



unopar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM
METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS
TECNOLOGIAS**

ANA CARLA BARBOSA

**TRABALHO PRESCRITO *VERSUS* TRABALHO REAL: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE A APLICAÇÃO DA OLIMPÍADA DE
LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS MULTILETRAMENTOS**

Londrina
2015

ANA CARLA BARBOSA

**TRABALHO PRESCRITO *VERSUS* TRABALHO REAL: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE A APLICAÇÃO DA OLIMPÍADA DE
LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemari Bendlin Calzavara

Londrina
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de catalogação-na-publicação
Universidade Norte do Paraná
Ana Cristina Gasparini Freitas
Bibliotecária-CRB9/792

B195t Barbosa, Ana Carla
Trabalho prescrito versus trabalho real: uma investigação sobre a aplicação da olimpíada de língua portuguesa e seus multiletramentos / Ana Carla Barbosa. Londrina: [s.l.], 2015. 124f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná.
Orientadora: Profa. Dra. Rosemari Bendlin Calzavara

1- Mestrado Acadêmico - UNOPAR 2- Ensino 3- Multiletramentos 4- Formação de professores I- Calzavara, Rosemari Bendlin, orient. II- Universidade Norte do Paraná.

CDU37.02

ANA CARLA BARBOSA

TRABALHO PRESCRITO *VERSUS* TRABALHO REAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A APLICAÇÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS MULTILETRAMENTOS

Dissertação de Mestrado apresentada à UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Rosemari Bendlin Calzavara
UNOPAR

Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes
UNOPAR

Profa. Dra. Alessandra Dutra
UTFPR

Londrina, 11 de Maio de 2015.

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus.

À Bruna Fernanda Barbosa Queiroz, Marcos Daniel Santi, Adriana Rodrigues Pimenta, Maria Eduvirges Guerreiro Leme e a todos professores e professoras que já me instruíram, desde a escola básica ao *stricto sensu*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Rosemari Bendlin Calzavara, por me abrir as portas do Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Unopar e, principalmente, pela lição de humildade e cooperação.

Aos meus avós, Barbosa e Lourdes, pelas incessantes orações;

Aos meus sogros, Francisco e Benedita, pelo carinho e apoio;

Aos amigos e pastores, Roberto Marchetto, Reinaldo Souza e Israel Souza, pelo incentivo;

A Audinei Almeida, Marcela, Douglinhas e Marquinhos, por me amarem;

Às amigas Eliana Scheuer, Carol Leme e Afife Fontanini, pelo acolhimento e aprendizado;

À Ighes Garcia Mendes, pela confiança;

A Sebastião Pimenta e Marcos Antônio Barbosa;

Aos companheiros de mestrado, pela troca de experiências e pelos memoráveis momentos em grupo;

Aos colaboradores desta pesquisa (diretor, coordenadoras e alunos).

LISTA DE FIGURA

Figura1 -	Menu de oficinas do caderno virtual <i>Sem bem me lembro...da</i> Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro	49
Figura2 -	Panoramada 1ª etapa da oficina nº 1 do caderno virtual <i>Se bem me lembro...da</i> Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.....	49
Figura3 -	<i>Frame</i> de abertura do programa ' <i>Tempos de Escola</i> '.....	73
Figura4 -	Captura de tela de trecho do programa ' <i>Tempos de Escola</i> ', exibido em 29 de novembro de 2013.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das aulas de Língua Portuguesa.....	57
----------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FP	Formação de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
MEC	Ministério da Educação
OLPEF	Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

BARBOSA, Ana Carla. **Trabalho prescrito versus trabalho real**: uma investigação sobre a aplicação da olimpíada de língua portuguesa e seus multiletramentos. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

RESUMO

O debate quanto à inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino brasileiro já não é novidade, pois se faz presente desde as séries iniciais até a graduação e pós-graduação. Contudo, esta discussão ainda encontra desafios no que diz respeito aos seus reflexos nas relações de ensino-aprendizagem e a urgência da escola em responder às demandas ocasionadas pela tecnologia digital e, conseqüentemente, às alterações ocorridas nas dinâmicas informacionais da sociedade. Neste âmbito, a pedagogia dos Multiletramentos, sintetizada neste trabalho sob o viés de Rojo (2012) como uma prática pedagógica que considera a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica, permeia as discussões propostas neste estudo, que tem por objetivo geral investigar quais interferências perpassam a mediação pedagógica diante da execução da proposta de produção textual da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Conseqüentemente, tal trabalho traz por objetivos específicos: analisar, com o auxílio da ciência da Ergonomia, o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho real frente à execução da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Nova Andradina-MS; verificar como a mediação pedagógica interfere no processo de ensino-aprendizagem a fim de pontuar as possibilidades de práticas de multiletramentos na promoção da produção textual do aluno de acordo com a OLPEF, além de pontuar como essas possibilidades de multiletramentos (ou novos letramentos) emergem do próprio trabalho do professor. Para tanto, o trabalho tem por ferramenta o registro em diário de campo a partir de observação simples. A análise, realizada a partir dos registros que elencaram o uso de tecnologias e textos multimodais em sala de aula, constata que a proposta traz questões pertinentes a esta mudança de comportamento informacional, tornando válida a formação proposta ao professor, ainda que o trato de suas prescrições encontre vias diferentes no trabalho realizado, reafirmando as considerações de Nóvoa (1992), que depreende que a aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

Palavras-chave: Ensino. Multiletramentos. Formação de Professores.

BARBOSA, Ana Carla. **Work prescribed versus actual work**: an investigation on the application of Portuguese-speaking Olympiad and its multiliteracies. 2015. 124 p. Dissertation (Master in Methodologies for Languages and its Technology Education) - University of Northern Paraná, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The debate on the inclusion of new information and communication technologies (ICT) in Brazilian education is not new, it is present from the early grades to the undergraduate and graduate levels. However, this discussion still find challenges with regard to their reflections on the teaching-learning relationships and school urgency to respond to the demands brought about by digital technology and hence to changes in the informational society dynamics. In this context, the pedagogy of multiliteracies, synthesized in this work under the bias Rojo (2012) as a pedagogical practice that considers the cultural diversity of populations and semiotic multiplicity of constitution of the texts by which it informs and communicates, permeates the proposed discussions in this study, which has the objective to investigate what noise permeate the mediation on the implementation of textual production proposal of the Portuguese Language Olympiad Writing the Future. Consequently, such work provides for specific objectives: to analyze, with the help of the science of ergonomics, the prescribed work, the work done and the real work ahead to implement the proposal of the Portuguese Language Olympiad in the 8th grade of elementary school to a public school the city of New Andradina-MS; check how the mediation interfere in the teaching-learning process in order to point the possibilities of multiliteracies practices in the promotion of textual production of the student according to OLPEF, and rate how these possibilities for multiliteracies (or new literacies) emerge from own teacher's work. Thus, the work is tool journaling field from simple observation. The analysis, carried out from records elencaram the use of technologies and multimodal texts in the classroom, notes that the proposal brings questions regarding this change of information behavior, making valid the proposed training to the teacher, even though the dealings of their prescriptions find different routes in the work done by reaffirming the considerations of Nóvoa (1992), it follows that the acquisition of techniques and knowledge, teacher education is the key moment of socialization and professional setting.

Keywords: Education. Multiliteracies. Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Rumos da Escola, Rumos para a Escola	11
2 A ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS	17
2.1 Conhecendo melhor os multiletramentos.....	18
3 O PROGRAMAS ESCRREVENDO O FUTURO E A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
3.1 Formação de Professores	32
3.2 Os Cursos e os Ambientes de Aprendizagem do Escrevendo o Futuro	45
4 BEM-VIND@ AO CADERNO VIRTUAL	50
5 METODOLÓGIA DA PESQUISA	56
5.1 A Região de Pesquisa	56
5.2 Caracterização dos Participantes e Espaço Pedagógico	58
5.3 Instrumento de Coleta de Dados e Análise	62
5.4 Entre o Trabalho Prescrito e o Real, um Caminho de Multiletramentos.....	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	94
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95
Apêndice B – Diário de Campo	97

1 INTRODUÇÃO

1.1 Rumos da escola, rumos para a escola

Imersa no novo desafio de ensinar, a jovem professora recebe da coordenação da escola a tarefa de “palestrar” para turmas de nono ano em um auditório. Cerca de 90 alunos a ouvem discorrer sobre o tema crônica. A intenção é que os estudantes tirem dúvidas a respeito do gênero textual. O material para apresentação inclui vídeos, áudios, imagens, texto escrito. Há a tentativa de diálogo, que chega a acontecer, mas de maneira um tanto tímida. Algumas perguntas, algumas considerações e a maioria dos alunos mantêm seus olhares desconfiados e cuidam, ao mesmo tempo, de seus celulares e fones de ouvido. A situação causa à professora um ar de insegurança misturado a certa frustração. Finalizado o momento, ela guarda seu material e se prepara para deixar o auditório quando é interpelada por dois estudantes que a esperavam na porta. Um sentimento de ânimo a invade: “-que ótimo. Eles ficaram me aguardando. Gostaram da aula. Querem saber alguma coisa sobre crônica!”, pensou subitamente e ficou a ouvir a dupla que disparou: “-professora, como é que faz para pôr vídeo no Power Point?”.

Após explicar a pequena operação de informática, por alguns segundos a professora contém uma sensação ambígua. Estaria ela triste, estaria feliz? A segunda opção prevalece com a mesma velocidade em que a dúvida surgiu. Embora não fosse sobre nenhum gênero textual, a dúvida sobre a apresentação em Power Point é tão válida quanto. Trata-se de um saber pertinente às “multisituações” da contemporaneidade, um letramento diferente, digital, por que não dizer? Há no campo da representação simbólica outra leitura relevante: os alunos reconhecem que a professora sabe operar funções no computador que lhes interessam, que conhece linguagens que lhes são nativas e, portanto, muito importantes e o principal, podem conversar com ela sobre muitas coisas sem que haja ruídos.

Esta cena protagonizada em uma escola pública municipal do interior de Mato Grosso do Sul traz consigo um retrato das atuais veredas que a escola percorre. Trazer sentido ao ensino no século XXI, frente à difusão de informações globalizadas e distribuídas com amplo acesso e mais, com o compromisso de levar

em conta os significados que seu aluno valoriza e produz, ainda é tarefa difícil, penosa frente às carências generalizadas da escola.

Talvez a professora que ilustra esta apresentação não tivesse se atentado quando decidiu também percorrer estas veredas, contudo, ela mesma é um protótipo de um modelo educacional passível de algumas pontuações. Em 1990, quando nascia, olhares do mundo inteiro voltavam-se ao que acontecia em Jomtien, na Tailândia.

Foi na Conferência de Jomtien que se fez conhecer a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e, por sua vez, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Além da premissa de assegurar a educação para todos, tentava-se descobrir (ou desenhar) que educação seria esta.

A preocupação com a valorização do sujeito e das culturas é notável ao longo de todo o documento bem como o reconhecimento de “novas possibilidades” para o ensino amparadas pelas mudanças do comportamento e do alcance comunicacional global. Na declaração, este cenário é descrito como um resultado da *“convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes”*. Não se ignora aqui a complexidade da declaração, mas atenta-se particularmente a estas considerações porque estão enquadradas no item *expandir o enfoque* e é a avaliação desses termos que merece destaque no contexto deste estudo.

Expandir o enfoque, de acordo com o plano, significa ser abrangente, ir além de estruturas institucionais, de currículos e sistemas convencionais de ensino no intuito de reunir entre várias práticas, a base para um modelo eficiente. Essa expansão pode ser interpretada como a visualização de uma necessidade concreta: não se trata de excluir ou desmerecer as ferramentas institucionais e sim de agregá-las, em uma frase simples: trazer o mundo para dentro da escola. E para trazer o mundo para dentro da escola é imperativo derrubar muros e abrir portões deixando o trânsito livre em ambas as vias. É deste pensamento que títulos contemporâneos têm fluído com grandes contribuições.

A ideia de uma escola conectada passa a ganhar força não apenas em meio à necessidade de se operacionalizar novas tecnologias da informação e

comunicação (TIC), debate este tão presente no século XXI, mas de se refletir sobre o que as TIC podem acrescentar ao ensino de fato. Tal discussão se acentua no Brasil desde o fim dos anos 80 e aparece oficialmente nas diretrizes nacionais nos anos 90, conforme é verificado nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Então, com a inegável força que o debate continua a ganhar, emerge a múltipla questão: conectar-se a quem, por meio do quê e a fim de quê?

Foi nesta “arrumação” e “desarrumação” que a professora atravessou sua formação básica. Ela contemplou um ensino público que começava a pisar na tênue linha das imposições de um capital globalizado, mas também com o desejo de promover o *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser*. Sinteticamente, lê-se o aprender a conhecer como a tarefa de proporcionar oportunidades para combinar uma cultura geral com a possibilidade de aprofundar os estudos concentrados em um número reduzido de assuntos, o aprender a fazer como a prática de trabalhar em equipe valorizando os diferentes conhecimentos e habilidades. Instigar a dialogicidade, administrar as potencialidades variadas e concentrá-las em prol de uma mesma finalidade tem o intuito de aprender a conviver e, por fim, desenvolver, o melhor possível, a personalidade e, estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal caracterizam o aprender a ser.

Estes direcionamentos elencados no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, mais conhecido como Relatório Delors, costumam à escola um trabalho hercúleo quando se leva em conta a responsabilidade de considerá-los não apenas no ambiente escolar, na instrução para fins limitados, mas em todos os mundos nos quais seu aluno circula. E o mundo do aluno é sempre reticular, interligando suas bagagens culturais e anseios às expectativas de futuro, seus potenciais e a cobrança de um mundo do trabalho que não deve ser ignorado. Equilibrar-se nesta linha é a ferrugem e, ao mesmo passo, o lubrificante da engrenagem escolar que, por sua vez, passou a lidar com uma moeda valiosa deste tempo: a informação. A partir da expansão da tecnologia digital, as dinâmicas informacionais da sociedade foram alteradas profundamente. A mídia tradicional, em um movimento considerado recente, deixa a cada dia diminuir um percentual de sua parcela como referência uníssona das informações. Da mesma maneira, as instituições de ensino formais também

enfrentam esta realidade e encontram o desafio de incorporar e administrar uma nova ecologia da comunicação e informação.

Foi a partir destes apontamentos que mais um “link”, valorizando o vocabulário digital, pôde ser construído pela professora. A versão expandida do relatório, o livro “Educação, um tesouro a descobrir”, é outro marco que coincide com sua trajetória.

A publicação data de 1996, ano que ela ingressou na então pré-escola. Deste ano até 2007, quando concluiu o ensino básico, mudanças ocorreram, mudanças para as quais a professora só passou a atentar com olhar mais crítico em seu programa de pós-graduação. Ela passou a entender ou então, buscar entender, por que entrou na escola no “prézinho” e, posteriormente para a “primeira série do ensino primário”, mas a concluiu sabendo que agora tratava-se de educação infantil e as séries se tornaram anos do Ensino Fundamental, que o invejável “colegial”, segundo grau, que sua irmã mais velha cursara, passou a ser o Ensino Médio. Viu que os alunos ingressam mais cedo e contam com mais anos de formação. Conferiu ainda que o terceiro grau que sua mãe custou em completar é o Ensino Superior. Que maioria dos vestibulares cedeu lugar ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que boa parte do ingresso nas universidades passou a se dar pelo Sistema Unificado de Seleção (SISU).

Toda esta transformação também pedia uma nova maneira de ensinar e de avaliar. Estas duas tarefas foram mais difíceis de serem notadas, todavia, suas áreas de interesse, a Comunicação e o texto, permitiram certas leituras. Ela percebeu que os exames pedem mais interpretação porque a sociedade pede sujeitos mais críticos e interpretativos para continuar a se desenvolver, que a pesquisa que realizava com as amigas de escola na biblioteca comunitária por meio da enciclopédia Barsa pode ser muito parecida com as pesquisas que realizava no Google se não houver clareza quanto ao significado do ato de pesquisar. Que o computador e a internet conectaram o mundo, mas muitos professores continuaram desconectados e, isto nem sempre era culpa deles. Que ao longo de 18 anos em que é aluna (do ensino básico ao stricto sensu), a pura operacionalização da tecnologia continua sendo confundida com a didática e, o principal, que manter quatro ou mais pilares da educação ainda é fundamental, mesmo diante de

discursos e práticas que apontam para redes.

Todas estas reflexões enunciam o que a literatura neste estudo apresenta como a necessidade de abarcar a multiculturalidade, como já dito, característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos pelos quais a multiculturalidade se comunica e se conecta, trazendo o conceito de multiletramentos. Pensar em multiletramentos é também pensar maneiras de ensinar e de aprender. Neste âmbito, ressalta-se o exemplo do material didático utilizado pelo Programa Escrevendo o Futuro, promovido pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Canal Futura, mais especificamente, no suporte oferecido a professores e estudantes que se preparam para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, um concurso de redações para o os ensinos fundamental e médio que já chegou à rede pública de mais de 90% dos municípios brasileiros.

Em 2014 o material dirigido aos docentes de Língua Portuguesa foi digitalizado. Junto com esta digitalização, novas linguagens foram consideradas para a finalidade de estimular a produção textual. Os caminhos oferecidos à escola por meio deste material, bem como sua apresentação compõem um dos tópicos de investigação deste trabalho. O fato de o programa enfatizar sua oferta de atividades de formação de professores é outro aspecto expressivo para pesquisa.

Todas estas reflexões fazem emergir um novo universo para a professora, que não é apenas uma figura de ilustração, mas sim um protótipo e, como tal, se percebe flexível e carente de transformações. Portanto, se recria investigadora de si mesmo e de suas coleções.

Esta percepção de um novo universo conduz ao objetivo geral desta pesquisa: investigar quais interferências perpassam a mediação pedagógica diante da execução da proposta de produção textual da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Consequentemente, tal trabalho traz por objetivos específicos: analisar, com o auxílio da ciência da Ergonomia, o trabalho prescrito, o trabalho

realizado e o trabalho real frente à execução da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Nova Andradina-MS; verificar como a mediação pedagógica interfere no processo de ensino-aprendizagem a fim de pontuar as possibilidades de práticas de multiletramentos na promoção da produção textual do aluno de acordo com a OLPEF, além de elencar como essas possibilidades de multiletramentos (ou novos letramentos) emergem do próprio trabalho do professor.

A estrutura do trabalho foi compilada em seis capítulos. O primeiro, intitulado “Rumos da Escola, rumos para a escola”, comporta uma analogia em que autora e universo de pesquisa são mixados no intuito de contextualizar de maneira intimista as questões maiores que permeiam a pesquisa, tais como as transformações advindas da inclusão da tecnologia no ensino em compasso (ou não) com as demandas da sociedade globalizada e os desafios da escola.

Por segundo, o tópico “A escola e os Multiletramentos” busca a gênese do conceito de multiletramentos e as potencialidades da escola contemporânea frente a esta perspectiva. O terceiro capítulo, como o título enuncia, descreve o Programa Escrevendo o Futuro, com atenção aos seus dois eixos de execução da proposta, os gêneros textuais e a sequência didática. Este capítulo também traz um breve panorama sobre formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil e a Formação de Professores. O quarto capítulo, “Bem-vind@ ao Caderno Virtual” deslinda os cadernos virtuais do Escrevendo o Futuro e suas ferramentas. Já o capítulo 5, “Caminhos Metodológicos”, comporta a metodologia da pesquisa, que teve por ferramenta o diário de campo registrado durante o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do interior de Mato Grosso do Sul. O capítulo sexto, “Considerações Finais”, traz as principais verificações da pesquisa, no entanto, com a preocupação de deslumbrar novos horizontes.

2 A ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS

Já observado no capítulo introdutório, discutir multiletramentos é discutir a sociedade atual. Como Rojo (2012) sinaliza, o conceito de multiletramentos remete a dois pontos cruciais de multiplicidade, mais ainda nas sociedades urbanas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Vale lembrar que a semiótica é entendida aqui com base em Santaella (1999), que a define como uma ciência de toda e qualquer linguagem, interessada em examinar os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção, de significação e de sentido. Esses textos de multiplicidade semiótica nada mais são do que os enunciados pelos quais a multiplicidade cultural se comunica. Sendo assim, há a erupção de diversas linguagens que constituem estes textos. É aí que encontramos na escola um ambiente mais que propício para se identificar e potencializar multiletramentos. No caso da escola pública brasileira contemporânea, a multiculturalidade, apontada na literatura acerca dos multiletramentos, como se verá a seguir, é a realidade imperativa das salas de aula, o que é refletido nitidamente em suas diretrizes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) logo em sua apresentação admitem a existência de uma diversidade sociocultural das diferentes regiões do País e que, portanto, é ingênua a ideia de considerar o documento como um apontamento isolado de soluções para as problemáticas do ensino.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais (grifo nosso), regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997a, p.13).

