

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOAQUIM BENTO DE SOUZA JUNIOR

**OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPECTATIVAS, INTERPRETAÇÕES
E PRÁTICAS NA VOZ DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO 6
DA ZONA NORTE DE MANAUS**

MANAUS

2019

JOAQUIM BENTO DE SOUZA JUNIOR

**OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPECTATIVAS, INTERPRETAÇÕES
E PRÁTICAS NA VOZ DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO 6
DA ZONA NORTE DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.

MANAUS

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729o Souza Junior, Joaquim Bento de
Olimpíada de língua portuguesa: expectativas, interpretações e práticas na voz de professores de ensino médio do distrito 6 da zona norte de Manaus / Joaquim Bento de Souza Junior. 2019 93 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fernanda Dias de Los Rios Mendonça
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Olimpíada de Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Formação continuada. 4. Oficinas de preparação. I. Mendonça, Fernanda Dias de Los Rios II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOAQUIM BENTO DE SOUZA JÚNIOR

“Olimpíada de Língua Portuguesa: expectativas, interpretações e práticas na voz de professores de Ensino Médio do Distrito 6 da Zona Norte de Manaus”

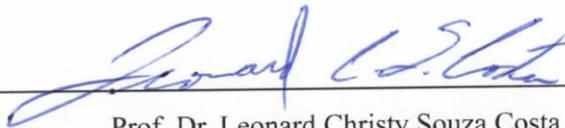
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos Literários.

Aprovada em 28 de novembro de 2019

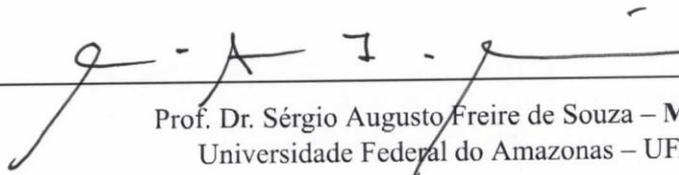
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça – **Presidente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Dedicatória

A Lúcia Maria Macêdo de Souza e Joaquim Bento de Souza,
meus pais amados que nunca mediram esforços pela minha
felicidade e educação.

À Letícia Galvão Guimarães pela atenção, dedicação,
companheirismo e paciência nos momentos alegres e em
minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus-Pai, todo poderoso, pois Ele é o meu refúgio, minha fortaleza e nele confiarei.

À Nossa Senhora de Nazaré a quem consagro, agora, as minhas aspirações, meus projetos, meus sonhos, minha missão, minhas realizações, tudo o que tenho e tudo o que sou.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialmente, ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) pela rica oportunidade.

À Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça, por ter aceitado a ideia deste projeto desde o primeiro momento, pela maneira ética, carinhosa e pelo profissionalismo com a qual conduziu o processo de orientação sempre respeitando minhas escolhas e por acreditar na minha capacidade.

Às colegas de turma Lorena de Lima Ferreira e Rocilange Salles Cabral pelas inúmeras ajudas e experiências compartilhadas, presencialmente ou a distância, no processo de pesquisa e pela contribuição na revisão deste texto.

À professora Francisca Hermógenes Pinheiro de França, coordenadora Estadual da Olimpíada de Língua Portuguesa e Assessora Técnica Pedagógica da SEDUC-AM, pela leitura crítica do projeto e pelas contribuições referentes à OLP.

Ao prof. Dr. Antônio Carlos Witkosky pelo apoio e preocupação nesta etapa final do Mestrado.

À doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia Andreza Weil pela valiosa ajuda em relação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Aos participantes da pesquisa, meus caros colegas professores de Língua Portuguesa, pela disposição em colaborar.

A todos os queridos familiares e amigos que de alguma forma apoiaram ou contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

SOUZA JUNIOR, Joaquim Bento. **Olimpíada de Língua Portuguesa: expectativas, interpretações e práticas na voz de professores de Ensino Médio do distrito 6 da zona norte de Manaus.** 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a ação das oficinas de formação da Olimpíada de Língua Portuguesa na voz de docentes de Língua Portuguesa e, como específicos, averiguar se as oficinas afetam a concepção docente em relação ao ensino da língua e como, investigar se as oficinas interferem na prática do docente de Língua Portuguesa e de que forma e apreender o papel das oficinas de formação da OLP para o docente de LP. O referencial teórico abordou questões históricas relacionadas ao ensino da Língua Materna na educação básica fundamentados em Brasil (1998; 2002), Freire (2004), Mendonça (2014) e Soares (2004), a Língua Portuguesa no Ensino Médio alicerçados em Antunes (2009), Brasil (2002; 2006; 2008; 2017 [1996]), Mendonça e Bunzen (2006) e Faraco (2008), a produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa apoiado em Bunzen (2006), Geraldi (1997) e Marquesi (2014). Quanto à Olimpíada de Língua Portuguesa, foi embasada em Dolz (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Marcuschi (2010); Rangel e Garcia (2012) e Setúbal (2008). Ancorada nesses aportes teóricos, a pesquisa baseou-se no paradigma qualitativo (CRESWEEL, 2007; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012; SEVERINO, 2007; STRAUSS; CORBIN, 2008), à luz de um estudo interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Foram utilizados para geração a de dados a entrevista e dois questionários, sendo um de perfil e outro investigativo (LAKATOS; MARCONI, 2002; MONTEIRO, 2009). O contexto de realização da pesquisa foram três escolas de Ensino Médio do Distrito 6 da zona norte de Manaus. Os resultados indicaram que os professores veem a formação continuada como um “curso técnico”, de como dar aula, em outras palavras, um aporte que fornece conteúdos para que seja transmitido futuramente por eles nas aulas. Percebeu-se, também, a constituição de uma concepção absolutamente antagônica entre a visão tradicional e a atualmente em voga sobre o ensino da língua materna, emergindo na fala de um dos professores um certo orgulho em dizer “eu sou tradicional”, como se isso desse uma legitimidade ou uma qualidade diferenciada no ensino.

Palavras-chave: Olimpíada de Língua Portuguesa. Ensino. Formação continuada. Oficinas de preparação.

ABSTRACT

JUNIOR, Joaquim Bento. **Portuguese Language Olympics: expectations, interpretations and practices in the voice of high school teachers from district 6 of northern Manaus.** 2019. 93 p. Thesis (Master's Degree in Letters) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

This work had as general objective to analyze the action of the training workshops of the Portuguese Language Olympiad in the voice of Portuguese language teachers and, as specific, to verify if the workshops affect the teaching concept in relation to language teaching and how to investigate if workshops interfere in the practice of the Portuguese language teacher and how and learn the role of PLO training workshops for the LP teacher. The theoretical framework addressed historical issues related to the teaching of the Mother Language in basic education based in Brazil (1998; 2002), Freire (2004), Mendonça (2014) and Soares (2004), the Portuguese Language in High School based on Antunes (2009), Brazil (2002; 2006; 2008; 2017 [1996]), Mendonça and Bunzen (2006) and Faraco (2008), the production of texts written in Portuguese language classes supported by Bunzen (2006), Geraldi (1997) and Marquesi (2014). As for the Portuguese-speaking Olympics, it was based on Dolz (2011), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004); Marcuschi (2010); Rangel and Garcia (2012) and Setúbal (2008). Anchored in these theoretical contributions, the research was based on the qualitative paradigm (CRESWEEL, 2007; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012; SEVERINO, 2007; STRAUSS; CORBIN, 2008), in the light of an interpretive study (BORTONI-RICARDO, 2008). Interviews and two questionnaires were used for data generation, one in profile and the other investigative (LAKATOS; MARCONI, 2002; MONTEIRO, 2009). The context of the research was three high schools in District 6 in the north of Manaus. The results indicated that teachers see continuing education as a “technical course”, about how to teach, in other words, a contribution that provides content to be transmitted in the future by them in class. It was also noticed the constitution of an absolutely antagonistic conception between the traditional view and the one currently in vogue about the teaching of the mother tongue, emerging in the speech of one of the teachers a certain pride in saying “I am traditional”, as if that give a legitimacy or a different quality in teaching.

Keywords: Portuguese-speaking Olympics. Teaching. Ongoing training. Preparation workshops.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Cronograma com as datas das inscrições e o período de realização dos cursos que foram oferecidos no segundo semestre de 2018.....41

Quadro 2 – Os gêneros do discurso da OLP a partir de 2019.....44

TABELAS

Tabela 1 – Resultados e metas IDEB.....24

Tabela 2 – Níveis de alfabetização no Brasil conforme o Inaf (2001 – 2018).....59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

EM – Ensino Médio

LADI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – O Indicador de Alfabetismo Funcional

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNINORTE – Centro Universitário do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	16
1.2 LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS OFICIAIS	22
1.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
CAPÍTULO 2 – OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA	30
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	30
2.2 OFICINAS DE FORMAÇÃO	37
2.3 A MUDANÇA A PARTIR DE 2019: NOVO GÊNERO – DOCUMENTÁRIO	43
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	45
3.1 ESCOLHA DA PESQUISA	45
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
3.3 GERAÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS DADOS	48
CAPÍTULO 4 – APREENSÃO DA OLP ATRAVESSADA PELO OLHAR DOCENTE	50
4.1 A OLP NA VOZ DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	50
4.2 A PRÁXIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	54
4.3 O PAPEL DAS OFICINAS PARA O DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	67
ANEXO A – QUADRO GERAL DAS INSCRIÇÕES DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO – AMAZONAS	74
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL	77
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	79
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DOS DADOS DE ANÁLISE	81
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92

INTRODUÇÃO

A preocupação relacionada ao ensino de Língua Portuguesa é bastante antiga e constitui um dos pontos centrais nas discussões sobre a educação brasileira. A partir da década de 1980, especificamente, apresentaram-se, visando uma reorganização e evolução dos estudos nessa área, pesquisas orientadas por novas visões/conceitos no âmbito linguístico destinadas ao ensino-aprendizagem da referida disciplina. Apesar de saber que muito já se escreveu sobre a formação continuada e a prática docente, a discussão sobre esses temas nunca se esgotou.

Sendo assim, esta pesquisa, inserida no âmbito da Linguística Aplicada e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), objetiva reacender esse debate. O estudo aborda a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* na voz de professores de escolas públicas de Manaus, de modo a verificar de que forma as oficinas interferem na prática e na concepção dos docentes quanto ao ensino de produção textual. Deparou-se, desta maneira, com um campo relevante e vasto de investigação, fato que impeliu, inevitavelmente, a estabelecer um recorte teórico e metodológico para tal.

O interesse maior desta Olimpíada, em estudo, é que o ensino de Língua Portuguesa e a metodologia da produção de texto sejam qualificadas e melhoradas por meio de duas perspectivas: a formação do professor e a criação como um processo coletivo em sala de aula, ou seja, a atuação do professor como mediador no processo de reescrita do texto pelo aluno.

Pretende-se que o professor assinala as falhas de cada parágrafo, aconselhe sobre a composição, as inadequações e repetições da produção, pois só “o vai e vem” do texto permite a aprendizagem. Nesse processo, o estudante aproveita a orientação para reconstruir seu texto inicial e, assim, elaborar uma nova versão, mais adequada ao propósito enunciativo que o motivou a escrever. Porém, para que isso realmente aconteça, é necessário que este professor participe de oficinas pedagógicas e cursos a distância, como os oferecidos pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* (doravante OLP).

A OLP, de fato, surge como reflexo das transformações que o ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo desde a década de 80 e acompanha a nova realidade social que sugere elaboração/execução de políticas públicas educacionais dirigidas à formação continuada.

Entendendo esse preceito criaram, no ano de 2002, um programa de formação de professores que busca aprimorar o ensino de Língua Portuguesa na rede pública de todo o

território nacional, mobilizando além do docente, alunos, Secretarias de Educação municipais e estaduais e as comunidades escolares.

Nas últimas décadas ocorreram avanços consideráveis com relação a programas de formação continuada de professores, percebeu-se que é ferramenta de fundamental importância para o desempenho pedagógico, pois faz com que o docente reflita sobre sua prática em sala de aula, resultando assim em mudanças significativas, antes de mais nada, nas concepções de ensino desse sujeito. Nessa diretriz, o direcionamento dessa pesquisa segue a compreensão de Falsarella (2004), quando esta afirma: “Entendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo na pesquisa de sua própria prática pedagógica.” (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Antes de seguir com a apresentação da pesquisa realizada, considera-se pertinente ressaltar que seu foco não consistiu especificamente nas políticas educacionais (programas educacionais) ou linguísticas, mas em averiguar e analisar, de modo particular, as oficinas de preparação para a OLP, ainda que se compreenda essa Olimpíada como resultado daquelas.

Grosso modo, a OLP foi criada para oferecer material de apoio às reuniões pedagógicas na escola, na forma de sequências de atividades pedagógicas voltadas para a formação continuada do professor, tudo com a única intenção de aprimorar a prática didática de professores de Língua Materna da rede pública em todo o Brasil.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu de questionamentos após a participação do pesquisador em uma das oficinas de preparação, o que permitiu a focalização da atenção ao que é proporcionado ao docente em seu processo: técnicas e projetos de práticas da escrita e os materiais para que sejam trabalhados os gêneros do discurso em sala de aula de forma dinâmica. Sustentados nessa constituição da OLP, acredita-se que este trabalho se justifica por pesquisar uma das ações pedagógicas mais importantes, a formação continuada.

Em vista disso, apoiados nas motivações e justificativa aqui expostos, estabeleceu-se como **objetivo geral** da pesquisa analisar a ação das oficinas de formação da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* na voz de docentes de língua portuguesa e como **objetivos específicos**: 1. Averiguar se as oficinas afetam a concepção docente em relação ao ensino da língua e como; 2. Investigar se as oficinas interferem na prática do docente de Língua Portuguesa e de que forma; 3. Apreender o papel das oficinas de formação da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* para o docente de Língua Portuguesa.

A relevância desta proposta está na possibilidade de compreender, por meio da investigação das experiências vividas durante o percurso do processo de formação continuada

(oficinas de preparação), quais as perspectivas/visões particulares que o professor atribui à OLP, já que a “[...] formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor nos dias de hoje”. (FELDMANN, 2009, p. 71)

No que diz respeito ao método, julgou-se importante utilizar uma abordagem predominantemente qualitativa de cunho interpretativista fundamentados em Bortoni-Ricardo (2008), segundo a qual, “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

No que se refere aos participantes da pesquisa usou-se para a geração de dados, 3 professores que atuam em diferentes turnos de 3 escolas distintas da coordenadoria 6 da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/AM.

A composição desses dados deu-se em duas fases: a primeira, mediante aplicação de questionário de perfil e investigativo a respeito de suas respectivas formações. A segunda consistiu em uma entrevista, com as devidas autorizações, para descobrir/captar o sentido que os professores entrevistados concedem às oficinas. Somente após a conjugação desses dados, seguiu-se com a análise proposta.

Quanto à estrutura, esta dissertação apresenta-se organizada em quatro capítulos, dispostos da seguinte forma:

No capítulo 1 – *Fundamentação teórica*, é exposta a revisão da literatura da pesquisa, dividida em três seções. A primeira apresenta um resumo histórico do ensino da Língua Materna na educação básica brasileira até os dias atuais apoiados em Brasil (1998; 2002), Freire (2004), Mendonça (2014) e Soares (2004). A segunda seção retrata as propostas oficiais do ensino da Língua Moderna no Ensino Médio e estão embasados em Antunes (2009), Brasil (2002; 2006; 2008; 2017 [1996]), Mendonça e Bunzen (2006) e Faraco (2008). A terceira, trata da produção de textos, fundamentado em Bunzen (2006), Geraldi (1997) e Marquesi (2014).

O capítulo 2 – *Olimpíada de Língua Portuguesa*, está dividido em três seções. A primeira objetiva apresentar uma visão histórica e dados da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. A segunda trata das oficinas de formação (formação presencial e a distância para educadores). A terceira disserta sobre a mudança que ocorre a partir do ano de 2019 que é a inserção de um novo gênero ao programa: o documentário. As seções um e dois estão fundamentadas em Dolz (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Marcuschi (2010); Rangel e Garcia (2012) e Setúbal (2008).

O capítulo 3 – *Metodologia da pesquisa* são apontados: a contextualização da pesquisa, os participantes da pesquisa, bem como os dados da pesquisa e os instrumentos de geração de dados, todos encontrados em: Bortoni-Ricardo (2008), Cresweel (2007), Lakatos e Marconi (2002), Michaliszyn e Tomasini (2012), Severino (2007) e Strauss e Corbin (2008).

Finalmente, o Capítulo 4 – *A análise*, constam 3 (três) seções: I. A OLP na voz dos professores participantes, II. A práxis docente dos professores participantes e III. O papel das oficinas para o docente de Língua Portuguesa.

Encerrando, apresentam-se as Referências Bibliográficas, os Anexos e os Apêndices.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em 3 (três) seções como dito na Introdução. A primeira expõe um histórico conciso do ensino da Língua Portuguesa no Brasil até a atualidade com base em Brasil (1998; 2002), Freire (2004), Mendonça (2014) e Soares (2004). Em sequência, disserta-se sobre os documentos oficiais, em outras palavras, as propostas oficiais do ensino da Língua Moderna no Ensino Médio fundamentadas em Antunes (2009), Brasil (2002; 2006; 2008; 2017 [1996]), Mendonça e Bunzen (2006) e Faraco (2008). Na terceira seção, discorre-se acerca da produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa pautando-se em Bunzen (2006), Geraldi (1997) e Marquesi (2014).

1.1 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

A língua portuguesa teve seu primeiro contato com o Brasil quando os colonizadores portugueses em suas caravelas expedicionárias deixaram o porto de Lisboa no final do século XV, para ser mais preciso em 1500. Porém, a mesma só se estabeleceu definitivamente a partir de 1532², ocasião em que inicia-se, de fato, a colonização brasileira “[...] verificamos que a presença dos franceses nas costas brasileiras foi fundamental na decisão de se ocupar e povoar as terras descobertas” (MENDES, 2012, p. 5).

Esse aparecimento dos franceses nos primeiros anos do século XVI explica a vinda dos lusitanos às novas terras, pois até então não havia um projeto de montagem de um sistema colonial, a presença dos portugueses obedecia a outras demandas.

Em solo brasileiro, a língua portuguesa não foi de imediato posta no currículo escolar, a circunstância de ter contato com outras línguas a fez com que não se tornasse dominante socialmente. Nesse sentido, Soares (2004) diz:

É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2004, p. 157).

¹ A LDBEN, promulgada em 1996, introduz pela primeira vez na legislação brasileira, em seu art.21, o conceito de educação básica, que, cobrindo três etapas sequenciais de escolarização, abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio (MARCUSCHI, 2006, p. 57).

² TEYSSIER, 2007, p. 93.

Como se pôde ver, o português era a língua minoritária na colônia ao contrário do tupi que era a predominante, “No caso, a língua do colonizador ficou limitada à função de comunicação com a metrópole” (FREIRE, 2004, p. 55). Isto significa dizer que o português era uma língua administrativa, apenas usada em documentos oficiais e a língua tupi era utilizada em casa, levada nas expedições dos bandeirantes e na igreja³ “os padres aprendiam o tupinambá, considerado como o ‘latim da terra’, e organizavam o seu ensino, através da catequese, aos índios de ‘línguas travadas’”. (FREIRE, 2004, p. 116).

A língua portuguesa passou a ser dominante, de verdade, a partir de dois momentos na história: o primeiro, com a extinção da maior parte das línguas indígenas devido a chegada exagerada de imigrantes lusitanos – a população brasileira, que era maioritariamente indígena, passa a receber um número progressivo de portugueses e com isso cresce também o número de falantes do idioma, fato corrido nas principais cidades litorâneas, como: São Luís, Fortaleza, Recife, João Pessoa, Salvador e Rio de Janeiro; o segundo, refere-se à imposição da lei – Diretório dos Índios – elaborada pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) em 1757, momento em que o tupi foi proibido.

O Diretório [...] foi um ambicioso projeto, obra de gabinete inspirada pela crença iluminista de que com régua e compasso (*i.e.*, com o uso da Razão *in abstracto*) era possível construir uma outra sociedade, desconsiderando as condições reais da sociedade existente. Nele se definiram as linhas básicas de uma ampla política indigenista (uma espécie de estatuto das populações indígenas, sob o pressuposto de sua emancipação), com diretrizes sociais, culturais e, principalmente, econômicas. (FARACO, 2016, p. 97).

