguesa. Diretoria de Ensino Região de Jales. Jales: 2010.

_____. Caderno de atividades de Língua Portuguesa. Diretoria de Ensino Região de Jales. Jales: 2012.

ANEXO A - Relato do professor Célio Tizzo – Escola Estadual Professor Itael de Mattos – Santa Fé do Sul/SP

Em busca da aula perdida

Embora fosse uma tarefa já prevista de longa data e ainda que as instruções para que fossem feitos registros de todo o trajeto tenham sido acatadas com zelo e carinho, neste momento, em que somos instados a transformar nossas intangíveis e caóticas memórias em um todo dotado de coerência, organização e progressão, nada melhor do que a lição de Proust cujo personagem, ao sentir o aroma tão característico de sua infância, constrói um dos maiores monumentos de toda literatura.

Mesmo respeitando as devidas, imensas e intransponíveis dimensões que me separam do escritor de *Em Busca do Tempo Perdido*, parece-me de bom tom procurar, na falta do aroma de bolinhos em sala de aula, o brilho do olhar de meus alunos de segundo e de terceiro anos do Ensino Médio que participaram de toda a Olimpíada de Língua Portuguesa junto comigo neste ano para ativar minhas lembranças.

Passo pelas salas onde travamos tantas e tão produtivas discussões e, por que não dizer, tão acaloradas discussões e vejo olhos como os de alguns alunos muito aplicados e ansiosos, que, antes de saber que participaríamos das atividades vieram, estimulados talvez pelos textos com que tiveram contato pela televisão, perguntar quando e como começaríamos a participar dessa competição em que eles poderiam se expressar, mostrando que sabem escrever e que têm muito a dizer para nós da escola e do mundo inteiro.

Vejo também olhos que ficaram assustados, demonstrando que pertenciam a pessoas que estavam cheias de vontade de participar, de fazer algo muito bem feito, fosse pelos prêmios do concurso, pelo desejo de participar de algo significativo em suas vidas, ou pelo desejo de aproveitar a oportunidade de aprender, desenvolvendo a capacidade de escrever um pouco melhor do que já sabiam. Mas por que a expressão assustada? Porque, para muitos, a Olimpíada de Língua Portuguesa seria mais uma prova da qual eles participariam apenas com os conhecimentos de que já dispunham. Enganavam-se, pois não podiam prever todo o processo de reflexão sobre temas que diziam respeito ao lugar do mundo a que pertencemos e de construção do gênero textual artigo de opinião, que era nosso objetivo.

Não posso deixar de me referir aos olhos incrédulos e quase zombeteiros de quem não podia acreditar que o trabalho proposto fosse importante para suas vidas e mesmo que pudesse se tornar interessante. Qual não foi a surpresa, quando muitos desses olhares deixaram a incredulidade e tomaram parte na discussão, passando a defender seus pontos de

vista de forma veemente quando analisávamos um artigo de opinião que defendia o banimento de lutas MMA da televisão aberta?

Em meio a essa profusão de olhares, moldados pelas mais diversas expressões e sentimentos, recordo-me também do meu olhar diante do espelho. Assustado também, eu me perguntava antes do trabalho começar: mas o que falar sobre o lugar onde vivemos? Polêmicas há muitas, jornais e revistas estão cheios delas, no entanto elas ocorrem em Brasília, em São Paulo, em Washington, não aqui em Santa Fé do Sul com seus trinta mil habitantes. Foi aí que eu me enganei!

Meus alunos me mostraram como se equivocam aqueles que os julgam alienados e como é bom ver adolescentes que se preocupam com política, com ecologia com comportamento e que sabem relacionar todos esses assuntos à realidade deles.