No âmbito dos multiletramentos, esta “sociedade múltipla”, no que tange ao ensino, deve levar em conta um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos (ROJO 2012). Para a autora, este trabalho permite um enfoque pluralista, ético e democrático e abre caminho para a ampliação dos repertórios

culturais a partir de agências variadas, a exemplo do texto e discurso a fim de conduzir a outros letramentos valorizados ou desvalorizados.

2.1 Conhecendo melhor os multiletramentos

Para se compreender melhor o que esta sociedade múltipla significa na teoria dos multiletramentos é preciso recorrer à origem do próprio conceito de multiletramento. De acordo com Rojo (2012), foi em 1996 que o Grupo de Nova Londres (GNL), que até então se debruçara à pesquisa de letramentos, publicou o manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (Uma Pedagogia de Multiletramentos- Desenhando Futuros Sociais). O trabalho foi fruto de um colóquio realizado em Nova Londres, no Estado de Connecticut (EUA), como se pode inferir, a inspiração para o nome do grupo de estudiosos dos quais destaca-se Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

Em suma, o grupo reivindicava a incorporação de uma visão na escola que abarcasse os chamados letramentos emergentes da sociedade contemporânea. Daí o termo pedagogia. Para o GNL, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram responsáveis pela emergência de letramentos que ainda não eram deslumbrados na escola. O grupo também atentava para a já marcada presença da variedade cultural em sala de aula, característica de uma sociedade globalizada e, juntamente com esta variedade, também a intolerância com a alteridade. Esta preocupação reflete o contexto no qual o GNL vivia à época da publicação do manifesto e, porque não dizer, ainda encontra permanências. Em Rojo (2012), vê-se que o Grupo de Nova Londres é originário de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância. Conforme a autora, ignorar estas questões em sala de aula implicava no aumento da violência social e no comprometimento do futuro da juventude. Não por acaso é clássico o apontamento do GNL:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de

diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006, p.10).

Mesmo há praticamente 19 anos, via-se que esta juventude também tinha sua iniciação nas novas ferramentas de acesso à comunicação, informação e de agências sociais. Tudo isto inclinava a novos letramentos multimodais ou multissemióticos (ROJO, 2012) e, pensando “multi”, a multiculturalidade e a multimodalidade pela qual a multiculturalidade se comunica, cunhou-se o termo multiletramentos. Rojo (2012) afirma ainda que, hoje, os letramentos multissemióticos, poderiam ser definidos como letramentos hipermidiáticos. Antes de destacar estes letramentos hipermidiáticos é necessário ambientar conceitos correlatos que marcam a discussão sobre os multiletramentos, como a multimodalidade, a multissemiose, o hipertexto e a própria hipermídia.

A integração da semiose, o hipertexto, a garantia e um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais (ROJO 2013, p.7).

Já Gribl (2009, p.438), em seu estudo “Da multimodalidade à Intersemiose: análise enunciativa discursiva de livros didáticos de Língua Portuguesa”, afirma que o termo multimodalidade é assíduo na produção acadêmica contemporânea para apontar “estudos que envolvem textos verbais escritos e imagens, entretanto o termo ainda carrega consigo a herança teórica da dicotomia entre modalidades (advindas da oral-escrita, por exemplo)” e foi ampliado com o prefixo “multi” para indicar outras formas de linguagem. Em contrapartida, Xavier (2004) vê na relação de sentido de dois ou mais sistemas sónicos/simbólicos uma possibilidade de multissemiose.

Ao pormenorizar o termo multimodalidade, é possível verificar com maior clareza porque Rojo (2013) afirma que os multiletramentos podem vir ou não acompanhados de tecnologia. Com base na semiótica, Santaella e Noth (2005) preconizam que o vocábulo modalidade é utilizado para indicar diferentes qualidades

de manifestações de percepções sensoriais, a exemplo da visual, verbal e sonora. Ainda neste âmbito, tomando a linguagem visual, é possível dizer que a pintura, a fotografia ou imagens digitais constituem três modalidades diferentes. Continuando o exemplo, a materialidade é quem dita sua classificação, tendo em vista seus processos de produção. No caso das modalidades visuais, os paradigmas pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico, em Santaella e Noth (2005), é que conduzem sua distribuição. Para tanto, a dupla sugere ilustrações: pré-fotográfico (artesanal: pintura, desenho, gravura), fotográfico (registrado por câmera) e pós-fotográfico (produzidos por computador ou edição de imagens digitais). Desta feita, optar pelo termo multimodalidade seria pertinente para destacar diferentes modalidades em um mesmo código semiótico, como no verbal, que pode ser oral ou escrito ou no citado visual, que pode ser pré-fotográfico, fotográfico ou pós-fotográfico. Neste contexto, um outro termo emerge. A multissemiose, segundo Gribl (2009) com base em Buzato (2007) compreende que:

O prefixo **multi-**(do latim *multus*, mais de um, muitos), combinado com os termos *modalidade* ou *semiose*, pressupõe a diversidade de modos ou de sistemas sígnicos, respectivamente, que um gênero apresenta, mantendo ainda a essência das partes que o compõem. O termo *multissemiose* pode ser utilizado para classificar os gêneros que apresentam diferentes semioses, por exemplo, a verbal na modalidade escrita e a visual em suas diferentes modalidades, sem que ofereçam, contudo, uma abordagem de inter-relação semiótica na construção dos sentidos do gênero discursivo (GRIBL, 2009, p.446. Grifo do autor).

Rojo (2013) relaciona gêneros multimodais e multissemióticos como sinônimos no contexto das diferentes linguagens que compõem o texto contemporâneo. Para a autora, textos multimodais ou multissemióticos são majoritariamente digitais, salvo exceções, a exemplo dos impressos que podem contar com gestos diferenciados para sua leitura. Ainda sobre os textos multimodais ou multissemióticos, Rojo (2013, p.21) enfatiza que os mesmos abarcam “capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc”. Didática, a autora esmiúça os termos com uma ilustração prática e descreve dois vídeos (“Um dia feito de vidro I e II”) que apresentam o que Rojo (2013) descreve como “cenários futuros” ou

presentes. Disponíveis na rede, os vídeos, que são anúncios de uma fabricante de vidros e cerâmicas, mostram a rotina de uma família, desde a saída de casa ao trabalho e à escola, conectada com uma tecnologia sensível ao toque e administrada através de aplicativos e compartilhamentos de conteúdos instantâneos (sem necessidade de *download* ou *upload* na chamada “computação em nuvem”). As ações das personagens dos vídeos vão desde a programação de rotas de tráfego até outros tipos de planejamento bastante corriqueiros, como a escolha de uma roupa, o controle da luminosidade de um cômodo. No tocante aos ambientes de trabalho e escolar, a tecnologia é ferramenta fundamental em ações como a realização de exame em tempo real em um paciente ou, no caso da escola, a introdução a um conteúdo sobre a Teoria das Cores. O que chama atenção nos vídeos é o fato de que tecnologia está imbricada nas ações dos sujeitos de modo tal que não é mais possível restringir-se ao domínio de uma única forma de leitura. Tomando o exemplo para a realidade escolar, a autora ressalta que

Isso significa que não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos [...] Os ‘cenários futuros’ para as escolas devem incluir a leitura e escrita de gêneros de texto multissemióticos ou multimodais (compostos por todas essas linguagens, para *significar* e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas em que eles estão inseridos (ROJO,2013, p.21).

É conveniente salientar outros vocábulos que se deslindam aqui a fim de remeter a uma ambientação de termos incluídos nas situações de multiletramentos. Além da multimodalidade e multissemiose, se discute também o hipertexto e a hiperímia. Atenta-se a estes dois últimos conceitos porque são levadas em conta a amplitude e a variedade de textos, bem como as maneiras e suportes para acessá-los. Para tal, parte-se da premissa de que, com as mudanças dos textos, também existem mudanças no leitor. Este leitor contemporâneo é interativo e “navega” pelas informações a partir dos repertórios que lhes são interessantes, a exemplo da lógica dos *hiperlinks* ou *hipertextos*.

Xavier (2010) propõe em ‘Leitura, texto e hipertexto’ um debate acerca dos processos de leitura e suas modificações no contexto da proliferação das tecnologias digitais e suas características de hipertexto. Em uma concepção mais

precisa do termo hipertexto, o autor o classifica como uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagens que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície, formas outras de textualidade (XAVIER, 2010).

O doutor em linguística também se vale de um resgate do conceito de tecnocracia, tratada como uma nova ordem em que a hegemonia da Globalização nas relações sócio-culturais, do Neoliberalismo como ideologia gestora da política econômica e da Informática Digital no domínio tecnológico se torna inevitável (XAVIER, 2002) e complementa que a mesma comporta cada vez mais discursos hipertextualizados.

A compreensão dessa nova ordem e a sobrevivência dos cidadãos que lhes são contemporâneos passam por uma necessária reflexão e efetiva aprendizagem das novas maneiras de ler e de 'escrever' o Hipertexto. Esse, por sua vez, tende a mediar as relações dos sujeitos e instituições com a produção e circulação do saber na denominada Sociedade da Informação, cujo funcionamento obedece à lógica tecnocrática de conhecimento, de acordo com a qual as pessoas valem quanto sabem (XAVIER, 2002, p.7).

Ainda sobre o hipertexto, o autor destaca a “possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade”.

Esta capacidade é endossada pelo conceito de *self-service*, apontado por Xavier (2010) como o modo com que o leitor transita no “cardápio” de leitura disposto na tela. Da mesma forma, a deslinearização apontada como princípio crucial do hipertexto também é ressaltada. No entanto, na concepção do autor, esta particularidade deve ser tratada como uma possibilidade, uma característica e não como um ideal a respeito do conceito que não permita modificações ou a manutenção de recursos de leitura. Em suma, Xavier (2002) define o hipertexto como construto multi-enunciativo produzido e processado sobre a tela do computador. Por sua vez, este construto configura um “sistema de organização de dados e um modo de pensar”. É pertinente lembrar que, correntemente, a hipertextualidade é associada aos ambientes digitais de leitura, contudo, características como a “alinearidade” do percurso de leitura há muito são utilizadas, por exemplo, nos meios impressos. Entre outras ilustrações, cabe a de jornais e

revistas quando se valem dos recursos gráficos conhecidos pela literatura da área como “olho” ou “janela” (caixas de texto com diagramação diferenciada) e que geralmente trazem uma informação complementar e oferecem possibilidades de leitura que serão concretizadas de acordo com o interesse particular do leitor, corroborando o princípio “*self-service*” já comentado.

Retomando os meios digitais, estes trajetos variados e conteúdos diversos disponibilizados em hiperlinks, também podem levar à saturação de informação, para Xavier (2010), uma das consequências da modalidade hipertextual. No entanto, este “afogamento” do leitor em informação descrito pelo autor não é necessariamente uma regra. Novamente, o conhecimento acerca dos caminhos que o hipertexto pode oferecer livra seu navegador de imposições. Tal ampliação da hipertextualidade só foi possível com o advento da hipermídia (ou multimídia para Xavier (2002)), que a descreve como a confluência de vários meios de comunicação centralizados no computador. Ainda com base em Xavier (2002, p.8), depreende-se que a hipermídia

proporcionou o acesso a um enorme volume de dados, transformando o cotidiano de seus usuários em um oceano de textos, ícones, imagens e sons plurisignificativos. A hipermídia tem sido responsável pela profusão e sobrecarga ilimitada de dados, provocando uma massa hiperinflacionada de informação a circular simultaneamente no espaço e ciberespaço em tempo real. Ela descentraliza, via rede mundial de computadores, a informação e democratiza o conhecimento, encurtando as distâncias, conectando o universo e transformando o mundo em uma verdadeira ‘aldeia global’, metáfora mcluhaniana, hoje amplamente utilizada por estudiosos da (tele)comunicação.

Ainda a hipermídia, atualizada no hipertexto, proporciona uma avalanche de inovações e transformações em vários setores da sociedade (Xavier 2002). Destas, vê-se como mais marcantes as transformações relacionadas às formas de construção, publicação e apropriação do saber, que por sua vez, implicam nas formas e usos da linguagem na produção/compreensão/comunicação de textos multimodais, tidos em Xavier (2002) como aparatos imprescindíveis para tal aquisição.

Em Santaella (2004), entende-se que a hipermídia configura uma própria linguagem no ciberespaço, descrito como um ambiente de comunicação. Sobre a

definição de ciberespaço, a estudiosa reconhece a variedade de concepções, mas elenca certo “ponto de equilíbrio” para a conceituação:

[...] no sentido mais amplo, ele [ciberespaço] se refere a um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação interativa. Trata-se, portanto, de um espaço informacional, no qual os dados são configurados de tal modo que o usuário pode acessar, movimentar e trocar informação com um incontável número de outros usuários. (SANTAELLA, 2004, p.45).

Neste sentido, a linguagem hipermídia, conforme Primo (2000), tem por características a hibridização de linguagens, códigos e mídias e mistura sentidos na medida em que seu receptor interage com ela mútua ou reativamente. Atenta-se para a particularidade de que Alex Primo, membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, releva dois parâmetros para o estudo da interatividade. Segundo Primo (2000), uma interação reativa não é interativa, pois acentua características como a roteirização ou programação fechada. A interação mútua, sim, consiste no que o autor classifica como interativa, uma vez que possibilita trajetos autônomos e criativos, não previstos. Estes pontos de vista sobre a questão da hipertextualidade e hipermídia convergem no que há de principal: o modelo cognitivo do leitor imersivo (SANTAELLA, 2004), potencializado pela hipermídia.

Visitados e esclarecidos os termos que se desdobram na discussão dos multiletramentos, outras discussões carecem ser postuladas. Terreno fecundo para os multiletramentos, a emergência de uma cultura digital põe por terra todo o edifício de práticas letradas cultuadas e perpetuadas pela escola. Nela, o leitor já não é reverente ao texto, concentrado, disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante: já não é receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curte, redistribui, remixa (ROJO, 2013).

Chama a atenção, a extensão do conceito que, embora tratado aqui e em boa parte da literatura a respeito no âmbito da escola, claramente já integra a realidade e a prática das pessoas, dos trabalhadores e dos cidadãos no século XXI (ROJO, 2013).

Tanzi Neto *et al.* (2013, p.136) propõem uma linha para reflexão:

Em um primeiro momento, devemos pensar o conceito de multiletramentos a partir de alguns estudos recentes, bem como de suas transformações/incorporações frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar, ou seja, que considerem o âmbito do trabalho (diversidade produtiva), o âmbito da cidadania (pluralismo cívico) e o âmbito da vida social, levando em conta, neste último caso, as identidades multifacetadas presentes em contexto escolar.

Estes três nichos – diversidade produtiva, pluralismo cívico e identidades multifacetadas- originalmente postulados por Kalantzis e Cope (2012) atentam para o que a escola na contemporaneidade deve contemplar como “designs de futuro”, equilibrando o mundo do trabalho, a promoção da cidadania e das identidades pessoais.

Compreender os multiletramentos leva a uma segunda questão: por que uma pedagogia dos novos multiletramentos? A indagação é respondida por Silveira (2014) sob o aspecto das novas demandas com as quais a escola passa a lidar diante das transformações transcorridas das variadas relações com a tecnologia.

A tecnologia altera também as relações de trabalho, impera a visão corporativista, e que exprime uma cultura de que quanto mais o empregado desenvolve um sentimento de pertença à empresa, mais contribui para o bem dela. Há do ponto de vista do empregador, a pretensão de que o empregado tenha um perfil, criativo, inovador, flexível, proativo. E nesse sentido, a escola deve poder dar uma resposta a esta demanda do mercado, ou seja, precisa formar os alunos para o trabalho colaborativo, o que, sem dúvida, vai muito mais do que o conhecimento de leitura e de escrita (SILVEIRA, 2014, p.30).

O “como” se deve ensinar também é debatido, desta vez, sob a ótica do Grupo de Nova Londres (GNL - 1996) quando o mesmo elenca quatro vieses para o assunto no conhecido “Mapa dos Multiletramentos”. São eles pontos que pressupõem o indivíduo no multiletramento como o “usuário funcional”, que une competência técnica e conhecimento prático, “criador de sentidos”, alguém que entende como diferentes tipos de tecnologias e textos operam, “analista crítico”, aquele que entende que tudo que é dito e estudado é fruto de seleção prévia e o “transformador”, que usa o que foi aprendido de novos modos.

A administração destes quatro princípios da pedagogia do multiletramentos

implica no que Rojo (2012, p.29) classifica como “alfabetismos funcionais”, um saber fazer que deve ser associado à indagação “alfabetismos funcionais para que (e em favor de quem?)” (ROJO, 2012). A resposta, na perspectiva da autora, está em um trabalho em que as escolas desempenhem práticas que transformem o aluno em um criador de sentidos. A ressalva fica na observação de que, para isto acontecer, é preciso que os alunos sejam, primeiramente, analistas críticos – capazes de transformar discursos, significações, seja na recepção ou produção (ROJO, 2012).

Neste contexto, o GNL elencou movimentos pedagógicos a fim de viabilizar a realização destas metas de ensino-aprendizagem. São eles a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Sinteticamente, a proposta consiste na imersão em práticas (*designs*) relacionadas às culturas do alunado e a conjugação destas com práticas de ambientes culturais diferentes (*prática situada*); análise dos designs familiares ao alunado e sua produção e recepção (*instrução aberta*); proporcionar critérios de análise crítica ou estabelecer uma metalinguagem acerca das significações advindas de diferentes coleções culturais (*enquadramento crítico*) e interpretar contextos sociais e culturais conduzindo a um “redesign” (*prática transformada*).

Rojo (2012) afirma que a proposta condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos. Contudo, encontrou barreiras nos EUA e na Comunidade Europeia, o que desencadeou o que a pesquisadora chama de retrocesso para os eixos “experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar”. É interessante salientar que, uma vez remetida a discussão ao Brasil, a questão é interpretada pela autora de maneira otimista com ênfase em uma reestruturação que permita remodelar mecanismos de formação, remuneração e avaliação de professores, nos currículos e referenciais, organização do tempo e divisão escolar, bem como dos descritores de desempenho e do aparato disponibilizado em salas de aulas.

3 O PROGRAMA ESCRREVENDO O FUTURO E A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em sua página na internet – www.escrevendoofuturo.org.br, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), vale lembrar que a sigla não é usual e foi adotada apenas para dinamizar a leitura deste trabalho, afirma ser um programa que desenvolve atividades de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino e escrita nas escolas públicas brasileiras (OLPEF, 2014). A OLPEF é tida como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e, conta ainda com parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Canal Futura.

A Olimpíada tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Na 3ª edição participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1º ano EM; Artigo de opinião no 2º e 3º anos EM. (OLPEF, 2014).

Criada em 2002, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro inicialmente foi voltada apenas para estudantes das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental. O tema escolhido para a primeira edição foi “O lugar onde vivo”, desenvolvido a partir dos gêneros textuais reportagem, texto de opinião e poesia. O ensino da escrita a partir de gêneros textuais é um dos pilares da OLPEF, conforme se verá a seguir. E é partir de uma visão que considera os gêneros textuais no desenvolvimento da escrita que a sequência didática se constitui a ferramenta principal do Escrevendo o Futuro. Este debate é o tema do tópico seguinte. Por ora, concentra-se ainda na retrospectiva do programa.

Em 2003 foram realizadas ações de formação do professor e distribuídos os Kits Vozes, que comportavam as publicações Voz do Aluno, Voz do Professor e o vídeo “Escrevendo na Sala de Aula”. O portal do programa que hoje é denominado Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, informa ainda que, além da

distribuição dos materiais, foram realizadas atividades de formação presenciais e a distancia, embora não descreva o caráter dessas atividades e o tipo de interação possibilitada no formato a distancia. Vê-se ainda que o programa prosseguiu com as atividades de formação nos anos ímpares e o concurso nos anos pares.

No ano de 2004 o gênero reportagem foi substituído pelo gênero memórias literárias. Já em 2005, o *Escrevendo o Futuro* lançou dois novos “produtos”, a revista *Na Ponta do Lápis*, distribuída aos professores participantes do concurso e a comunidade virtual *Escrevendo o Futuro*. O ano de 2006 comportou a revisão do *Kit Itaú de Criação de Textos* e passou a contemplar os docentes na premiação com a categoria “Relato de Prática”. Em 2007 o programa segue sem alterações de formato.

Em contrapartida, no ano de 2008, quando firmada a parceria com o MEC, o programa aumentou suas proporções significativamente

[...] ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. O programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF, 2014).

Na sequência, a “maleta do professor”, página que reúne materiais pedagógicos digitais para pautar reuniões presenciais de formação foi o destaque da OLPEF em 2009, data em que foi lançado o jogo Q.P. Brasil, voltado aos alunos do Ensino Médio com foco na capacidade argumentativa. Em 2010, ano de sua segunda edição como olimpíada, a OLPEF distribuiu a “Coleção da Olimpíada” às escolas públicas que ofertam um ou mais anos escolares do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O material consiste em cadernos para o professor sobre os gêneros crônica, poema, memórias literárias e artigo de opinião com sequência didática organizada através de oficinas. Chama à atenção a descrição contida no portal: “O material traz uma sequência didática, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais” (OLPEF, 2014).