A partir de agora o que não era componente curricular, em outros termos, era apenas considerado instrumento para alfabetização⁴ passa a ser obrigatório, ou seja, no antigo método pedagógico jesuítico após a alfabetização (adquiriam apenas a habilidade de ler e escrever em português) as crianças (filhos da elite colonial – filhos de portugueses que tinham empregos públicos ou engenhos ou concessões reais) passavam, sem demora, para a aprendizagem da gramática latina, poética e retórica como determinava *Ratio Studiorum*⁵.

Os estabelecimentos de ensino jesuíticos eram orientados por normas padronizadas, posteriormente sistematizadas na *RATIO ATQUE INSTITUTO STUDIORUM SOCIETAS JESU*, ou simplesmente *RATIO STUDIORUM*. Promulgada em 1599,

³ Modernamente, o uso das línguas ditas vulgares na pregação e catequese católica foi recomendação explícita do Concílio de Trento (1545-1563). (FARACO, 2016, p. 81)

⁴ SOARES, 2004, p. 158.

⁵ Essa pedagogia [...] dava total primazia ao ensino das línguas clássicas, o latim em especial (e não ao ensino da língua vernácula). (FARACO, 2016, p. 78)

representa o primeiro sistema organizado de educação católica, cujo mérito é incontestável. (ROCHA, 2010, p. 36).

Com início da reforma pombalina não se podia então usar nenhuma outra língua que não fosse a portuguesa que, conseqüentemente, passou a ser a língua mais falada no Brasil. Como caracteriza Freire (2004, p. 121), “Depois de um século e meio, a língua que havia servido como língua franca [...] passou a ser vista como diabólica, responsável pela falta de coesão interna e incapaz de traduzir os interesses coloniais”. Teyssier (2007) exemplifica:

O Diretório criado pelo marquês de Pombal em 3 de maio de 1757, cujas decisões, aplicadas primeiro ao Pará e ao Maranhão, se estenderam em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil. Por elas proibiu-se o uso da língua geral e obrigava-se oficialmente o da língua portuguesa. A expulsão dos jesuítas, em 1759, afastava da colônia os principais protetores da língua geral. Cinquenta anos mais tarde o português eliminaria definitivamente esta última como língua comum, restando dela apenas um certo número de palavras integradas no vocabulário português local e muitos topônimos (TEYSSIER, 2007, p. 95).

As formas linguísticas manifestadas pelos grupos de maior recurso político e econômico passam a ser vistas como formas mais elegantes e até mais precisas, isso explica o porquê da oficialização da língua portuguesa no Brasil, o português era a língua da escola, usada em documentos oficiais/jurídicos, nos livros (de literatura ou científicos), o falar refinado, fundamentada em gramática e utilizada por quem estava ligado à administração da colônia, ao mesmo tempo que a língua geral não tinha valor, pois era vista como sem tradição, imperfeita, deselegante e sem nenhum rigor científico.

Na realidade, o que parece ter um peso determinante na definição de uma língua é o critério político, na medida em que são os Estados nacionais, através de suas políticas de línguas, que promovem medidas e ações para favorecer um modelo de língua em detrimento de outra. (FREIRE, 2004, p. 106).

É com base no Diretório criado pelo Marquês de Pombal que inicia-se o estudo aprofundado da gramática portuguesa, fato que se estende nos séculos XX e XXI.

A reforma pombalina representou, então, um marco que definiu os estudos em relação à língua em dois componentes curriculares que prevaleceram como vertentes nos estudos da língua do século XVI até o século XIX, a gramática e a retórica. À medida que o latim foi tornando-se desprestigiado socialmente (século XX), a gramática do português foi desvinculando-se da gramática latina, em relação à qual era tomado comparativamente, no âmbito escolar, e alcançando autonomia. (MENDONÇA, 2014, p. 107).

Ainda hoje, 2019, o ensino de língua materna na educação brasileira tem-se desenvolvido quase somente por meio da gramática normativa, apesar de tantos avanços nos estudos das ciências linguísticas aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa. No geral, do fundamental ao médio, repete-se exaustivamente cada classe gramatical e cada função sintática. “O estudo gramatical aparece nos planos curriculares, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura”. (BRASIL, 2002, p. 137).

Deve-se explicar aqui que o objetivo não é relatar todo o percurso da língua portuguesa na escola, por esse motivo se dará um salto histórico e deter-se-á a partir de agora nas últimas três décadas do século XX para dar um panorama sobre o ensino da língua materna no ensino básico.

Este período foi escolhido, por apresentar mudanças significativas no que se refere às políticas que vem direcionando a prática de ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil.

Promulgada, durante o período a ditadura militar, em 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692 estabeleceu uma “Reforma do Ensino”.

Com o golpe de Estado em 1964 e conseqüentemente com a nova política econômica do país, houve a necessidade de modificar a LDB vigente, adequando-a a essa nova realidade. Os acordos MEC/USAID, assim como as ações de curto prazo como o salário educação, serviam de base para o surgimento da nova LDB, a Lei n. 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º Graus. Nela a educação foi considerada como “área prioritária”, passando seu planejamento a integrar o Plano de Desenvolvimento Nacional. (BARBOSA, 2007, p. 110).

Com relação ao ensino de língua portuguesa, estabeleceu-se no artigo primeiro, parágrafo segundo, “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”. (BRASIL, 1980, p. 12). Já o artigo quarto, parágrafo segundo, diz que “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo aos estudos da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. (BRASIL, 1980, p. 13)

Nessa perspectiva, Soares (2004) entende que:

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco “comunicação” desaparece da denominação que nesse grau, passa a ser *Língua Portuguesa e literatura brasileira*. Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro preferencial da área dos meios eletrônicos de comunicação, teoria da comunicação. (SOARES, 2004, p. 169).

A língua ao ser compreendida como instrumento de comunicação, abraça um princípio em vigor na década de 1960, o modelo comunicativo ou teoria da comunicação divulgado por Roman Jakobson. Esta teoria auxiliava os linguistas a responderem questões, como: por que a pessoa se comunica? Que função(ões) a linguagem exerce na vida? Passava-se a estudar e reconhecer em todos os livros didáticos de língua materna os seis elementos que compõe e que estão presentes em qualquer ato da comunicação humana: emissor, receptor, código, canal, mensagem e referente.

Pretendia-se neste momento tornar o ensino de língua portuguesa descritivo⁶, isso significa dizer que a finalidade seria observar e descrever como a língua é empregada pelo falante/usuário. Conforme pondera Mendonça (2014):

As concepções de língua outrora assumidas (como sistema no ensino de gramática e como expressão estética da retórica e da poética) são substituídas pela de língua como comunicação, veiculando objetivos pragmáticos que privilegiam o uso. Propõe-se então o estudo *da* ou *sobre* a língua pelo de desenvolvimento do *uso* da língua, surgindo, nessa época, a atual discussão sobre o ensino ou não-ensino de gramática nas escolas. (MENDONÇA, 2014, p. 111).

Apesar de acontecer o estudo das funções da linguagem, não ocorreu como se pretendia um estudo descritivo (interpretação dos fenômenos da linguagem), o que predominou realmente, foi o ensino prescritivo, isto é, se destacou a excessiva valorização da gramática normativa, que porventura, trata-se de um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão.

É, também, com base nessa “Reforma do Ensino” que aconteceu um tradicional problema da escola média brasileira que é uma divisão rígida dentro da disciplina, de um lado o ensino da gramática e do outro o da produção textual em aulas específicas e separadas como não possuísem ligação entre si, como se fossem conteúdos autônomos.

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudo literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziam o modelo de divisão. (BRASIL, 2002, p. 137).

A partir da década de 1980 despontam pareceres em torno das reflexões firmadas na década de 1970. Fundamentando, duras críticas aos padrões gramaticais normativos.

⁶ O *corpus* da gramática descritiva comporta não somente as frases consideradas aceitáveis (como a gramática normativa), mas também os enunciados considerados “incorretos”, mas que figuram nos enunciados realizados por locutores nativos; a gramática não chega a constituir um conjunto de injunções pedagógicas do tipo *Diga assim, não diga assim*, mas a descrever um estado de língua real. (DUBOIS, 2014, p. 167).

[...] a segunda metade dos anos 1980 viu serem eliminadas as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, e recuperada a denominação *português*. [...]

Na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e ensino da língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época de redemocratização o país) nem nas novas teorias desenvolvidas que então começavam a chegar ao campo de ensino da língua materna. (SOARES, 2004, p. 170-71).

É apresentado uma reavaliação das práticas de ensino de Língua Portuguesa, em que o conceito de erro na língua é retificado, “Na verdade, no lugar de linguagem correta ou incorreta, devemos falar em linguagem adequada” (TERRA, 2008, p. 96), as variações linguísticas passam a ser reconhecidas e o uso da linguagem e do texto são vistos como o ponto de partida e chegada.

Posteriormente a publicação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional experimenta modificações, resultando em uma nova versão, a Lei 9.394/96. A partir de sua publicação em 20 de dezembro de 1996, permitiu-se emergir uma gama de documentos governamentais elaborados pelo Ministério da Educação para orientar a prática pedagógica, todos contendo princípios que circulavam há alguns anos entre os estudiosos da linguagem. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década”. (BRASIL, 1998, p. 19).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), o ensino da língua portuguesa é alicerçado na noção de interação e sugerem trabalhos que valorizam a participação crítica do aluno, implica na criação de situações em que o aluno possa, por toda a extensão da sua formação, examinar detidamente sobre a própria linguagem e por seguinte, atentar as semelhanças e oposições de usos linguísticos. Assim,

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

É claramente visto que as prioridades dos PCNs são apresentar e sugerir o reconhecimento das variações linguísticas, evidenciar a distinção entre escrita e fala, frisando

que são padrões/organizações diferentes e assim, exigindo abordagens diferenciadas. Quanto à questão docente,

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 5).

Destarte, os PCNs evidenciam também para a prática docente da seguinte forma: “Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Entende-se, assim, que os PCNs têm uma forte ligação com as ideias de Bakhtin. Isso confirma-se quando se encontra em livros didáticos, expressiva quantidade de gêneros do discurso, estes acabaram tornando-se os novos objetos de ensino da língua.

À face do exposto, é concebível confirmar que:

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, 1998, p. 13).

A orientação é que a escola se desamarre de práticas antigas e se aproprie deste novo conjunto de teorias.

1.2 LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS OFICIAIS

Para que se tenha uma boa fundamentação dos argumentos aqui abordados, usou-se os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2017 [1996]), Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2008), Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 2002), PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2006) e os autores Antunes (2009), Mendonça e Bunzen (2006) e Faraco (2008).

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 2017 [1996]), que modificou a estrutura do sistema educacional brasileiro, descreve os conceitos que guiarão esse nível de estudo:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continua aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2017 [1996], p. 24-25).

Ainda assim com todos esses objetivos, a última etapa do ensino básico é mencionada como um dos grandes problemas da educação brasileira, pois vem ano após ano apresentando resultados/desempenhos em declínio.

A justificativa fundamenta-se a partir do discurso que nas últimas décadas, desenvolveram-se no Brasil estudos diversos sobre a alfabetização e a importância do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e superior, no entanto, infelizmente, negligenciaram o EM deixando para outro plano não somente a discussão em relação o ensino de LP, mas também as políticas públicas educacionais.

Para fundamentar o que foi exposto anteriormente, em uma entrevista coletiva no dia 05/09/2014, o então Ministro da Educação da época, Henrique Paim, esclareceu que o baixo índice do EM no Ideb de 2013 se deu devido às políticas públicas designadas ao ensino médio existirem a pouco tempo frente às direcionadas ao ensino fundamental, seja nos anos iniciais ou finais.

É mais recente do que o esforço que fizemos nos anos iniciais e nos anos finais, ao longo desses anos o que conseguimos fazer no ensino médio foi criar condições básicas de funcionamento do ensino médio, disse ele, em entrevista coletiva. A maioria dos educadores sabe que precisamos rever o ensino médio. (PAIM, 2014).

Segundo o Censo Escolar 2017, o Brasil tem um total de 7,9 milhões de alunos matriculados e é ofertado em 28,5 mil instituições de ensino.

O ensino médio, de acordo com os dados apontados pelo Ministério da Educação – MEC – no dia 03/09/2018, apresentou outra vez nota baixa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷, índice que mede a qualidade e desempenho das escolas públicas e

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <http://inep.gov.br/ideb> Acesso em 23 jan. 2019

privadas (de Ensino Fundamental e Médio) por meio de avaliações. Nenhum dos 26 Estados conseguiu ganhar destaque na referida avaliação. Além do mais, no momento em que é observada unicamente a rede pública estadual, sete Estados (Amapá, Amazonas, Bahia, Pará, Rio de Janeiro, Roraima e São Paulo) e o Distrito Federal apresentaram redução no valor do IDEB entre os anos de 2015 e 2017. O Estado do Amazonas, tendo como exemplo, apresentou redução de 3,5 para 3,3⁸.

A fase final da educação básica registrou, em âmbito nacional, 3,8 pontos, isto é, abaixo da meta de 4,7 pontos planejada pelo MEC para o ano de 2017. Dessarte, o índice progrediu apenas 0,1 ponto após ficar inerte por 3 divulgações consecutivas. Observa-se que está quase um ponto abaixo da meta. “Foi um crescimento inexpressivo. Estamos muito distantes das metas propostas. É mais uma notícia trágica para o ensino médio do Brasil” (SILVA, 2018).

Tabela 1 - Resultados e metas IDEB

Ensino Médio															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=10954025>

A meta estipulada para 2017 foi satisfeita/atingida apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, nesta fase educacional obteve-se nota 5,8, quando o objetivo determinado era de 5,5. Desse modo, a pontuação nacional para os primeiros anos ficou 0,3 ponto acima da meta.

Segundo o Ministro da Educação, Rossieli Soares Silva, o baixo índice demonstra a necessidade de mudanças imediatas.

O Brasil é responsável, o Ministério é responsável, todos nós somos responsáveis. Quando a gente divulgou o resultado há dois anos, uma coisa importante foi buscar uma reação imediata, trabalhando neste novo ensino médio, trazendo a reforma de algo que está sendo discutido há muitos anos. Se o resultado não tem mudado, essa discussão permanece. (SILVA, 2018).

⁸ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3490783>. Acesso em: 23 jan. 2019

Como o ensino médio, é a etapa que mais sofre com baixos índices de qualidade em avaliações elaboradas pelo MEC, dado que já foi mencionado, passa a ser alvo principal das mudanças educacionais, tornando-se o foco de indagações metodológicas e teóricas.

Essas mudanças são destinadas/pensadas para um público jovem, “Em tese trata-se de um nível de ensino voltado para jovens de 15 a 17 anos” (FARACO, 2008, p. 97), planejando capacitá-los para a cidadania e para o contínuo aprendizado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e o PCN + ensino médio, a língua portuguesa localiza-se na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Na área de Linguagens e Códigos estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. (BRASIL, 2002, p. 105).

Na nova organização do ensino médio, Língua Portuguesa, Língua estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área do conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006, p. 24).

Observa-se, nitidamente, que a concepção de linguagem adotada pelo PCNEM além de ter uma forte ligação com Bakhtin, também adota a visão de Vigostky, em outras palavras, a sociointeracionista que considera a linguagem como um processo ou um lugar de interação humana, “trabalhar a linguagens não apenas como forma de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2002, p. 87).

O PCNEM destaca essa concepção que enfatiza a natureza social/interativa da linguagem da seguinte forma:

As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas, para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho.

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor d linguagem nas diferentes esferas sociais. (BRASIL, 2002, p. 139).

Assim sendo, o ensino de língua não deve ser desvinculado do uso social, ou melhor, não pode ser tão somente pautado no domínio do uso da língua padrão. “O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem” (BRASIL, 2002, p. 139)

O professor de língua materna tem de mostrar ao aluno que está no ensino médio que este deve saber empregar a língua na diversidade, melhor dizendo, deve preparar o aluno para lidar com as diferentes situações de interação. Esta interação, conseqüentemente, possibilitará ao aluno desenvolver seu entendimento no que diz respeito à adequação dos usos da linguagem. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o PCN + comentam que:

Pode-se salientar que, desse ponto de vista, as atividades humanas são consideradas, sempre, como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (BRASIL, 2008, p. 24).

[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua [...]. (BRASIL, 2006, p. 55).

As atividades de linguagem referidas acima representam as distintas entidades sociais (igreja, família, escola, trabalho, as associações e os grupos de amigos), é por intermédio delas que o aluno conhece as muitas formas do comportamento/manifestações da língua. “À escola cabe, portanto, *desvendar* quer dizer, ‘tirar do escondido’) os modos de funcionamento da língua; *abrir esse universo* para que as pessoas possam ver suas regularidades, suas estratégias e táticas de uso”. (ANTUNES, 2009, p. 174).

A OCEM estabeleceu um perfil do aluno para o ensino médio levando em conta a história de interação.

a) conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc.;

b) no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. [...]

c) construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. [...] (BRASIL, 2008, p. 32).

“Assim, refletir sobre o ensino a partir da perspectiva do letramento significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão” (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 17). Em tal caso, o professor de língua portuguesa deve aproximar as práticas sociais para que o aluno possa trazer conhecimentos prévios das práticas que já conhece.

1.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A princípio, deve-se deixar claro aqui o porquê de utilizar a nomenclatura produção de textos e não redação.

Geraldi (1997, p. 136), “[...] É a partir desta perspectiva que estabeleço no interior das atividades escolares uma distinção entre produção de texto e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola”.

Isso significa dizer que quando um aluno produz um texto, este exterioriza/manifesta unicamente as ideias ou preferências individuais; em contrapartida, o aluno que faz uma redação meramente conserva-se fiel adepto aos princípios da escola ou do professor. Marquesi (2014, p. 135) alega que: “[...] o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele reproduz, em sua escrita, frases, clichês, ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita”.

A escrita é uma das atividades da comunicação verbal, tornou-se um bem indispensável, um instrumento crucial nos fatores sociais e profissionais. A sociedade exige novas habilidades, novos desafios, portanto é preciso saber dominá-la em diferentes contextos, isto implica, dentro e fora da escola.

O contato com o texto escrito está presente no cotidiano dos sujeitos desde muito cedo, pois nossa sociedade está firmada sobre os pilares da palavra escrita. Com isso, necessita-se saber praticá-la, o ato de escrever é uma habilidade que todo falante pode e deve aprimorar. O homem ao produzir um texto não só consolida palavras, ele materializa seu pensamento, eternizando desta forma o seu pensar.

A escrita é não apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base da nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

A escola deveria conceder ao aluno amparo, alternativas, orientações/assessoria e suporte para simplificar a produção da escrita, pois o desenvolvimento sempre é fruto da interação. Isso quer dizer que não basta somente a presença inerte do material escrito na sala de aula.

Porém, infelizmente esse pensamento não está presente em muitas escolas de ensino médio do Brasil. Na opinião de Faraco (2008):

A escola atual, no entanto, está longe dessa perspectiva. Ela ainda é arraigadamente disciplinar. A área de Língua Portuguesa chega, inclusive, a ser dividida em três subdisciplinas (Gramática, Redação, Literatura), o que, além de revelar uma concepção fragmentadora do ensino, deixa transparentes os eixos que norteiam a ação escolar nessa área. Há uma clara perspectiva conteudística preocupada em transmitir um saber gramatical rarefeito e perpassado de um normativismo anacrônico e estéril; e em repassar um saber enciclopédico sobre autores, obras e “escolas” literárias. Está, portanto, longe de oferecer uma experiência de reflexão científica sobre a organização e o funcionamento social da linguagem. (FARACO, 2008, p. 102).

Isso reflete-se, lamentavelmente, na relação de conhecimento da disciplina de Língua portuguesa, em que apenas 1,6% dos alunos do ensino médio se formam com conhecimento satisfatório, o percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fez a prova nessa etapa.⁹

A escola é a instituição encarregada de facilitar a aprendizagem da escrita como objeto de conhecimento. Sem esta ajuda e orientação, faz-se difícil o acesso à escrita.