Ao serem questionados sobre o que é polêmico e que, por isso, serviria como ponto de partida para nosso texto, vi alunos indignados com o uso que se fazia do dinheiro público, uma vez que em nossa cidade, na época, reformavam-se praças e calçadas, segundo eles, perfeitas, em vez de dar outros destinos a essas verbas. Vi jovens que se preocupavam com uma árvore cujo plantio remontava à fundação do município, mas que seria derrubada para dar lugar a uma avenida. Que grata surpresa tive, ao perceber que havia alunos que conseguiam relacionar a votação do código florestal em Brasília a um problema muito relevante em nossa região: todos aqueles que haviam construído casas de veraneio e áreas de lazer no entorno do Rio Paraná teriam de demolir aquilo que levava décadas para ser erguido e que é um dos motivos de nossa cidade ser conhecida como estância turística? Foi também muito bom ver o quanto alguns adolescentes são conscientes e conseguem perceber que uma política feita com muito barulho, muitas agressões, muito dinheiro gasto em campanhas e poucas propostas reais pode ter resultados nefastos – agradeço aqui pela sorte do período em que fazíamos as oficinas ser o mesmo da campanha eleitoral para prefeito e vereador.

Tantas e tão boas foram as discussões que seria possível falar sobre elas por muito mais que o exíguo limite deste relato, porém não posso deixar de citar uma discussão que, embora não tenha sido tão vistosa quanto outras nos limites da sala, produziu um resultado estupendo. Quando aquele menino aparece com o texto pronto, para o qual eu parecia incapaz de sugerir algum retoque, tive uma gratificante certeza – o texto daquele aluno seria sem dúvida escolhido pela comissão da escola e sabe-se lá até onde chegaria. Foi assim que uma tímida discussão sobre a prática de adolescentes fumarem o cachimbo árabe de uso coletivo chamado de narguilé se tornou um dos mais bem acabados textos que já vi um aluno produzir em toda a minha já não tão curta carreira de professor.

Embora sejam, sem dúvida, essenciais para o êxito em sala de aula, a dedicação e o comprometimento de professores e alunos na realização de uma tarefa não são os únicos elementos determinantes do sucesso de uma atividade. Assim, a excelência encontrada nos materiais que compõem toda a sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa proporcionou a possibilidade de um trabalho firmemente ancorado em uma fundamentação teórica a respeito do gênero textual e de aspectos linguísticos e discursivos a serem levados em conta.

O apoio dispensado por toda a equipe que dá suporte ao trabalho na sala de aula também se mostrou fundamental nesta experiência que, sem considerar nenhum resultado em termos de premiação, já se mostra muito exitosa, uma vez que proporcionou uma oportunidade de aprendizado altamente significativa para os alunos que participaram e para mim, que pude compartilhar com eles de momentos realmente estimulantes.

Tal êxito advém também das orientações técnicas promovidas pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino e do apoio irrestrito da coordenação e da direção da escola, que criaram condições para que as oficinas fossem realizadas da melhor maneira possível, inclusive autorizando que as situações de aprendizagem propostas pelo Currículo Oficial do Estado fossem adaptadas para contemplar as oficinas da Olimpíada.

O mais importante, porém, a respeito de tudo isso, é que iniciativas bem-sucedidas como essa mostram que há caminhos para tornar o ensino mais eficaz em nosso país, conferindo a ele a qualidade que almejamos e tornando a atividade em sala de aula, além de mais produtiva, mais prazerosa e gratificante.

ANEXO B - Relato da professora Elaine Cristina Pomaro – Escola Estadual Antônio Marin Cruz – Marinópolis/SP

Novos desafios

“Este ano tem Olimpíada de Língua Portuguesa”, foi a minha fala em todas as turmas, para dar início ao trabalho com a “menina dos meus olhos”.

Expliquei sobre o concurso, gêneros textuais que iríamos trabalhar (poesia, memórias literárias e crônica – não tenho Ensino Médio para trabalhar com artigo de opinião), as vitórias conquistadas anteriormente (já tinha conseguido classificar alunos para a semifinal nas duas edições anteriores). “E olha que é como encontrar agulha no palheiro”, completei! Falei, ainda, das reais possibilidades de vitória, da premiação, da medalha, mas, acima de tudo, deixei claro que iríamos aprender a escrever melhor através de propostas didáticas

elaboradas especialmente para esse fim. Falei sobre a sequência de oficinas preparadas pela olimpíada e sobre o rico material. Deixei claro que, ao final, todos iriam entender o gênero trabalhado e seriam escritores bem melhores e mais confiantes.

Percebi nos rostinhos uma boa dose de entusiasmo e vontade de participar.