O trabalho metodológico de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais é uma discussão latente no ensino e aparece, por exemplo, nos PCNLíngua Portuguesa, quando os mesmos enunciam a consideração da variedade dos

gêneros discursivos e, por consequência, a variedade de textos nos diversos contextos sociais de circulação. A lógica pode ser conferida no item “Os recursos didáticos e sua utilização”:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros (BRASIL, 1997b, p.56).

Em 2011 ocorre o que a OLPEF classifica como “três grandes ações de formação”. Trata-se do Seminário A Escrita sob Foco, ofertado a professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades, o curso virtual Sequência Didática Aprendendo por meio de Resenhas, também voltado a professores e técnicos e o curso presencial “Caminhos para o Ensino da Escrita”, trabalhado em todos os Estados. A segunda edição da Olimpíada, realizada em 2012, contou com o caderno virtual Pontos de Vista, visando à sequência didática para o gênero artigo de opinião. A OLPEF informa que o material foi adaptado para o meio digital com o áudio, vídeo e jogos. Neste ano também foram expandidas as turmas para o curso virtual “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”. Ainda em 2012, o programa envolveu 91% dos municípios com participação de mais de 100 mil professores.

Como praxe dos anos ímpares, 2013 promoveu ações de formação online e presenciais com apoio das secretarias de Educação municipais e estaduais. Neste mesmo ano foi organizado o Seminário Nacional Olimpíada em Rede. Para 2014, ano em que se concentram maior parte dos apontamentos deste trabalho, a Olimpíada de Língua Portuguesa enviou às escolas participantes do concurso o lançamento dos Cadernos Virtuais, tidos como uma adaptação da Coleção Olimpíada. Esta mobilidade para o suporte digital é classificada como uma proposta “com linguagem hipertextual e diversos recursos multimídia (áudios, textos para projeção, vídeos e jogos)” (OLPEF, 2014).

Ainda no portal da OLPEF é possível conferir a “pauta de reunião técnica” divulgada nos lançamentos regionais da 3ª edição da olimpíada realizadas nas capitais Goiânia, Curitiba, Belo Horizonte, Fortaleza, Salvador e Belém no primeiro

semestre de 2012. O material digitalizado em “*Power Point*” de autoria dos especialistas que palestraram durante as reuniões técnicas é disponibilizado no portal Escrevendo o Futuro. Deposita-se atenção especial à apresentação desempenhada por Mori (2012), “Quatro gêneros em cartaz: os caminhos da escrita-que traz uma síntese dos objetivos da OLPEF frente à participação de professores e alunos”. A autora afirma a escrita como uma atividade transitiva e, para tal, dispõe de sete pressupostos que devem perpassar a compreensão do processo de produção textual:

- Ter o que dizer (a alimentação temática e as restrições temáticas do gênero: assunto X tema);
- Saber para que escrever: finalidades e objetivos do texto escrito;
- Ter em mente um leitor presumido: representar o leitor (a importância da representação);
- Escolher como dizer (as restrições composicionais e estilísticas do gênero);
- Definir o suporte e a circulação do texto (aspectos de situação de produção: situação de produção da escrita e situação de produção da leitura);
- Planejar o texto;
- Reescrever e revisar (distinção entre revisão e edição; as diferentes etapas da revisão e seus critérios) (MORI 2012, p.3).

Estes pressupostos, de acordo com Mori (2012), são trabalhados na OLPEF com o foco principal de proporcionar a proficiência escrita dos alunos. Este intitulado foco na escrita, para o programa significa a junção de outros eixos, como a leitura, a oralidade e a reflexão sobre língua e linguagem por meio da articulação de produção de textos como princípio organizador de todos os eixos. Esta articulação, por sua vez, é o que norteia as sequências didáticas da OLPEF.

Explicitados objetivo e metodologia, a apresentação elenca o que nomeia como “o desafio da olimpíada”: o foco na escrita e a relação com os eixos de ensino através do grande tema “o lugar onde vivo”. As possíveis veredas para o desafio partem, inicialmente, da delimitação do público-leitor da OLPEF: a comunidade escolar, a coletividade e a comissão julgadora. Mori (2012), afirma que o grande tema conjuga a subjetividade de quem escreve com a experiência da coletividade. Os alunos precisam ser orientados sobre como conjugarem as experiências mais próximas à história e ao imaginário locais, numa perspectiva que interesse ao público mais amplo possível (MORI 2012). Ainda de acordo com a pesquisadora, o trabalho com o grande tema permite desenvolver quatro pontos: leitura, linguagem oral, trama das vozes e progressão temática. Nesta linha, a leitura corresponde ao

repertório para a escrita, para o desenvolvimento da criticidade. A linguagem oral é valorizada, na proposta da OLPEF, por meio de aulas que ensinem a debater e realizar exposições, a exemplo de seminários. Para Mori (2012, p.7), estas atividades não apenas colaboram para a reflexão sobre o tema, como também exploram competências orais a serem exercidas em contextos adequados para o ensino-aprendizagem da oralidade formal. Já a trama das vozes, sintetizada pela trama “alheia-própria-alheia e própria”, é caracterizada como situações de aprendizagem em que os alunos transitem entre

[...] diferentes formas de distinguir a ‘sua própria voz’ da ‘voz corrente’, ou seja, estabelecer relações de aproximações e de distanciamentos com os outros textos, que deem identidade ao texto. Isso implica manejar: citações, alusões, notas de rodapé, comentários, paródias, referências, discurso direto, indireto e indireto livre (MORI, 2012, p.7).

Por fim, a progressão temática consiste no manejo de recursos linguísticos na trama do texto que levem à retomada e antecipação de informações, articulação de partes do texto e estabelecimento de relações de comparação, causa e consequência, anterioridade e posterioridade, complementaridade.

É nesta perspectiva que o trabalho com os conhecimentos linguísticos se torna produtivo: os tempos verbais fazem sentido para a construção da narrativa, as figuras de linguagem importam à crônica e ao poema; os operadores argumentativos prestam-se ao artigo de opinião (MORI 2012, p.8).

Em suma, este raciocínio do foco na escrita que aponta a produção textual como norteadora do ensino da língua traz o que a OLPEF descreve como a conciliação dos princípios descritos anteriormente com vistas ao perfil discursivo e textual de um gênero. Para isto, Garcia (2012) afirma que a orientação para a produção deve relevar público leitor e tema. A autora preconiza que é fundamental escolher uma perspectiva pessoal para focalizar no texto, um ponto de vista único e próprio que retrate a sua experiência de vida no lugar (GARCIA 2012, p.11). Neste sentido, a OLPEF propõe o investimento na alimentação temática relacionando as culturas do alunado com a agenda social.

3.1 Formação de Professores

Para se compreender as escolhas metodológicas da OLPEF, é necessário antes compreender por que a olimpíada chama a comunidade escolar à participação no concurso e nas formações de professores. Garcia (2012) ilustra que, para o aluno, participar da olimpíada permite que se amplie a competência na linguagem oral, na leitura e na escrita; o aprendizado de um gênero de texto, conseqüentemente, melhorando a escrita, além do aprofundamento e refinamento do olhar sobre onde se vive, podendo assim, alterar sua realidade. Já para o professor, há o despertar para a função social da escrita, o conhecimento e a utilização de uma sequência didática para o ensino de gêneros textuais e apropriação da sequência didática para o ensino de outros gêneros que não os presentes na olimpíada.

Contudo, compreender os objetivos e as ferramentas metodológicas da OLPEF exige que se resgatem algumas considerações sobre a formação do professor, neste caso, mais especificamente sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil e esta tarefa se dá com base em Kleiman (2001), dentre outros, com vistas aos encaminhamentos curriculares e de pesquisa diante do ensino da língua materna nas últimas décadas.

Em 1990, a pesquisadora elencou um panorama no Brasil sobre o estado de arte da Linguística Aplicada, definida aqui com o auxílio de Brumfit (1995, p.27) como uma “investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central”. Na ocasião foi notória a incipiência da pesquisa em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem da língua materna. Em contrapartida, ainda conforme a autora, havia maior definição em torno da pesquisa em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira.

Esta relação também levou a outros diagnósticos, como pequena produção de trabalhos na área comparada à produção de trabalhos sobre língua estrangeira, dependência teórica de paradigmas da Linguística refletida em trabalhos limitados a aplicar suas respectivas teorias e análises e ausência de temas que ajudassem a configurar uma identidade teórico-metodológica (KLEIMAN 2001). Já entre as áreas de pesquisa em língua materna mais consolidadas, estava a área da leitura, que passou por um período de desenvolvimento considerável na década de 1980.

Este levantamento também permitiu inferir que a independência da Linguística

Aplicada precisava se afirmar e encontraria dificuldades enquanto a Linguística, com maior força nos anos 70, ofuscasse a produção do grupo de linguistas aplicados interessado no ensino e aprendizagem de língua materna.

[...] - pois nela (língua materna) havia mais pesquisadores, com mais recursos, mais tradição, atuantes e interessados na área de ensino de língua materna e na formação de professores de Português- era vista como ameaça não somente no ponto de vista político-institucional mas também de uma perspectiva epistemológica relacionada à própria constituição da área (KLEIMAN 2001, p.14).

Outros temas de pesquisa que se destacaram nas décadas de 70 e 80 foram a maturidade linguística, com base na Psicolinguística gerativa e a reduplicação de pesquisas com temáticas que são foco de desenvolvimento de outras áreas. Foi neste panorama também que se percebeu o que Kleiman (2001) classifica como uma “dependência da ciência-mãe”, neste contexto a Linguística, protagonista de uma relação de poder na academia que, caso perpetuada, influenciaria negativamente o futuro da formação de professores e demais linhas pertinentes ao ensino de língua materna. Conforme a autora, esta relação de poder configurava um “equivoco que pode ser muito empobrecedor, a saber, a confusão entre a necessidade de se conhecer o que a ciência tem a dizer sobre a matéria que o professor ensina e a pesquisa sobre o ensino. Com a década de 1990 veio a necessidade de equacionar as duas vertentes – língua materna e língua estrangeira- na Linguística Aplicada. Os encontros, formação de associações e novos programas proporcionaram um salto relevante no que diz respeito à identidade da área e ocasionaram certo bidirecionamento de análise uns autores viram na transdisciplinaridade típica da nossa abordagem às questões de pesquisa (obviamente, não exclusiva ao nosso campo) o elemento identitário e unificador; outros deslocaram seu olhar para a identificação de contextos e abordagens de pesquisa comuns (KLEIMAN, 2001).

Ainda sobre a década de 1990, um diferencial de pesquisa para a Linguística Aplicada esteve no início de uma focalização nas salas de aula e abordagens interpretativistas que abriram caminho para uma concepção que considerou vários objetos, dentre os quais as práticas de letramento, interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor e a construção de identidades (KLEIMAN,2001).

Nesta ótica, a autora concentra avaliações sobre a construção de uma linha de pesquisa de formação de professores tendo como pano de fundo o domínio institucional do ensino e aprendizagem de língua materna nos cursos de Letras com habilitação em Português “onde pouquíssimos currículos incorporam áreas tradicionalmente desenvolvidas pela Linguística Aplicada, como leitura, estudos do letramento, interação em sala de aula” (KLEIMAN, 2001, p.16).

Kleiman (2001) postula três eixos para a formação de professores em desenvolvimento na Linguística Aplicada, sendo a) contextos naturais em que essa formação é realizada, a exemplo dos diversos cursos de formação, “pré” e “em” serviço; b) contextos onde essa formação é evidenciada (as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos; e c) as diversas modalidades de construção dos conhecimentos (aulas nos cursos de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas, etc.). Este conjunto é determinante na constituição de uma identidade profissional e sua contribuição para o ensino de língua materna.

A caracterização da produção de conhecimento sobre a formação do professor não é fácil, pois as perspectivas, abordagens e referenciais teóricos são múltiplos e complexos e, como toda produção de conhecimento, também instáveis. Podemos dizer, entretanto, que haveria entre as pesquisas uma semelhança de família [...]. Assim, embora não haja uma mesma propriedade ou característica comum a todas as pesquisas sobre a formação de professor, quando se considera o seu conjunto, podemos identificar, na instabilidade, no dinamismo e na diferença, alguns aspectos recorrentes (KLEIMAN 2001, p.18).

É sob este viés que a transdisciplinaridade é contemplada como um dos referenciais pelos quais as pesquisas são analisadas. Por definição, a transdisciplinaridade implicaria não apenas a utilização e o empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas de outras disciplinas, mas também, e mais importante, a transformação destas últimas no processo (KLEIMAN, 2001).

No que tange à concepção de linguagem e abordagens teóricas presentes no saber do professor no universo dos cursos de Letras e de educação continuada, é retomado o debate entre a permanência da Gramática Tradicional e a ciência linguística. Conforme Kleiman (2001), esta discussão ganha novo fôlego na atualidade ao conjugar qual seria a melhor descrição linguística para o ensino: as que partem da descrição da frase ou as que têm o texto como unidade de análise.

A ênfase nos estudos das práticas discursivas e da interação professor-aluno, situados no próprio contexto da aula, torna irrelevantes, ou caducas, as preocupações relativas às respectivas qualidades de modelos de descrição, pois observando-se a sala de aula e os processos discursivos aí envolvidos, não há como ignorar que, neste contexto, professor e alunos produzem conjuntamente conhecimentos que não constituem mera adaptação, aplicação ou reprodução de algum quadro teórico descritivo (KLEIMAN, 2001, p.19).

Para a autora, a questão primordial não se restringe mais a uma escolha de melhor gramática pedagógica. Pela lógica, esta escolha se daria em virtude das necessidades do aluno, no entanto, é visível a concentração de referencial com vistas às características do modelo linguístico.

E, embora a escolha do modelo teórico seja importante, porque concepções sobre o objeto de ensino e a abordagem de ensino vão juntas, também importante é a diversificação na análise de modelos, para o aluno alcançar, ainda no curso de formação, uma atitude crítica e um nível razoável de independência, considerados o contexto, a formação, o acesso aos centros de produção de conhecimentos, entre outros aspectos (KLEIMAN, 2001, p.20).

Também se destaca que o interesse sobre a linguagem dentro da formação do professor está em entender como os alunos aprendem, na natureza da aprendizagem da língua como objeto de pesquisa e não na natureza da linguagem (KLEIMAN, 2001). Estes preceitos enunciam uma concepção de linguagem que ganhou espaço nas últimas décadas e que se ancora na linguagem como atividade social tendo a interação como objeto básico para se conhecer a prática social (BAKHTIN, 2003). Esta concepção interacionista da linguagem será explorada com maior afinco nos tópicos posteriores. Por ora, esta reflexão caminha para outro aspecto salutar da formação do professor de Português que são as possíveis contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais– Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b) para as práticas desses profissionais.

Borges (2001, p.98) defende que

o desprestígio do professor faz com que os textos escritos para o professor procurem uma simplificação que, muitas vezes, os torna incompreensíveis. É o que ocorre com os PCN-Língua Portuguesa, que editado para orientar o trabalho docente, é pouco (ou mal) entendido pelo professor.

A afirmação da autora se baseia em estudo realizado acerca do volume 2 dos PCN-Língua Portuguesa, que diz respeito aos primeiro e segundo

ciclos do ensino básico, atualmente os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O documento foi discutido pela pesquisadora juntamente com três professoras de escolas públicas do município de Campinas (SP).

Observamos que o texto parece dialogar com pares acadêmicos da área da linguagem, pois, desde a introdução, aborda diversos conceitos, na maioria das vezes, definidos superficialmente, pressupondo um conhecimento prévio de pesquisas que, na grande maioria das vezes, o professor ignora, pois circulam apenas no âmbito acadêmico. Há também o emprego de termos específicos dos estudos da linguagem que acabam dificultando a leitura (BORGES, 2001, p.102).

Estes conceitos aos quais a pesquisadora se refere são linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, dentre outros. Esta “lista” é citada sob o reconhecimento de que, embora possa soar complexa ao leitor, é fundamental para a sustentação teórica do documento e que, diante de sua discussão com tais profissionais alfabetizadoras que já possuíam histórico de leitura com gêneros variados, inclusive teóricos, revela uma possível falha textual. A justificativa para esta inferência vem de uma tentativa de simplificação de conceitos que para Borges (2001), torna o documento um aglomerado de noções mal formuladas.

Destes conceitos, um será discutido especificamente por ter sua relevância compatível com o teor do presente trabalho e com parte significativa das práticas do profissional de Língua Portuguesa: trata-se do letramento. Segundo Borges (2001), a falta de compreensão do termo compromete a compreensão integral sobre a proposta dos PCN Língua Portuguesa. No volume 2 é possível conferir o seguinte trecho empregado no tópico que versa sobre as responsabilidades da escola frente à garantia de acesso aos saberes linguísticos: “Essa proposta é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL, 1997b, p.2). Este fragmento é apontado por Borges (2001) como uma situação de leitura que provoca uma demanda específica de raciocínio, visto que a definição do conceito de letramento é explicada em nota no documento:

Letramento, aqui, é entendido como o produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997b, p.23).

Para tomar conhecimento do conceito, o leitor deve interromper a leitura do corpo do texto, o que provoca um corte, uma interrupção no desenvolvimento do raciocínio. “Esta interrupção pode funcionar como um obstáculo à compreensão” (BORGES, 2001, p.103). Embora seu teor seja explicativo, a nota é ausente de exemplos e apresenta outros conceitos, como práticas sociais e práticas discursivas. Neste ponto, recorre-se à avaliação de Assis e Matêncio (2001), quando ambas afirmam que as críticas aos documentos são variáveis e vão desde a aceitação incondicional dos mesmos ao questionamento da multiplicidade de teorias com as quais dialogam.

O percurso histórico na pesquisa e, em consequência, nas proposições de currículos para os cursos de Letras, remonta a um de seus desafios pedagógicos: conciliar práticas emancipadoras que levem em conta os contextos sociais com os documentos oficiais e a busca pelo preenchimento de lacunas muitas vezes presentes nestas diretrizes, além do combate às permanências de um ensino calcado puramente na Gramática Tradicional e com pouca consideração às práticas reflexivas.

Embora sejam múltiplos os referenciais também aptos à tarefa, corrobora-se com o apoio de Nóvoa (1992) e Alarcão (2010) a discussão a respeito do “professor reflexivo”. Em Alarcão (2010, p.45), vê-se que, entre as várias motivações que levam à discussão do tema, também estão a

crise de confiança na competência de alguns profissionais [...], a reação perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade atual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a essas representações sociais.

No contexto do ensino, emprega-se o adjetivo “reflexivo” na tentativa de enunciar uma contrariedade ao tecnicismo. Esta associação decorre do conceito inicial elaborado por Donald A. Schön, docente do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, de acordo com o inglês), nos Estados Unidos. A ideia-chave do autor resume que o “prático reflexivo” se trata de um “aprender fazendo”, em que a prática se desdobra em um momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, problematização e análise (SCHÖN, 2000).

As contribuições de Nóvoa (1992, p.25) colaboram para a compreensão do conceito e ajudam a relacioná-lo:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O mesmo autor complementa quando afirma que a lógica de uma racionalidade técnica se opõe sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA,1992). No entanto, errônea é a impressão de que o pesquisador desqualifica a profissionalização do conhecimento na Educação. A defesa feita é a de que os saberes presentes no currículo e na experiência devem ser conjugados e contextualizados.

Julgou-se pertinente aludir aqui um projeto descrito como uma tentativa de discutir princípios orientadores para a formação do professor de Português e que, portanto, resultou em uma proposta pedagógica prática. Neste caso, vê-se especificamente os relatos compilados por Assis e Matêncio (2001) acerca da formulação do projeto pedagógico do curso de Letras em uma das unidades da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais com início de implantação em fevereiro de 2001.

[...] o projeto é resultado de um esforço de investigação e reflexão sobre a formação de professores e o ensino/aprendizagem de língua materna na educação básica e, também, das múltiplas interações que esse grupo [de pesquisa] manteve com profissionais e professores em formação ao longo dos últimos anos, destacando-se nesse quadro, sua experiência em outros dois cursos de graduação em Letras daPUC Minas, bem como em dois cursos de pós-graduação lato sensu (presenciais e a distância), que atendem, sobretudo, professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e médio das redes públicas (ASSIS; MATÊNCIO 2001, p.284).

Ainda sobre a formulação da proposta, é reforçado que, dentre outros documentos os quais foram consultados, estão a Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, fruto do Parecer CNE/CES 492/2001; Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica; divulgada por parecer do Ministério da Educação (MEC), com versão final em maio de 2001; Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio e parecer externo de Kleiman (2001) – IEL/Unicamp. Cabe também salientar que, em suma, procurou-se

articular objetos de estudo, domínios científicos, objetos de ensino e domínios pedagógicos.