Para a produção de texto ficar mais perto do cotidiano, deve-se enfatizar o desenvolvimento dos comportamentos dos leitores e escritores. Em outras palavras, conduzir o aluno a participar de modo ativo de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. Na visão de Faraco (2008):

É preciso reconhecer que nem a escola fundamental, nem a escola média têm conseguido oferecer essa indispensável imersão na cultura escrita à maioria da população escolar. Num outro projeto pedagógico, será preciso, então, rediscutir sim o ensino de português. Mas não apenas ele. Uma escola letradora – que toma as práticas socioculturais da cultura escrita como um eixo organizador das atividades escolares que articula trabalho, ciência e cultura (nos termos da escola unitária defendida por Kuenzer, 2000) – terá forçosamente de ultrapassar a concepção de que o letramento é tarefa exclusiva do professor de Português. (FARACO, 2008, p. 102).

Essa situação das escolas brasileiras não oferecer “o mergulho” no mundo da escrita é justificada pelo fato de que muitos professores não têm segurança, ou seja, encontram-se não

⁹ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portugues/21206. Acesso em: 26 jan. 2019.

só sem argumento como também despreparados em como trabalhar a língua como forma ou processo de interação. Torna-se então o ensinar gramatical a saída mais segura encontrada pelo professor.

Percebe-se, deste modo, que quando existe uma prática textual em sala de aula, esta se caracteriza mais como redação do que produção de texto. Isso significa dizer, que o texto converte-se em uma atividade “postiça”, que tem intenções totalmente de avaliação. Aqui o texto é acerca de um assunto dado sem qualquer discussão preliminar, possuindo o professor como único interlocutor e que forma juízo crítico. A correção dessas composições baseia-se em dar importância maior a erros gramaticais. Bunzen (2006) comenta que:

Uma prova exemplar de tal prática de ensino no EM é a quase exclusiva produção da **dissertação escolar** sobre um tema escolhido pelo professor ou pelo autor do LD – corrigida, muitas vezes, por um monitor – e devolvida ao aluno apenas com comentários sobre a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e/ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc.). O objetivo, raramente explicitado, de escrever a dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular. (BUNZEN, 2006, p. 147- 148).

Em síntese, o alunado do ensino médio tem de produzir textos que se acerquem dos usos extraescolares, com função própria e estabelecida dentro de uma prática social e não produzir “redações”.

É urgente que os professores de LP envolvam-se em cursos de inovação e de discussão quanto a métodos e práticas pedagógicas, mais adequados/apropriados com o ponto de vista sociointeracionista, para que o ensinamento da língua seja mais pertinente e produtivo.

A seguir, o Capítulo 2 – Olimpíadas de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 2 – OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a Olimpíada de Língua Portuguesa. Nele, são apresentados: o histórico do programa Escrevendo o Futuro, dados relativos à quinta edição (2016), o que são as oficinas de formação para os professores participantes sejam elas no formato presencial e a distância e, por fim, salienta a mudança que ocorre a partir do ano de 2019 que é a adição de um novo gênero ao programa: o documentário.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Olimpíada originou-se na Grécia Antiga, como uma grande festa cultural, a fim de prestar homenagens a deuses e a gerações anteriores de seu povo, proporcionava aos participantes cordialidade e convívio harmonioso entre diferentes grupos da nação (igualdade social).

Desportistas oriundos de várias partes do território grego e de nações estrangeiras adjacentes aperfeiçoavam-se em várias modalidades para este evento por longos períodos. Após essa fase de preparação reuniam-se na cidade de Olímpia, em Élida, durante a estação mais quente do ano, o verão, durante cinco dias em intervalos de cinco em cinco anos.

Os Jogos Olímpicos ou Olimpíadas eram, na verdade, grandes competições com particularidades totalmente incomuns aos jogos modernos. Conforme Bulfinch (2005):

Havia cinco espécies de exercícios nesses jogos: corrida, saltos, luta, lançamento de disco e lançamento de dardos. Além dos exercícios para mostrar agilidade e força corporal, havia concurso de música, poesia e eloquência. Desse modo, os jogos ofereciam aos poetas, músicos e escritores a melhor oportunidade de apresentar suas produções ao público, e a fama dos vencedores espalhava-se amplamente. (BULFINCH, 2005, p. 53).

Baseando-se neste ideal olímpico de estimular a igualdade, a amizade, o respeito e a oportunidade de apresentar produções/expressões intelectuais ao público em uma cidade, os criadores¹⁰ do Programa Escrevendo o Futuro idealizaram, em 2002, um programa que oferecia formação aos professores para combater um dilema no ensino de língua materna: o ensino, equivocado, da leitura e escrita (consideradas habilidades essenciais na construção do conhecimento).

¹⁰ De 2002 até 2007 o projeto era elaborado e executado exclusivamente pela Fundação Itaú Social e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Também são parceiros do programa na execução das ações o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O Escrevendo o Futuro nasceu de um desafio lançado pelo Dr. Roberto Setúbal [presidente da Fundação Itaú Social e diretor presidente do banco Itaú]. Informado sobre a realidade da educação pública brasileira, mobilizou a Fundação a planejar ações para melhoria do ensino da leitura e escrita. (PATRÍCIO, 2005, p. 2).

É importante salientar que de 2002 até 2007 o concurso era direcionado exclusivamente para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, hoje 5º e 6º anos, abordando apenas três gêneros do discurso: poesia, memórias literárias (que substituiu o gênero reportagem em 2004) e artigo de opinião.

A partir de 2008 foi estabelecida uma cooperação com o Ministério da Educação – MEC, “ganha a dimensão de política pública [...] ampliando, dessa forma, sua abrangência a professores e alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em todo o território nacional” (REVISTA NA PONTA DO LÁPIS, Editorial, n.27, 2016, p. 4). O concurso não só foi incluso como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação, mas também passou a chamar-se Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*¹¹ (doravante OLP).

Resultado da parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro foi instituída em 2008, fundamentada com base na metodologia, nas estratégias de atuação e na experiência das três edições do Programa Escrevendo o Futuro.

Com o objetivo de colaborar para a melhoria do ensino da leitura e da escrita, desde 2002 o Programa Escrevendo o Futuro desenvolve ações de formação presencial e a distância, disponibiliza materiais com orientações pedagógicas e promove a reflexão sobre práticas educativas.

Em 2008, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, em sua primeira edição, ampliou a atuação do Programa Escrevendo o Futuro, passando a envolver seis anos escolares, e, a partir de 2010, oito anos escolares, com a participação de alunos do 5º- ao 9º- ano do Ensino Fundamental e do 1º- ao 3º- ano do Ensino Médio.

Em 2016, na 5ª- edição, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro continua valorizando a interação de crianças e jovens com seu território, a e promovendo o concurso de textos cujo tema é “O lugar onde vivo”. (CENPEC - REGULAMENTO - OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO – 5ª edição, 2016, p. 1).

Este projeto realiza um concurso de texto nas escolas públicas brasileiras – mobilizando professores, alunos, Secretarias de Educação municipais e estaduais e as comunidades escolares – e tenta, assim, tornar mais eficiente o ensino da Língua Portuguesa. O principal objetivo é sugerir debates, difundir novos paradigmas, otimizar/aprimorar a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa e incentivar o aluno a ampliar competências de leitura e escrita. Segundo Dolz (2010):

¹¹ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa/#quem-somos>. Acesso em: 04 set. 2018

[...] a Olimpíada de Língua Portuguesa também tem objetivos ambiciosos. Quais são os objetivos? Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos –, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação do docente. (DOLZ, 2010, p. 9).

A OLP escolheu um tema “O lugar onde vivo” prezando o contato das crianças e jovens com sua sociedade (cidade, bairro, rua, etc) oportunizando reflexão e questionamentos sobre suas realidades. Desse modo, os professores são convocados a estimular/orientar a produção de textos que aproximem da cultura local (clima, relevo, vegetação, costumes, linguagem, potencialidades, carências e atividades econômicas). “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2002, p. 87).

Isso significa que o aluno deve aproximar-se o quanto puder de acontecimentos verídicos para que sejam capazes de entender/perceber como realmente são. Para Setúbal (2008):

[...] Ao lançar um olhar diferente sobre a realidade podemos destacar que mentalidades, costumes e tradições de épocas e origens diversas convivem no mesmo espaço e no mesmo tempo. São manifestações que fazem parte de nossas raízes e dizem respeito aos múltiplos modos de ser hoje. A articulação entre passado e presente gera um diálogo em que costumes e valores que fazem parte história de uma sociedade podem ser reconhecidos como integrantes da história pessoal de cada um. Sentir-se pertencente a um grupo ou a uma sociedade é sentir-se enraizado, é ser parte integrante que se apropria da herança e da história de gerações anteriores, reelaborando-as com o que ocorre no tempo presente. (SETÚBAL, 2008, p. 14).

Ao advertir que não existe escrita sem a contemplação do cotidiano, o professor amplia os limites da educação linguística, oportuniza aos discentes a compreensão do mundo que os cerca por meio de subsídios eficientes que possam estimular o espírito de observação, reflexão dos fatos e ensinar a pensar, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa. Caso contrário, encontrará o aluno sem vontade de escrever e até muitas das vezes se recusando a realizar a atividade. De acordo com Petroni e Melo (2010, p. 144), “é necessário que o aluno possa sentir que realmente está produzindo sentidos para o texto lido ou escrito”.

A diferença desta OLP para outros concursos é que não se tem uma intenção de identificar talentos, e sim, mobilizar professores para um ensino de Língua Portuguesa que traga a escrita como objeto real por meio das teorias dos gêneros do discurso, em outras palavras, o professor atualiza-se e o aluno refina o ato de escrever.

O professor inscrito deverá orientar seus alunos a escrever um texto, em língua portuguesa, original e de autoria exclusiva de cada aluno, sobre o tema “O lugar onde vivo”, nas categorias abaixo indicadas de acordo com o ano escolar em que os alunos das turmas participantes vinculados ao professor inscrito estão matriculados:

Categorias	Anos escolares
Poema	5º- e 6º- anos do Ensino Fundamental
Memórias literárias	7º- e 8º- anos do Ensino Fundamental
Crônicas	9º- ano do Ensino Fundamental e 1º- ano do Ensino Médio
Artigo de opinião	2º- e 3º- anos do Ensino Médio

(CENPEC - REGULAMENTO - OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO – 5ª edição, 2016, p. 4).

A metodologia de ensino-aprendizagem e as bases teóricas/de orientação que dão sustentação à OLP estão em consenso com o que é exigido pelo Ministério da Educação tornando o programa um modelo a ser seguido no ensino de Língua Portuguesa. E é nesse cenário que segundo Rangel e Garcia (2012):

[...] a Olimpíada organiza-se em torno de três eixos básicos, aqui caracterizados em suas linhas mais gerais.

O primeiro deles é a noção de gênero. Orientada pela perspectiva discursiva de Bakhtin, a Olimpíada parte do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissolavelmente, relacionadas ao uso da linguagem. [...] O segundo eixo da Olimpíada é a proposta das sequências didáticas (SD) como ferramenta básica para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos. Inspirando-se em pesquisas e propostas de trabalho da “Escola de Genebra”, e em particular na reflexão de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz [...]

Finalmente, as teorias de Vigotsky relativas à aprendizagem constituem o terceiro desses eixos. Em consequência, as oficinas supõem aprendizes que, no contexto das oficinas, podem/devem constituir-se como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. Trabalha-se, então, com atividades e procedimentos capazes de levar os alunos a refletirem sobre o que fazem, assim como a construírem os conhecimentos envolvidos. (RANGEL; GARCIA, 2012, p. 12-13).

Concentrar como elemento do trabalho/ensino o gênero “segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza formal e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Ao utilizar a metodologia da sequência didática, o professor “[...] 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.” (DOLZ, 2004, p. 83).

Optar por Vigotsky como parâmetro de ensino e aprendizagem é compreender vários conceitos: primeiro, perceber o homem como um indivíduo que se estabelece em contato com a sociedade. Segundo, entender que todo aprendizado deve ser mediado por um adulto, no

caso, professor, isso torna a função do ensino e do professor mais dinâmico/eficaz. Por último, “mostrou que o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente ‘puxando’ dela um novo conhecimento.” (REVISTA NOVA ESCOLA, n.25, 2009, p. 93).

A OLP, na verdade, é reflexo das transformações que o ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo desde a década de 80. Esta época foi guiada por estudos linguísticos mais pertinentes e independentes da gramática normativa, ou seja, tempo em que surgiram reflexões/novas críticas com relação ao ensino da referida disciplina, seguindo, desta forma, as ideias marcadas pelo “novo”. Nessa mesma linha de pensamento Mendonça (2014) afirma:

[...] os anos iniciais da década de 1980 representaram um período de mudanças de enorme envergadura na disciplina de LP, em virtude da intervenção do Estado no currículo escolar, e, sobretudo, da produção de documentos oficiais, elaborados sob a assessoria de linguistas que, somada a outras produções no âmbito da linguística, fundamentaram e subsidiaram a divulgação e a implantação de novos rumos nos conteúdos e na abordagem de ensino vista, a partir de então, não mais como método, mas como processo didático-pedagógico. (MENDONÇA, 2014, p. 112).

Essas mudanças relevantes, só aconteceram na década de 80 do século XX, pois foi nesse período que as ciências linguísticas – sociolinguística, psicolinguística, linguística textual e análise do discurso – como destaca Soares (2004)¹², realmente amadureceram, ou seja, foram compreendidas e puderam ser aplicadas.

Um fator importante que a OLP discute – além do iletrismo¹³ e da melhoria do ensino da leitura e escrita – é a preocupação com a formação continuada dos professores.

A preocupação com a formação (inicial e continuada) do professor passa a ser mais analisada profundamente, nos documentos oficiais, na década de 1990. “Na década de 1990, mais precisamente a partir de 1995, as políticas educacionais fazem referência a uma ‘nova ordem mundial’” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 18). É neste espaço de tempo que reformula-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A LDB, Lei nº 9.394/1996, no título VI, artigo 62, determina que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

¹² SOARES (2004, p. 171).

¹³ [...] “pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de que sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita”. - SOARES (2017, p. 23).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Após a reelaboração da referida lei, cria-se em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais, “Os PCNs de Língua Portuguesa, [...] instituem a perspectiva de ensino dessa disciplina ‘à luz dos usos da linguagem na sociedade em geral’, configurando marco institucional na mudança das concepções sobre o ensino da língua gestada na década de 1980”. (MENDONÇA, 2014, p. 176).

Estas orientações nacionais de ensino de Língua Portuguesa que são propostas do MEC não só apresentam referenciais como também reflexões que ajudam na prática do educador, isto é, a melhora da qualidade da educação brasileira. Um de seus capítulos trata da importância da formação continuada de professores.

O professor com clareza sobre referenciais teóricos e procedimentos que norteiam seu ofício tem maior facilidade para explicitar sua prática e se fazer entender não só por seus alunos, como também por seus pares. Hoje em dia é impensável que o professor se contente apenas com a formação específica que recebeu nos anos de curso superior: cada vez mais se requer uma preocupação com a formação e capacitação contínua.

O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudo, parcerias. [...] o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos. [...] é preciso que invista com rigor em sua formação geral e específica, consciente de que o profissional em serviço precisa estar em constante capacitação. Esse parece ser o melhor caminho para a construção de sua identidade no ofício docente. (BRASIL, 2006, p. 89-90).

A formação continuada torna-se importante, pois obriga o professor a uma reconceitualização contínua, isto é, faz com que reexamine seu desempenho em sala de aula, ocasionando desse modo expressiva mudança em suas concepções de ensino e conseqüentemente suas práticas.

No início desta seção relatou-se que no ano de 2008 a Fundação Itaú Social e o CENPEC formaram uma cooperação com o MEC, fazendo o programa tornar-se uma política pública e assim intitular-se Olimpíada de Língua Portuguesa.

Um dos momentos mais importantes dessa trajetória foi a entrada do Ministério da Educação, em 2008, como parceiro institucional. Essa parceria permitiu que a Olimpíada se tornasse uma política pública e atingisse capilaridade inédita em programas dessa natureza, chegando a 90% dos municípios brasileiros. (REVISTA NA PONTA DO LÁPIS, Editorial, n.21, 2013, p. 4).

Em uma perspectiva mais crítica, crê-se que a alteração ocorrida na nomenclatura pode ser vista como algo que mudou o sentido/essência, ou seja, a avaliação dos participantes (professores e alunos) em referência ao programa. “a palavra “olímpico” sempre esteve vinculada a eventos de grandes proporções, envolvendo milhares de pessoas”. (REVISTA NA PONTA DO LÁPIS, Editorial, n. 10, 2008). Em Santos (2016) encontra-se o seguinte esclarecimento:

[...] Primeiro, o próprio nome evoca uma competição; segundo, embora seja um programa de formação de professores de português de escolas públicas, permeiam sua constituição dinâmica de competição que incluem *ranking* e premiação para professores e alunos bem colocados nas etapas finais do concurso de redação. (SANTOS, 2016, p. 74).

Existe uma incessante peleja por parte dos criadores deste programa contra os três seguintes pensamentos: primeiro, de que não se tem a intenção de identificar fenômenos, segundo, o conceito de competitividade e por último, ver a OLP como algo meritocrático¹⁴.

Analisando algumas entrevistas e editoriais da Revista Na Ponta do Lápis, percebe-se essa luta.

Em parceria com o Cenpec fizemos frente a essa decisão. **Começamos pela ideia de um prêmio.** Avançamos: o *Escrevendo o Futuro* é muito mais que isso, é uma **proposta de formação para alunos e professores.** (PATRÍCIO, 2005, p. 2, grifo do autor).

Escrevendo o futuro é um concurso de textos?

Não, ele vai muito além de um concurso de textos. É um programa de formação. Nossa intenção é propor aos professores **mudanças na prática de ensino de Língua Portuguesa.** (MADI, 2005, p. 14, grifo do autor).

De qualquer modo, **o sentimento geral entre professores é o da certeza de que participar dessa Olimpíada significa fazer que todos os estudantes brasileiros possam subir juntos no pódio** mais importante, que é o da qualidade da educação. (REVISTA NA PONTA DO LÁPIS, Editorial, n. 9, 2008, grifo do autor).

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro ocorre em salas de aula de todo o Brasil, dos grandes centros urbanos às áreas mais recônditas do país. Sua ação é grandiosa, não apenas por envolver mais de 6 milhões de estudantes brasileiros e quase 200 mil professores, mas principalmente **por ter como objetivo melhorar a qualidade da nossa educação pública.** (REVISTA NA PONTA DO LÁPIS, Editorial, n. 10, 2008, grifo do autor).

¹⁴ A nomenclatura meritocracia tem segundo o dicionário Michaelis (2019), a seguinte definição: “1. Forma de administração cujos cargos são conquistados segundo o merecimento, em que há o predomínio do conhecimento e da competência. 2. Indicação de promoção por mérito pessoal.” In: Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/meritocracia/> Acesso em: 30 de out. 2019.

A partir dessas análises, realmente, contatam-se argumentos contra a competitividade e a meritocracia e engradece-se a visão de melhoria do ensino da língua portuguesa nas escolas públicas, porém deve-se questionar a prática da OLP (e de outras olimpíadas chamadas escolares ou de conhecimento) que, de fato, é diferente dos enunciados.

Assim como modalidades esportivas, para se obter um bom resultado em uma competição de conhecimento é importante que haja a preparação do “atleta”. Para que ocorra o estar junto do treinador (no caso, um professor) e os competidores (seus alunos), novamente são necessárias a organização e a disponibilidade de todos em termos de tempo e local para o treinamento, requisitos difíceis de serem atendidos [...].(NASCIMENTO; PALHANO; OEIRAS, 2007, p. 285).

Todas as olimpíadas de conhecimento/escolares, inclusive a OLP, efetivamente, têm como paradigma as disputas desportivas que destinam-se condecorar os vencedores. Por mais que se tente idealizar/fantasiar um âmbito de cordialidade e convívio harmonioso aos participantes durante a cerimônia de lançamento, publicação do edital e solenidade de premiações, sabe-se que ali impera o chamado espírito competitivo/caráter meritocrático, pois busca-se:

Os professores inscritos e os respectivos alunos-autores dos 20 (vinte) textos selecionados na Etapa Nacional, **bem como suas escolas**, receberão os seguintes prêmios:

- (i) **Professor: medalha, um notebook e uma impressora** de modelos e capacidades definidos pela Coordenação, a seu exclusivo critério;
- (ii) **Aluno: medalha, um notebook e uma impressora** de modelos e capacidades definidos pela Coordenação, a seu exclusivo critério;
- (iii) **Escola: 10 (dez) microcomputadores, uma impressora, um projetor multimídia, um telão para projeção e livros** de modelos e capacidades definidos pela Coordenação, a seu exclusivo critério. (CENPEC - REGULAMENTO - OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO – 5ª edição, 2016, p. 17, grifo do autor).