Completei o jogo de sedução mostrando fotos das viagens anteriores (2008: semifinalista no gênero memórias literárias; 2010: semifinalista no gênero crônica). Queriam começar logo! “Nossa, professora, é muito luxo!!!”, disse uma aluna com brilho no olhar.

Levei para as turmas, orgulhosa, as medalhas de bronze, símbolos maiores das conquistas.

Enfim, as sequências didáticas iriam começar. Mesmo conhecendo as oficinas, havia estudado novamente o rico material fornecido e me preparado. Estava tudo programado, pois o processo seria longo.

Confesso que, depois da empolgação inicial, tive algumas decepções, pois alguns alunos insistiam em dizer que não conseguiriam. Principalmente quando falei do tema “O lugar onde vivo”. “O que tem para falar de Marinópolis? Uma vila de 2100 habitantes onde nada acontece?!” Já esperando tais perguntas e preparada, respondi que sempre há o que dizer se sabemos como dizer. E completei: “Estou aqui para ajudar!”

Combinei, com cada turma, um dia da semana para a realização das oficinas. Apresentei o material... Lemos, vimos, sentimos...

Com o 6º ano foi mais fácil o trabalho. A turma toda já gostava de poemas. O problema é que já se consideravam poetas, mas ao longo dos estudos nas oficinas foram percebendo algumas dificuldades, principalmente a de relacionar o tema ao gênero. No entanto, várias atividades são lúdicas (aliás, como nos demais gêneros) e os alunos ficavam encantados. Gostavam de ouvir poemas, de declamar... Era mágico. Gratificante ver a evolução (estavam se tornando, aos poucos, verdadeiros “poetas da escola...”).

No 7º e 8º anos... Quanta dificuldade. Como explicar o que eram memórias literárias? O problema era o adjetivo “literárias”, pois percebi que os alunos, nesse grau de escolaridade, não têm noção de escrever de forma artística, de literatura, de beleza das palavras... Assim, o que é literário? E se colocar no lugar do outro para fazer suas memórias?! A situação só piorava. Qual a solução? Leitura, muita leitura de memórias literárias. Treino... Trabalhamos intensamente as oficinas, de forma lúdica, porém sistematizada. Fizemos exposição de objetos antigos, convidamos um morador antigo para entrevistar... Dessas oficinas saiu o texto semifinalista de 2012: Covas abertas. Lindas memórias literárias... Texto poético. Contava a vida e a trajetória do primeiro coveiro marinopolense, o senhor Elói que, mesmo acamado e

no final da sua vida, se dispôs a dar a entrevista, eternizando suas memórias. Que orgulho, que honra.

Quanto ao 9º ano (eu não tinha 1º ano!)... Crônica!!! Foi mais difícil ainda. Mesmo depois de trabalhar muito as oficinas, fazendo toda a sequência didática, promover rodas de leitura de crônicas, explorar o gênero, era difícil para eles identificar uma crônica sem confundi-la com conto. Como solução... Mais leituras, mais exemplos! “O que é isso, professora?”, diziam uns com cara “não sei de quê”. Foi uma luta. Uma verdadeira batalha, para ser mais precisa, mas valeu a pena. Saíram muitas crônicas. Algumas ótimas, outras boas, outras ruins. Mas eram crônicas, não contos!

Não posso deixar de mencionar a metodologia, toda embasada em Joaquim Dolz, espanhol que me encantou e encanta com suas propostas didáticas para o ensino da escrita. A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. A teoria de Dolz é excelente para ensinar o processo de produção de textos e apropriação de um determinado gênero, sem falar que está em consonância com os PCNs.

O processo inicia com a apresentação do gênero (para cada modalidade) e do tema (igual, sempre, e muito bom, pois está em parceria com o Projeto Político Pedagógico, que busca adequação ao local onde o aluno vive, ao seu cotidiano, às suas vivências. Nada melhor do que escrever sobre o que sabemos. Apesar de criticada por alguns professores, eu, particularmente, amo. Mais uma vez, um grande acerto da olimpíada).

Em seguida, escrevem o primeiro texto para avaliar suas capacidades iniciais. Nesta etapa saem textos de todo tipo, de todos os gêneros possíveis e imaginários.