Quanto ao perfil do alunado, de acordo com Assis e Matêncio (2001), mesmo diante das nuances específicas de uma universidade privada, as autoras elencam um perfil que não se distancia do que se conhece em muitas instituições universitárias do País. Trata-se de

alunos com dificuldades expressivas em atividades de leitura e escrita, sobretudo quando os textos em questão se filiam ao discurso científico, pouca familiaridade com tecnologias e reduzida disponibilidade para dedicação aos estudos fora do seu horário de aulas na Universidade, uma vez que grande maioria trabalha durante dois turnos diários (ASSIS;MATÊNCIO 2001, p.285).

Como maior princípio organizador do curso, está a construção de competências do formando, um consenso entre as diretrizes dos cursos de formação. No caso específico do formando em Letras, objeto de estudo e de ensino se imbricam Assis e Matêncio (2001). Este imbricamento é apontado pelas autoras ponderando que o professor em sala de aula trabalha com e sobre a linguagem por meio de conhecimento de usos e funções da linguagem em textos orais e escritos e de conhecimentos sistemáticos sobre o ensino e a aprendizagem, o que, por sua vez, leva à

primeira dimensão implicada pelo conceito de competência – a dos conhecimentos específicos sobre as dimensões sociais, históricas e psicológicas envolvidas nos usos da linguagem e também aquelas ao saber fazer esse uso – está intimamente vinculada à compreensão do fenômeno do letramento e das relações entre práticas orais e escritas de produção de textos (ASSIS; MATÊNCIO 2001, p.286).

Acrescenta-se a esta dimensão a ideia de que nos programas de formação de professores teoria e prática devem compor o processo de ensino/aprendizagem em uma visão nitidamente interacionista (ASSIS; MATÊNCIO 2001). Este pensamento, para o presente referencial, é consideravelmente ligado aos estudos da linguagem, mais especificamente aos citados nos PCN Língua Portuguesa e que tratam dos gêneros textuais, formas de textualização e dos modos de produção, circulação e recepção de textos.

No currículo em questão, este direcionamento foi estabelecido no projeto pedagógico por meio de três ciclos: I- prática essencialmente reflexiva, II- prática

observadora e III- prática interventiva. No primeiro, sustenta-se a intenção de promover a “formação do usuário”, na qual o aluno se configura como um usuário proficiente da língua(gem) para, nos períodos decorrentes transformar-se em professor. Na sequência, é proporcionada a formação do usuário/especialista, que deverá possuir competências para práticas reflexivas, observadoras e interventivas e, por fim, o terceiro ciclo marca a formação do professor usuário/especialista que, além de competências para práticas reflexivas, observadoras e interventivas, permite ao aluno reconhecer a atuação com a linguagem, sobre a linguagem e através da linguagem na interação em sala de aula (ASSIS; MATÊNCIO 2001).

É preciso considerar que tal modelo, assim como todo projeto pedagógico, deve levar em conta as frequentes necessidades de adaptação e atualização, pois as demandas curriculares devem partir de demandas sociais. Dito em outras palavras, da necessidade de formar profissionais que estejam preparados para os desafios contemporâneos que a sociedade do século XXI, vista aqui na ótica de Santaella (2004) como uma “sociedade reticular de integração em tempo real”, traz consigo. Esta demanda é considerada por Assis e Matêncio (2001, p.302) quando explanam sobre a carência de ações voltadas à pesquisa, à reflexão e à interdisciplinaridade:

Tem-se clareza, entretanto, de que essas ações específicas devem vir acompanhadas de uma série de outras que extrapolam a coordenação do Curso. Dentre estas devem ser destacadas aquelas relativas (I) à possibilidade de formação continuada dos professores formadores, (II) à obtenção de banco de horas para a constituição de grupos de estudos/pesquisa envolvendo professores formadores e professores em formação, (III) à oferta de atividades extracurriculares que incidam sobre as práticas de leitura/escrita para grupos de alunos cuja diagnose indique a necessidade de acompanhamento particularizado e, (IV) à execução de atividades de extensão que impliquem convênios entre universidade e sistema educacional.

Como se observa, a formação continuada ou a ideia de dedicação de tempo para a pesquisa e aprimoramento profissional além da carga horária normal dos cursos de Letras é uma preocupação válida. Acrescentada ao universo dos professores formadores, público alvo do estudo explanado pelas pesquisadoras, está a preocupação com os professores egressos e veteranos do ensino básico, aqueles que muitas vezes podem somar deficiências de formação inicial às adversidades para realizar ou manter um exercício profissional reflexivo.

Como já mencionado, uma prática reflexiva exige constância. No lugar de receitas infalíveis, devem estar a reformulação e a investigação contínuas. Contudo, seria no mínimo ingênuo, desconsiderar o esgotamento de professores e equipes gestoras diante de realidades que nem sempre contribuem para que um ensino reflexivo ocorra. Este desgaste advém desde a carência de estrutura física básica nas escolas e ausência de recursos materiais aos déficits de formação de professores, demais recursos humanos, suportes pedagógicos e das próprias adversidades enfrentadas pelos estudantes e suas comunidades. Ademais, estes fatores e tantos outros, é possível que algumas as instituições de ensino também enfrentem um processo contrário, em que há disposição para inovar, mas a concorrência com o que Schön (1992) intitula “burocracia escolar” não permite mudanças. Sobre o termo, o autor atenta para o fato de que, à medida que os professores criam condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha a confrontar com uma burocracia escolar.

A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser “cumprida” no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento aos planos de aula. Do mesmo modo, a progressão nos diferentes níveis representa uma passagem de moléculas mais simples do saber escolar para outras mais complexas (SCHON, 1992, p.87).

A questão da burocracia escolar discutida por Schön (1992) pode ser verificada no estudo *Formar Professores Reflexivos*, presente no compilado *Os Professores e sua Formação*, encabeçado por Nóvoa (1992). Chama a atenção o emprego do termo ‘burocracia escolar’ ser explanado por Schön (1992) com base em depoimentos de um pequeno grupo de professores do ensino básico integrantes do programa *Teacher Project*, desenvolvido em Cambridge (Massachusetts), Bamberger e Duckworth, nos Estados Unidos, sob o intuito de iniciar os docentes às questões do ensino reflexivo frente aos seus respectivos universos de atuação e práticas.

A experiência dos professores que seguiram até o fim o *Teacher Project* é muito elucidativa, ainda que algo deprimente. Um deles disse: *vou deixar a minha escola. O que aprendi aqui é demasiado bom para ela*. Um outro

afirmou: *vou tentar criar uma aula aberta, uma escola alternativa*. Sentiam-se ambos frustrados pela resistência oferecida pela escola relativamente às iniciativas que davam razão aos alunos (SCHON, 1992, p.87).

As reflexões propostas por Schön (1992), embora neste exemplo remontem a um universo de pesquisa claramente delineado, apresentam muitas semelhanças com o DNA dos processos de ensino no Brasil. Anastasiou (1998) enxerga permanências de uma competência docente baseada nas diretrizes da *Ratio Studiorum*, manual representante do modelo jesuítico introduzido ainda em tempos de colônia portuguesa. Datada de 1599, a *Ratio Studiorum*, em uma abordagem bastante sintética, pauta o ensino em três etapas: preleção do professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios de fixação. Se for truísmo afirmar que muitas práticas escolares continuam pautadas nestes três passos, truísmo necessário é repetir que uma mudança considerável não advém apenas com a chegada do aparelhamento e conexão das escolas com as novas tecnologias. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Diante disto, é visível a complexidade dos ambientes escolares, pois não se trata apenas de possuir condições estruturais e de trabalho para se promover um ensino que também valoriza as concepções do aluno, outro princípio fundamental da prática reflexiva, mas de possuir perspectivas aptas e desejosas de executá-la.

Este pensamento remete à avaliação de que é ingênuo limitar a discussão quanto à formação de professores ao âmbito dos currículos numa perspectiva estritamente acadêmica, como descreve Nóvoa (1992). Segundo o pesquisador português, é preciso pensar a formação docente sob um ponto de vista que também valorize o terreno profissional. Em seu texto “Formação de professores e profissão docente”, Nóvoa (1992) postula três parâmetros para se analisar a formação de professores. São eles o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor); o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente); e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Nesta ótica, o autor afirma que, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.16).

Como se observa, não é ideal pensar a formação de professores como uma finalidade restrita à aquisição de uma razão instrumental na qual sobressai o acúmulo de novos saberes científicos em detrimento aos demais sabedores dos quais os professores são portadores. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva (NÓVOA, 1992).

Embora represente ainda um desafio bastante conhecido, segundo Nóvoa (1992), vale reiterar o que o estudioso classifica como a vedete da discussão em torno da formação docente: diversificar não apenas os modelos, mas também as práticas de formação a fim de estabelecer novas relações dos professores com os saberes pedagógicos e científicos.

Cabe ainda ressaltar que a formação deve passar pela experimentação acompanhada de reflexões críticas quanto a sua utilização, o que Nóvoa (1992) descreve como um processo de investigação articulado com as práticas educativas.

Neste âmbito, cabe pontuar a contribuição do *Programa Escrevendo o Futuro* para a formação contínua de professores, esta por sua vez, vista em McBride (1989 *apud* NÓVOA, 1992) como uma formação que deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Apesar de sua ação mais conhecida na comunidade externa ser o concurso de redações da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, em descrição disponibilizada em seu portal na internet, o Programa Escrevendo o Futuro afirma o seguinte: “A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras”.

O site também comporta a seção “Formação”, que direciona o navegador às informações relativas aos cursos ofertados pelo programa – “Caminhos da Escrita” e

“Aprendendo por meio de Resenhas”, ambos destinados a professores, e “Avaliação de Textos”, curso voltado aos integrantes das comissões julgadoras das redações participantes do concurso. Estes últimos integrantes não são necessariamente professores de Língua Portuguesa em algumas das fases de análise dos trabalhos.

Por se tratar de instrumento fundamental, segundo seus idealizadores, para o desenvolvimento da Olimpíada de Língua Portuguesa, pontua-se a seguir algumas descrições sobre alguns aspectos dos cursos ofertados pelo Escrevendo o Futuro e seus mecanismos de desenvolvimento.

3.2 Os Cursos e os Ambientes de Aprendizagem do Escrevendo o Futuro

Embora haja certa agilidade nas modificações e oferta dos cursos de formação disponibilizados pelo Programa Escrevendo o Futuro, são tratadas aqui algumas das formações em destaque recorrente no portal www.escrevendoofuturo.org.br. Optou-se por deslindar nuances destas formações, tais como seus conteúdos, capacidade de oferta e seus mecanismos de acesso e desenvolvimento a fim de contextualizar com quais metodologias e expectativas os professores e alunos participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa lidam, ou com as quais o programa espera/pressupõe que os mesmos lidem.

Desde 2005 o programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro oferece formações on-line. Em 2011, algumas dessas formações foram reformuladas e passamos a oferecer o curso *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*. Em 2013, começamos a oferecer o curso *Caminhos da Escrita. O Curso para Avaliadores*, presente desde 2010 na comunidade virtual, continua disponível para o usuário (OLPEF, 2014).

O Programa aponta que, em 2011, o curso “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas” foi iniciado na plataforma *Moodle* com turmas de 30 a 40 alunos.

[...] Essa interação é mediada intensivamente pelo professor do curso, que por sua vez participa de um fórum permanente com seus colegas mediadores, sob orientação de um coordenador pedagógico. Esse curso já teve mais de 200 turmas, com aproximadamente 8 mil alunos matriculados (OLPEF, 2014).

Em 2013 o curso “Caminhos da escrita” foi iniciado na mesma plataforma. O *Escrevendo o Futuro* considera uma inovação metodológica a

introdução do trabalho de escrita coletiva entre os participantes. Para esta formação, cerca de 2800 alunos foram matriculados, divididos em 70 turmas.

Tais cursos são ofertados com atividades assíncronas e têm por público-alvo professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio em exercício de escolas públicas do Brasil. As solicitações de vagas são realizadas em período específico, sendo apenas o curso “Avaliação de Textos” mantenedor de inscrições ao longo do ano todo. A dinâmica se dá entre turmas de até 30 alunos sob o auxílio de um mediador que acompanha e orienta trabalhos. Além das solicitações de vagas anunciadas pelo site, as secretarias de Educação dos estados podem solicitar turmas exclusivas com a organização de listas prévias de alunos. Já o curso para avaliadores é feito individualmente no formato “autoinstrucional”.

Trata-se de leituras e exercícios com correção automática das respostas. Não há mediador nem interação com outros alunos, e o curso pode ser feito a qualquer momento, sem necessidade de inscrição: basta acessar o material. Para essa categoria de curso não emitimos certificado (OLPEF, 2014).

Diferentemente do curso “Avaliação de Textos”, as demais formações têm carga de 80 horas desenvolvidas ao longo de doze semanas. O requisito para a certificação é apresentar no mínimo 80% das atividades solicitadas. O Portal Escrevendo o Futuro enfatiza que os alunos devem dispor de cerca de oito a nove horas semanais para as atividades necessárias. Estas por sua vez, com exceção da modalidade autoinstrucional, decorrem de maneira interativa em debates e fóruns ou mediada, equivalente às tarefas por escrito enviadas pelo aluno e comentadas pelo mediador. É interessante salientar que até mesmo os requisitos básicos para o aluno que se dispõe a um curso na modalidade a distância são “explícitos” no portal ao professor no tópico ‘o que é preciso para participar’, sinalizando a necessidade de um letramento específico: habilidade de gerenciamento do tempo, de forma a conseguir realizar as atividades nos prazos determinados; possuir habilidades de navegação na web, tais como: abrir e fechar links; carregar vídeos para serem assistidos; responder e enviar mensagens; produzir arquivos em *word* e enviá-los; dispor de conexão estável regular com a internet; e ter instalado no seu computador as últimas versões dos seguintes programas gratuitos: Adobe Reader e Adobe Flash Player.

Nos programas destes cursos é nítida a tentativa de introdução teórica aos

conceitos e metodologias presentes nos cadernos virtuais da Olimpíada que são disponibilizados às escolas. Para 2014 uma nova formação passou a ser ofertada – curso “Leitura vai, escrita vem: práticas para a sala de aula”, cuja solicitação de 1000 vagas foi agendada para 24 de outubro. Este é um ponto relevante, todas as formações ofertadas recentemente realizaram inscrições em apenas uma data previamente anunciada. Os professores que não conseguiram realizar inscrição antes do esgotamento das vagas compõem lista de espera e devem ser priorizados na abertura de novas turmas no ano seguinte. Este último curso tem um diferencial temático, de carga horária (30 horas) e de plataforma:

Sempre com o objetivo de contribuir para que o professor se aproprie dos pressupostos metodológicos do ensino da escrita da Olimpíada, os cursos on-line já focaram o tema da sequência didática para a escrita de gênero textual e já trataram também de projetos de escrita abordando o multiletramento. Desta vez, a formação a distância vai abordar um outro eixo do ensino da língua, que é a leitura [...].Numa tentativa de atender à grande demanda de professores pelas formações *online*, a Olimpíada resolveu investir num curso na modalidade *Mooc* (*Massive Open Online Course*). Neste piloto vamos oferecer mil vagas sem a figura de um mediador. Toda a orientação para o aprendizado estará disponível para o estudante, que terá texto, vídeos, áudios e exercícios com correção e devolutivas automáticas à sua disposição. Para se comunicarem entre si, os alunos terão um fórum livre e poderão enviar mensagens uns para os outros (OLPEF, 2014).

Em Mattar (2012) encontra-se uma definição sobre o ambiente virtual de aprendizagem *Mooc* - (*Massive Open Online Course*) como um curso online (que utiliza diversas plataformas *web 2.0* e redes sociais), aberto (gratuito e sem pré-requisitos para participação, mas também sem emissão de certificado de participação) e massivo (oferecido para um grande número de alunos e com grande quantidade de material).

Mattar (2012) também afirma que o *Mooc*, além de utilizar conteúdo já disponível gratuitamente na *web*, tem boa parte dele produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso. Este conteúdo pode ser partilhado em posts em blogs ou fóruns de discussão, recursos visuais, áudios e vídeos, dentre outros formatos. Para o autor, o diferencial do *Mooc* é a abertura para uma construção de conhecimento que não dependa unicamente do professor. Neste sentido, aponta que os cursos (ou *moocs*) são construídos a partir da auto-organização dos alunos, cuja participação se dá em função de seus objetivos de

aprendizagem, conhecimentos prévios e interesses comuns.

Os MOOCs incentivam ainda a construção de PLEs (*Personal Learning Environments*), já que o aluno escolhe, de um amplo cardápio, o que e quando quer aprender e de que atividades e ferramentas quer participar, ao contrário da educação tradicional, na qual em geral todos os alunos precisam realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Por tudo isso, um MOOC possibilita uma educação *online* interativa e colaborativa, com baixo custo e oferecida em larga escala, o que para muitos críticos parecia impossível, justificando os modelos fordistas enlatados de EaD (MATTAR, 2012).

No entanto, também existem ponderações menos entusiastas sobre este tipo de curso, elencadas por Mattar (2012) como desafios a serem superados:

[...] a falta de estrutura e objetivos de aprendizagem pode gerar uma sensação de confusão e falta de orientação; a falta de interação constante com o professor pode resultar numa sensação de falta de guia e direção; a falta de domínio básico de informática e mesmo do uso de ferramentas distribuídas em rede podem exigir uma curva de aprendizado inicial; o alto nível de ruído de conversas simultâneas pode gerar uma sobrecarga cognitiva; e o alto nível de autonomia e autorregulação da aprendizagem exigido dos alunos pode impulsionar a evasão (termo que, entretanto, talvez nem faça sentido utilizar, no caso dos MOOCs, já que os alunos podem se interessar apenas por parte do curso). [...] a participação em um MOOC é emergente, fragmentada, difusa e diversa, e pode ser frustrante – não é diferente da vida!

O Moodle também configura os cursos de formação de professores do Escrevendo o Futuro. Rostas e Rostas (2009) se debruçam em relacionar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e as mudanças de comportamento diante da didática que os mesmos exigem, ou deveriam exigir, das comunidades escolares. A dupla elenca três aspectos para definir o Moodle:

O Moodle, sendo um AVA, potencializa a aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes dentre eles: chat, fórum, mensagens, workshop (oficina de trabalho), e wiki (coleção de documentos em hipertexto);

O Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line;

O Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou professor pode se integrar estudando ou ensinando um curso on-line (ROSTAS; ROSTAS, 2009, p.140).

Como pode se aferir, é consenso que ambos os ambientes (*Mooc e Moodle*) pressupõem um processo de ensino mais colaborativo e delineado conforme os perfis que se constroem durante o desenvolvimento das atividades. Da mesma

maneira, a preocupação com o excesso de informações proporcionadas nos AVA para um perfil mais autônomo do aluno gera o receio de desorganização. No caso do *Moodle*, Rostas e Rostas (2009) citam o planejamento semanal como alternativa para evitar a sobrecarga de conteúdo. Assim, evita disponibilizar muito material ao mesmo tempo, correndo o risco de que o aluno se perca nos estudos.

Após a discussão acerca destes mecanismos, este trabalho passa a se concentrar em outro importante ponto para uma leitura sobre a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa: a digitalização dos cadernos do professor, distribuída às escolas em 2014.

4 BEM-VIND@ AO CADERNO VIRTUAL

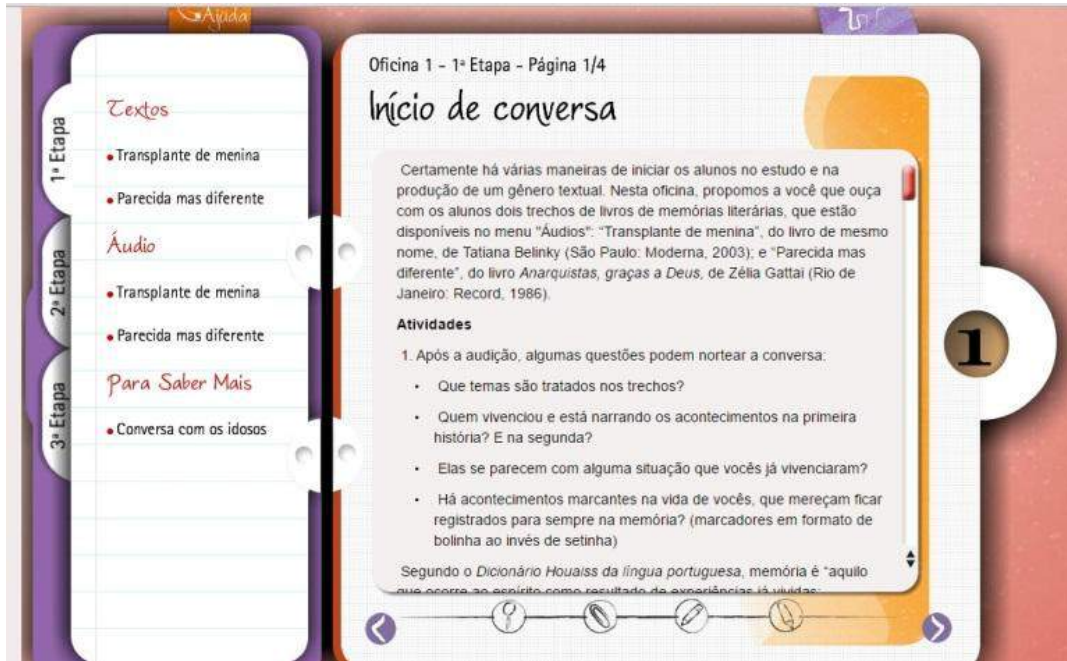
Os conhecidos “Cadernos do Professor” foram digitalizados em 2014 pelo Programa Escrevendo o Futuro. Doravante intitulados “Cadernos Virtuais”, o material didático agora necessita de computador e programa específico para ser acessado na versão digital, como se observa nas figuras abaixo:

Figura 1: Menu de oficinas do caderno virtual *Sem bem me lembro...* da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro



Fonte: OLPEF (2014).