As observações realizadas levantam a bandeira de projetos educacionais que promovam o senso crítico do aluno, em outras palavras, projetos que provoquem um olhar mais vigilante por parte do mesmo. O aluno deve perceber o valor que aquilo tem para a sua vida. Formação de conhecimento/científica não pode ser vista como algo que desperte devido a competições ou premiações.

2.2 OFICINAS DE FORMAÇÃO

Dados do *site olimpíada.escrevendoofuturo.org.br* confirmam que a OLP na 5ª edição (2016) atingiu 39.662 escolas públicas no Brasil. Nos 26 Estados e no Distrito Federal, dos

5.570 municípios do país, 4.874 estão representados na competição, 696 não aderiram. Foram 170.235 inscrições nas categorias, alcançando 81.269 professores.¹⁵

O Estado do Amazonas possui 62 municípios, sendo que todos aderiram ao programa, o que representa 100% de participação. 1.267 escolas foram inscritas, 2.761 professores registrados e 5.013 inscrições nas categorias¹⁶.

Em um âmbito mais delimitado, ou melhor, voltado ao município de Manaus¹⁷, houve: 511 escolas participantes, sendo 2 federais, 212 estaduais e 297 municipais. 1.280 professores inscritos e um total de 2.037 inscrições nas categorias – poema: 836, memória literária: 532, crônica: 391 e artigo de opinião: 278 –.

Todos esses 1.280 docentes, possivelmente, passaram por ações desenvolvidas e alicerçadas em metodologias de eficácia legitimada de ensino que disponibilizaram aos participantes recursos para fundamentar seu trabalho em sala de aula.

As edições da OLP ocorrem a cada dois anos acontecendo em cinco etapas: escolar, municipal, estadual, regional e nacional.

Nos anos ímpares o programa intensifica as estratégias de formação aos professores oferecendo cursos presenciais, a distância e seminários (oficinas de preparação).

2015 é o ano de formação!

Entre as novidades do programa para este ano estão uma série de ações de formação presencial e a distância. A principal delas é o seminário internacional que ocorrerá em junho e reunirá educadores para discutir práticas de ensino da leitura e da escrita que contemplem a multiplicidade de linguagens e a realidade cultural dos estudantes. Também estamos preparando formações presenciais em parceria com as secretarias de Educação, Undimes e Consed em todas as unidades da Federação.

Na formação a distância serão oferecidas milhares de vagas nos cursos *on-line* por meio do portal *Escrevendo o Futuro*. Além disso, teremos o curso “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula” e novos “Percursos formativos” com o propósito de fortalecer as práticas didáticas do ensino da língua portuguesa. (REVISTA NA PONTA DO LÁPIS, n. 25, 2015, p. 5).

Nos anos pares o programa desenvolve o concurso de textos escritos pelos discentes a partir das oficinas em sala de aula¹⁸. O professor inscrito nesse processo adota a metodologia do programa que vem disponível nos materiais (cadernos virtuais) e revista intitulada *Na Ponta da Língua* ofertada para todas as escolas pelo MEC. Neste material base, o docente

¹⁵ Dados disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edicoes-antiores>. Acesso em 07 set. 2018

¹⁶ Ver ANEXO A – quadro geral das inscrições dos municípios do Estado – Amazonas.

¹⁷ Ver ANEXO A – quadro geral das inscrições dos municípios do Estado – Amazonas.

¹⁸ A partir do ano de 2019, ocorrerá nos anos ímpares (os anteriores se deram em 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016).

recebe orientações e assim orienta-se por uma sequência didática que prepara o aluno para escrever melhor.

Para que os professores possam realizar as oficinas em sala de aula com os alunos, será disponibilizado no sítio eletrônico <www.escrevendoofuturo.org.br> a Coleção da Olimpíada, em versão virtual, e em PDF, que contém a metodologia de ensino para a produção de textos na perspectiva de gênero. Os Cadernos Virtuais apresentam uma sequência didática que aborda os conteúdos de língua portuguesa previstos nos currículos escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

Os primeiros 100.000 (cem mil) professores, cujas inscrições tiverem sido efetivadas, receberão, gratuitamente, um DVD com a Coleção da Olimpíada, em versão virtual, que serão encaminhados para o endereço de correspondência informado pelos professores na ficha de inscrição. (CENPEC - REGULAMENTO - OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRIVENDO O FUTURO – 5ª edição, 2016, p. 5).

Como anteriormente foi dito, o objetivo real é a formação e a valorização dos professores que passam a experimentar uma forma diferente de se trabalhar em sala de aula. Isso significa que professores de Língua Portuguesa tornam-se cada vez mais autores e condutores de seus próprios projetos de ensino da escrita. Desta forma, o trabalho é feito para toda a classe e não apenas para um ou dois alunos e treiná-los.

As sequências didáticas propostas nos Cadernos Virtuais, mencionadas no item 2.3.4, deverão ser desenvolvidas pelos professores inscritos com todos os alunos das turmas participantes vinculadas aos respectivos professores, por meio de Oficinas realizadas nas escolas.

As atividades poderão ser desenvolvidas interdisciplinarmente. Neste caso, a coordenação do trabalho com a turma deverá ser assumida por um único professor inscrito. Em caso de classificação do texto do aluno vinculado ao professor como semifinalista, este, ou um substituto da mesma escola, acompanhará tal aluno na etapa regional da Olimpíada.

Todos os alunos deverão produzir em sala de aula, durante as Oficinas, sob orientação do professor inscrito, os textos que concorrerão na Olimpíada. (CENPEC - REGULAMENTO - OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRIVENDO O FUTURO – 5ª edição, 2016, p. 5).

Obrigatoriamente deve-se após o exposto explicar o que realmente significa sequência didática, amparando-se nas teorias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”. Isso significa que são ações ligadas entre si, programadas para serem ministradas etapa por etapa. A vantagem de se trabalhar na perspectiva da sequência didática é que o professor pode estruturar o trabalho/projeto em classe de forma progressiva, principiando de categorias já conhecidas até chegar a competências que precisam dominar, nisso trabalha-se, ao mesmo tempo, aspectos gramaticais, leitura e escrita fazendo significação para o aprendiz.

São disponibilizadas gratuitamente, desde 2005, cursos a distância, ou seja, *on-line* para os professores. Durante o ano de 2017, foram ofertadas ações com possibilidades de troca e propagação do conhecimento. Ocorreram encontros formativos, presenciais, em parceria com a secretarias de Estado da Educação, para técnicos educacionais e professores de Língua Portuguesa.

O encontro do estado do Amazonas aconteceu em Manaus, no Centro de Formação Padre José de Anchieta, no dia 13/11, em parceria com o Consed e Undime. O evento foi organizado por Francisca Hermógenes Pinheiro de França, representante da Secretaria Estadual de Educação, e Silleti Lucia de Lyra, secretária executiva da Undime/AM, e contou com a participação de 55 pessoas, entre professores da rede pública de ensino, representantes das coordenadorias distritais e da Undime, assessores pedagógicos das gerências do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), além de um representante da gerência das escolas estaduais indígenas.

Paulo Roberto de Souza Freitas, docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e membro da Rede de Ancoragem, ministrou a formação. Entre os principais pontos abordados estão a disseminação do conhecimento sobre gêneros textuais acumulado pelo Programa; a reflexão sobre o ensino de leitura e escrita como forma de empoderamento social do estudante; e o aprofundamento dos gêneros textuais trabalhados pela Olimpíada.

Todo o trabalho foi acompanhado por Maria Antonieta Rizzotti, que tirou dúvidas sobre as principais ações do Programa. Segundo Maria Antonieta, a satisfação dos participantes era clara: “Todos comentaram que a riqueza dos materiais e do Portal podem ajudá-los após essa formação. Eles mostraram interesse pelos Cadernos da Olimpíada e participaram dos grupos de leitura e discussão”. (EQUIPE ESCRREVENDO O FUTURO, 2017).

No ano de 2018, não houve o concurso/premiação, pois a OLP foi reavaliada/replanejada durante todo o ano, em razão disso, somente em 2019 acontecerá o evento.

Aproveitaremos este ano para promover debates e ouvir professores, diretores de escolas, técnicos de secretarias de educação, especialistas de universidades, profissionais envolvidos com a formação de professores, entre outros parceiros do Programa, para juntos pensarmos novos arranjos do concurso, sem abrir mão da qualidade. Estamos diante de uma oportunidade preciosa para ajustar conteúdos e processos oferecidos pelo Programa, em consonância com as políticas públicas de educação. (GARCIA, 2018).

Porém, deu-se prosseguimento à formação de professores. O programa proporcionou novas turmas para:

- Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas;
- Caminhos da Escrita;
- Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula;
- Avaliação textual: propostas e análises;

- Nas tramas do texto (novo curso on-line - primeira turma no segundo semestre)¹⁹.

Quadro 1 – Cronograma com as datas das inscrições e o período de realização dos cursos que foram oferecidos no segundo semestre de 2018.

Cronograma 2018 - 2º semestre		
Curso	Inscrição	Período
Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula	09/08	13/08 a 08/10
Caminhos da escrita	16/08	20/08 a 26/11
Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas	30/08	03/09 a 26/11
Nas tramas do texto	20/09	24/09 a 03/12
Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula	04/10	08/10 a 03/11
Avaliação textual: análises e propostas	22/10	22/10 a 17/12

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes>.

Essas oficinas *on-line* e gratuitas, como já ditas anteriormente, foram produzidas para propiciar material de base/suporte aos encontros pedagógicos na escola e são realizadas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

A primeira formação realizada no 2º semestre de 2018 foi “leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula”, que ofereceu 2 mil vagas²⁰. O curso não possui mediador, porém disponibiliza um ambiente virtual intitulado “Sala de Professores” para um intercâmbio de informações/experiências entre os professores participantes. É organizado em quatro unidades, totalizando, assim, uma carga horária de 48 horas distribuídas em dois meses, ou seja, 08 semanas (13/08 a 08/10). Ao final o professor participante fará uma avaliação que abordará todo o conteúdo trabalhado.

A segunda formação que se realizou foi o curso “Caminhos da escrita”, oferecendo um total de 520 vagas²¹. Essa formação, ao contrário da outra acima citada, possui um mediador, isto é, um tutor encarregado da turma. É este quem avaliará o professor participante por meio de quatro distintas atividades. Possui uma carga horária de 80 horas e é estruturado em 6 módulos (cinco de duas semanas e o último com duração de quatro semanas – 14 semanas).

¹⁹ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2512/novo-curso-on-line-nas-tramas-do-texto-abre-inscricoes-dia-2009>. Acesso em 13 set. 2018.

²⁰ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2502/curso-on-line-caminhos-da-escrita-abre-inscricoes>. Acesso em: 13 set. 2018.

²¹ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2502/curso-on-line-caminhos-da-escrita-abre-inscricoes>. Acesso em: 13 set. 2018.

A terceira formação intitula-se “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas” e ofereceu 600 vagas²². O curso também possui um mediador que acompanhará o conhecimento do professor participante por intermédio de quatro distintas atividades. Dispõe um carga-horária de 80 horas distribuídas em sete módulos (de uma a duas semanas cada – 12 semanas)

A quarta formação é “Nas tramas do texto”, que oferece 2.000 vagas²³. O curso não possui mediador, no entanto oferece alguns recursos, tais como: videoaulas, leituras e atividades comentadas e fóruns com o objetivo de proporcionar uma permuta de informações/experiências entre os professores participantes. É estruturado em 4 módulos com um total de 60 horas a serem cumpridas em dez semanas. Ao final de cada módulo será realizada uma prova de conhecimentos.

A quinta formação, a exemplo da primeira do 2º semestre de 2018, intitula-se “leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula”. As únicas diferenças estão em relação às vagas oferecidas: três mil²⁴ à disposição dos professores participantes e o período de realização.

A última formação é “Avaliação textual: análise e propostas”, até o presente momento não há informações sobre o quantitativo de vagas. O curso não possui mediador, contudo fornece uma “Sala de Professores”, em outras palavras, um ambiente virtual para troca de informações/experiências entre os professores participantes. É ordenado em quatro módulos (de 10 horas, totalizando 40 horas.). Cada unidade destina-se a um dos gêneros trabalhados na OLP. Ao finalizar um dos módulos o professor participante realizará uma avaliação acerca do gênero aprendido. O curso será oferecido duas vezes ao ano, uma turma por semestre, e ficará aberto durante todo o semestre, exceto nos meses de janeiro, fevereiro e julho.²⁵

Envolver-se na OLP, é engajar em um projeto que pode criar oportunidades de formar novas atividades para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

²² Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2509/inscricoes-para-o-curso-sequencia-didatica-serao-abertas-dia-3008>. Acesso em: 13. set. 2018.

²³ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2512/novo-curso-on-line-nas-tramas-do-texto-abre-inscricoes-dia-2009>. Acesso em: 29 set. 2018.

²⁴ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2514/inscricoes-para-ultima-turma-do-curso-on-line-leitura-vai-escrita-vem>. Acesso em: 29 set. 2018.

²⁵ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes/artigo/2470/avaliacao-textual>. Acesso em: 29 set. 2018.

2.3 A MUDANÇA A PARTIR DE 2019: NOVO GÊNERO – DOCUMENTÁRIO

Conforme dito na seção anterior, 2.2, não ocorreu o concurso e conseqüentemente a premiação no ano de 2018. O referido ano foi direcionado à: 1. Atualização dos conteúdos (materiais didáticos) em consideração à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2. Entrevistas, diálogos e debates sobre a difusão, engajamento da comunidade escolar, novas categorias, realização das oficinas em sala, formação continuada de docentes, premiação entre outros temas com todos aqueles que participam ou participaram diretamente da OLP, como: coordenadores pedagógicos, alunos, professores de língua portuguesa participantes, gestores de escolas, representantes das secretarias de educação, professores de instituições de ensino superior públicas (responsáveis pela formação de professores), membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Foi durante esse respectivo percurso que o Programa Escrevendo o Futuro detectou a urgência de ponderar novos parâmetros e formatos não só dos cursos de formação, como também do concurso da OLP, isto significa reestruturar conteúdos e ações oferecidos sempre em consenso com as políticas públicas de educação.

Decidiu-se, portanto, incluir um novo gênero – documentário – junto aos demais. A nova categoria está em consonância com as novas práticas de linguagem contemporâneas. Como bem observa a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a, p. 65-66):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

O formato continua sendo oferecido a professores e alunos, porém passa a ter 5 (cinco) gêneros, divididos da seguinte forma:

Quadro 2 – Os gêneros do discurso da OLP a partir de 2019

Gêneros/categorias	Anos escolares destinados
Poema	5º ano do Ensino Fundamental
Memórias literárias	6º e 7º anos do Ensino Fundamental
Crônicas	8º e 9º anos do Ensino Fundamental
Documentário	1º e 2º anos do Ensino Médio
Artigo de opinião	3º ano do Ensino Médio

Fonte: CENPEC - Regulamento de Olimpíada de Língua Portuguesa – 6ª edição – 2019

A partir de 2019, alunos do ensino médio, especialmente, do 1º e 2º ano com o suporte do Programa Escrevendo do Futuro produzirão mediante atividades reguladas/estruturadas em seqüências didáticas a escrita de roteiros de documentários. Melo (2018) caracteriza:

Muitos professores recorrem ao documentário com a intenção de debater os conteúdos presentes neles: lixo, seca, enchentes, poluição, revoluções etc. A ideia aqui é pensar o documentário não como veículo de informação, de conhecimento, mas como possibilidade de (re)invenção de mundo, como um ato criador. (MELO, 2018, p. 28).

Com isso percebe-se mudanças nos padrões educativos. As formas de ensinar e transmitir conhecimentos são transformadas com a inclusão das tecnologias. Trabalhar com documentários é favorecer ao aluno à vivência da cidadania, é mirar para questões que abranjam/contenham fatos socialmente relevantes que sensibilizem a todos. “[...] Nesse sentido, gostaríamos de indicar atividades com as práticas documentárias em sala de aula que possam levar a outras formas de olhar o mundo, a cidade, o lugar onde se vive, a comunidade escolar, a família, os amigos, os vizinhos e a si mesmo”. (MELO, 2018, p. 30).

Continuadamente, o Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa destinado a exprimir os métodos que foram empregados para o gerenciamento deste trabalho.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Nas palavras de Lakatos e Marconi (2002, p. 15) “[...] A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. No dizer das autoras supramencionadas, pesquisa trata-se de um processo metódico, ou melhor, em que há desenvolvimento lógico/disciplinado. Assim sendo, este capítulo tem como propósito apresentar a metodologia aplicada neste trabalho e está estruturado e dividido e dividido em quatro seções. A primeira refere-se à escolha da metodologia, isto é, a natureza da pesquisa. A segunda expõe sobre os participantes e o porquê da escolha das escolas. A terceira informa de forma prévia, a voz dos professores participantes e por último, a quarta seção trata dos instrumentos e procedimentos da geração de dados.

3.1 ESCOLHA DA PESQUISA

Como já declarado na Introdução, este trabalho insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (GPLADI). Por conseguinte, a abordagem²⁶ escolhida para guiar essa pesquisa é de base qualitativa, pois é uma linha na qual a Linguística Aplicada²⁷ se inclui. Strauss e Corbin (2008) definem que:

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23).

Percebe-se que esse tipo de pesquisa busca apreender, apreciar e ao mesmo tempo interpretar, comportamentos e valores/fenômenos sociais em ambientes naturais dos participantes. Faz, desta maneira, o pesquisador sair para entender/descobrir o que as pessoas estão refletindo, sentindo ou fazendo. Amparando-se nas teorias de Michaliszyn e Tomasini

²⁶ Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, eventualmente, diversas referências epistemológicas. (SEVERINO, 2007, p. 119).

²⁷ As pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. (DE GRANDE, 2011, p. 11).

(2012, p. 85) “A pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”. Em conexão com as considerações acima citadas, Creswell (2007) reitera:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (Creswell, 2007, p. 186).

Dentro dessa abordagem, como exposto também na Introdução, priorizou-se por um estudo interpretativista. Conforme alude Bortoni-Ricardo (2008):

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Uma pesquisa qualitativa, em sala de aula, ancora-se no rol dos estudos interpretativista, isso sugere que o investigador fique vigilante as alterações dos cenários e, também, das circunstâncias em que a pesquisa se situa.

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em conformidade com a resolução 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)²⁸, assume-se, neste trabalho, a nomenclatura **participante(es) da pesquisa** que é o indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(is) legal(is), se submete a protocolo de pesquisa sendo vedada qualquer forma de remuneração.

²⁸ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8894/regulamento-olimpiada-de-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

Desse modo, os participantes desta pesquisa foram 3 (três) professores da rede pública do Ensino Básico, em particular do Ensino Médio, que trabalham em escolas estaduais do Distrito 6 da zona norte de Manaus.

O princípio de seleção dos participantes da pesquisa foi devido esta área da cidade de Manaus, apresentar 9 (nove) escolas públicas de Ensino Médio com as maiores médias nas provas objetivas do Enem 2016, segundo dados publicados em 12/12/2017²⁹.

Sem demora, destacam-se informações sobre os professores participantes conseguidas pelo Questionário de perfil.

Respostas à pergunta 1

Professor Delfos – 30 anos;

Professora Nemeia – 33 anos;

Professor Corinto – 58 anos.

Vale destacar que nas informações acima optou-se por nomes fictícios tendo em vista a questões de privacidade dos participantes. Respostas à pergunta 5.1

No que diz respeito à formação, os três professores entrevistados apresentam graduação em Letras – Língua Portuguesa, dois obtiveram o título em Instituições de Ensino Superior públicas e um na rede privada.

Instituição: Centro Universitário do Norte – UNINORTE;

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas – UEA;

Instituição: Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Respostas à pergunta 5.2

Dos três professores, somente dois declararam possuir pós-graduação *Latu Sensu* – *Especialização* na área de formação (Letras).