Depois é preciso escolher e adaptar as atividades. Essa etapa é fundamental. Representa a bússola do professor. O preparo, a programação das atividades.

Logo após vem o trabalho com outros textos do mesmo gênero, para que os alunos se familiarizem com suas características específicas.

Após, é importante trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa. É o momento de desenvolver estratégias de escrita, buscando sempre o objetivo maior de todo o percurso, que não é o concurso nem a competição, ou premiação, mas sim o desenvolvimento da competência escritora.

Por fim, já conhecendo e dominando o gênero, os estudantes são estimulados a realizar uma escrita criativa, com autonomia. Etapa de ler, reler, aprimorar. É a etapa de lapidar as produções.

Ufa!!! Quanta coisa... Porém gratificante, pois, no final do processo, todos são vencedores. O ouro é para todos os envolvidos.

Sou completamente apaixonada pela Olimpíada! Amor de longa data.

Enquanto tiver vida, estiver dando aula, existir olimpíada... Estaremos juntas.

ANEXO C - Relato da professora Sandra Cristina Féboli – Escola Estadual Baptista Dolci – Dolcinópolis/SP

Caminhando...

A primeira vez gera inseguranças. Esse ano foi minha primeira participação na Olimpíada de Língua Portuguesa, só venci o medo de não conseguir concluir o currículo oficial quando participei de uma Orientação Técnica onde as Professoras Coordenadoras de Língua Portuguesa – PCNPs, Tamar e Virgínia (D.E de Jales) divulgaram o concurso e, além das instruções pertencentes ao gênero, nos incentivavam: “Todos que participam têm chances”.

Já era início de junho, quando me debrucei sobre a leitura do material de apoio do Escrevendo o Futuro e compreendi que as oficinas foram cuidadosamente preparadas dentro do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e dos demais estados, pois a produção de artigo é o grande desafio dessa geração que necessita ter visão crítica para alavancar projetos necessários às mudanças desse país e essas mudanças só ocorrerão se os nossos jovens conseguirem posicionar-se diante dos fatos que acontecem onde eles vivem.

De posse do material, propus atividades aos alunos esclarecendo quantos e quais seriam os benefícios deles ao desenvolverem cada oficina. Felizmente, a maioria dos meus alunos são críticos, acreditaram na proposta oferecida e assim começaram as observações de tudo o que tem, acontece e como acontece na pequena e pacata cidade de Dolcinópolis.

Mas, mesmo assim, alguns alunos não se interessaram e um dos primeiros desafios foi motivar os menos animados, mostrando-lhes os benefícios que teriam com o trabalho das oficinas. O desafio seguinte foi mostrar-lhes que todo lugar tem suas peculiaridades e fatos que dividem opiniões, pois muitas vezes ouvi de alguns alunos: “Professora, aqui não acontece nada”.

Lemos juntos muitos artigos: os premiados em edições anteriores do Escrevendo o Futuro, os publicados no material de apoio, jornais e revistas, sempre analisando a estrutura, os diferentes tipos de argumentos, os articuladores e as diferentes propostas de solução. Esse

trabalho foi facilitado porque a professora da Sala de Leitura apoiou-me com a seleção do material.

Enfim, as primeiras ideias foram colocadas no papel, quando as li foi que percebi que a maioria dos textos estavam no senso comum e que os argumentos não eram convincentes, trabalhei a Oficina número doze, então desafiei-os à pesquisa e eles conseguiram vencer esta dificuldade. Muitos não apresentavam contra-argumentos, por isso foi preciso retomar as reescritas para mostrar que os fatos apresentam visões diferentes. Uma das oficinas abordava claramente os elementos coesivos e após o estudo deles muitos integrantes dessa fantástica viagem perceberam a necessidade de novas correções.

Os textos pareciam prontos, mas alguns alunos insaciáveis, os liam, reliam, alteravam alguns aspectos até que fui obrigada a estabelecer o final do mês de agosto como prazo para a entrega. Recolhi as produções e, apesar de conhecer a ideia de cada um, encantava-me a cada texto lido. Escolhi os mais completos e enviei-os à Comissão Julgadora. Fiquei confiante quando o texto da Stephanie foi escolhido, mas vi cada oficina trabalhada também nos textos dos demais alunos e o progresso de cada um. Eles tornaram-se mais observadores e críticos e assim serão, com certeza, cidadãos atuantes em qualquer local onde vivam.