Figura 2: Panorama da 1ª etapa da oficina nº 1 do caderno virtual *Se bem me lembro...* da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro



Fonte: OLPEF (2014).

A tela inicial dos cadernos apresenta uma composição colorida sob uma estrutura de informações linear. O leitor-navegador dos cadernos é conduzido às seguintes descrições: Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Cadernos Virtuais – Para acessar os cadernos virtuais, escolha um dos gêneros textuais e clique sobre ele.

Por último, os gêneros textuais são ícones coloridos com imagens sinalizando o “click” com os títulos “poema”, “memórias literárias”, “crônica” e “artigo de opinião”. O arremate fica pelo aviso e ícone no rodapé da tela inicial: “para abrir os cadernos virtuais é necessário ter o *Adobe Flash Player* instalado. Caso ainda não possua, clique na imagem ao lado para instalar”. Feita a escolha do gênero textual, o leitor-navegador é submetido a um novo menu apresentado com o nome do caderno para cada gênero, sendo para poema o caderno “Poetas da Escola”, memórias literárias, caderno “Se bem me lembro...”, crônica com “A ocasião faz o escritor” e artigo de opinião com o caderno “Pontos de Vista”.

Diferentemente da disposição linear encontrada na tela anterior ao caderno específico, a nova organização com a qual o leitor-navegador tem contato pode ser classificada como um hipertexto, onde o primeiro e os seguintes *clicks* não são mais definidos pela hierarquia das informações, mas pelo interesse de quem controla o *mouse*. A alinearidade e interatividade, marcas do hipertexto vistas neste estudo em Santaella (2007, *apud* TANZI NETO *et al.*, 2013) são bastante aparentes nos

recursos iniciais dos cadernos, cujos textos são “assista ao tutorial – um passo a passo com dicas de como navegar no Caderno Virtual”, “ENTRAR” e “Bem-vind@! Saiba mais sobre este caderno virtual”. É evidente que cada aspecto da composição dos cadernos é passível de análise, mas por ora esta revisão se detém em palavras-chave encontradas nos tópicos “Bem-vind@” e “ENTRAR”, este segundo, a porta para o menu com sequência didática organizada entre 11 e 16 oficinas de acordo com cada gênero textual trabalhado e os ícones “textos introdutórios”, “critérios de avaliação”, “referências” e “créditos”, além de textos em áudio, vídeo e jogos.

Como já mencionado, a digitalização dos cadernos da OLPEF ocorreu em 2014 com a adaptação da Coleção da Olimpíada, antes impressa. Os mesmos são enviados às escolas em um kit que contém instruções para a comissão interna a respeito da inscrição no concurso e avaliação dos textos, a revista Na Ponta do Lápis, impressa, e o conhecido DVD – disco digital versátil (na tradução para o português). Os quatro cadernos da OLPEF estão agrupados no mesmo DVD.

O Caderno Virtual é uma versão digital das sequências didáticas impressas que, até o momento, deram suporte aos trabalhos com diferentes gêneros de texto na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Esta versão multimídia não substitui os cadernos impressos, mas cria outra possibilidade de acesso para você e seus alunos, caso disponham de dispositivos como computadores, *tablets* e *datashow* (ROJO, 2013).

Os aportes de Rojo (2013) estão presentes em três dos quatro cadernos virtuais. Apenas o caderno Pontos de Vista, do gênero artigo de opinião e também o primeiro a ser digitalizado pelo Programa Escrevendo o Futuro, tem apresentação assinada por Garcia (2012). No intuito de apresentar as modificações dos cadernos aos professores, o discurso presente neles atenta para as principais ferramentas da coleção. Os textos compilam termos que permeiam a discussão dos multiletramentos, como se vê a seguir:

Podemos dizer que os novos multiletramentos da cultura digital efetivamente ainda não chegaram às práticas escolares, mas já são realidade nas práticas letradas das pessoas, dos trabalhadores e dos cidadãos no século XXI. Este Caderno Virtual pretende ser uma contribuição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro para o avanço da escola nesse sentido (ROJO, 2013).

Há ainda a atenção dedicada aos recursos midiáticos presentes nos

cadernos, segundo a apresentação, característica que difere o material de uma mera digitalização dos cadernos impressos.

[...] aprender e ensinar fica muito mais divertido, criativo e multimidiático. Neles [cadernos virtuais], você e seus alunos poderão ouvir uma crônica ou um poema (áudios), ver exposições ou álbuns de fotógrafos premiados (imagem estática), assistir a vídeos diversos (imagens em movimento), jogar com seus alunos games interessantes relacionados aos conteúdos da sequência didática, enfim, criar alternativas de abordagem a esses conteúdos, típicas desses nossos novos tempos digitais (ROJO, 2013).

Rojo (2013) complementa e afirma que os cadernos são uma “releitura digital das atividades pedagógicas das sequências didáticas, realizando uma abordagem que pode, então, passar a incorporar games e objetos digitais, imagens, materiais em áudio e vídeo”. Outro aspecto relevante de atenção é a leitura dos cadernos, classificada como “leitura navegadora”, por meio de vários links em formato de hipertexto/hipermídia”.

Essas características somadas às ferramentas de leitura, tais como o grifo e anotação proporcionam alternativas de estudo não lineares. Ainda conforme Rojo (2013), configuram o acréscimo de letramentos digitais para se trabalhar “gêneros caros à escola”.

Sobre a questão, Garcia (2012) pontua que o intuito da OLPEF ao digitalizar os cadernos foi o oferecer alternativas ao trabalho pedagógico do professor “de forma a acompanhar a necessidade de a escola se atualizar em relação a novos modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento”. A autora explica ainda a escolha do Programa Escrevendo o Futuro em digitalizar primeiramente o caderno Pontos de Vista, que se deu

Pensando principalmente no público a que ele se destina: jovens estudantes do Ensino Médio que certamente estão mais familiarizados com ambientes digitais. Para muitos deles, navegar na Internet já é algo natural e até esperado, portanto, utilizar recursos tecnológicos para aprender a escrever um artigo de opinião pode ser ainda mais estimulante (GARCIA, 2012).

É também nas considerações da pesquisadora que se encontra a introdução sobre um debate emergente no ensino, o potencial dos jogos voltado para o ensino-aprendizagem. Algumas das oficinas foram transformadas em atividades lúdicas que seus alunos poderão acessar e jogar *online*, durante as aulas (GARCIA, 2014).

Essas atividades pedagógicas lúdicas enunciadas por Garcia 2014, já na apresentação do menu “jogos” do caderno Se bem me lembro... atentam para o conceito de gamificação:

um dos grandes desafios ao se escrever memórias literárias é saber relatar as histórias de vida de outras pessoas como se fossem próprias. Por meio do jogo ‘Casarão Bravo’, os alunos irão vivenciar três atividades **gameficadas** para ajudá-los a construir um texto que reúna fatos reais e ficcionais em perspectiva histórica e com caráter literário (OLIMPÍADA, 2014.Grifo nosso).

As apresentações dos jogos dos outros três cadernos virtuais são diferentes, mas comportam em comum, além das instruções para o ato de jogar, a descrição dos aspectos e habilidades referentes aos gêneros textuais trabalhados junto aos alunos através destes jogos.

Do inglês *gamification*, sem tradução imediata em português, se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro (VIANNA *et al.*, 2013). Uma explicação mais precisa do vocábulo pode ser encontrada na mesma referência, que depreende que a gamificação

[...] corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico. Com frequência cada vez maior, esse conjunto de técnicas tem sido aplicado por empresas e entidades de diversos segmentos como alternativa às abordagens tradicionais, sobretudo no que se refere a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas (VIANNA *et al.*, 2013, p.13).

A palavra gamificação foi citada pela primeira vez em 2002 pelo programador e pesquisador britânico, Nick Peeling e foi popularizada dez anos depois, após ganhar visibilidade com a obra “A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”, de Jane McGonigal (VIANNA *et al.*, 2013). Esta associação entre os mecanismos de jogos e seu impacto no comportamento humano, imbricada nos princípios da gamificação enquanto metodologia é tratada com certo cuidado pelos estudiosos.

[...] A gamificação, como conceito, tem sido sistematicamente mal

interpretada; é errado pensar que se trata de uma ciência que se debruça sobre o ato de criar jogos, mas sim uma metodologia por meio da qual se aplicam mecanismos de jogos à resolução de problemas ou impasses em outros contextos (VIANNA *et al.*, 2013, p.19).

Todos os cadernos possuem três jogos, sendo que ao menos um deles pode ser jogado em dupla. Acompanham a descrição de cada jogo orientações ao professor e professora para que mediem as atividades junto aos alunos a fim demonstrar pedagogicamente o potencial para incitar a aprendizagem dos gêneros a partir dos jogos.

Em suma, cada caderno contém o menu “*textos introdutórios*”, que se desdobra no que esta pesquisa chama de “cartas aos professores” por meio dos seguintes títulos: Uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita; Por que participar: escrevendo um desafio para todos; A sequência didática como eixo para o ensino da escrita; Introdução ao gênero; O tempo das oficinas; e textos complementares sobre os respectivos gêneros textuais (poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião).

Há ainda os ícones “critérios de avaliação”, que traz um *link* para o portal da OLPEF; “referências”, com as fontes bibliográficas utilizadas pelos autores presentes nos cadernos; e “créditos”, com especificações sobre a equipe técnica autora do projeto de digitalização. O menu principal fica por conta das oficinas, que configuram a sequência didática de cada gênero. Como já sabido, as mesmas variam entre 11 a 16 oficinas. Estes menus são arrematados pelos ícones “textos”, “áudios”, “vídeos” e “jogos”.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de natureza qualitativa, observacional, com utilização de registro em diário de campo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa privilegia a interpretação da ação dos indivíduos que compõem o *corpora* dos dados coletados enquanto o pesquisador se encontra imerso na realidade pesquisada, permitindo maior propriedade na descrição de fenômenos encontrados e, conseqüentemente, na interpretação e proposição de encaminhamentos. Segundo o autor, estas características diferem da pesquisa quantitativa que, por sua vez, centra-se em dados estatísticos e regras, cabendo ao pesquisador ser observador de tais dados.

Triviños (1987) também discorre sobre a fixação de amostra na pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão nos estudos. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Como já visto, o objetivo geral deste trabalho é analisar de que modo a mediação pedagógica interfere no processo de ensino-aprendizagem frente à execução da proposta de produção textual da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Sendo assim, este estudo classifica-se ainda como uma pesquisa descritiva, tendo em vista que

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas [...] as reformas curriculares, os métodos de ensino [...] (TRIVIÑOS, 1987, p.111)

Por conseguinte, também é uma pesquisa analítica, pois segue da coleta de dados, a análise dos mesmos a fim de responder questões adjuntas ao objetivo geral.

5.1 A Região da Pesquisa

A região de pesquisa abrange o desempenho de uma docente de Língua Portuguesa e 92 estudantes de três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, sendo destes, 48 alunos do sexo feminino e 44 do sexo masculino, frente à execução da proposta de produção da Olimpíada de Língua Portuguesa, do Programa Escrevendo o Futuro, em uma escola municipal da cidade de Nova Andradina (MS), cuja participação foi registrada através de Termo Esclarecido de Livre Consentimento (Apêndice A).

Como o estudo também abarca a observação de ações e reações de tal professora e seus alunos frente à proposta da Olimpíada que, em 2014 comporta nítida preocupação em apresentar linguagens multimídia ao aluno e professor e demonstrar como as situações de letramento têm exigido estratégias diferenciadas diante do ensino e aprendizagem na chamada era digital (BARBOSA 2014), julgou-se pertinente que, dentre os anos, com os quais a OLPEF trabalha, o 8º ano integrasse a pesquisa devido à particularidade de disputar a Olimpíada sob o gênero textual “memórias literárias”.

No ano de 2004 o Programa Escrevendo o Futuro realizou uma alteração significativa: o gênero reportagem foi substituído pelo gênero memórias literárias. A mudança de percurso do programa pode ser debatida com o apoio de (FANTIM; GIRARDELLO, 2003), que tem contribuições na área da Infoeducação, ao elucidar alguns aspectos relacionados em torno da memória enquanto na sua expressão mais ampla. Se nossa época vem redefinindo, assim, nossas relações com a memória e a história, é preciso tanto compreender as novas definições quanto criar novos dispositivos responsáveis por sua produção, comunicação e conservação por meio de outras lógicas e outros critérios (PERROTI, 2004 *apud* FANTIM; GIRARDELLO, 2012). A ideia do autor com relação à memória se complementa com a valorização da narração da experiência, mesmo diante das inovações que a sociedade passa em todos os âmbitos.

Soma-se também a esta escolha pelo 8º ano o critério de conveniência diante das demandas da escola em questão, visto que a coordenação da mesma sinalizou comportamento cooperativo da professora colaboradora desta pesquisa e o envolvimento dos demais docentes e estudantes em outros projetos particulares da

instituição. Ressalta-se ainda que o recorte foi delineado a partir da previsão do planejamento escolar quanto ao período que seria designado para atividades que contemplassem o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Com isto, o período de observação se deu entre 26 de maio e 14 de agosto de 2014, totalizando 90 horas.

Quadro 1: Distribuição das aulas de Língua Portuguesa

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h	8º B	8ºA	Hora-atividade	8ºA	8ºB
7h50	8º B	8ºB	Hora-atividade	8ºC	(vaga)
8h40	8ºA	8ºB	Hora-atividade	8ºA	8ºA
9h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9h40	8ºA	8ºC	Hora-atividade	8ºB	8ºC
10h30	8ºC	8ºC	Hora-atividade	8ºC	(vaga)
11h20	Término	Término	Término	Término	Término

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

5.2 Caracterização dos Participantes e Espaço Pedagógico

A escola municipal em questão fica localizada em Nova Andradina, município do sul de Mato Grosso do Sul, com cerca de 50 mil habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014. A instituição oferta Ensino Fundamental I e II nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos períodos matutino e vespertino e, no caso do EJA, no noturno. Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ano 2013, divulgado em 2014, é de seis para os anos iniciais e 4.9 para os anos finais do Ensino Fundamental.

A escola é uma das mais antigas do município, sendo de início administrada pelo Estado. Sua municipalização foi efetivada em agosto de 1994. Até a data de redação desta pesquisa, a administração escolar informou contar com cerca de 830 alunos matriculados. No entanto, a tendência deste total é aumentar devido ao prolongamento do período de matrículas da modalidade EJA. Deste número, cerca de 340 estudantes se concentram de manhã, período em que se realizou a coleta de dados.

À época da pesquisa de campo, ainda de acordo com a administração escolar, o total de alunos matriculados no período da manhã era de 312. O quadro

docente se mantém com 59 professores entre efetivos e contratados, novamente, podendo variar após as contratações necessárias com o encerramento das matrículas na EJA. Estas informações datam de 26 de fevereiro de 2015 e foram coletadas diretamente com a direção e coordenação da escola.

A direção da escola é desempenhada por um professor que tem respaldo de cinco professoras coordenadoras, sendo que uma delas estava em período de licença durante a coleta de dados, em 2014.

Além do quadro docente, três funcionárias são responsáveis pela cozinha da escola, cuja merenda é baseada em cardápio orientado por uma nutricionista contratada pelo município. Já os trabalhos relacionados à secretaria são desempenhados por duas funcionárias. Limpeza, manutenção e inspeção de alunos ficam a cargo de outras três funcionárias, que dividem funções. A administração da biblioteca e sala de tecnologia (esta será detalhada mais adiante) é desenvolvida por duas professoras que se dedicam exclusivamente às demandas geradas por estes setores.

O prédio da escola é bastante funcional. Além de suas 13 salas de aula, que geralmente comportam de 20 a 30 alunos, a escola possui três salas ocupadas por coordenação, direção e secretaria, almoxarifado, sala de professores, um banheiro para professores, dois banheiros para alunos (masculino e feminino), cozinha, pátio, quadra poliesportiva coberta, auditório, biblioteca (que também funciona como uma espécie de depósito para materiais didáticos diversos), sala de vídeo e sala de tecnologia.

Atenta-se para esses dois últimos espaços. A sala de tecnologia conta com 30 computadores novos substituídos em dezembro de 2014 pela Prefeitura de Nova Andradina. O aparato utilizado anteriormente, inclusive à época da pesquisa, foi transferido para uma escola que não contava com este recurso. A internet funciona via rádio com sinal rateado para todos os computadores da escola. O sistema operacional utilizado pela unidade é *GNU/Linux*.

Na sala de tecnologia também é armazenado o projetor multimídia (*datashow*) e outros aparelhos, como *micro system*, fones de ouvido, microfone e câmera fotográfica digital, estes, por sua vez, são cedidos após anuência da profissional responsável pelas salas de vídeo e tecnologia.

A sala de vídeo, ao contrário da sala de tecnologia, que possui mesas e cadeiras apropriadas para o trabalho ao computador, é um espaço um tanto precário. Dos dispositivos tecnológicos da escola, apenas uma caixa de som e alguns cabos de conexão de áudio e vídeo são armazenados na sala de vídeo, cujos móveis, ventilação e iluminação deixam a desejar no quesito conforto. Há, também, um quadro branco para as projeções.

Ambas as salas são administradas por uma professora encarregada de auxiliar estudantes e professores. Esta profissional também administra o agendamento dos dois espaços. Convém salientar que, realizado o agendamento, o uso dos espaços só pode ser efetuado com a postagem prévia (no mínimo 24 horas antes do período agendado) do plano de aula proposto pelo professor. Esta postagem é realizada via internet, em um portal específico da Secretaria Municipal de Educação, cujo *link* é disposto no blog da escola. O planejamento postado é visível a todos os outros professores cadastrados no sistema disponibilizado pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais de forma que se possa conferir os dias vagos para agendamentos futuros e quais conteúdos serão ministrados nos dias já agendados. O formulário de preenchimento sinaliza alguns itens como conteúdo, objetivo, metodologias, recursos que serão utilizados (computador, projetor, fones de ouvido, máquina fotográfica, microfone, dentre outros), além de exigir a descrição dos *links* a serem navegados durante a aula.

Esta mesma profissional da sala de tecnologia também é responsável por conduzir projeto realizado no contraturno escolar com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Denominada “Projeto Scratch”, a atividade une habilidades iniciais de programação ao desenvolvimento do raciocínio lógico.

Tal professora tem sua formação base em Letras com habilitação para o ensino de Língua Inglesa e seus conhecimentos para o trabalho com a operacionalização e mediação do uso de tecnologias no ensino foram desenvolvidos por seu perfil autodidata.

As três turmas de 8º ano pesquisadas apresentam perfil heterogêneo, no que tange à faixa etária, variável entre 13 a 16 anos, e perfil sócio-econômico. Já quanto ao sexo, como visto anteriormente, as turmas são relativamente parecidas, no que diz respeito à quantidade de meninas e meninos em sala, quase equivalente.

Observa-se no 8º B um comportamento de bastante concorrência entre os alunos. Há disputas sucessivas pela maior participação ou a ideia mais criativa quando são propostas atividades diferenciadas, a exemplo de uma encenação teatral ou a participação em campeonatos esportivos.

O debate constante entre os alunos gera certa algazarra em determinados momentos. Com isto, também cabe à professora constantes intervenções para retomar a atenção dos alunos.

Já o 8º ano A apresenta uma turma relativamente participativa. Ao contrário do 8º ano B, o 8º A não se preocupa muito com “concorrências” internas. No entanto, comporta estudantes que demonstram carinho pela professora de Língua Portuguesa, que é constantemente recepcionada com pequenos mimos, como chicletes, adesivos. Estes alunos também demonstram um perfil de negociação das regras, a exemplo do uso de fones de ouvido. Caso percebam alguma situação que gere prejuízo à professora diante da coordenação, deixam os fones de lado. Do contrário, seguem realizando “barganhas” como “copio a matéria usando os fones, mas os guardo quando começar a explicação”. É também o 8º A uma turma que oscila entre o entusiasmo com algumas atividades e a recusa perante outras, principalmente as relacionadas à escrita.