Curso: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – Escola Superior Batista do Amazonas – Em andamento.

Curso: Prática do Ensino da Língua Portuguesa – Universidade do Estado do Amazonas – concluído.

Respostas à pergunta 5.3

Apenas um dos três professores participantes porta título de pós-graduação *Stricto Sensu* – *Mestrado*.

Programa: Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – Universidade do Estado do Amazonas – concluído.

²⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1942488-confira-a-posicao-de-sua-escola-no-ranking-nacional-do-enem-de-2016.shtml>. Acesso em: 04 jan. 2019.

Respostas à pergunta 5.4

Só um dos três professores possui pós-graduação *Scripto Sensu – Doutorado*.

Programa: Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia – Universidade Federal do Amazonas – em andamento.

Quanto ao tempo de docência no Ensino Médio, 1 leciona Língua Portuguesa há 5 anos, 1 há 7 anos e outro há 12 anos.

Em resumo, todos os professores participantes são concursados. No que concerne à jornada semanal de trabalho, 2 responderam possuir 40 horas e 1 afirmou possuir mais de 40 horas.

Quando questionados sobre onde sua jornada de trabalho é realizada, 1 participante disse cumprir em uma escola, outro explicou que desempenha em duas escolas e o último declarou que exerce em três escolas.

3.3 GERAÇÃO³⁰ E COMPOSIÇÃO DOS DADOS

Lakatos e Marconi (2002) dizem que a geração de dados é a:

Etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, [...].

É tarefa cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior. (LAKATOS E MARCONI, 2002, p. 32).

Como primeiro instrumento de geração de dados presente nesta pesquisa, escolheu-se a entrevista. Michaliszyn e Tomasini (2012, p. 85) contextualizam que “trata-se do contato direto, face a face, entre o pesquisador e o entrevistador”. Com outras palavras, Lakatos e Marconi (2002) reforçam essa argumentação do dizer:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS E MARCONI, 2002, p. 92).

As entrevistas foram realizadas com três professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Distrito 6 da zona norte de Manaus. Quanto ao espaço escolhido pelos respectivos

³⁰ Em uma pesquisa qualitativa o ambiente é uma fonte direta de geração de dados, pois lidamos diretamente com os sujeitos que tiveram experiência com o problema (ou objeto) pesquisado. (DANTAS e FRANCO, 2017, p. 14846).

professores variou entre biblioteca, pátio da escola e sala dos professores. Para registrar/captar as informações geradas, usaram-se os recursos de gravação de áudio e um roteiro prefixado (entrevista padronizada ou estruturada), como pontua Lakatos e Marconi (2002)

Padronizada ou estruturada. É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (ver mais adiante) elaborado e é efetuado de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas [...]. (LAKATOS E MARCONI, 2002, p. 93-94).

O segundo instrumento de geração de dados desta pesquisa foram dois questionários, o perfil e o investigativo (APÊNDICES A e B). Lakatos e Marconi (2002) abordam que “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O questionário de perfil por meio de cinco perguntas, tinha como objetivo levantar informações pessoais e sobre formação acadêmica e continuada dos participantes da pesquisa.

O questionário investigativo, contou com treze perguntas, teve como objetivo obter respostas sobre a vida profissional do professor participante.

Vale aqui destacar que o próximo capítulo trará a prévia de análise, portanto os dados serão destacados com excertos das vozes dos participantes, indicados em itálico para se distinguir de citações bibliográficas.

Após todo o percurso metodológico parafraseia-se Creswell (2007) em uma investigação qualitativa, as estratégias de averiguação estabelecidas/fixadas possuem uma gigantesca atuação nos procedimentos.

Neste capítulo foi exposta a metodologia adotada para a realização da pesquisa, o contexto em que foi realizada, seus participantes, os instrumentos adotados para geração dos dados.

Seguidamente, o Capítulo 4 – Análise dos dados.

CAPÍTULO 4 – APREENSÃO DA OLP ATRAVESSADA PELO OLHAR DOCENTE

Este capítulo, fracionado em três seções, não só expõe as análises da geração de dados, como também responde, concomitantemente, aos objetivos descritos na Introdução deste trabalho.

Como relatado na seção 3.3 – Geração e composição de dados presente do *Capítulo 3 – Capítulo metodológico*, a geração de dados aconteceu, primeiramente, por meio de entrevista com foco nos sentidos que os professores participantes da pesquisa concedem às oficinas e, logo após, aplicou-se questionários de perfil e investigativo a respeito de suas respectivas formações.

A análise de dados é destacada com fragmentos das vozes dos participantes, indicados em itálico para se distinguir de citações bibliográficas, conforme também mencionado na seção 3.3 – Geração e composição de dados exposta do *Capítulo 3*. Desta forma, não existirá a ameaça de serem confundidas. Ressalta-se, além disso, que posteriormente ao fragmento das vozes haverá entre parênteses o nome fantasia do participante³¹ salvaguardando-lhes, assim, o anonimato em concordância com o Comitê de Ética em Pesquisa.

4.1 A OLP NA VOZ DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Esta primeira seção aponta particularidades das vozes dos professores participantes da pesquisa: como veem a OLP. Inicia-se mencionando a voz do professor Delfos.

Bem... é.. a respeito das Olimpíadas de Língua Portuguesa... é pra mim, elas serviram, particularmente, como uma formação continuada. Quando eu comecei a trabalhar na SEDUC, é... foi proposto o projeto, é... na primeira vez eu não tive a oportunidade de participar dele, eu não tinha ainda muitas informações, mas na... a partir da edição de 2015, eu pude participar junto com os alunos, 2015 e as subsequentes. Então, serviu como uma formação continuada. (Professor Delfos).

Examinando a voz do referido professor identifica-se que o argumento da formação continuada orientou o pensar sobre OLP, “[...] *serviu como uma formação continuada*”. Porém, o mesmo não elucida o porquê dessa asserção deixando seu discurso totalmente superficial, pois não expõe minuciosamente nenhuma reflexão.

³¹ Adotaram-se os seguintes nomes a fim de identificar os professores participantes: Delfos, Nemeia e Corinto. Para entender a escolha dos nomes fictícios Bulfinch (2005, p. 53) escreve o seguinte: “Os jogos Píticos eram realizados nas vizinhanças de **Delfos**; os jogos Ístmicos, no Istmo de **Corinto**; e os Nemeus, em **Nemeia**, cidade de Argólida.

O professor deixa claro como considera seu julgamento a respeito do que seja formação continuada, isto significa dizer que a vê como um “curso técnico”, “treinamento” de como dar aula, algo que prescreve modelos a serem religiosamente seguidos. O professor aqui, se reconhece como um devoto/discípulo que executa ações produzidas em outros contextos e situações.

[...] *muitas vezes, eu tinha dificuldade de elaborar as perguntas certas, o que é uma coisa que as Olimpíadas, ela ajuda, né? **Eles dão roteiro de perguntas, muito específicas**, o que realmente era muito bom para os alunos.* (professor Delfos).

Isso acontece também nas vozes dos professores Nemeia e Corinto.

[...] *a **formação da Olimpíada**, quando a gente teve a reunião por distritos é... trouxe uma aula mais dinâmica **do que eu estava acostumada a trabalhar**.* (professora Nemeia).

[...] *do material que foi enviado sim, **ajudou na prática**, melhorou na verdade a forma com que desenvolvi com eles.* (professora Nemeia).

[...] *nós **trazíamos o material** para sala de aula, esse **material era estudado, era apresentado**.* (professor Corinto).

Têm-se aqui retratada nas vozes dos professores Delfos, Nemeia e Corinto a tradicional visão aplicacionista de ensino, isto é, percebem a formação continuada apenas como um aporte que fornece um corpo de ideias e teorias para que sejam adotados/empregados futuramente por eles nas aulas, o que sugere um distanciamento entre esses anseios e o real objetivo das Olimpíadas.

[...] *o material é... é... **me guiou** com relação à... à... os tipos de perguntas que eu tinha que fazer e como trabalhar os textos em sala de aula.* (professor Delfos).

[...] *com a Olimpíada **as minhas aulas ficaram um pouco mais atrativas**, vamos dizer assim, né? Pra eles, pra que eles pudessem desenvolver.* (professora Nemeia).

Uma atenção deve-se dar a um excerto do professor Corinto que, além de apresentar um “olhar” aplicacionista, só admite a formação da OLP em razão da confiabilidade dada à palavra de uma pessoa publicamente prestigiada na área, ou seja, só é aprovada porque é elaborada e executada por um autor/teórico cuja autenticidade não se põe em dúvida.

[...] *porque a concepção da Olimpíada **tem a participação de linguistas, tem a participação de escritores, pessoas que estão preocupadas com a língua**.* (professor Corinto).

A OLP, como aludido no Capítulo 2, efetivamente, tem como objetivo real a formação continuada dos professores participantes. Faz com que os mesmos passem a vivenciar uma forma diferente de se trabalhar com a concepção dos gêneros do discurso sempre na expectativa de esmerar o ensino da leitura e da escrita. Freire (2015) aponta para essa relação, afirmando que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2015, p. 40).

O docente, assim como qualquer outro profissional, deve buscar regularmente progressos para sua atuação. Ele necessita dialogar sempre com as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à sua ação, isto denota manter-se atualizado. Uma vez que “Formar-se continuamente é uma característica humana”. (SILVA-HARDMEYER; TOGNATO, 2018, p. 119). Em linhas gerais, Collares, Moysés e Geraldi (1999) apresentam:

Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à “qualificação”, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 203).

O século XXI exige tempos distintos tanto para a educação quanto para a formação, seja ela inicial ou continuada. Não se pode mais considerar a educação sendo um complexo fechado e imutável, assim como não se pode mais considerar o docente como o único incumbido pela difusão do conhecimento, tampouco a formação continuada baseada na transferência e/ou propagação de noções (descontextualizada da prática do professor) por intermédio de cursos, módulos de ensino, seminários ou conferências “receitados” por *experts* sem se destacar as reflexões sobre o ensino a partir de seus respectivos usos na sociedade e sem incentivar a autonomia do professor.

[...] Assim, a formação continuada destinada aos professores possibilita o desenvolvimento de suas capacidades docentes, com a finalidade de entender as demandas impostas pela sociedade, demandas essas que se modificam continuamente e, dentre as quais, instaura-se a exigência de consoante atualização e qualificação. Partindo de tais princípios, propomos uma reflexão e discussão acerca do papel de formação continuada de professores no sentido de repensar o agir docente em desenvolvimento de modo a contribuir para um processo de ensino e aprendizagem com maior qualidade, propiciando resultados mais significativos para a formação humana, profissional e social dos estudantes. (SILVA-HARDMEYER; TOGNATO, 2018, p. 120).

Deve-se entender, desta maneira, a formação continuada não como reprodução de conduta/atitude nem como uma ação de enformar/moldar ou um aporte que fornece conteúdos, mas sendo uma modificação do professor por meio de um processo ou prática crítico-reflexiva, isso traduz que a formação continuada deve estar ligada a realidade da sala de aula

Entendendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Muitos países como Finlândia e Brasil vêm expandindo consideravelmente o desejo de se informar mais sobre a formação continuada de professores, pois reconhecem que a mesma é indispensável para atingir o êxito nas reformas educacionais. Como refletem Gisi e Voirol-Rubido (2016):

No Brasil, com base na análise realizada podemos dizer que a formação continuada de professores é indicada em diversas políticas, mas somente a partir de 2006 ganha impulso com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB pelo Decreto n.º 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância ligada à CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. (GISI; VORIOL-RUBIDO, 2016, p. 32).

Porém, o ponto de vista entre os dois países acima aludidos acerca de formação continuada é bastante diferente. A Finlândia tornou-se destaque no cenário mundial quando se trata de educação pública por dois motivos:

O primeiro é pertinente à enorme valorização da profissão docente, isso faz com que os alunos-destaque sintam-se atraídos para a carreira. Escreve Bastos (2017, p. 808) "a docência desfruta imenso prestígio e confiança naquele país, tanto quanto a medicina, a advocacia e outras do mesmo quilate em termos de valor social. Dessa forma, a carreira é exercida por toda a vida e é uma das mais disputadas".

Respalda-se em Britto (2013) observa-se o segundo motivo que é o modo de considerar/entender a formação.

Segundo a OCDE, os programas de formação docente na Finlândia apresentam quatro características distintivas:

- são fortemente baseados em pesquisa (incluindo a exigência de apresentação de uma dissertação de mestrado e o desenvolvimento da reflexão crítica e do método científico como pontos de partida para o conhecimento da realidade);
- dão ênfase à abordagem didático-pedagógica dos conteúdos disciplinares (sem se limitar à teoria ou história geral da educação);

- treinam para o diagnóstico e o acompanhamento de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem;
- possuem forte componente prático (incluindo extensos cursos sobre a prática didática e pelo menos um ano de estágio docente em uma escola municipal ou de aplicação). (BRITTO, 2013, p. 13).

Como se pôde constatar na menção acima, na Finlândia, a educação é bastante vinculada à pesquisa, isso não quer dizer que não exista pesquisa no Brasil, a grande diferença encontra-se em usar a pesquisa como fermenta de ensino. Na seção 3.2 – Participantes da pesquisa do *Capítulo 3*, observou-se que dois dos três professores possuem 40 horas de carga horária (dois turnos de trabalho) e apenas um apresenta mais de 40 horas. O tempo insuficiente é fato que atrapalha o docente a não conseguir usar a pesquisa como ferramenta em sala de aula, sendo assim passam a serem vistos como profissionais que apenas ministram aula e não como alguém que estuda ou pesquisa. Por não terem tempo, muitos não conseguem refletir sobre sua prática/seu trabalho nem formalizar as reflexões em artigos científicos ou participar de eventos acadêmicos, a saída é repetir o antigo.

Observa-se também que com o progresso dos estudos da Linguística Aplicada, se admite a urgência de aprimoramento/renovação dos métodos de ensino de Língua Portuguesa. Desse jeito o professor não pode esquecer de dois fatores: o primeiro de abordar sobre a série de problemas do ensino de LP. O segundo, e último, o debate e o aperfeiçoamento de questões sobre ensino e aprendizagem de LP.

4.2 A PRÁXIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Nesta outra seção o ponto vital recai sobre como é entendida a práxis dos professores participantes.

O ensino de LP exige, nos dias atuais, um professor cada vez mais desafiador, pois como é de conhecimento de todos, o ensino ainda se baseia, quase que exclusivamente, na gramática normativa. “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto”. (BRASIL, 2002, p. 137).

Analisando a voz da professora Nemeia, nota-se uma concepção absolutamente antagônica entre visão tradicional e atual. Explicando melhor essa situação, pode-se dizer que existe uma voz que posiciona-se a favor do ensino do saber empregar a língua na sua

diversidade e outra, que figura, no embate a essa, vinculada à uma acepção de ensino tradicional.

[...] *Acho que faz uns quatro anos a primeira vez que eu participei, então... não tinha muita noção de como que eles iam aplicar os gêneros em sala de aula, de como a gente ia trabalhar é... esse gênero paralelo ao que a gente já tem na grade de... da série que a gente tá trabalhando, no caso era o 9º ano que eu trabalhei. Então... é... a princípio foi um pouco complicado conseguir conciliar, porque eu estive muito no campo do tradicional... tradicional, só gramática atrelada a um texto.* (professora Nemeia).

[...] *ficou mais dinâmica, porque as aulas eram tradicionalistas ao extremo, eu sou tradicionalista!* Então... Então... *tentei trazer isso para minha realidade de forma mais... é... não sei... divertido para eles, pra que eles gostassem daquele tipo de trabalho.* (professora Nemeia).

[...] *como eu disse antes, eu sempre fui gramática, sempre gostei de gramática. Eu trabalhava a questão do gênero, talvez até... de certo modo, atrapalhava o aprendizado deles, então é... mudou... mudou... não posso ser só a gramática, tenho que atrelar a gramática à leitura, ao texto, à produção.* (professora Nemeia).

[...] *em relação aos gêneros, a gente pôde fazer diferenciações entre os gêneros, trabalhar melhor a tipologia, é como era o artigo de opinião [...] então... é... me ajudou ou ajudou-me na minha prática, porque eu pude modificar esse tradicionalismo, eu pude explorar o gênero e fazer com que eles entendessem esses passos que levam à produzir a um bom texto.* (professora Nemeia)

Durante as observações é perceptível que o recurso principal utilizado pela professora ainda é a gramática normativa. Como ela mesma afirma “[...] *eu sou tradicionalista!*”, apesar de citar mudanças em suas práticas educativas. Seu discurso, portanto, aparece difuso com o embate de vozes antagônicas. Nesse sentido, como afirma Antunes (2014):

De fato, é muito mais fácil ficar à volta daqueles esquemas gramaticais, até porque eles não mudam de um ano para o outro, de uma década para outra e, alguns deles, de um século para outro. São apresentados como peças engessadas de uma língua homogênea, abstrata, descontextualizada, fora das indeterminações naturais da situação em que é usada. (ANTUNES, 2014, p. 72).

A professora continua relatando que as aulas tornaram-se mais dinâmicas “[...] *ficou mais dinâmica*”, porém, ainda trabalha apenas características estruturais, não explorando a questão discursiva do gênero, não o vê como uma forma de democratização dos usos da LP: “[...] *em relação aos gêneros, a gente pôde fazer diferenciações entre os gêneros, trabalhar melhor a tipologia, e como era o artigo de opinião*”.

A visão da referida professora, no momento em que foi realizada a entrevista, vê o gênero do discurso como um conjunto de elementos logicamente estruturado e não uma realização linguística que conta com propósitos peculiares em situações sociais particulares. Do ponto de vista de Antunes (2014):

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe a quem, não se sabe se oralmente ou se por escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica; formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer!. (ANTUNES, 2014, p. 16).

O professor Delfos, assim como a professora Nemeia, também enxerga o gênero como uma escrita tipicamente escolar (estruturada), porém em sua fala percebe-se uma preocupação com a parte discursiva.

*[...] Era um tipo de sequência pedagógica que eu ainda não tinha tido contato. E ela tem isso **muito bem arrumado, muito bem organizado** é.. a... a questão de trabalho com gêneros, **as características do gênero, como trabalhar questões é... é... gramaticais e discursivas.** (professor Delfos) .*

Nesses dois casos, acima exemplificados, o aluno não consegue desenvolver as diversas habilidades linguísticas, pois a conduta é notoriamente do século passado em que a determinação estava voltada para a aprendizagem “sobre” o sistema da língua e memorização de definições, ou seja, sobre o enfoque da gramática conceitual. Sena (2001) destaca que:

A questão, portanto, não é eliminar o ensino de gramática, como apregoam os mais populistas, mas buscar mecanismos que melhor e mais eficientemente pragmatizem o domínio da norma culta. Nesse sentido, para dar alento a seu compromisso político, o professor não pode se conformar com o seu livro didático; deve, sobretudo, ampliar cada vez mais o seu referencial teórico, que, necessariamente, passará pelo que hoje se chama de educação linguística, onde encontrará respostas para muitas das suas dúvidas. (SENA, 2001, p. 81).

Assim, o professor de LP deve deixar “um pouco de lado” o ensino centrado no tradicionalismo e focar na linguagem, pois dessa forma estimula/aguça o senso crítico do aluno. Conhecer demasiadamente a gramática não é o bastante para um desempenho verbal eficiente, essa competência é meramente um parte do conjunto que se precisa dominar. Formar o aluno como um bom usuário da língua consiste em ampará-lo não só com os recursos necessários ao conhecimento de sua variedade linguística e das outras que existem ao seu redor, mas também com conhecimentos outros que lhe garantam saber usá-las adequadamente nos diferentes contextos e situações. Bechara (2009) já afirmou que:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna – no ensino da língua estrangeira é outro – é transformar seu aluno num poliglota dentro da sua própria

língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação. (BECHARA, 2009, p. 14).

O ser humano não consegue realizar qualquer atividade em sociedade, por mais simples e comum que seja, sem ser por intermédio da comunicação. Como elucida Petter (2007, p. 11) “não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação”.

A vasta pluralidade de realizações verbais provém das inúmeras atividades humanas. Nessa concepção, a língua não é vista como algo descontextualizado ou com características formais/estruturais, pelo contrário, é enxergada como prática social, histórica, viva, em que há interação e que visa um uso prático.