Acredito também que cresci profissionalmente, pois percebi mais uma vez que aprendi ensinando.

Depois do trabalho enviado, esperamos ansiosos pelo resultado e quando recebi da diretora a notícia da classificação da S.N.S., corri para contar a ela e à classe, emocionei-me quando todos de pé aplaudiram a amiga. Agora estamos nos preparando para a viagem. Não conhecemos Belo Horizonte e para ela a emoção está sendo ainda maior, lá é a terra natal de seus pais.

Aguardamos o momento de participar das novas oficinas que serão oferecidas no encontro, pois a participação já é um prêmio, mas a jornada não terminou e sem dúvidas continuamos na caminhada.

ANEXO D - Relato da professora Rosinei Corrêa de Oliveira Shimazu – Escola Estadual Prefeito José Ribeiro – Paranapuã/SP

De Paranapuã rumo a Natal

Já havia participado das edições anteriores da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, sendo assim, quando surgiu a 3ª edição da Olimpíada, sempre contando

com o incentivo e o apoio das pessoas envolvidas no programa na Diretoria de Ensino e na Unidade Escolar, fiz a inscrição da minha escola e participei, pois já conhecia o material que é enviado para a escola e sabia que estaria sendo bem amparada com a utilização desse material, uma vez que as atividades propostas em cada oficina no Caderno do Professor trazem uma sequência didática desenvolvida para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais e as atividades sugeridas propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares, ao realizá-las, estamos trabalhando com conteúdos de Língua Portuguesa que precisam ser ensinados durante o ano letivo.

O tema do concurso da 3ª edição foi “O lugar onde vivo” e tanto professora, quanto alunos sabem que escrever requer leituras, pesquisas e estudos, que incitam um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação. Para essa edição da Olimpíada foi enviada para as escolas uma coletânea com quatro pastas. Em cada uma delas há material que visa colaborar com o professor no ensino da leitura e da escrita em um gênero textual: 1 Caderno do Professor, 10 exemplares idênticos da Coletânea de textos e 1 CD-ROM.

O trabalho foi realizado com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, período matutino, cujo gênero textual proposto pela Olimpíada era a Crônica. Iniciei o trabalho apresentando o material enviado para a participação dos alunos na Olimpíada. Em seguida, como o tema do concurso era “O lugar onde vivo”, para mobilizar, sensibilizar e incentivar meus alunos sugeri que fizéssemos um passeio pela nossa cidade, sem deixar de visitar nenhum lugar, afinal, moramos em um município pequenino e isso seria possível. Os alunos concordaram e assim foi realizado o passeio. No retorno à sala de aula, fizemos um círculo, porque a atividade proposta foi a socialização do passeio através do depoimento de cada aluno. Observei que o passeio tinha sido muito proveitoso, pois alguns alunos ainda não conheciam toda a cidade onde vivem, e tiveram a oportunidade de estar e ver de perto o que é positivo e o que é negativo em nossa cidade. Reforcei que não esquecessem o passeio e o que haviam observado e sentido, pois iam precisar como apoio, no desenvolvimento das próximas atividades.

Continuei o trabalho seguindo o que estava proposto em cada oficina no Caderno do Professor. Ressalto que algumas atividades propostas nas oficinas foram adequadas com o objetivo de respeitar a realidade de vivência do aluno. Após a realização de todas as etapas e encerrado o trabalho, houve uma exposição na escola para o público escolar e a comunidade para enaltecer os textos produzidos pelos alunos e os avanços conquistados. Então, depois de alguns dias recebemos a grande notícia, o texto da aluna G.S. tinha sido escolhido para representar as demais escolas pertencentes à Diretoria de Ensino no gênero crônica. E que eu

e a aluna iríamos para Natal participar de um encontro e trocar experiências com alunos e professores dos demais estados. Surpresa, felicidade, medo, choro, uma mistura de sentimentos. Agora o que fazer... seria a primeira vez da professora e aluna a viajar de avião. Superação total tanto da professora quanto da aluna. Lá fomos nós.