Por fim, o 8º ano C é a turma que comporta o maior número de alunos reprovados em série anteriores. São, no mínimo, seis estudantes. Consequentemente, também é a turma com o maior número de alunos entre 14 e 16 anos. Há certo rótulo na escola quanto à turma, que carrega o estigma de ser a menos colaborativa. Contudo, como se verá a seguir, houve ocasiões à época da pesquisa em que se denota grande empenho dos estudantes perante alguns temas ministrados pela professora. Há também um clima de solidariedade entre a turma, que carrega diversas ocorrências de disciplinamento junto ao diretor da escola. Estas idas à diretoria fazem com que os alunos cooperem entre si e alertem quanto ao risco iminente de queixas da professora junto à coordenação ou direção.

A docente de Língua Portuguesa, por sua vez, responsável pela disciplina nessas turmas, tem 32 anos e licenciou-se em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas no ano de 2007 por uma faculdade privada no município de Nova Andradina. É especialista em Educação Especial pela mesma faculdade na

qual se graduou e chegou a cursar formação interna da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes em Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), porém informou não ter realizado exame de proficiência após esta formação.

Seu ingresso profissional deu-se através de contratação na rede municipal para atuação em uma escola localizada na zona rural, onde lecionou para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental durante o período de dois anos. Entre 2009 e 2014 dedicou-se à mesma disciplina em escolas municipais urbanas também nos anos finais do Ensino Fundamental e, ocasionalmente, como professora do EJA no período noturno. A partir do segundo semestre de 2014, passou a se dedicar exclusivamente às aulas da modalidade regular no período matutino.

5.3 Instrumento de Coleta de Dados e Análise

O recurso escolhido para a coleta de dados foi o registro diário de observação em campo. Para Gil (1999), a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Segundo o autor, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa desde a formulação do problema até a construção de hipóteses, coleta e análise de dados. Todavia, Gil (1999) chama a atenção para o fato de que, via de regra, a fase da coleta de dados é a em que a observação se torna mais evidente.

Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação (GIL, 1999, p.110).

O pesquisador também considera que a observação é o uso dos sentidos com vistas à aquisição de conhecimentos necessários para o cotidiano. Sua consideração como um procedimento científico decorre de três pontos: (a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; (b) é sistematicamente planejada; (c) é submetida para verificação e controles de variedade e precisão (SELLTIZ *et al.*, 1967 *apud* GIL, 1999).

Esta pesquisa levou em conta aspectos da observação como a

ausência de necessidade de mediação por parte do pesquisador, o que por sua vez, acarreta também a redução da subjetividade, presente em todo processo de investigação social. Entretanto, é honesto lembrar que a observação também traz inconveniências, como descreve Gil (1999). Uma delas é o “desconforto” trazido pela presença do pesquisador aos observados. Muitas vezes, isto gera quebra de espontaneidade e pode refletir nos resultados da pesquisa. Foi com esta preocupação que este estudo optou pela observação simples.

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem (GIL, 1999). O estudioso compara ainda este tipo de procedimento às técnicas empregadas por jornalistas, o que chega até mesmo render o nome de “observação-reportagem”. Mas enganosa é a impressão de que a observação simples permanece no campo da informalidade, pois a técnica

[...] em qualquer circunstância exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos (GIL, 1999, p.111).

Entre os itens observados durante o período supracitado estão a continuidade dos conteúdos ministrados pela professora regente e os recursos didáticos utilizados em sala de aula, bem como a interação dos alunos durante as aulas e algumas características do comportamento coletivo das turmas. A rotina escolar, como horário para intervalo, intervenção da coordenação e direção, além de reuniões com professores também figuram o relatório realizado por meio de registro em diário de campo, principal ferramenta de compilação de informações que emergiram do trabalho de campo.

A análise dos dados oriundos da observação é norteadada por contribuições da Ergonomia francesa. Neste caso, tal ciência colabora com a análise a partir dos conceitos de **trabalho prescrito**, **trabalho realizado** e **trabalho real**, motivo este que leva a pesquisa a uma breve explanação sobre a Ergonomia e a emergência de tais conceitos.

Souza-e-Silva (2003) afirma que a Ergonomia é um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação. Ainda de acordo com a autora:

Apoiando-se em uma pluralidade de contribuições advindas de diferentes disciplinas e ancorando seu corpo de conhecimentos no binômio trabalho prescrito ou tarefa/ trabalho realizado ou atividade, a ergonomia procura amalgamar a junção de conhecimentos gerais sobre o trabalho a conhecimentos específicos coproduzidos pelo coletivo de trabalho (SOUZA-e-SILVA, 2003, p.1).

O desenvolvimento da Ergonomia se deu por meio do empenho de pesquisadores britânicos, reunidos em um grupo interdisciplinar que, em 1947, durante a Segunda Guerra Mundial, investigou os esforços humanos em situações extremadas e possíveis mecanismos para atenuar esses esforços.

Ao mesmo passo, na França, eram desenvolvidas pesquisas voltadas à observação do trabalho humano. Neste cenário, Souza-e-Silva (2003) atenta para as contribuições de Pacaud, filósofa de formação, que concentrou estudos na década de 1940 sobre a complexidade de atividades realizadas por agentes de trem e telefonistas, apontando que os operários não desenvolviam atividades puramente simples e mecânicas.

Desta feita, pode-se resumir que, enquanto na Grã-Bretanha a Ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem Wisner (1996 *apud* SOUZA-e-SILVA, 2003).

Este preâmbulo permite que se trate um aspecto relevante da Ergonomia para a presente pesquisa: observar a ação do professor só faz sentido sob o intuito de melhorá-la através de análises que possibilitem uma melhor formação a este profissional. Sobre a questão, Souza-e-Silva (2004, p.273) sinaliza que

Com o intuito de *melhorar* a ação do professor em aula, de melhor *formá-lo*, inúmeras teorias têm sido utilizadas na área de formação de professores. Essas metodologias vão desde a elaboração e análise do plano de aula, passando pelo diário reflexivo, pelo relato de aula dada pelo professor ou por um observador, até a filmagem de aulas para posterior discussão no interior de um programa de formação de professores.

Contudo, Souza-e-Silva (2004) frisa que todas essas metodologias ainda têm se centrado principalmente na interação com o aluno e não levam em conta outras dimensões do trabalho do professor. É neste terreno que se faz necessário emprestar, dentre as ideias relacionadas à Ergonomia, a noção de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real por julgar-se, conforme Souza-e-Silva (2004), que tais conceitos podem proporcionar novos horizontes para reflexões e possíveis aprimoramentos das práticas docentes.

O trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade efetivamente realizada. Na verdade, podemos considerar a atividade realizada como uma resposta às prescrições (SOUZA-e-SILVA, 2003).

Amigues (2003 *apud* SOUZA-e-SILVA, 2003) explica que a atividade é o que pode transformar a prescrição. No campo da Educação, essa relação dialética entre o prescrito e o realizado, tratada pela teoria como uma renormalização do trabalho docente, é investigada no intuito de compreender as ações do professor. Não obstante, também há que se considerar o trabalho real para se compreender tal processo.

O destaque do debate sobre o trabalho real está no fato de o conceito também considerar as atividades **não** realizadas durante a ação:

Na verdade, a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis em meio a tantas outras que com ela concorreriam no momento da ação. Essas outras atividades que não foram realizadas e que também fazem parte do trabalho real têm grande importância para a compreensão do trabalho prescrito e do trabalho real (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.276).

Essas intenções não realizadas podem advir de prescrições, muitas vezes renormalizadas, durante a realização da atividade, como uma adaptação, um modo diferente para se chegar à realização. Os fatores que podem ocasionar este fenômeno são diversos e, como Souza-e-Silva (2004) complementa, podem se dar em função dos próprios alunos, de imperativos ligados ao tempo, reflexões durante a própria ação do professor, entre outras realidades.

Ressalta-se também que, correntemente, o trabalho do professor está

relacionado às prescrições de diferentes níveis – no Brasil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, os PCN e, em alguns, casos, diretrizes próprias estaduais, dentre outros-, o que é um aspecto primordial para a discussão proposta aqui.

A Olimpíada de Língua Portuguesa, constituída política pública desde a parceria de seus realizadores com o Ministério da Educação, é uma das prescrições de nível nacional com as quais o professor de Língua Portuguesa interage.

Partindo destes pressupostos, julgou-se pertinente dar luz à análise dos dados por meio da discussão de excertos do diário de campo, sendo esta conjugada entre *a) trabalho prescrito; b) trabalho realizado; e c) trabalho real*. O critério para o recorte levou em conta a literatura a respeito dos Multiletramentos.

Conforme se vê em Rojo (2012, p.8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/ discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos valorizados [...] ou desvalorizados [...].

Sendo assim, optou-se por analisar ocasiões de registro em que estão presentes o uso das TIC em sala, bem como as ocasiões que apresentam ênfase em linguagens variadas (verbal, visual, sonora, escrita, dentre outras), tanto no repertório da professora, quanto no do alunado.

5.4 Entre o Trabalho Prescrito e o Real, um Caminho de Multiletramentos

Se já foi visto em Nóvoa (1992) que a formação de professores necessita ter o foco de seu desempenho em uma aproximação maior com a prática docente, Souza-e-Silva (2004) reitera o debate proposto pelo autor português há duas décadas e define:

O trabalho do professor, se encontraria, enfim, entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, materiais didáticos, leis, decretos,

etc), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as intenções não realizadas que constituem o trabalho real, e a atividade – aula – que transforma o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a este processo. Além disso, não se pode deixar de considerar todo o trabalho de renormalização que, entre uma aula e outra, configura e caracteriza o trabalho do professor (SOUZA-e-SILVA, 2008, p.277).

Pode-se inferir que o ato de renormalizar está intimamente ligado à adaptação de conhecimentos frente às circunstâncias que cercam a tentativa de realização de uma prescrição. E o que é a atividade docente senão uma constante renormalização conjugada pelos seus conhecimentos, prescrições e meios para a realização destas? Entender a renormalização como uma formação pelo/no trabalho é um viés pertinente para esta pesquisa que tem dentre seus objetivos, o de pontuar a emergência de multiletramentos ou novos letramentos exigidos ao professor diante do trabalho prescrito, realizado e real no trato da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa, como se pode inferir das análises que se seguem a partir dos relatos listados em diário de campo.

É preciso salientar também, a característica prescritiva da própria OLPEF, uma política pública de nível nacional. Seu programa, já deslindado nos capítulos 3 e 4 deste estudo, embora reconheça que não devem ser encaradas de modo imperativo, comporta prescrições que vão desde à metodologia (sequência didática) para o ensino da escrita e os objetos de ensino a serem utilizados sob esta metodologia, bem como prescrições sobre a análise da produção textual dos alunos pela comissão julgadora.

Nesta ótica, seguem as reflexões sobre as situações listadas em diário de campo, como o trabalho realizado pela professora em 29/05/2014. Dentre outras atividades registradas nesta data, a docente deu enfoque a uma atividade no intuito de introduzir os alunos às características do gênero textual memórias literárias: [...] *É solicitada uma redação a partir de uma foto pessoal antiga com intenção de suscitar o tema “memórias”* (Apêndice 2 - Diário de Campo 29/05/014).

A solicitação feita aos alunos é conferida já na aula seguinte:

A redação sobre memórias pessoais que deveria ser construída a partir de uma foto antiga é ‘vistada’ pela professora, que anota “pontos positivos” em seu diário de classe. Percebe-se que a leitura dos trabalhos no caderno dos alunos foi feita de modo rápido pela professora. A docente pergunta se algum estudante gostaria de expor suas fotos e elencar algumas

considerações sobre suas lembranças. O pedido gera certo burburinho até uma dupla de alunas se apresentar. As meninas são irmãs gêmeas e explanam sobre o que sua mãe havia lhes contado sobre a foto. Segundo as duas, trata-se de uma foto feita no dia do batizado das irmãs. Os alunos fazem alguns comentários em tom de brincadeira sobre a roupa das alunas, que ainda são bebês na fotografia. A professora enfatiza a pequena entrevista que as alunas necessitaram realizar com a mãe para adquirir informações sobre a foto. Outros dois estudantes se apresentam, mas a professora pede objetividade devido à realização de prova mensal. Em comum com as colegas, ambos os alunos relataram terem conversado com os pais a respeito das fotografias apresentadas. Ao que parece, a preocupação da professora na atividade não está no texto/ redação em si, mas na pesquisa que os alunos realizaram para contextualizar as fotos selecionadas por eles. O momento é encerrado e a docente segue com a aplicação da prova mensal (*Apêndice B - Diário de Campo 30/05/2014*).

É notável a semelhança da atividade com a prescrição da Olimpíada de Língua Portuguesa por meio do caderno virtual ‘Se bem me lembro...’. Em sua oficina número 1, o caderno ampara as atividades em dois textos disponibilizados escritos e em áudio. São eles “Parecida, mas diferente”, de Zélia Gattai e “Transplante de Menina”, de Tatiana Belinky. A partir destes textos, seguem-se atividades desenvolvidas em três etapas. A primeira etapa trata da audição dos textos e de possíveis diálogos entre professor e alunos. Alguns pontos norteadores do debate são destacados, como os temas trazidos pelas narrativas e o conceito de “memória” e “memórias”.

A segunda etapa da oficina, denominada “Vestígios do Passado”, instrui o professor a solicitar uma pesquisa local aos alunos:

Lembre aos alunos que fotografias antigas ajudam a recuperar lembranças do passado. Peça-lhes que façam uma pesquisa na comunidade para localizar e pegar emprestado esse material. Converse com a turma a esse respeito, incentivando os alunos a participar da coleta, fazer contato com parentes e vizinhos. Esse será um recurso importante para que eles possam ampliar o repertório em relação a costumes, hábitos, paisagens, formas de agir, de vestir, características de outros momentos da história do lugar onde vivem (CADERNO SE BEM ME LEMBRO..., 2014. Grifo nosso).

Tal etapa sugere ainda pesquisas na internet e lista *sites*, mais precisamente museus digitais, para que o repertório sobre fotografias antigas seja ampliado e, conseqüentemente, debatido:

Explique-lhes que as fotos e os objetos são elementos importantes para

promover a aproximação com o passado, mas as pessoas são as principais fontes de memória; na verdade, a mais rica delas. Diga a eles que os relatos orais e escritos serão o foco do trabalho durante as oficinas (CADERNO SE BEM ME LEMBRO..., 2014).

O término da oficina 1, que ocorre na terceira etapa, prevê a realização de uma exposição com fotos e objetos antigos aberta à escola, a partir das pesquisas dos alunos. Nesta etapa, o intuito é dividir as tarefas da exposição em grupos e demonstrar aos alunos a relevância da pesquisa de lembranças antes de escrever memórias literárias.

Neste caso, a oficina 1 é o trabalho *prescrito* ao professor. O trabalho *realizado*, conforme denota o diário, contou com certa adaptação da oficina. A professora se ateve a um dos objetivos da oficina – “*promover a aproximação com o passado*” – por meio da pesquisa de fotografias antigas. Os alunos também foram instigados a entrevistar pessoas mais velhas a fim de contextualizar as fotografias pesquisadas, o que foi destacado em aula: “*A professora enfatiza a pequena entrevista que as alunas necessitaram realizar com a mãe para adquirir informações sobre a foto*”.

Esse processo de reelaboração/renormalização é discutido por Amigues (2002 *apud* SOUZA e SILVA, 2004) quando afirma que o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito da organização escolar, esse trabalho é objeto da reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos levando em conta seu nível de escolaridade, o contexto socioeconômico em que estão inseridos etc.

É com base neste processo de organização das condições de estudo dos alunos que se pode estender também a reflexão ao *trabalho real*, tido, ainda com base em Amigues (2002 *apud* SOUZA-e-SILVA, 2004), como o cruzamento entre o prescrito e o realizado.

Na aula em questão, vê-se que, entre as prescrições do caderno virtual e o trabalho realizado em sala de aula, há alguns fatores determinantes para o trabalho real. O próprio registro de 30/05/2014 afirma que, diferentemente da orientação presente na oficina 1 do caderno virtual ‘Se Bem me lembro...’, que prevê uma sucessão de várias atividades acondicionadas em três etapas, cuja finalização

culmina com uma exposição aberta ao restante da comunidade escolar, acabou por se encerrar com um breve debate em sala.

Outros dois estudantes se apresentam, mas a professora pede objetividade devido à realização de prova mensal. Em comum com as colegas, ambos os alunos relataram terem conversado com os pais a respeito das fotografias apresentadas. Ao que parece, a preocupação da professora na atividade não está no texto/ redação em si, mas na pesquisa que os alunos realizaram para contextualizar as fotos selecionadas por eles. **O momento é encerrado e a docente segue com a aplicação da prova mensal** (Apêndice B -Diário de Campo 30/05/2014).

O conteúdo grifado permite identificar outra prescrição com a qual a professora precisou lidar: a prova mensal, um mecanismo de observação do desempenho dos estudantes (e do professor) diante da disciplina, historicamente valorizado. Retoma-se aqui a contribuição de Anastasiou (1998) sobre determinados métodos de avaliação. Anastasiou (1998) enxerga permanências de uma competência docente baseada nas diretrizes da *Ratio Studiorum*, manual representante do modelo jesuítico introduzido ainda no Brasil em tempos de colônia portuguesa. Datada de 1599, a *Ratio Studiorum*, em uma abordagem bastante sintética, pauta o ensino em três etapas: preleção do professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios de fixação.

Exemplo de avaliação por meio de “exercícios de fixação”, a prova mensal compõe uma prescrição bastante presente no cotidiano dos professores, e mais, cobrada pela gestão no ambiente pesquisado.

Com isso, a “renormalização” da oficina, com a ausência de algumas etapas, como a exclusão dos textos sugeridos pelo caderno virtual e atividades relacionadas, a exemplo da pesquisa em *sites* e exposição para a escola, e o “término” da atividade com o “visto”, a sinalização de que a mesma foi executada pelo aluno e conferida pela professora, ajudam a caracterizar o trabalho real desempenhado pela docente que, em suma, adaptou uma prescrição que implicava na disposição de duas ou mais aulas, para uma.

A distribuição das ações no tempo manifesta-se também nas *pré-ocupações* profissionais dos professores. Ela constitui, na sala de aula, uma variável de comando para a realização da tarefa: iniciar uma aula, terminá-la, relacioná-la às demais gera várias rupturas temporais. Como o professor, nessa sucessão de rupturas, consegue criar uma continuidade? Aqui tempo e

'meio' estão intimamente relacionados no trabalho real do professor (SOUZA-e-SILVA 2004, p.345).

Pertinente a uma das discussões propostas nesta pesquisa, as possibilidades de Multiletramentos que permeiam o trabalho prescrito, realizado e real na mediação pedagógica observada também merecem atenção. A iniciar pela atividade sobre memórias, que consiste em desenvolver um texto memorialista a partir de fotografias pessoais antigas, estabelece-se de imediato um trabalho que privilegia não apenas a linguagem escrita, mas também acresce uma linguagem de suma importância na contemporaneidade, a linguagem visual.

Martins Dias *et al.* (2012) afirmam que há algumas décadas, as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. No entanto, as práticas atuais, impactadas pela inclusão cada vez maior da tecnologia no cotidiano, têm incorporado ou combinado novos textos, como no caso das imagens, que passaram a exigir a

[...] aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos. A ampliação deste conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas), para citar as mais recorrentes (MARTINS DIAS *et al.*, 2012, p.76).

O foco nessas novas habilidades de escrita e leitura também estão presentes na aula registradas em 02/06/2014:

Diferentemente do observado na semana passada, a aula foi realizada na sala de recursos tecnológicos, conhecida como "sala de tecnologia". Havia 28 alunos presentes e 29 computadores disponíveis. Além dos computadores, internet e fones de ouvido estavam à disposição da professora e alunos. O intuito da regente foi iniciar sequência didática voltada à produção textual para a Olimpíada de Língua Portuguesa. [...] A aula foi iniciada com leitura de referencial próprio da Olimpíada sobre o gênero textual Memórias Literárias. Em seguida, foi solicitada uma pesquisa sobre "lirismo", palavra que está presente no texto lido. No entanto, devido a um problema técnico, a conexão com a internet foi perdida e os estudantes retornaram para a sala de aula habitual. A situação gerou uma espécie de sentimento de frustração na professora, que relatou ter preparado as atividades previamente durante o fim de semana. A pesquisa sobre o conceito de lirismo foi realizada em sala com o auxílio de dicionário e aparelho celular dos alunos. Na segunda aula há pausa para merenda. No retorno, são debatidas as definições pesquisadas e relacionadas com o

referencial prévio dos alunos. É aparente a desmotivação da professora com a interrupção da sequência planejada, que segundo a docente, incluiria pesquisa sobre entrevista a fim de, posteriormente, formar duplas entre os alunos para realizarem entrevistas entre eles (Apêndice B).