A abundância de atividades do ser humano nos muitos e diferentes âmbitos, tais como: escola, igreja, casa, órgãos oficiais, comércio, associação de bairro, dentre outros convertem-se na heterogeneidade e multiplicidade dos gêneros. Cada setor de atividade, conseqüentemente, dispõe de uma respectiva linguagem, melhor dizendo, de um gênero específico. Esses dados são reforçados por Marcuschi (2010) ao afirmar que:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Ao transmitir a alguém conhecimentos sobre uma variedade de gêneros (sejam orais ou escritos) se tem como intuito a formação do letramento dos alunos, pois concede aos mesmos recursos para melhor inter-relacionarem-se nos diversos cenários sociais que terão contato (dentro e fora do ambiente escolar), isto significa dizer que um bom e eficiente nível de letramento é alcançado quando compreendem-se os muitos gêneros do discurso.

Ressalta-se que o termo letramento é de origem acadêmica como descrito por Kleiman (2007, p. 1) e começou a circular no Brasil em meados da década de 80³².

Retomando ao que foi retratado na seção 1.3, o homem ao produzir um texto não só consolida palavras, ele materializa seu pensamento, eternizando desta forma o seu pensar. Diante do exposto, existe uma inquietação perene sobre o emprego da modalidade escrita no cotidiano. Constatou-se, nessa situação, que ser tão-somente alfabetizado, em outras palavras, saber ou ter habilidade de decodificar e codificar (ler e escrever) é insuficiente, pois estas duas

³² Nas palavras da própria Kleiman (2005, p. 21): Na metade da década de 80, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividades sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, [...] Emergiu, então, na literatura especializada, o termo *letramento*, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.

competências não proporcionam um bom desempenho às práticas sociais que circundam a modalidade escrita. Albuquerque (2007) confirma que:

[...] o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto. Esse fenômeno foi [...] o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto. Esse fenômeno foi evidenciado, pela primeira vez, na primeira metade do século 20, durante a 1ª Guerra Mundial. Percebeu-se, naquele momento, que soldados americanos que possuíam elevado grau de escolarização apresentavam dificuldades em ler e compreender textos instrucionais da guerra. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 17).

A sociedade exige novas habilidades que vão além do ler e escrever. O termo letramento transformou-se em uma espécie de licença/permissão para duas situações: a primeira, enquanto passe para a inclusão social e a segunda, como liberdade para o exercício da cidadania. Como esclarece os PCNs de Língua Portuguesa (1997):

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. [...] cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 21).

Deduz-se que a escola é a que reúne as maiores e melhores qualidades enquanto agência de letramento. Esta, como se expressou, deve elaborar e, também, executar eventos de letramentos³³ ricos para revelar formas de atuação nas práticas de escrita (prática de letramentos) em todos os ciclos escolares, ou seja, a instituição de ensino deve conscientizar que o aluno tem de efetivar o uso e dedicar-se às atividades de escrita, visto que o desenvolvimento sempre é fruto da interação.

Lamentavelmente, o nível de letramento do alunado, e de modo conseqüente a do brasileiro também, está bem abaixo do esperado. Vale frisar que isso é uma ocorrência absoluta em todo o país. A mais recente pesquisa sobre taxa de alfabetismo funcional no Brasil foi divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro, em cooperação, com a ONG Educativa e o Ibope Inteligência em 2018. Essas duas instituições, desde 2001, realizam o Inaf – Indicador

³³ Heath (1982) foi quem por primeiro propôs a terminologia, afirma que os eventos de letramento são ocasiões em que a linguagem escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativas. "A key concept for the empirical study of ways of taking meaning from written sources across communities is that of Literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies" (HEATH, 1982, p. 50).

de alfabetismo funcional – que trata-se de um estudo diagnóstico que visa mensurar o grau de alfabetismo³⁴ da população brasileira entre 15 e 64 anos.

O indicador de 2018 exibiu que 29% da população do Brasil entre as idades de 15 e 64 anos são analfabetos funcionais, ou seja, aproximadamente três em cada dez brasileiros acham extremamente difícil fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana. Outro fator que deve, obrigatoriamente, ser mostrado é o de que, desde 2001, o analfabetismo funcional encontrava-se em declínio na população, no entanto, de 2015 para 2018, sofreu um leve aumento. E este aumento é de 2%.

Tabela 2 – Níveis de alfabetização no Brasil conforme o Inaf (2001 – 2018).

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001 – 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8894/regulamento-olimpiada-de-lingua-portuguesa.pdf>

Fundamentado nessa tabela é possível inferir a inexistência ou omissão de um ensino assentado em conteúdos que habilitem o aluno à concretização de práticas de linguagem.

4.3 O PAPEL DAS OFICINAS PARA O DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como já dito no Capítulo 2 – Olimpíada de Língua Portuguesa, os professores participantes passam por ações desenvolvidas em metodologias de eficácia de ensino que disponibilizam recursos para fundamentar seu trabalho em sala de aula. As oficinas de preparação (que antecedem as oficinas com os alunos) oferecidas aos professores proporcionam técnicas, projetos de práticas de ensino – com o objetivo de desenvolver competências de escritas nos alunos e contribuir com a qualidade do ensino – e materiais para

³⁴ Para o Inaf, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. (INAF, 2018, p. 4).

que sejam trabalhados os gêneros do discurso em sala de aula de forma dinâmica, oportunizando, assim, por meio delas, espaços de reflexão a respeito da fundamentação teórica e a metodologia do ensino de LP.

Nestas oficinas de preparação, há uma preocupação em especial com a troca de experiências, isso ajuda os professores a terem mais autonomia na própria formação.

É... eu passei a planejar com mais cuidado, principalmente as aulas de leitura na sala de aula, que às vezes eu fazia as aulas de leitura sem direcionamento, só levava os livros, emprestava o livro, né? Da coleção da biblioteca e levava para eles lerem. (professor Delfos, grifo do autor).

[...] eu percebi que meus alunos, eles gostaram mais, porque através das oficinas, eu pude perceber melhor as dificuldades deles. (professora Nemeia).

[...] é na oficina que nós exercitávamos, nós trocávamos experiências. [...] ela veio só dar um reforço aquilo que nós estudamos na Universidade assim da língua, por quê? Nós estudamos na Universidade aquele negócio, você vai estudar a gramática? Você não pode estudar puro e simplesmente a gramática dissociado de uma contextualização (professor Corinto, grifo do autor).

O material, o conteúdo trabalhado nas oficinas, são conteúdos que constam na grade, no conteúdo da própria série e eles são relevantes para a prática pedagógica da sala de aula, por isso, porque há uma complementação, não há uma dissociação, não vamos dar um assunto que não tem nada a ver com o conteúdo programático, só que está tudo relacionado com a própria grade da série que nós estudamos. (professor Corinto, grifo do autor).

Com base nos relatos acima, consegue-se observar que os professores enxergam de maneira positiva as oficinas. Porém, a análise mais aprofundada sobre o papel das oficinas na voz do docente de LP, permite identificar o atravessamento do discurso da criatividade. O discurso da criatividade surgiu em um período em que estava em vigor a lei nº 5.692/71. Esta lei propôs alterações radicais na componente curricular, como mudanças de nomenclatura e no modo de ensinar.

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. (BRASIL, 1998, p. 17).

Este período, acima retratado, foi baseado no modelo comunicativo de Roman Jakobson. No bojo dessa diretriz teórica, o ensino de LP deveria ser visto como instrumento de comunicação, portanto, objetivava-se torná-lo mais descritivo. No entanto, permaneceu soberano o predomínio do ensino prescritivo, isto é, com base em regras.

Mas a razão mais invocada para essa rejeição da gramática é que, mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva. (FRANCHI, 2006, p. 35).

O foco destinava-se, desta maneira, apenas à mudança nos “modos” de ensinar, excluindo a ação de refletir sobre o “que” ensinar. De modo semelhante, os fragmentos dos professores participantes desta pesquisa valoram o método de ensino, pois, segundo eles, facilita a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Tal entendimento de ensino revela sua aceção como transmissão de conhecimento.

Expostos os apontamentos/resultados da pesquisa avança-se rumo a um desfecho ao diálogo que se estabeleceu em seu processo. Nas Considerações Finais, apresentam-se, com maiores pormenores, os resultados alcançados e as reflexões sobre o processo de fechamento deste trabalho. Ao encerrar a análise de dados, deve-se reafirmar que as interpretações aqui manifestadas foram fundamentadas nos dados gerados e nas concepções teóricas que orientaram esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicia-se essas considerações finais, recobrando três pontos indicados na Introdução deste trabalho, a saber; a inserção da pesquisa, a motivação que a gestou e os quatro objetivos que orientaram sua realização. Em seguida, mostra-se como esses objetivos foram atingidos e se retoma os resultados evidenciados no decorrer da análise. Ao final, deixam-se lançadas possibilidades de pesquisas futuras que se encaminhem no propósito de alcançar contribuições mais amplas ao ensino da língua materna e, portanto, à formação do docente que ministra essa disciplina na educação básica brasileira.

A pesquisa aqui apresentada insere-se no âmbito da LA, área que a partir da década de 80 desencadeou debates, artigos científicos e teses sobre temas mais práticos e mais dirigidos ao dia a dia do ensino de línguas, isto é, apresentou saídas viáveis para o desenvolvimento das práticas de linguagem, sobretudo, escrita e leitura em aulas de Língua Portuguesa.

Praticamente quarenta anos depois do alvorecer da LA, essa pesquisa emergiu não só de reflexões após a participação do pesquisador em uma das oficinas, como também de motivações que vão ao encontro daqueles debates, ainda que se desdobre a refletir sobre as mesmas problemáticas com foco específico na formação docente continuada oferecida pela OLP, visando o que fora pontuado como seu objetivo geral:

- Analisar a ação das oficinas de formação da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* na voz de docentes de língua portuguesa.

Que desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Averiguar se as oficinas afetam a concepção docente em relação ao ensino da língua e como;
- Investigar se as oficinas interferem na prática do docente de Língua Portuguesa e de que forma;
- Apreender o papel das oficinas de formação da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* para o docente de Língua Portuguesa.

Quanto à abordagem, esta pesquisa elegeu a qualitativa, “A pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda [...] os conceitos (ou a hipótese, se forem usadas) são desenvolvidas e refinadas no processo de pesquisa”. (GIBBS, 2009, p. 9). Dentro dessa abordagem optou-se por um estudo interpretativista.

Como instrumento de geração de dados foram aplicados um questionário de perfil (APÊNDICE A) e questionário investigativo (APÊNDICE B) e sem seguida foi realizada uma entrevista.

No que concerne ao contexto do trabalho, teve-se três professores de língua portuguesa de três escolas de ensino médio, pertencentes à coordenadoria 6 da Secretaria de Estado de Educação.

Na etapa destinada à análise emergiu, nos enunciados dos professores participantes, uma perspectiva de formação continuada totalmente alicerçada na visão aplicacionista de ensino, isto é, os professores enxergam as oficinas de preparação (formação continuada) oferecida pela OLP como um treinamento de como dar aula (apoio a sua prática). Em outras palavras, apenas executam atividades previamente elaboradas por *experts*. “esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores”. (LÜDKE, 2009, p. 103).

Dessa forma é possível constatar que o paradigma aplicacionista traz profundas consequências à prática e a formação dos professores. Neste método, há um esforço de ocultar o saber/a prática do docente, impedindo sua participação como sujeito e superestimando o conhecimento do especialista. Esse ponto de vista em relação à formação continuada em que as orientações externas manipulam as internas traz ao professor um pensamento errôneo sobre educação e formação seja ela inicial ou continuada, gerando um regime de desconstrução da profissão.

A educação na atualidade reivindica novos tempos e modelos para a formação inicial e continuada, logo não se pode imaginar/aceitar três situações: a primeira, a escola separada de assuntos ou vínculos sociais; a segunda, refere-se à formação de professores (inicial e continuada), deslocada das políticas que se destinam à melhoria da qualidade de ensino; a terceira e última, a formação de professores vista como um aporte recomendado por um especialista que concede teorias e ideias para que sejam adotados em sala de aula.

Sugere-se a necessidade dos professores usarem a pesquisa como ferramenta de ensino e reflexão sobre sua prática/seu trabalho e, assim, formalizá-las em artigos científicos ou participar de eventos acadêmicos para trilharem sua autonomia profissional.

Quanto à noção de práxis, os enunciados de dois professores não assumem uma postura crítico-reflexivo a respeito de suas experiências e dos gêneros do discurso. O gênero do discurso é visto por eles como um conjunto de elementos congruente e estruturado e não como uma realização linguística que conta com propósitos em situações sociais particulares. Ou seja, ainda trabalham apenas características estruturais, não explorando a questão discursiva do gênero. Assim, a terminologia gênero mostra-se associada às sequências que equivalem às estruturas do texto narrativo, descritivo e dissertativo.

Desse prisma, o dialogismo vital agente da noção de gênero do discurso tão defendido por Bakhtin é esquecido. A partir desse desconhecimento os professores não conseguem compreender a heterogeneidade dos gêneros do discurso o que acarreta em uma imprecisão do uso do termo.

A língua não pode ser vista como algo descontextualizado ou com características formais/estuturais, pelo contrário, deve ser encarada como prática social, histórica, viva, através da qual ocorre a interação e, portanto, deve ser focada na perspectiva de seu uso prático. “Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Ao propagar aos alunos conhecimentos sobre uma diversidade de gêneros se tem como propósito a formação do letramento dos alunos. “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Esse conceito converteu-se em possibilidade de inclusão social, pois viabiliza o exercício da cidadania.

Recomenda-se que os cursos de formação seja inicial ou continuada deixem de atribuir, de forma equivocada, um olhar simplista em relação ao ensino de gêneros do discurso, isso significa dizer que deve-se abandonar o trabalho de apenas insistir na diversidade e sugerir, de fato, atividades que foquem sua funcionalidade em sala de aula. Outro conselho, porém agora voltado aos professores em atividade é que não apenas trabalhem gêneros vistos como mais formais, como diz Marcuschi (2008, p. 149) “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”. É objetivo da escola difundir ao aluno como os diversos gêneros estão associados às mais inúmeras categorias de atividades sociais de uso da língua, ou seja, é obrigatório analisar/trabalhar cartas, folhetos (turísticos/instrutivos), debates, anúncios, bulas, documentos e atas diversas, programação (de cinema, de exposição, musical) entre outros.

É importante aqui mostrar, também, que durante a análise realizada emergiu o discurso antagônico (tradicional x atual) sobre o ensino de língua portuguesa. A fala “eu sou tradicionalista!” é marcada pelo artificialismo, descontextualização e orgulho por parte da professora entrevistada como se isso desse uma qualidade diferenciada, por trás desse enunciado existe a voz: “eu sou professora de LP realmente! O que os outros fazem/ensinam não é!”. Percebe-se na fala da professora uma postura contrária às inovações, isso em razão de se reservar às atividades gramaticais a maior parte do tempo.

Não se pode mais aceitar no ensino de LP atividades como as de produção textual realizando-se de forma desmotivada e figurando como desculpa/justificativa para registro de falhas ortográficas e gramaticais. Essa anomalia que se instalou no ensino de LP só poderá ser eliminada quando se oportunizar uma harmonia entre professores e escola. Isso significa dizer que deve haver uma prática pedagógica que esteja à disposição da língua (um ensino mais benéfico), para que o aluno possa futuramente servir-se de modo competente/produtivo e menos preso a questões discriminatórias.

Em relação ao papel das oficinas para o docente, os enunciados revelam que os professores participantes avaliam de maneira positiva as oficinas. No entanto, em uma análise mais aprofundada, viu-se emergir o discurso da criatividade em suas vozes. O foco destinava-se apenas à mudança nos “modos” de ensinar, excluindo a ação de refletir sobre o “que” ensinar.

Durante o percurso desta dissertação, fez-se necessário, para além do aprofundamento na própria Olimpíada de Língua portuguesa, a revisitação a aportes teóricos e a estudos que se desdobraram sobre conceitos fundamentais ao domínio docente, com os gêneros e o letramento, por exemplo. Como saldo deste estudo, fica uma formação docente pessoal ampliada e uma conscientização igualmente mais alargada acerca da *práxis* como professor de Língua Portuguesa.

Esse benefício pessoal contrasta com os resultados alcançados na pesquisa, razão pela qual optou-se por concluí-la destacando que seu saldo social está em ratificar, pelas necessidades comprovadas nos dados analisados, a importância de uma nova reconfiguração nos cursos de formação de professores da OLP, de modo a suscitem, nos professores que deles participarem, a reflexão sobre suas práticas docentes.

Ressalta-se ainda que tal reflexão só pode ser sustentada por meio de uma formação de base teórica sólida, o que não se alcança através de modelos metodológicos previamente definidos ou por treinamentos, mas por um processo de ensino-aprendizagem que coadune com o propósito mesmo que a disciplina Língua Portuguesa voltada à educação básica de hoje apresenta. O permite concluir que, antes de esperar novos perfis docentes, faz-se imprescindível desconstruir as inteligibilidades cristalizadas por um modelo cartesiano de formação ainda refletida na matriz curricular de muitas Licenciaturas brasileiras, mas essa já é questão para outra pesquisa.

Como recomendação para futuras pesquisas, propõe-se a realização de novas indagações que envolvam a formação continuada em programas ou políticas públicas educacionais (como as olimpíadas de conhecimento). Recomenda-se, também, o estudo de

novas possibilidades proporcionadas pela tecnologia (plataformas *on-line*) para os professores em cursos de formação continuada.

É preciso lembrar que o professor é um dos fatores principais da educação e do aperfeiçoamento dos alunos. Logo, qualquer investida de aprimorar o sistema educacional que não compreenda a valorização do professor terá resultados insuficientes.

A profissão docente ainda é desvalorizada no Brasil e isso é um grande contratempo para que se possam ter melhorias expressivas nos resultados da educação básica. Propõem aqui, nesta pesquisa, que a formação continuada seja combinada com outros elementos, como a melhoria salarial.

Sabe-se que está longe de concluir as questões que encerram a OLP enquanto política pública voltada à formação docente, mas acredita-se ter lançado reflexões cruciais para apontar sua simultânea relevância e fragilidade para a melhoria na qualidade do perfil docente atuante na educação pública do país.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional: Resultados preliminares – Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. São Paulo: Ação Educativa, 2018. [documento eletrônico]. **Disponível em:** http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque [et al.]. **Políticas públicas e educação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

BASTOS, REMO MOREIRA BRITO. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol.22, n. 70, jul.-set. 2017 p. 802-825. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00802.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

BECHARA, Ivanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5692/71**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1980

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017 [1996].

_____, **PCN + ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRITTO, T. F.. **O que é que a Finlândia tem:** notas sobre um sistema educacional de alto desempenho. Senado Federal, 2013 (Artigo em publicação seriada).

BULFINCH, Thomas. As leis do Olimpo. **Coleção História Viva Mitologia**, São Paulo: Duetto Editorial, n.2, p. 53, 2005.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Regulamento - Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 5ª edição, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5626/olp216-regulamento-24fev2016-ok.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Regulamento - Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 6ª edição, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8894/regulamento-olimpiada-de-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999, p. 202-219. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, O. M. A. N. A. ; FRANCO, Maira Vieira A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. In: **EDUCERE** - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. p. 14844-14859.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/meritocracia/>. Acesso em: 30 de out. 2019.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____ ; NOVERRAZ, Michèle; Schneuwly, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOIS, Jean [et.al.]. **Dicionário de linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

EQUIPE ESCREVENDO O FUTURO. **Programa Escrevendo o Futuro realiza formações em Minas Gerais e Amazonas**. São Paulo, 22 nov. 2017. Disponível em: <https://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. A língua Portuguesa no ensino médio. **Revista Trama**, v.4, n.7, p. 97-114, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Mariana. **Bem-vindos a 2018!**. São Paulo, 07 fev.2018. Disponível: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2467/bem-vindos-a-2018>. Acesso em: 13 set. 2018

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA, 2009.

GISI, Maria Lourdes; VOIROL-RUBIDO, Maria Isabel. Políticas de Formação Continuada e Profissionalização Docente no Brasil e na Suíça. **Interaccoes**, v. 12, p. 28-54, 2016.