A ida para Natal foi uma experiência pessoal e profissional enriquecedora para mim, pois aprendi muito com o que vi e ouvi lá através dos depoimentos e experiências dos demais professores. Convivi com professores que vivem uma situação educacional precária em seu estado, uma realidade bem diferente daquela que eu vivo aqui no meu estado, e mesmo assim não desanimam nunca da missão na qual estão engajados – ensinar. A união entre professores, alunos, pais e a comunidade, faz com que eles esqueçam as dificuldades e os obstáculos e o trabalho flui de forma positiva, gratificante e com sucesso.

Nosso retorno à nossa pequenina cidade, Paranapuã, deixou-nos emocionadas, pois fomos homenageadas com faixas colocadas pela cidade, parabenizando-nos por ter levado o nome da nossa cidade para tão longe e ganhamos buquês de flores dos demais alunos, dos pais e da comunidade.

Enfim, o trabalho com o programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro não limita em atender apenas as duas habilidades e prioridades da escola: Ler e Escrever. É um trabalho muito mais abrangente, pois compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

AUTORIZAÇÕES DOS PROFESSORES

AUTORIZAÇÃO

Eu, Sandra Cristina Feboli, RG. 18.970.308, domiciliada à Avenida Luizete, nº 2115, Centro, na cidade de Paranapuã, Estado de São Paulo, AUTORIZO a citação de meu nome, bem como do Relato de Práticas, redigido por mim, por ocasião da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), quando da participação no Prêmio da OLPEF, pela mestranda Tamar Naline Shumiski, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em sua dissertação de Mestrado.

Paranapuã, 29 de Novembro de 2016.


Sandra Cristina Feboli
RG. 18.970.308

AUTORIZAÇÃO

Eu, Rosinei Corrêa de Oliveira Shimizu, RG 11905511 domiciliado(a) à Rua Langste, nº 2130 Cidade Paranaíba Estado S. Paulo, AUTORIZO a citação de meu nome, bem como do Relatório de Práticas, redigido por mim, por ocasião da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), quando da participação no Prêmio da OLPEF, pela mestrande Tamar Naline Shumiski, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em sua dissertação de Mestrado.

..... 28 de Novembro de 2016.

Rosinei Corrêa de Oliveira Shimizu

Assinatura do professor (a)

AUTORIZAÇÃO

Eu, Elaine Pomaro RG 27.940.683-6
domiciliado(a) à Rua José Calvina Ruiz nº 4753
Cidade Palmeira d'Oeste Estado SP, AUTORIZO a
citação de meu nome, bem como do Relato de Práticas, redigido por mim, por ocasião
da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF),
quando da participação no Prêmio da OLPEF, pela mestrande Tamar Naline Shumiski,
da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em sua dissertação de
Mestrado.

30 de novembro de 2016.

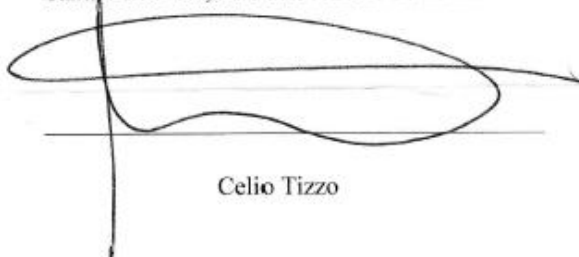
Elaine Pomaro

Assinatura do professor (a)

AUTORIZAÇÃO

Eu, Celio Tizzo, RG 26.761.792-6, domiciliado(a) à Rua Inglaterra, 126. Jd. Europa, Santa Fé do Sul – SP, AUTORIZO a citação de meu nome, bem como do Relato de Práticas, por mim redigido, por ocasião da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), quando da participação no Prêmio da OLPEF, pela mestranda Tamar Naline Shumiski, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em sua dissertação de Mestrado.

Santa Fé do Sul, 28 de novembro de 2016.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, sweeping loop that crosses itself, with a vertical line extending downwards from the bottom of the loop.

Celio Tizzo