Na sequência, o diário expõe que, diante do problema de conexão com a internet, a aula continua a ser ministrada na sala comum. A professora cancela as atividades sobre o gênero memórias literárias e passa a se dedicar a exercícios referentes ao conteúdo “verbos” com o auxílio do livro didático:

A professora utiliza o tempo que estava reservado para a sequência didática sobre o gênero memórias para avançar na resolução de exercícios do livro didático que serão base para a avaliação bimestral (Apêndice B. Diário de Campo 02/06/214).

A presença da “ruptura” na distribuição das ações no tempo, já descrita anteriormente por Souza-e-Silva (2004) foi uma das variáveis para a aferição do trabalho real da professora em aula. Sem a disponibilidade de um dos recursos (conexão com a internet) pré-requisitado para as atividades, o trabalho real foi fruto de reorganizações consideráveis, uma vez que, o que foi efetivamente realizado não contemplou todos os objetivos da proposta – “É aparente a desmotivação da professora com a interrupção da sequência planejada, que segundo a docente, incluiria pesquisa sobre entrevista a fim de, posteriormente, formar duplas entre os alunos para realizarem entrevistas entre eles”. Todavia, o registro também afirma: “A pesquisa sobre o conceito de lirismo foi realizada em sala com o auxílio de dicionário e aparelho celular dos alunos”.

Destaca-se no trabalho realizado uma característica interessante que remete à origem prescritiva das atividades da aula:

O diálogo que se instaura entre professor e alunos refere-se ao sentido do trabalho a fazer, o qual sempre marca uma transição entre aquilo que os alunos fizeram precedentemente e o que farão posteriormente. A prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/alunos, cujo objeto é a regulação do processo de realização (SOUZA-e-SILVA 2004, p.344. Grifo do autor).

Neste processo de regulação, o diálogo entre a professora e os alunos foi fundamental para a efetivação da pesquisa, que se deu por meio de aparelho

celular. Caso a pesquisa não se tornasse uma atividade coletiva, cuja adesão dos alunos ao pedido da professora foi determinante, a regulação poderia ocasionar um distanciamento ainda maior da prescrição.

Novamente, existe a presença de características de multiletramentos neste processo, a iniciar pela prescrição, que contava com pesquisas na rede a partir de uma leitura prévia e a exibição de vídeo acerca de uma linguagem essencial para o ensino do gênero memórias literárias, a entrevista, além do uso de dispositivos móveis, como o celular.

Talvez pela relevância da entrevista descrita no caderno virtual da OLPEF – “[...] os alunos não irão escrever suas próprias memórias, eles precisarão aprender a escrever como se fossem o próprio entrevistado (CADERNO se bem me lembro..., 2014)”, a professora tornou a tentar desempenhar sua aula na sala de tecnologia no intuito de apresentar uma entrevista para posterior debate.

Houve a tentativa de exibir trecho do programa de televisão “Tempos de Escola”, produzido e exibido pelo Canal Futura:

Sem a possibilidade de acessar o portal *Youtube*, site com acesso bloqueado na escola, para assistir uma entrevista pré-selecionada do programa “Tempos de Escola”, do canal Futura, com o ator Fabio Porchat, a professora improvisa e pede para que os estudantes pesquisem e selecionem uma entrevista de um ídolo pessoal no intuito de observar como o entrevistado pontua suas lembranças. (Apêndice B. Diário de Campo 03/06/2014).

A exibição do vídeo, embora não integre o trabalho realizado em sala, é significativa para se refletir sobre o trabalho real, nesta ocasião, permeado de leituras oriundas de vários letramentos por parte da professora que deveriam ter sido apresentados (ou estendidos) aos alunos.

O programa “Tempos de Escola” é uma produção caracterizada, conforme o próprio nome sugere, por seu tom memorialístico. O roteiro e a apresentação do programa são desenvolvidos pelo jornalista Serginho Groisman, encarregado por receber convidados conhecidos na cena nacional e entrevistá-los. Com certa frequência na audiência, é possível perceber que o programa prioriza entrevistas com convidados ligados à cena esportiva, informativa ou artística, como atletas, atores, apresentadores, músicos e jornalistas.

Além da entrevista principal, que sempre tem como foco as recordações dos “tempos de escola” dos convidados, a vedete do programa consiste no acréscimo de depoimentos atualizados de personagens presentes nos cenários descritos pelo entrevistado, a exemplo de professores, diretores, inspetores de alunos e outros funcionários. Tais entrevistas, somadas aos recursos de edição de áudio e vídeo, ajudam a construir uma narrativa que traça um paralelo entre as lembranças do entrevistado e a aparência atual dos elementos que o mesmo evoca para compor as descrições de suas memórias, como o prédio da escola, rotinas e os personagens.

O programa é permeado por critérios estéticos bastante alinhados com sua mensagem. A abertura (Figura 3) é desenvolvida com uma paleta de cores contemporânea e ícones imagéticos que remetem a uma relação dual: ao mesmo passo em que os ícones parecem botões digitais, tais como os presentes em dispositivos móveis e computadores, têm em seu interior signos clássicos da escola – as carteiras, livros, letras e números, remetendo à dinâmica passado-presente ou presente-passado.

Figura 3:Frame de abertura do programa ‘Tempos de Escola’

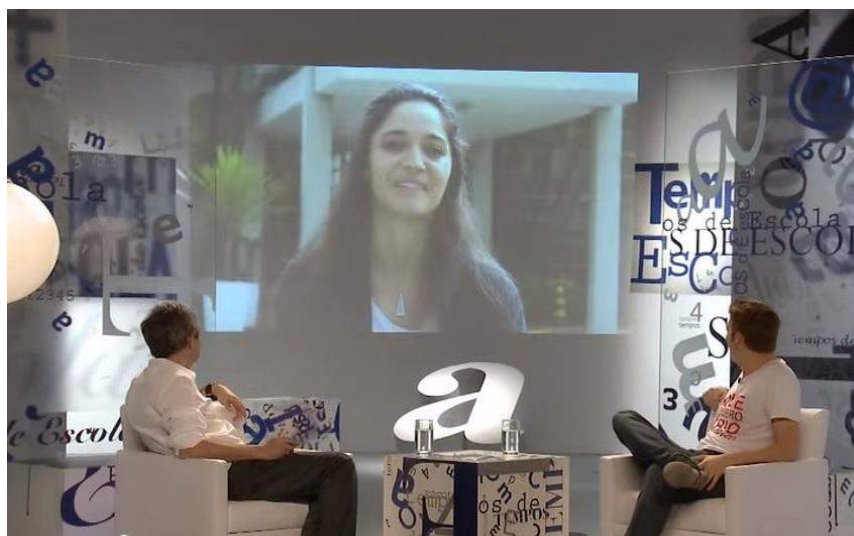


Fonte: Google (www.google.com).

O mesmo se diz do cenário (Figura4) que, de modo geral, tem uma estrutura limpa, mas sutilmente permeada de elementos imagéticos. Estes elementos são, novamente, letras isoladas, palavras e números, mas desta vez, com a disposição

realizada em planos diversos como a imitar algo que flutua no ar ou como a compor um ambiente no qual navegam. O efeito 3D (três dimensões) nos elementos do cenário é amplamente explorado, remetendo à busca por lembranças: uma sucessão de dimensões de signos que navegam ou pairam, no entanto, conectam-se de alguma forma num mesmo ambiente.

Figura 4: Captura de tela de trecho do programa 'Tempos de Escola', exibido em 29 de novembro de 2013



Fonte: Televisão Televidéoteca – www.televideoteca.com.br

A leitura de imagens, neste exemplo, um letramento valorizado para a produção e apreciação do programa, é comentada por Gaydeczka (2013, p. 337):

Para ler imagens ou alfabetizar-se visualmente, é preciso desenvolver a observação de aspectos e de traços constitutivos presentes no interior da imagem, sem extrapolar para pensamentos que nada têm a ver com ela. Assim como um texto, uma imagem pode produzir várias leituras, mas não qualquer leitura.

Da mesma maneira, o programa selecionado pela professora conta com um convidado, o ator Fábio Porchat, de trânsito bastante provável nas coleções/referências do alunado. Jovem, o artista acumula trabalhos do gênero humorístico na televisão aberta, televisão por assinatura, cinema e, alcançou popularidade, por sua participação em um programa de humor na internet, transmitido pelo *site YouTube*. Durante o 'Tempos de Escola', suas declarações

remontam a episódios cômicos vivenciados na adolescência. São lembranças como falhas em jogos de futebol, roupas que viraram piadas entre os amigos, “brincadeiras” ministradas por professores.

A escolha de uma “voz” que narra lembranças tão próximas de vivências típicas da faixa etária do 8º ano caracteriza não uma desvalorização de personagens ou comportamentos canonizados, mas uma valorização da multiplicidade de culturas.

Essa visão desessencializada de cultura (s) já não permite escrevê-la com maiúscula – **A** cultura – pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/ barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa- também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012, p.13-14. Grifo do autor).

Outras ocasiões de agenciamento de multiletramentos entre o trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real enfatizaram a atividade de entrevista. É o que se percebe na aula de 10/06/2014, ocasião em que a professora responsável pelas turmas do 8º ano teve de se ausentar devido a uma capacitação promovida pela Secretaria Municipal de Educação para os professores de Língua Portuguesa:

Com base no relato da professora sobre os conceitos já enunciados junto aos alunos, a professora substituta retoma conceitos de ‘lirismo’ e ‘fato’ e amplia repertório dos alunos sobre a ‘entrevista’ como base para se acessar memórias. Esta etapa é realizada baseada em uma entrevista impressa com o raper MV Bill, retirada do portal do Diretório Acadêmico da PUC-RJ. Após debater e contextualizar a entrevista junto aos alunos, a professora solicita atividade em dupla. O objetivo é que um aluno entreviste o outro priorizando perguntas que estimulem o contato com o passado e o meio onde vivem. A atividade prossegue até o término da aula e a professora alerta para que os estudantes a concluam em casa e a tragam para a próxima aula (Apêndice B. Diário de Campo 10/06/2014).

Em uma das turmas, o trabalho realizado é interrompido devido a uma ocorrência de indisciplina que demanda a intervenção da coordenação da escola. Nas aulas seguintes (11 e 12/06/2014), reincide o fator “ruptura” no ritmo das atividades – o dia 12 não é letivo devido ao calendário adequado aos jogos da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de Futebol e, o dia 11, é dedicado à hora

aula-atividade da professora.

Somente no dia 13/06/2014 a professora regente cobra atividade ministrada aos alunos anteriormente:

Dos 27 alunos presentes, cerca de seis informam que não concluíram a atividade. A professora orienta tais alunos para que realizem o término. Em seguida, apresenta diversos livros pessoais (biografias e livros-reportagem) com o intuito de expor exemplos de narrativas memoriais e como a entrevista interage com estas produções. O material causa curiosidade e a professora contextualiza as obras. Com a maioria dos grupos com atividade concluída, a dinâmica avança: é solicitado que os estudantes se organizem em grupos e selecionem uma entrevista feita pelos colegas para iniciar uma produção coletiva de memórias literárias a partir de tais informações (Apêndice B. Diário de Campo 13/06/2014).

O caderno virtual 'Se bem me lembro...' prescreve que a pesquisa e a entrevista que precedem a produção textual coletiva devem ser realizadas com pessoas mais velhas. Já no trabalho realizado em classe, retomando a renormalização das atividades que advém desde a oficina número 1, estas etapas foram trabalhadas entre os próprios alunos.

Com a proximidade do período de férias, é necessário à docente corresponder a várias demandas do coletivo de trabalho, dentre elas, o término dos conteúdos previstos para o bimestre.

É nítido, em reunião realizada na sala de professores durante o intervalo, que o planejamento escolar está apertado devido ao bimestre curto por conta dos dias não letivos com os jogos da Copa do Mundo (Apêndice B. Diário de Campo 14/06/2014).

Antes de retomar o trabalho realizado, cabe pontuar algumas orientações do trabalho prescrito no caderno virtual da OLPEF:

O primeiro texto será feito com base na pesquisa sugerida na Oficina 1, quando os alunos conversaram com pessoas mais velhas da comunidade, e na Oficina 3, quando realizaram leituras e reflexões com base em alguns fragmentos de textos. Analise com eles o que foi feito, retomando os resumos organizados pelos grupos, e peça-lhes que escolham um dos entrevistados (CADERNO Virtual Sem bem me lembro..., 2014).

Diante de tal prescrição, o trabalho realizado se deu da seguinte forma:

Apesar do resgate conceitual e a apresentação das obras que trazem elementos da linguagem de memórias literárias (biografias e livro-reportagem trazidos pela professora), que também geraram curiosidade, a turma apresenta dificuldade em iniciar a produção textual. É efetuada mediação grupo por grupo. Um grupo de meninos se destaca ao apresentar uma entrevista em áudio gravada pelo celular. O grupo se anima com os elogios da professora e a possibilidade de publicar a produção em um *blog*. Com o tempo da aula escasso e necessidade de preparar os alunos para a prova bimestral, a dinâmica é encerrada e a produção coletiva não passa por revisão e reescrita, mas é conferida nos cadernos dos alunos enquanto a professora faz sugestões para alguns alunos que se interessaram em manter o tema do texto para concorrer na olimpíada. (Apêndice B - Diário de Campo 13/06/2014).

É preciso destacar neste trecho dois pontos essenciais para se verificar os multiletramentos presentes em sala: o trabalho real incluiu a intenção de publicar a produção dos alunos em um *blog*, iniciativa não realizada devido à necessidade de dedicação da professora aos conteúdos cobrados na avaliação bimestral. Essa intenção não realizada surgiu em decorrência da observação do uso espontâneo dos alunos de um recurso tecnológico para a gravação da entrevista, neste caso, o próprio celular.

Tanzi Neto (2013) em seu estudo “As Tecnologias e os letramentos para a Educação do Século XXI”, discorre que, o rápido crescimento das TIC em escala mundial, leva a novos paradigmas educacionais, ocasionados, dentre outros fatores, principalmente pelo crescente letramento digital da população associado a uma melhoria gradual das infraestruturas tecnológicas. Este fenômeno também leva ao que o autor chama de valorização de uma “sociedade virtual”.

Este novo espaço social, aberto, colaborativo, virtualizado, é considerado nas prescrições da Olimpíada de Língua Portuguesa, que prevêem a publicação das produções dos alunos em espaços sociais de circulação e chega a sugerir a criação de *blogs*.

O trabalho real que envolveu o início da produção textual coletiva e foi interrompido devido ao cumprimento de prescrições de ordem institucional é avaliado pela Ergonomia e enquadra-se nas características das dinâmicas em torno do coletivo de trabalho:

Para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor. Entre as prescrições e os alunos existe um trabalho

de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.343).

As prescrições da olimpíada continuam a ser realizadas em meio à constantes renormalizações. Com o retorno do período de férias, outra produção textual é solicitada aos 8º anos. Trata-se de um concurso de redações promovido pelo Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação em Nova Andradina (SIMTED).

Segundo a professora, a adesão ao concurso é uma exigência da coordenação. O tema da redação é 'Escola e Família, uma parceria de sucesso'. O gênero textual é dissertação. A professora começa algumas explicações acerca do gênero, como "introdução" e "desenvolvimento". O conteúdo fica pendente para as próximas aulas (Apêndice B. Diário de Campo 18/07/2014).

Conciliado aos novos conteúdos do bimestre, o trabalho com a dissertação foi realizado por etapas, no intuito de promover a reescrita a cada item do gênero textual – introdução, desenvolvimento e conclusão. A mediação não fez uso de novas tecnologias para esta atividade. Após o período de observação, viu-se, conforme noticiado pelo portal da Câmara Municipal de Nova Andradina em 22/09/2014, que uma aluna integrante do 8º ano B da escola pesquisada foi premiada com o terceiro lugar em tal concurso.

Paralelamente, o tema "variantes linguísticas" foi focalizado nas aulas. Primeiramente, as turmas tiveram contato com uma anedota. Este texto foi impresso pela própria professora e distribuído aos alunos, que o anexaram aos seus cadernos. Após leitura e discussão do texto, um estudante fez uma sugestão à professora: a audição de uma música da Banda Mamonas Assassinas, um dos ícones *pop* brasileiros da década de 1990.

A música sugerida, intitulada "Jumento Celestino", narra o êxodo rural de um trabalhador do interior da Bahia que decide morar em São Paulo. Além da letra, com fortes marcações de linguagens típicas do interior nordestino, a melodia oscila entre batidas de *rock and roll* e baião. A sugestão foi recebida de prontidão pela professora, que anunciou que a próxima aula seria ministrada na sala de vídeo, possibilitando a exibição de clipes musicais.

A atenção dispensada à sugestão do estudante pode ser avaliada como a

valorização de um letramento crítico do aluno, quando levado em conta que

Há um novo aluno no ensino básico, acostumado à internet, à computação ubíqua, à diversidade local, à interconexão global, às novas práticas de leitura, e vivendo em um mundo caracterizado pela compressão tempo-espaço, ansiando por professores que possam oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber (SILVA 2013, p.2012).

Flagra-se, na sequência, uma ruptura do trabalho realizado:

Como o agendamento da sala de vídeo não foi possível, sendo transferido para o dia 22 (terça), o conteúdo ministrado em aula contou com livro didático. Foi realizada leitura de trecho da peça teatral “O Bem Amado”, de Dias Gomes. O texto, no livro, está relacionado ao tema regionalismo e acompanha exercícios de interpretação textual. A professora propõe encenação do trecho da peça presente no livro (Apêndice B. Diário de Campo 21/07/2014).

Se os diários conseguintes denotam que, inicialmente, parte do alunado não se interessou pela proposta, outros grupos a receberam com entusiasmo ao verificarem a possibilidade de apresentação da cena transcrita no livro didático às outras turmas da escola. Foi neste contexto que uma estudante sugeriu a gravação da cena, a partir de aparelho celular, para postagem no *blog* da escola. A ideia chama a atenção de seus colegas, mas tanto a representação ao vivo quanto a gravação não foram realizadas.

Os agendamentos concorridos da sala de vídeo acarretaram em uma ênfase no conteúdo “variantes linguísticas” para que as turmas pudessem concluir as atividades do planejamento da professora.

Foi necessário procurar a funcionária responsável pela sala de vídeo e de tecnologia para auxiliar a professora no manuseio do aparelho multimídia. Um aluno também ajuda a professora com a abertura de um arquivo digital. Os conteúdos são clipes musicais a fim de tratar o conteúdo variantes linguísticas. A docente selecionou as faixas Xopis Centis e Jumento Celestino, ambas da banda Mamonas Assassinas, Qual é (Marcelo D2) e animação de cordel, O Cangaceiro, do laboratório de animação da UFPE. Antes de exibi-los, a professora contextualiza os vídeos. Um dos arquivos é corrompido pelo aparelho multimídia. Outro recurso é exibido: apresentação em Power Point com o tema “elementos da Comunicação”. Quase ao lado da sala de vídeo, a escola ensaia uma banda marcial que desfilará representando a entidade no desfile cívico de 7 de Setembro. O barulho gera certo prejuízo à aula que também é interrompida pela coordenação para solicitar a presença de quatro alunos que participam da banda. A professora relata seu “sentimento de frustração” aos alunos e retorna à sala comum. São corrigidas atividades pendentes do livro didático (Apêndice B. Diário de Campo 21/07/2014).

Dentre os vários episódios presentes no diário de campo, a aula de 21/07/2014 está em local de destaque, tanto no debate sobre o trabalho prescrito e trabalho real, quanto no âmbito dos multiletramentos.

Há, em uma única ocasião, a presença de objetos digitais de aprendizagem, como o videoclipe e *slides*. Consequentemente, professora e alunos estão submersos a uma pluralidade de linguagens (visual, verbal, sonora) que exige vários letramentos para suas devidas leituras e até mesmo para seu acesso.

Antes de tudo, são necessários letramentos em pequenas operações de informática para possibilitar o acesso aos objetos digitais de ensino. Desta etapa, sublinha-se que, um dos alunos, notavelmente nativo digital, chega a auxiliar a professora. Isso significa que não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos (ROJO, 2013).

Da mesma maneira, a seleção do repertório da aula denota o engajamento da professora diante do conteúdo e da intenção de aproximar-se do repertório do alunado por meio dos gêneros musicais conferidos nos videoclipes (*pop, rock and roll e hip hop*), incluindo, a música sugerida por um dos estudantes em ocasião anterior. Houve ainda uma apresentação da literatura de cordel por meio de um texto multimodal – a animação ‘O Cangaceiro’.