HEATH, S.B. What no bedtimes story means: narrative skills at home and school. *Language and society*, p. 49-76, 1982.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução da 10. ed. corrigida Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KLEIMAN, A. B.. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53 p. 1-25, dez., 2007.

KLEIMAN, A. B.. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever?. Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental., 2005 (Apostila).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, V. 01, n.01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25 out. 2019.

MADI, Sonia. Escrita não é um dom. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano I, n.01, mai. 2005.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARQUESI, Sueli Cristina. **Escrita e reescrita de textos no ensino médio**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Práticas documentárias na escola, em busca de novos olhares. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano XIV, n. 31-35, jul. 2018.

MENDES, Claudinei Magno Magre. A questão da colonização no Brasil: Historiografia e documentos. **Imagens da educação**, v.2, n.2, p. 1-13, 2012.

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de professores de Língua Portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN Clecio. **Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores**. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações, e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, M. G. do; PALHANO, D.; OEIRAS, J. K. K. Competições escolares: uma alternativa na busca pela qualidade em educação. In: **XVIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE – Mackenzie**, São Paulo, 2007, p. 284-287.

PAIM, José Henrique. 'Precisamos rever o ensino médio', diz ministro da Educação sobre Ideb. Brasília, MEC, 05 set. 2014. Registro sobre resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013. Entrevista concedida a **Raquel Moraes**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/precisamos-rever-o-ensino-medio-diz-ministro-da-educacao-sobre-ideb.html>. Acesso em: 15 out. 2018.

PATRÍCIO, Ana Beatriz. Invista em Capital humano. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano I, n.01, mai. 2005.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2007.

PETRONI, Maria Rosa; MELO, Edsônia de Souza Oliveira. Livro didático de língua portuguesa: formado o leitor e o produtor de textos? **Polifonia**. n.21, Cuiabá, v.17, p. 144, jul/dez., 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira; GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **A olimpíada de língua portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução**. Cadernos CENPEC, v. 2, p. 1-22, 2012.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo: CENPEC, ano IV, n. 9, jun. 2009.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo: CENPEC, ano IV, n.10, dez. 2008.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo: CENPEC, ano IX, n. 21, fev. 2013.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo: CENPEC, ano XI, n.25, mar. 2015.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo: CENPEC, ano XII, n.27, jun. 2016.

REVISTA NOVA ESCOLA - GRANDES PENSADORES, edição especial, n.25, jul. 2009.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 32-47, v. 1.

SANTOS, Shirlei Neves dos. **Estudo dialógico de um programa público-privado de formação continuada do professor de língua portuguesa. 2016. 242 f.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SENA, Odenildo. **Palavra, poder e ensino da Língua**. 2.ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

SETÚBAL, Maria Alice. Espelho da cultura e da história. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano IV, n.09, p. 14, junho de 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rossieli Soares. “Ensino médio fica abaixo da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”. Brasília, 03 set. 2018. Registro sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entrevista concedida ao **Jornal Nacional**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/09/03/ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-do-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____, “Nenhum estado atinge a meta do Ideb 2017 no ensino médio”. Brasília, 03 set. 2018. Registro sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) durante entrevista

coletiva. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 16 out. 2018.

SILVA-HARDMEYER, Carla; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Diálogos profissionais em um contexto de formação continuada: a compreensão do agir docente e didático para a superação de dificuldades. In: WITTKE, Cleide Inês [et al.]. **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua**: entre prescrições e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____, **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed.; 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 2008.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A – QUADRO GERAL DAS INSCRIÇÕES DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO – AMAZONAS

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro Adesão de Secretarias e Inscrição de Escolas

Quadro Geral das Inscrições dos Municípios do Estado - Amazonas

Posição em 05/08/2018 21:39 hs

Município	Dependência Administrativa				Escolas Inscritas					
	Federal	Estadual	Municipal	Total	Professores Inscritos	Inscrições por Categoria				Total
						Artigo de opinião	Crônica	Memórias literárias	Poema	
Manaus	2	212	297	511	1280	278	391	532	836	2037
Alvarães	0	1	0	1	2	0	0	0	2	2
Amaturá	0	1	7	8	9	2	8	16	13	39
Anamá	0	4	20	24	39	5	8	16	35	64
Anori	0	3	11	14	21	6	14	19	16	55
Apuí	0	0	2	2	3	0	4	6	5	15
Atalaia do Norte	0	5	2	7	18	5	6	12	13	36
Autazes	0	2	35	37	23	4	39	73	80	196
Barcelos	0	2	5	7	9	0	1	2	7	10
Barreirinha	0	2	23	25	29	4	22	40	29	95
Benjamin Constant	0	3	3	6	24	4	9	5	11	29
Beruri	0	2	12	14	27	4	5	18	20	47
Boa Vista do Ramos	0	4	6	10	20	5	7	11	16	39
Boca do Acre	0	8	3	11	21	8	8	9	13	38
Borba	0	8	6	14	35	8	14	23	24	69
Caapiranga	0	1	27	28	38	2	14	24	36	76
Canutama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carauari	0	8	5	13	28	8	8	14	15	45
Careiro	0	3	19	22	44	6	26	43	41	116
Careiro da Várzea	0	4	14	18	39	8	18	24	31	81
Coari	1	10	106	117	171	11	27	107	101	246
Codajás	0	1	34	35	42	2	9	36	30	77
Eirunepé	0	6	7	13	38	6	11	14	22	53

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro Adesão de Secretarias e Inscrição de Escolas

Envira	0	4	2	6	12	2	2	7	11	22
Fonte Boa	0	0	4	4	8	0	1	3	7	11
Guajará	0	2	3	5	22	3	5	9	13	30
Humaitá	0	7	3	10	17	3	8	10	9	30
Ipixuna	0	1	5	6	6	2	2	2	6	12
Irlanduba	0	5	7	12	26	7	13	15	11	46
Itacoatiara	1	14	14	29	73	18	19	28	42	107
Itamarati	0	1	1	2	10	0	3	5	7	15
Itapiranga	0	3	0	3	6	5	3	1	2	11
Japurá	0	2	1	3	6	3	5	8	7	23
Juruá	0	2	1	3	10	2	3	1	6	12
Jutaí	0	1	2	3	8	1	1	6	6	14
Lábrea	0	3	8	11	33	0	6	10	31	47
Manacapuru	0	19	4	23	68	13	23	31	37	104
Manaquiri	0	0	20	20	39	2	22	43	42	109
Manicoré	0	5	1	6	12	5	8	10	7	30
Maraã	0	1	2	3	15	3	4	8	10	25
Maués	1	8	5	14	20	5	6	13	16	40
Nhamundá	0	3	12	15	25	2	17	34	21	74
Nova Olinda do Norte	0	5	5	10	38	7	14	20	24	65
Novo Airão	0	1	1	2	3	0	1	1	1	3
Novo Aripuanã	0	3	4	7	10	6	8	11	8	33
Parintins	0	19	21	40	103	34	42	59	62	197
Pauini	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Presidente Figueiredo	0	3	10	13	28	6	15	20	23	64
Rio Preto da Eva	0	0	9	9	20	0	3	11	16	30
Santa Isabel do Rio Negro	0	2	0	2	2	1	0	1	0	2
Santo Antônio do Içá	0	3	3	6	21	5	12	20	13	50
São Gabriel da Cachoeira	0	2	1	3	9	2	4	4	8	18

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro Adesão de Secretarias e Inscrição de Escolas

São Paulo de Olivença	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
São Sebastião do Uatumã	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Silves	0	1	2	3	4	2	3	5	5	15
Tabatinga	1	3	3	7	23	9	10	14	17	50
Tapauá	0	1	0	1	6	6	3	5	2	16
Tefé	1	11	6	18	50	22	26	21	30	99
Tonantins	0	1	2	3	3	4	5	6	6	21
Uarini	0	1	5	6	25	2	10	24	22	58
Urucará	0	2	17	19	37	7	9	20	25	61
Urucurituba	0	1	1	2	2	1	1	0	1	3
Totais	7	430	830	1267	2761	566	966	1530	1951	5013

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL³⁵**DATA:** / /**1. NOME:** _____**2. TELEFONE:** _____**3. E-MAIL:** _____

4. POR FAVOR, ASSINALE A FAIXA ETÁRIA A QUAL VOCÊ PERTENCE:

a) () 20 a 30 anos

b) () 31 a 40 anos

c) () 41 a 50 anos

d) () 51 a 60 anos

*Caso queira dizer a idade: _____ anos

5. FORMAÇÃO**5.1 Graduação:**

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Ano de conclusão: _____

5.2 Especialização:

a) () não fiz, porém desejo fazer

b) () não fiz e não desejo fazer

c) () sim – (caso tenha assinalado este quesito, responda)

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Ano de conclusão: _____

d) () em andamento – (caso tenha assinalado este quesito, responda)

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

³⁵ Adaptado do questionário da dissertação de mestrado da prof. Marta de Faria e Cunha Monteiro, 2009

previsão de conclusão: _____

5.3 Mestrado

- a) () não fiz, porém desejo fazer
- b) () não fiz e não desejo fazer
- c) () sim – (caso tenha assinalado este quesito, responda)

Programa: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Ano de conclusão: _____

- d) () em andamento – (caso tenha assinalado este quesito, responda)

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Previsão de conclusão: _____

5.4 Doutorado

- a) () não fiz, porém desejo fazer
- b) () não fiz e não desejo fazer
- c) () sim – (caso tenha assinalado este quesito, responda)

Programa: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Ano de conclusão: _____

- d) () em andamento – (caso tenha assinalado este quesito, responda)

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Previsão de conclusão: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

DATA: / /

1. NOME: _____

POR GENTILEZA, RESPONDA:

2. TEMPO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA _____

3. TEMPO DE DOCÊNCIA NA SEDUC _____

4. TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

5. TURNOS DE TRABALHO:

- a) () matutino
- b) () vespertino
- c) () noturno

6. REGIME DE TRABALHO:

- a) () concursado
- b) () processo seletivo simplificado

7. SUA JORNADA SEMANAL DE TRABALHO É DE:

- a) () 20 horas
- b) () 40 horas
- c) () mais de 40 horas

8. ASSINALE A SÉRIE QUE TRABALHA:

- a) () 1º ano
- b) () 2º ano
- c) () 3º ano

9. PROFESSOR, SUA JORNADA DE TRABALHO É REALIZADA EM:

- a) () em apenas 1 escola
- b) () 2 escolas
- c) () 3 escolas
- d) () 4 ou mais escolas

10. NA SUA OPINIÃO, QUAL O CONHECIMENTO DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO REFERENTE À LÍNGUA PORTUGUESA?

- a) () não sabe
- b) () sabe razoavelmente

- c) () sabe pouco
- d) () não consegue aprender

11. PROFESSOR, QUAL SEU CONCEITO EM RELAÇÃO AO INTERESSE DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO PELA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

- a) () muito interessado
- b) () razoavelmente interessado
- c) () nada interessado

12. NA SUA CONCEPÇÃO, EM QUAL TÓPICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESTÁ CENTRADA A MAIOR DIFICULDADE DO ALUNO?

- a) () gramática
- b) () produção de textos
- c) () compreensão de textos

13. RESPONDA MARCANDO COM UM “X” COM QUAL FREQUÊNCIA É DESENVOLVIDA NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

A. produção textual em sala de aula?

- I. () sempre
- II. () raramente
- III. () nunca

B. produção textual extraescolar

- I. () sempre
- II. () raramente
- III. () nunca

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DOS DADOS DE ANÁLISE

Professor Delfos

1. Professor, fale um pouco sobre a OLP em relação à sua formação e prática docente. A oficina apresentou alguma relevância para o senhor como professor? De que forma?/ Por quê?

Bem... é.. a respeito das Olimpíadas de Língua Portuguesa... é pra mim, elas serviram, particularmente, como uma formação continuada. Quando eu comecei a trabalhar na SEDUC, é... foi proposto o projeto, é... na primeira vez eu não tive a oportunidade de participar dele, eu não tinha ainda muitas informações, mas na... a partir da edição de 2015, eu pude participar junto com os alunos, 2015 e as subsequentes. Então, serviu como uma formação continuada.

E de que forma ela foi relevante? Em dois sentidos, né? No primeiro sentido, com relação à... à... sequência pedagógica. Era um tipo de sequência pedagógica que eu ainda não tinha tido contato. E ela tem isso muito bem arrumado, muito bem organizado é.. a... a questão de trabalho com gêneros, as características do gênero, como trabalhar questões é... é... gramaticais e discursivas, então tudo isso foi.. é... realmente muito relevante.

2. Professor, as oficinas pedagógicas interferiram na sua concepção em relação ao ensino da língua? Por quê?

É... assim que a gente começou a... a... fazer esse trabalho, tanto no... na escola que eu trabalho de tarde, quanto na escola que eu trabalho de manhã, a gente pegou o material e eu dividi em pequenos grupos, né? É... é... é... grupos de até cinco alunos e a gente lia junto... uma crônica que tivesse, que era a proposta, seja do caderno do ano anterior e no caso da escola onde eu trabalhava à tarde, o Homero de Miranda Leão, havia uma... uma segunda situação que tornava ela mais interessante para trabalhar com os alunos. Porque uma aluna na edição de 2014, ela tinha ido para as finais. Então o nome dela saiu. Aí o que aconteceu? Eu pedi para ela ir com a gente até a... a... a escola, ela estudava lá no terceiro ano, ela ficou nos dando uma... ela foi lá e falou sobre a experiência dela em trabalhar nas Olimpíadas, como havia sido o trabalho dela com a professora que... Então isso foi um... um grande incentivo para os alunos. Isso no ano de 2016... é 2016... Aí naquele ano de 2016, nós escolhemos um trabalho de cada um dos primeiros anos pra que eles apresentassem, foi realmente algo muito bom. Eles foram muito criativos. Eu infelizmente não tenho mais esses textos à minha disposição,

mas todos eles eram... conseguiram captar bem a mensagem da crônica, pegaram um assunto do seu cotidiano, produziram em cima dele uma reflexão é... é... à respeito daquele tema... é que... a crônica estivesse entre um texto é... é... reflexivo e ao mesmo tempo onde tivesse alguns elementos da narrativa.

3. Como era sua concepção de ensino da LP antes da OLP?

É... com relação à... ao ensino depois das Olimpíadas, né? O que aconteceu? É... eu passei a planejar com mais cuidado, principalmente as aulas de leitura na sala de aula, que às vezes eu fazia as aulas de leitura sem direcionamento, só levava os livros, emprestava o livro, né? Da coleção da biblioteca e levava para eles lerem. E muitas vezes, eu tinha dificuldade de elaborar as perguntas certas, o que é uma coisa que as Olimpíadas, ela ajuda, né? Eles dão roteiro de perguntas, muito específicas, o que realmente era muito bom para os alunos. Então, depois das Olimpíadas, eu comecei a prestar mais atenção e elaborar melhor as perguntas pra ajudar os alunos na interpretação de outros gêneros. É... isso ajudou nas aulas de Literatura, porque toda vez que tinha aula, eu sempre procurava fazer com que eles tivessem acesso ao texto, porque é muito difícil, às vezes só o professor lê e os alunos só ficam olhando e não lerem o texto juntos, o legal das Olimpíadas, eles mostram agora o aluno tem que acompanhar com o texto em mãos, então, isso foi muito bom.

4. Como o senhor avalia os conteúdos trabalhados/estudados durante a oficina?

Em sua opinião, esses conteúdos tiveram relevância para a sua prática pedagógica em sala de aula? Qual (is)?

É... com relação aos alunos, eu percebi assim... que eles... é... aí também dois-pontos. É... primeiro, né? A gente como professor de Língua Portuguesa muitas vezes não está preparado pra trabalhar com... é... é... com uma proposta das Olimpíadas de Língua Portuguesa, porque ela cobre várias camadas, né? Leitura, interpretação e o próprio roteiro progressivo, né? A gramática contextualizada, então isso me ajudou e... e outra coisa... é... é... abriu espaço para os alunos, uma coisa que eles gostam muito é de aulas de leitura, porque eles gostam de ler. Mesmo os alunos que têm dificuldades de ler, eles gostam muito de ler. Quando você dá uma oportunidade, eles se sentem mais à vontade, até para errar. Então, foi uma coisa muito boa. É... É... tornou mais dinâmica a aula de leitura por exemplo.

5. Professor, o senhor poderia destacar, de maneira sucinta, qual o impacto da OLP para a sua prática docente? Que mudança (s) efetiva(s) ela promoveu nas aulas que o senhor ministra?

É... deixa eu ver... é... eu consegui trazer pra prática docente, portanto essa progressão de leitura. Esse ano agora, nesse ano, especificamente, quando a gente começou, eu usei é... é... tentei elaborar uma sequência didática parecida, a gente trabalhou, começou trabalhando com uma crônica e depois da crônica, nós fomos para um conto, seguindo também o roteiro. É... é... de classificação, os elementos da narrativa, é... se havia alguma, algum tipo de reflexão que nós poderíamos transpor para a nossa própria realidade. É... e que tipos de ideias ou problemas autor estava tentando resolver, ou refletir quando ele escreveu aquele texto, a gente usou a crônica do Inácio Loyola Brandão “para quem dorme de toca”. Aí, eu trabalhei com eles os elementos da narrativa em cima desse conteúdo. É... com certeza a maior contribuição, é dar uma valorização maior para a leitura que é uma coisa que eu não dava muita valorização e as Olimpíadas me forçaram, no bom sentido é claro, a fazer isso e o material é... é... me guiou com relação à... à... os tipos de perguntas que eu tinha que fazer e como trabalhar os textos em sala de aula. Bem, acho que é isso que eu poderia falar, né? Não sei se tem alguma coisa a mais que eu poderia contribuir.

Pesquisador: O senhor trabalhou nas duas escolas sempre com a mesma série ou não?

Prof. Delfos: No... no... no Homero, posso falar o nome da escola, né? No Homero de Miranda Leão trabalhei com os primeiros anos e aqui no Sebastiana Braga com os segundos anos e teve um ano... acho que ano passado... é foi ano passado! Que eu trabalhei com três turmas de terceiro ano e com as três turmas, eu cheguei a trabalhar... com essas turmas todas eu trabalhei a crônica, em todas elas, eu trabalhei a crônica, é foi a crônica!, primeiro e segundo faz com crônica, o artigo eu não cheguei a aprofundar com eles. Eu realmente trabalhei mais a crônica.

Pesquisador: O senhor chegou a participar de alguma formação?

Prof. Delfos: Sim sim... teve uma participação que a gente fez ano retrasado em 2016 na abertura de 2016, foi lá mesmo no Centro de Mídias da SEDUC é... lá, eles deram orientações gerais e deram para nós o material que é o CD com as revistas atualizadas, né? Com a nova edição, a edição eletrônica, eles entregaram também a revista e também chegou esse material em casa, como eu havia me cadastrado no *site*, chega o material em casa pra ajudar na... na

divulgação. E quando o material chegou na escola, aí eles comunicaram pra gente, a gente pegou o material e deu uma lida. A minha única dificuldade foi... como eu achei que o material era... era pouco para muitos alunos, então reproduzi a maioria do material, eu queria que todos lessem, pelo menos em dupla, então na outra escola [Homero] fez uns caderninhos, pegou aqueles cadernos, imprimiu e entregou para os alunos trabalharem em dupla. Foi um trabalho bem legal! Eles leram três crônicas, uma crônica da aluna que havia produzido em sala mais duas crônicas que estavam no caderno da edição de 2014.

Pesquisador: Assim... a gente sabe que não são todos os que participam da Olimpíada, na sua concepção de ser pra todos e finalizar em 1 só texto. Assim... eu vejo que há muitos professores que não gostam dessa situação “ah, mas eu não posso direcionar só para um texto”. Mas a gente teve um trabalho de reescrita o tempo todo, tipo uma orientação, vai e volta e acaba finalizando, infelizmente, com um só aluno. A sua ideia de um só aluno se destacar, qual a sua ideia? Ou seria melhor todos se destacarem?

Prof. Delfos: Essa foi uma dificuldade que senti, particularmente, eu não consegui envolver todos na reescrita, por exemplo, eu consegui envolver... eu tive que fazer uma seleção, por exemplo, teve uma sala que eu peguei uns quatro textos, na outra sete, aqueles que eu achei que estavam mais próximos da proposta e esses eu pedi para reescreverem o texto, os outros eu já não consegui fazer o mesmo trabalho, eles haviam entregue a primeira versão e aí já não pude fazer a segunda versão com eles, porque eu percebi que nem todos haviam entendido a estrutura do gênero, o que realmente seria o gênero crônica. Então, aí no caso, foi uma limitação minha, do próprio professor em conseguir envolver todos nesse processo de reescrita, então limitei bastante para um número menor de alunos. Nesse sentido, eu acredito que duas coisas contribuíram negativamente. A primeira, era o próprio fato de que eu tinha que cumprir, digamos, um conteúdo, que é o conteúdo programático, exigia que eu visse outras situações. E o segundo, o próprio prazo da entrega dos textos me forçaram a trabalhar dessa forma é... é... ruim esse lado, porque como o objetivo é trabalhar com todos, eu acabei trabalhando com uma minoria dentro de sala de aula e é claro que eu preciso, no caso, melhorar na minha própria prática, mas aqueles alunos que fizeram o processo de reescrita, eles conseguiram se sair muito bem, eles realmente entenderam a proposta, eles fizeram os ajustes que eram necessários, enxugaram, digamos assim, o que era muito... muito... excessivo no texto, tornado ele o mais curto possível, né? Dentro dos limites necessários e principalmente, eles demonstraram uma criatividade para trabalhar com a narrativa, mas

infelizmente, não foi possível, eu abarcar todos os alunos e, claro, não é o bom, porque a proposta original é que todos façam o trabalho de reescrita.

Pesquisador: Hoje [20/02/2019] começa a 6ª edição, a inscrição e tudo mais. Antes nós tínhamos quatro gêneros: o poema, a memória literária, a crônica e o artigo de opinião. Hoje, a partir de hoje, nós temos para os primeiros e segundos anos do Ensino Médio documentário. Então a gente passa a ter cinco gêneros. Na sua opinião esses gêneros, eles são atuais para os alunos?

Prof. Delfos: Com certeza e ainda o documentário, especialmente, porque é... teve a Olimpíada Amazonense e ela já usou o documentário, a gente tentou fazer na sala de aula é... é... a produção do documentário que tinha eu acho, um minuto e era sobre a violência contra a mulher, se eu não estiver enganado, eu não lembro exatamente do tema. E, quando eu propus pras turmas, a primeira coisa que eles puxaram foi o celular “ – *Tá aqui professor, eu sei filmar! Eu sei editar!*”. Então, eles são extremamente atuais. A crônica, porque eu mostrei pra eles que é um gênero muito popular, eles encontram nos jornais, na televisão embora com outros nomes, às vezes aparece com o nome de análise e tudo mais, mas é uma crônica. Agora o documentário, especialmente, chama a atenção deles, pois eles trabalharam ano passado, porque mesmo os alunos que não têm muitas condições financeiras, mesmo esse alunos, eles têm condições de ter um celular que tenha uma boa câmera e a maioria deles sabe editar vídeos, eles sabem trabalhar, assim... eles já nascem com esse negócio, eles sabem editar vídeos, eles sabem ver luz é... é... som, essa coisas tudinho. Eles gostaram muito. É... quando a gente trabalhou ano passado, só duas turmas conseguiram produzir o final do conto, do conto não! Do documentário! Com os temas e os dois ficaram bons. É... é... eles se dividiram em grupos, todos participaram, toda a sala conseguiu participar, quem era o personagem, digamos assim, do documentário, da crônica participou como figurantes, eles se envolveram e deram ideias, então, é super atual mesmo!.

Prof. Nemeia

1. Professor, fale um pouco sobre a OLP em relação à sua formação e prática docente. A oficina apresentou alguma relevância para o senhor como professor? De que forma?/ Por quê?

É... falando sobre a Olimpíada, né? Em relação à formação e a prática. Acho que faz uns quatro anos a primeira vez que eu participei, então... não tinha muita noção de como que eles iam aplicar os gêneros em sala de aula, de como a gente ia trabalhar é... esse gênero paralelo ao que a gente já tem na grade de... da série que a gente tá trabalhando, no caso era o 9º ano que eu trabalhei. Então... é... a princípio foi um pouco complicado conseguir conciliar, porque eu estive muito no campo do tradicional... tradicional, só gramática atrelada a um texto ou não sei... sem oficinas. Então... nesse... essa... a Olimpíada, a formação da Olimpíada, quando a gente teve a reunião por distritos é... trouxe uma aula mais dinâmica do que eu estava acostumada a trabalhar. E eu percebi que meus alunos, eles gostaram mais, porque através das oficinas, eu pude perceber melhor as dificuldades deles. Não ficava coisa é... aquela aula só mecânica, através dos gêneros, por exemplo, a crônica que era o que a gente trabalhava, então a gente produzia, a gente fazia a crônica, mas o aluno “ – Ah, professora, eu escrevi e não ficou muito legal!”.

É... então é... com a Olimpíada as minhas aulas ficaram um pouco mais atrativas, vamos dizer assim, né? Pra eles, pra que eles pudessem desenvolver. Então, eles esperavam a oficina, era assim: “ – professora, hoje é dia de oficina? – Não, hoje não é dia de oficina!”. Mas, quando a gente utilizava a oficina pra desenvolver o gênero, eles tinham mais facilidade pra saber. Não era aquela coisa: “ – Ai, é produção de texto, eu não sei fazer! Eu não sei começar!”, isso foi ajudando, né?. E aí quando a gente teve a reunião sobre a olimpíada, do que seria a Olimpíada e o tema que eles abordam que é “o lugar onde eu moro”, então isso facilitou, porque é um tema que eles conhecem bem, então eles não vão precisar de tanta leitura assim, vai ser de modo fácil.

No Ensino Médio como era um texto mais trabalhado, mais elaborado, né? O artigo de opinião, então eles... é... no início tiveram dificuldades por conta da estrutura do texto, desenvolver tópico frasal, ideia e frase núcleo... é... eles tiveram mais dificuldade, mas a formação em si, a Olimpíada através das oficinas, do material que foi enviado sim, ajudou na prática, melhorou na verdade a forma com que desenvolvi com eles, não ficava só no tradicionalismo, então atrelei a textos e aos gêneros.

2. Professor, as oficinas pedagógicas interferiram na sua concepção em relação ao ensino da língua? Por quê? // 3. Como era sua concepção de ensino da LP antes da OLP?

E sim... é... ficou mais dinâmica, porque as aulas eram tradicionalistas ao extremo, eu sou tradicionalista! Então... tentei trazer isso para minha realidade de forma mais... é... não sei... divertido pra eles, pra que eles gostassem daquele tipo de trabalho “ – Ah, aula de Português é chato! É produção de texto é chato!” então era a visão que eles tinham, aí com a Olimpíada foi...esse período de Olimpíada dessas oficinas, desde o início, desde a primeira oficina até a banca, análise da banca do texto, eles conseguiram desenvolver um bom trabalho. A gente não chegou na final, mas eles desenvolveram bem.

É... as oficinas pedagógicas interferiram na sua concepção em relação ao ensino da língua? Sim, porque como eu disse antes, eu sempre fui gramática, sempre gostei de gramática. Eu trabalhava a questão do gênero, talvez até... de certo modo, atrapalhava o aprendizado deles, então é... mudou... mudou... não posso ser só a gramática, tenho que atrelar a gramática à leitura, ao texto, à produção, a eles conhecerem gêneros através das oficinas, eles puderam perceber a diferença, tipologia textual que eles mesclavam narrativo com o gênero crônica, eles não tinham isso bem claro. Saiu do tradicional para ir mais para o reflexivo através das oficinas e isso ajudou, ajudou, porque eles começaram fazendo crônicas, mas depois foram desenvolvendo até chegar no artigo de opinião, texto mais elaborado. Acho que sim, mudou sim.

4. Como o senhor avalia os conteúdos trabalhados/estudados durante a oficina? Em sua opinião, esses conteúdos tiveram relevância para a sua prática pedagógica em sala de aula? Qual (is)?

Os conteúdos trabalhados/estudados durante a oficina. Em algumas oficinas, eu fiquei muito preocupada no início, fiquei um pouco relutante. Aquilo que vou trabalhar os conteúdos da grade da série, se eu tenho que trabalhar as oficinas, então... eu não entendia que eu podia trabalhar os conteúdos que estavam previstos na série junto com as oficinas, porque as próprias oficinas elas traziam conteúdos que eram da série: figuras de linguagem, por exemplo, trabalhava a tipologia é... e foram bons, porque eles deram base para eles elaborarem o texto deles, a reescrita, a coletiva e depois a individual, então foi bom. Sim, tiveram relevância e... e... por conta da base, eles não só ficaram na ... na teoria, eles foram pesquisar, eles foram reescrever os textos, eles fizeram releitura e isso foi bom, foi bom sim.

5. Professor, o senhor poderia destacar, de maneira sucinta, qual o impacto da OLP para a sua prática docente? Que mudança (s) efetiva(s) ela promoveu nas aulas que o senhor ministra?

Bom, quanto ao impacto da Olimpíada... foi significativa, porque eu mudei visão que eu tinha em relação à produção, de tornar mais acessível a eles, quando a gente propõe ao aluno uma produção textual, se ele não lê muito, já que precede, eles se preocupam, assim: “ – *Ah, professora como é que eu vou começar?*”. E a Olimpíada, ela através das oficinas, ela trouxe essa... essa abertura de início, deles não ficarem naquela de se preocupar, se vai estar bom ou não, eles precisavam apenas escrever, porque era um passo, um passo a cada produção. Então, corrigia e reescrevia. No Ensino Médio, os alunos foram mais críticos com o artigo de opinião, então, por exemplo, na escola em que eu trabalhei a comunidade é... é... carente de informação, eles assim... eles não tem acompanhamento em casa, o pai não senta pra estudar, eles não pegam, por exemplo, uma videoaula pra repassar conteúdo que foi estudado na sala de aula, então... é... a Olimpíada, ela mudou sim essa parte.

Então esse impacto do que a Olimpíada trouxe pra sala de aula, veio através do melhoramento da produção escrita deles, em relação aos gêneros, a gente pôde fazer diferenciações entre os gêneros, trabalhar melhor a tipologia, é como era o artigo de opinião, no caso do médio, a gente pôde organizar com eles a situação dos argumentos que eles tinham essas ideias, mas não tinham a sequenciação, então o texto, por vezes era coeso, mas muitas vezes não era coerente, ou então ele expunha a ideia dele, mas ele não conseguia trabalhar os aspectos gramaticais, então... é... me ajudou ou ajudou-me na minha prática, porque eu pude modificar esse tradicionalismo, eu pude explorar o gênero e fazer com que eles entendessem esses passos que levam à produzir a um bom texto, não somente porque ele escreve, mas para que o leitor dele possa gostar do texto que está lendo, de ser atrativo, então, isso foi o que aconteceu nas minhas aulas, um ponto diferencial. Melhorou, eles passaram a querer mais aula de produção, já que eram quatro aulas. Na escola pública são quatro aulas, para Língua Portuguesa, então o professor ele tem que... no Ensino Médio são colocados pra Literatura, pra Gramática, pra Produção de texto e aí a gente enfatizou mais a produção de texto, nesse período e na série seguinte, apesar de não haver Olimpíada no ano seguinte, mas eles já tinham noção do que eles iam trabalhar, por exemplo, do segundo ano que iam pro terceiro, então o terceiro pôde é... alinhar o que a gente trabalhou na Olimpíada para uma prova externa, como PSC, como o ENEM então assim... e as competências que a gente trabalhou, as habilidades

está dentro também das competências que o ENEM pede do aluno saber é... utilizar esses elementos na produção de textos.

Prof. Corinto

1. Professor, fale um pouco sobre a OLP em relação à sua formação e prática docente. A oficina apresentou alguma relevância para o senhor como professor? De que forma?/ Por quê?

Professor, fale um pouco sobre a Olimpíada em relação à sua formação e prática docente. Eu sempre participei das Olimpíadas de Língua Portuguesa em todas as turmas que eu trabalhei, não deixa de ser muito exaustivo o trabalho, porque são turmas com muitos estudantes, uma média de quarenta e você trabalhando as oficinas e a produção textual exige muito do professor esse trabalho e esse acompanhamento. As oficinas... a Olimpíada no governo do Presidente Lula e da Presidente Dilma junto com o banco Itaú é... foram iniciativas boas, porque fez com que as escolas trabalhassem a Literatura agregada à gramática, então a importância da Olimpíada na minha prática docente, posso dizer que foi positiva, porque o ensino da... da... gramática da Língua Portuguesa ela sempre tem que estar associada à literatura, às artes. Então, as oficinas elas foram importantes, porque nós trazíamos o material para sala de aula, esse material era estudo, era apresentado e... nesse sentido ela foi positivo.

Com relação à questão dois aqui... é... a oficina apresentou alguma relevância para o senhor como professor? Apresentou as oficinas, porque é na oficina que nós exercitávamos, nós trocávamos experiências, é... havia uma média de quinze... quinze oficinas, não é que nós tenhamos ter feito todas as dezessete oficinas, porque ela é trabalhosa, ela exige uma série de... é requisitos, mas nós trabalhamos várias delas. Trazíamos material, trazíamos os textos, reproduzíamos os textos, é... eu acho um aspecto negativo é com relação ao material, aos textos que muitas das vezes a escola, ela não é... reproduz, aí nós que temos que tirar cópia, tem que pedir dinheiro dos estudantes para reprodução dos textos relacionado ao gênero.

2. Professor, as oficinas pedagógicas interferiram na sua concepção em relação ao ensino da língua? Por quê?

Professor, as oficinas pedagógicas interferiram na sua concepção em relação ao ensino da língua? Sim, interferiram, porque a concepção da Olimpíada tem a participação de linguistas, tem a participação de escritores, pessoas que estão preocupadas com a língua, claro que isso aí ela interferiu na concepção, agora... ela veio só dar um reforço aquilo que nós estudamos na Universidade assim da língua, por quê? Nós estudamos na Universidade aquele negócio, você vai estudar a gramática? Você não pode estudar puro e simplesmente a gramática dissociado de uma contextualização, quer seja ela histórica, quer seja ela linguista, quer seja ela no campo da Literatura. Então, por isso que foi importante essa participação nas oficinas pedagógicas.

3. Como era sua concepção de ensino da LP antes da OLP?

Como era sua concepção de ensino da Língua Portuguesa antes da Olimpíada? A minha concepção de ensino de Língua Portuguesa sempre foi associada a um apoio de textos literários, nunca foi “vou ensinar Língua Portuguesa puramente só a parte gramática sem ver a contextualização, quer seja ela histórica, quer seja ela relacionada à Literatura, principalmente com a literatura”. Então, minha concepção com relação ao ensino da própria Universidade, onde nós estudamos, já se trabalhava essa questão da Língua Portuguesa associada aos textos, associado aos escritores. Então, a Olimpíada veio só pra reforçar este trabalho que nós já realizamos.

4. Como o senhor avalia os conteúdos trabalhados/estudados durante a oficina? Em sua opinião, esses conteúdos tiveram relevância para a sua prática pedagógica em sala de aula? Qual (is)?

O material, o conteúdo trabalhado nas oficinas, são conteúdos que constam na grade, no conteúdo da própria série e eles são relevantes para a prática pedagógica da sala de aula, por isso, porque há uma complementação, não há uma dissociação, não vamos dar um assunto que não tem nada a ver com o conteúdo programático, só que está tudo relacionado com a própria grade da série que nós estudamos.

5. Professor, o senhor poderia destacar, de maneira sucinta, qual o impacto da OLP para a sua prática docente? Que mudança (s) efetiva(s) ela promoveu nas aulas que o senhor ministra?

O senhor poderia destacar, de maneira sucinta, qual o impacto da OLP para a sua prática docente? Primeiro, podemos destacar aqui, o interesse dos alunos pela leitura dos gêneros, principalmente da crônica, o interesse pelo artigo de opinião que é do terceiro ano que eu trabalhei. Eu cheguei a trabalhar com eles com... só não trabalhei poemas, porque é quinto ano, é fundamental, mas trabalhei bastante crônica e trabalhei artigo de opinião, então isso aqui foi bom, porque ele possibilita tanto ao professor como aos estudantes dominar a técnica, a maneira de produção desses gêneros e para os estudantes faz com que eles se interessem especialmente pela crônica, por ser um gênero que trata de temas do cotidiano, do dia a dia e que qualquer assunto pode ser transformado numa crônica, isso aqui foi o aspecto positivo da nossa participação da Olimpíada de Língua Portuguesa. Então, a Olimpíada de Língua Portuguesa, repito, foram iniciativas positivas do governo do Presidente Lula e da Presidente Dilma no período que estiveram junto com o banco Itaú e o pessoal do próprio Ministério da Educação, é isso!

Pesquisador: Esse ano a gente vai ter uma modificação. Entra um novo gênero que é o documentário, exclusivamente para o segundo ano, então fica: primeiro - a crônica, o segundo - o documentário³⁶ e o terceiro – artigo de opinião. Acho que a própria Secretaria já está proporcionando as inscrições para as oficinas.

Prof. Corinto: Então é isso, em resumo a Olimpíada de Língua portuguesa foi uma iniciativa boa e que motiva os alunos a se interessar pela leitura do gênero e a produção do gênero e junto com o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa.

³⁶ 1º e 2º anos do Ensino Médio participam da Olimpíada com o gênero Documentário.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas,
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O pesquisador Joaquim Bento de Souza Junior solicita sua colaboração para participar da pesquisa intitulada **“OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPECTATIVAS, INTERPRETAÇÕES E PRÁTICAS NA VOZ DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO 6 DA ZONA NORTE DE MANAUS”** realizada para compor a **dissertação que está sendo desenvolvida no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. A pesquisa tem como objetivo analisar a ação das oficinas de formação da OLP na voz de docentes de língua portuguesa.** Para isso é muito importante sua participação com relatos, informações e narrativas sobre o funcionamento das oficinas de formação bem como sua autorização para o registro e uso de imagens.

Sua participação na pesquisa é livre, podendo, interromper a qualquer momento de acordo com sua vontade. A pesquisa não lhe acarretará prejuízo de ordem fiscal, moral e econômica e nada receberá em troca. Os benefícios da participação estão principalmente na construção do conhecimento sobre como as oficinas de formação afetam a concepção docente em relação ao ensino da língua e como interferem na prática do docente de Língua Portuguesa.

Seu nome não será divulgado, para que seja garantido o sigilo de sua identidade e suas informações, apenas será identificado com um número, mantendo-se no anonimato. Os dados coletados apenas serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em trabalhos e eventos de cunho científico. Caso você ache que alguma informação não deva ser divulgada, o pesquisador jamais a utilizará. Mesmo após a autorização, o (a) senhor (a) poderá não responder perguntas ou relatar fatos que o (a) faça se sentir constrangido (a) e tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento e participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. As

informações dadas e as obtidas por meio dos relatos serão utilizados na elaboração da dissertação do pesquisador como quesito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras. Após defendida e aprovada estará disponível no *site* do Programa de Pós-Graduação em Letras e na biblioteca do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais - IFCHS, da Universidade Federal do Amazonas em Manaus.

Caso seja fornecida alguma informação considerada como um conhecimento tradicional, o pesquisador jamais o utilizará para obter patente ou a divulgação em publicação técnico-científica de circulação nacional ou internacional e em outros veículos de divulgação de informação para a sociedade.

Se o (a) senhor (a) tiver alguma consideração ou dúvida ou quiser obter qualquer informação mais detalhada pode fazer contato com o pesquisador Joaquim Bento de Souza Junior, pelo telefone (92) 999128-XXXX ou pelo e-mail: professorbento@hotmail.com e, no endereço: Rua XXXXXXXXXXXX nº XX, quadra XX CEP: 69090-XX, Bairro Cidade Nova, ou ainda, com o comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFAM, Rua Terezina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM ou pelo telefone: (92) 3303 5130, e-mail: cep@ufam.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____ entendi do que trata esta pesquisa e aceito participar de livre e espontânea vontade. Por isso, dou meu consentimento para inclusão como informante da pesquisa e afirmo que me foi entregue uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) informante

Joaquim Bento de Souza Junior
Pesquisador