Entretanto, se a prescrição para a aula incluía o debate sobre todos os multimodos apresentados, o trabalho realizado é interrompido pelas condições do ambiente e de prescrições de outros níveis, como a intervenção da coordenação, que convocou quatro alunos para o ensaio da banda marcial da escola, este ensaio, por sua vez, nocivo ao andamento da aula na sala vídeo, que não conta com isolamento acústico: “*A professora relata seu “sentimento de frustração” aos alunos e retorna à sala comum. São corrigidas atividades pendentes do livro didático*”.

Nos dias precedentes ao término da escrita das memórias literárias para a Olimpíada de Língua Portuguesa, uma variável semelhante permeia o coletivo de trabalho. A promoção dos Jogos Escolares de Nova Andradina (JENA), um campeonato que envolve diversas modalidades, como futebol, basquete, vôlei,

dama, xadrez, dentre outras, com as redes de ensino municipal e estadual de Nova Andradina é observada nos registros diários como uma iniciativa bastante apreciada pelos estudantes, mas desafiadora para os docentes, que precisam equilibrar suas aulas entre a inquietação dos alunos para assistir aos jogos no ginásio municipal, além do desfalque em sala com os alunos atletas que passam maior parte do período letivo nas disputas do campeonato.

As professoras do 7º ano (que também concorre na Olimpíada sob o gênero Memórias Literárias) e do 8º ano firmaram uma parceria para um projeto. A profissional da biblioteca, mestre em Letras, realiza uma palestra no auditório da escola descrevendo aspectos de um texto do gênero produzido por ela. A “negociação” da cessão de aulas de outras disciplinas para que todas as turmas acompanhem as palestras gerou certo desconforto entre as docentes e a coordenação da escola, que julgou que a iniciativa foi planejada rápido demais.

Denominado “Memórias de um sexagenário”, o texto abordado conta a história de vida do avô da professora, um dos pioneiros do município. Além de realizar a leitura do texto, a professora palestrante selecionou fotos, as quais foram exibidas pelo *datashow*, de alguns elementos presentes na narrativa.

O texto da professora convidada para palestrar é bastante fidedigno às características do gênero:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao lembrar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias (CADERNO virtual 'Se bem me lembro...', 2014)

Vê-se sobre a palestra que:

O texto vai de encontro às solicitações da Olimpíada de LP, pois trata da realidade local, assim como o tema da olimpíada (O lugar onde vivo). Também houve um momento dedicado à resposta de dúvidas sobre o gênero textual, o contexto de produção do texto abordado na palestra e outras informações presentes nas memórias. Foram utilizados projetor multimídia e caixa de som para auxiliar a professora palestrante. A professora do 8º ano fez uma cópia do texto produzido pela palestrante e a distribuiu entre os alunos. Também foram elaboradas atividades de interpretação textual, as quais foram anotadas e respondidas nos cadernos na volta à sala de aula (Apêndice B. Diário de Campo 05/08/2014)

Após o término das atividades de interpretação textual elaboradas com base no texto “Memórias de um garoto sexagenário”, os alunos iniciaram a produção textual individual. Esta etapa concorreu, de certa forma, com os jogos escolares. Diante da resistência dos alunos em escrever, a professora afirmou que a produção seria um dos pesos para o cálculo da média bimestral.

Um dos alunos chama a atenção da professora com o início de seu texto. Trata-se de memórias relacionadas ao seu avô. A produção do aluno conta sobre o hábito que o avô tinha, quando criança, de reunir-se junto a parentes e amigos para ouvir histórias de terror. O início do texto é lido pela professora aos demais colegas na intenção de motivá-los. O autor demonstra timidez, mas fica satisfeito pelo reconhecimento e se compromete a terminar a produção (Apêndice B. Diário de Campo 08/08/2014).

No dia 11/08/2014 foi possível conferir que, diante do prazo (15 de agosto) para encaminhar as produções à comissão julgadora, uma nova estratégia foi adotada.

[...] Outros dois textos chamam a atenção da professora. O primeiro, escrito por um menino, conta a história de como seus pais se conheceram e se casaram. A narrativa envolve a turma devido à riqueza de detalhes presentes no texto e o apelo sentimental. Já a segunda produção tem seu diferencial na temática. A aluna escritora conta um episódio curioso vivido por seus avós entre uma morte e um nascimento. Diante da apatia dos demais estudantes frente à produção, a professora concentrou seus esforços na produção destes três alunos. No entanto, transmite a ideia de criar um *blog* para publicar todas as narrativas, o que chama atenção da turma fazendo com que a ideia seja bem recebida.

As produções foram finalizadas e encaminhadas à coordenação no dia 14 de agosto, conforme aponta o diário de campo (Apêndice B):

A revisão e reescrita das memórias literárias é concluída. Para tal, a professora se concentrou diante de narrativas que julgou se destacarem. Estes textos foram acompanhados “mais de perto”. Foram sinalizados os parágrafos nos quais os alunos poderiam destacar mais detalhes na descrição dos fatos e maior atenção com os tempos verbais (presente-passado). As demais produções foram conferidas uma única vez, caderno por caderno, ocasião em que a docente fez alguns apontamentos básicos, como correções ortográficas. Apenas quatro textos são repassados à coordenação para avaliação da comissão interna.

Em notícia divulgada pelo portal da Prefeitura de Nova Andradina no dia 09/09/2014, verifica-se que o vencedor na fase municipal da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, categoria Memórias Literárias, foi um texto do 7º ano da escola pesquisada. A mesma escola também foi destaque na fase municipal nas categorias Poema e Crônica. Foi verificado ainda que, o *blog* sugerido para a publicação de todas as narrativas dos alunos, não foi criado.

A contribuição de Souza-e-Silva (2004) é valiosa para a compreensão dos aspectos que levam à equação do trabalho prescrito, realizado e real no universo pesquisado:

No caso da dicotomia trabalho prescrito/real, podemos dizer que permite levar em conta todas as prescrições concebidas por outros, do nível nacional ao âmbito da escola e os procedimentos inerentes ao próprio gênero profissional. Como trabalho prescrito, podemos considerar os aspectos institucionais e normativos, tanto formais, quanto informais, que determinam o trabalho do professor (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.276-277).

Esta reflexão quanto ao trabalho do professor é fundamental para se entender os caminhos ou mesmo, descaminhos, que as proposições da mediação pedagógica enveredam. Sobre a questão, Souza-e-Silva (2004) sintetiza que a atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador.

Desta feita, foi possível ver que tais prescrições determinadas exteriormente, variaram desde o próprio programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, já dito, uma prescrição de nível nacional, às deliberações da escola local, como a ênfase em determinados conteúdos pedagógicos, as avaliações (provas mensais, bimestrais), eventos aos quais a escola aderiu e, conseqüentemente, influenciaram diretamente o trabalho da professora, como a participação em um concurso de redações do município, a participação dos alunos em outras atividades (ensaios da banda marcial para desfile cívico de Sete de Setembro, jogos escolares), e a remodelação do calendário escolar em função dos dias não letivos devido aos jogos da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de futebol.

Corroborando as considerações feitas no início desta discussão (conforme item 5.3), o impacto destas prescrições externas modulou o trabalho realizado. Foi o caso do encurtamento de oficinas prescritas pela OLPEF e o trabalho de revisão e

reescrita da produção textual que limitou sua ênfase a algumas redações que, ao ver da professora, possuíam elementos de destaque para a avaliação. Souza-e-Silva (2003) chama este processo da realização efetiva das atividades a partir das prescrições de “um possível fazer”.

Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é **possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido** (SOUZA-e-SILVA, 2003, p.343. Grifo nosso).

Para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor (SOUZA-e-SILVA 2003). A autora complementa que, entre as prescrições e a aprendizagem dos alunos, existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho, os quais produzem regras de funcionamento, tais como “a operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas, a avaliação das competências, etc.” (SOUZA-e-SILVA, 2003, p.343).

A reorganização das tarefas, constante nas realizações registradas em diário, quando pensada sob o viés da interação professor-aluno, explica-se como um diálogo diante do trabalho a fazer, fruto da transição entre o que os alunos realizaram antes e o que será realizado depois. Por isso a reorganização exige perspicácia da ação do professor, muitas vezes engendrada em constantes rupturas temporais, dinâmica esta que esteve aparente na interrupção das atividades de entrevista e produção textual coletiva.

Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de re-elaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação (SOUZA-e-SILVA, 2003, p.345).

Este afastamento das prescrições que as atividades sofrem durante sua realização, configura um ponto de partida para se compreender o trabalho real. O trabalho real compreende, além da própria atividade realizada, todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.275).

A não realização de atividades como a exibição de episódio do programa

'Tempos de Escola', ou o não término da aula sobre variantes linguísticas ministrada na sala de vídeo, a não realização de pesquisa na *web* devido à falta de conexão com a internet, dentre os outros episódios já comentados anteriormente, levou a um trabalho real oriundo de muitas reorganizações que, não necessariamente impediram a concretização de certos objetivos.

A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É uma atividade dirigida, sobretudo, aos alunos, mas extensiva também às suas famílias e a sociedade (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.343).

Sendo assim, a teoria dos Multiletramentos se configurou uma ferramenta complementar para se compreender *como* a professora e os alunos reagiram a estas situações de realização das atividades. Afinal, reorganizar, implica em aplicar, construir, reconstruir ou desconstruir referências/ conhecimentos prévios diante de desafios metodológicos. Neste contexto, os conhecimentos são tratados aqui pelo sinônimo de letramentos, multiletramentos para multisituações.

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade (ROJO, 2013, p.5).

A presença das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como, a da multimodalidade já chegou a muitas salas de aula. Contudo, a efetivação de práticas pedagógicas que as contemplem depende da predisposição e do preparo do coletivo de trabalho.

As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola (ROJO, 2013, p.8-9).

Há na proposta da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, questões pertinentes a esta mudança de comportamento informacional. Por sua vez, a formação que a olimpíada propõe ao professor é válida, ainda que, como conferido nesta pesquisa, o trato de suas prescrições encontre vias diferentes no trabalho

realizado, o que reafirma as considerações de (NÓVOA, 1992), que depreende que a aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior ganho da pesquisa científica talvez não esteja nas respostas encontradas e sim na busca por elas. Ressalta-se deste estudo a valorização, durante a investigação, daquilo que se explicita e ao mesmo tempo, do que depende de um olhar sutil, do que realizou-se, mas também do que deixou de ser realizado.

Tal constatação foi possível após percorrer o objetivo geral desta pesquisa - investigar quais interferências perpassam a mediação pedagógica diante da execução da proposta de produção textual da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – e, em sua decorrência, percorrer também os objetivos específicos de analisar, com o auxílio da ciência da Ergonomia, o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho real frente à execução da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Nova Andradina-MS; verificar como a mediação pedagógica interfere no processo de ensino-aprendizagem a fim de pontuar as possibilidades de práticas de multiletramentos na promoção da produção textual do aluno de acordo com a OLPEF, além de pontuar como essas possibilidades de multiletramentos (ou novos letamentos) emergem do próprio trabalho do professor.

Na busca por repondê-los, os capítulos de introdução e fundamentação teórica encarregaram-se de trazer ao leitor um preâmbulo que prepara o fértil terreno das reflexões sobre os atuais rumos do ensino, a emergência do conceito de multiletramentos e as transformações ocorridas no Programa Escrevendo o Futuro. Na sequência, delineou-se junto à descrição da metodologia de pesquisa, uma sucessão de pontos interligados entre a explanação sobre os sujeitos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e a análise dos mesmos, com a preocupação maior de compor uma pesquisa que não perdesse de foco a concretude das transformações da sociedade atual e seu reflexo na escola “real”, uma escola com dinâmicas muito recorrentes no cotidiano geral do ensino público brasileiro.

Neste aspecto, julga-se, talvez com um pouco de entusiasmo, certa a opção pela Ciência da Ergonomia como complementar no debate quanto ao que os multiletramentos vêm exigindo (ou sendo exigidos) do professorado e alunado. Retomando ao que já se sublinha no primeiro parágrafo deste tópico, são necessários olhos atentos ao que se prescreve para a sala de aula, ao que se

efetivamente realiza, bem como ao que não se realiza, a fim de ter clareza sobre o trabalho real observado nas escolas.

Para se compreender as dinâmicas e, mais, as interferências que as dinâmicas da mediação pedagógica sofrem, foi necessário considerar um coletivo que, antes, talvez a pesquisadora não conseguisse enxergar. Há que se estar atento para conjugar as prescrições e realizações possíveis em sala de aula. Como consequência, há o desejo ainda maior de prosseguir buscando compreender os caminhos e descaminhos do ensino em tempos de uma sociedade da informação e, principalmente, uma sociedade em rede que exige muitos letramentos.

Esta percepção tornou-se valiosa para a jovem professora apresentada na introdução deste estudo, um protótipo que aprende a considerar a relevância das transformações e, como a Ergonomia, pressupõe, transformações ocorrem a todo o momento. Nesta teoria em que elas acabam sendo tratadas por renormalizações, há sintonia no tratar da chave para a engrenagem do ensino, ao menos neste contexto, continuar a girar entendendo o que é saudável se preservar e o que é saudável de se inovar.

É honesto reconhecer que Olimpíada de Língua Portuguesa inicia um processo de incorporação das muitas características da sociedade contemporânea, a começar pelos letramentos digitais, tão necessários diante de gêneros multimodais que há muito já fazem parte das culturas de referência do alunado. A Olimpíada se configura um verdadeiro “fermento” enquanto proposta de formação de professores e de metodologia de ensino forjada em meio a este contexto.

Ao se intitular como um programa de formação de professores, a OLPEF reforça que o docente, assim como seu aluno, também necessita estar preparado para lidar com as diversas linguagens e tecnologias.

O que pode soar obviedade é um dos desafios enfrentados pelo País, que ainda tem passos tímidos quanto às políticas públicas de educação permanente. Um segundo ponto se ancora na premissa de que, independentemente das situações e seus fins, a escrita continua sendo um instrumento indispensável para todas as aprendizagens.

É diante disto que, também reconhecer a necessidade de adaptação da proposta ainda é um passo curto no que diz respeito à viabilidade do trabalho com

os materiais da OLPEF, pois discute-se uma realidade que, como os próprios PCN afirmam, comporta escolas “que não tem nem mesmo o giz para trabalhar” (BRASIL, 1997, p.68 b).

Como já dito anteriormente, adaptar/reorganizar, implica em valer-se de conhecimentos e vivências, verdadeiras experimentações. Analisar o trabalho do professor e as particularidades que o rodeiam é de grande valia para o aprimoramento da prática pedagógica, e isto só é possível com a reflexão sobre a ação. Portanto, percebe-se que ainda se faz grande o desafio de formar com vistas ao fazer e fazer com vistas ao refletir.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANASTASIOU, L.G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ASSIS, J.A.; MATÊNCIO, M.L.M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. *In*: KLEIMAN, A.B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, A.C. **As TIC e os multiletramentos na 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. *In*: Anais do INTERCOM. 2014. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?id=56326>. Acesso em 10 jan. 2015
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.**, v.21, n.74, p.59-76, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro**. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em: 14 set. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**: Brasília: MEC, 1997b.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- BRUMFIT, C. Teacher professionalism and research. *In*: COOK, G; SEIDLHOFER, B. **Principle and practice in applied linguistics**: studies in honor of H.G. Widdowson. Oxford: OUP, 1995, p.27-41.
- BUZATO, M.K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese (Doutorado em Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

CADERNO SE BEM ME LEMBRO... 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/literatura>. Acesso em 14 set. 2014.

COSTA-HÜBES, T. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLZ, J. **Por que participar? Escrever um desafio para todos**. Brasília: MEC, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GARCIA, A.L.M. **Bem-vind(a) ao Caderno Virtual Pontos de Vista**. Brasília: MEC, 2014.

FANTIM, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2003.

GAYDECZKA, B. A importância da leitura de imagens no ensino. **Educ. Rev.**, v.29, n.3, p. 335-344, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A.; FERRAZ, M. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E.M.D; RIOS-REGISTRO, E.S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

GRIBL, H. **Da multimodalidade à intersemiose: análise enunciativa discursiva de livros didáticos de Língua Portuguesa**. In: Seta. 2009. Campinas. 2009. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2009.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of: multiliteracies designing social futures, In: COPE, B; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006, p.9-37.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University, 2012.

KLEIMAN, Â. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.C; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S; **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINS DIAS, A.V. et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MATTAR, J. **Mooc**. 2014. Disponível em: <<http://joaomattar.com/blog/2012/03/24/mooc/>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORI, C.C. **Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro – Quatro Gêneros em cartaz: os caminhos da escrita**. 2012. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2376/2336_ppt03_sp.pdf> Acesso em: ago.2014. .

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERROTTI, E. Estação Memória: novos caminhos da mediação e da apropriação cultural. In: FANTIM, M; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2013.

PRIMO, A. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo **FAMECOS**, n.12, p.81-92, 2000.

ROJO, R. **Bem-vind(a) ao caderno virtual**. Brasília: MEC, 2014.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-32.

ROJO, R. **Protótipos de ensino**. In: SIMPÓSIO DE ENSINO DE LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DA UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ –UNOPAR, Londrina: Unopar, 2014.

ROSTAS, M.H.S.G; ROSTAS, G.R.R. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São

Paulo: Paulus, 2004.

_____. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasilenese, 1999.

_____, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 4.ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, S.B. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/28275/19376>. Acesso em: 13 st. 2014.

SILVEIRA, A.P.P. **Processos pedagógicos mediados por computador**. 2014. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por anacarlabarbosa.j@gmail.com em: 17 de maio de 2014.

SOUZA-e-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho: o professor como trabalho. **Cad.Est.Ling.**,v.44, p.339-351, 2003.

_____, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

TANZI NETO, A. *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p.135-159

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification. Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p.207-220.

_____, A.C.S. **O hipertexto na sociedade de informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____, A.C.S. Letramento digital e ensino. SANTOS, C. *et al.* (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.33-148.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido**



Universidade Norte do Paraná

Pesquisadora: Ana Carla Barbosa

Instrumento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado diretor e professores,

Como estudante do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, orientada pela prof^ªdr^ªRosemariBendlinCalzavara, da Universidade Norte do Paraná, pretendo realizar pesquisa de campo junto aos professores da disciplina de Língua Portuguesa e estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal XXXXX, situada em Nova Andradina (MS). Meu interesse particular é realizar observação simples durante as aulas de Língua Portuguesa. O intuito é que a pesquisa de campo seja realizada até o segundo semestre de 2014.

Para isto, peço sua compreensão e autorização para atuar na escola. Para a participação da comunidade escolar nesta pesquisa, fica **garantido** que:

- (I) os dias exatos e período de observação serão acordados previamente conforme a direção da escola e professores responsáveis pela disciplina de modo que não sejam gerados prejuízos ao planejamento escolar;
- (II) a identidade de estudantes e professores participantes da pesquisa será preservada em todas as etapas da pesquisa;
- (III) a escola terá liberdade para se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento das atividades escolares;
- (IV) a colaboração dos profissionais e estudantes envolvidos neste trabalho será devidamente reconhecida ao longo da sistematização do estudo;
- (V) quaisquer dúvidas poderão ser por mim esclarecidas presencialmente, por telefone ou correio eletrônico conforme os dados constados abaixo.

Caso concorde em autorizar a participação da Escola Municipal Prof^o João de Lima Paes nesta pesquisa, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Ana Carla Barbosa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias
Rua Prof^o João de Lima Paes, 1034
Nova Andradina-MS
Tel: XXXX
Email: anacarlaborbosa.j@gmail.com

Prof^ª dr^ª RosemariBendlinCalzavara

Professora do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias
Londrina- PR
Tel: XXXX
Email: rosemari.calzavara@unopar.br

Eu, _____ [nome por extenso], estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em autorizar a realização da pesquisa aqui esclarecida.

Nova Andradina, _____ de _____, de 2014. **ASSINATURA:** _____

APÊNDICE B- Diário de Campo

Diário de Campo

Etapa fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, a observação em campo foi realizada durante 26 de maio de 2014 a 14 de agosto de 2014. Entre os itens observados estão a frequência dos alunos, a continuidade dos conteúdos ministrados pela professora regente e os recursos didáticos utilizados em sala de aula, bem como a interação dos alunos durante as aulas e algumas características do comportamento coletivo das turmas. A rotina escolar, como horário para intervalo, intervenção da coordenação e direção, além de reuniões com professores também figuram este relatório.

DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h	8º B	8ºA	Hora-atividade	8ºA	8ºB
7h50	8º B	8ºB	Hora-atividade	8ºC	(vaga)
8h40	8ºA	8ºB	Hora-atividade	8ºA	8ºA
9h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9h40	8ºA	8ºC	Hora-atividade	8ºB	8ºC
10h30	8ºC	8ºC	Hora-atividade	8ºC	(vaga)
11h20	Término	Término	Término	Término	Término

1ª Observação – 26/05/14 (segunda-feira)

8º B (duas aulas)

Professora inicia aula organizando a sala e anuncia o conteúdo a ser trabalhado: verbos. A regente queixa-se de que está com a garganta prejudicada e mesmo assim precisa continuar a aula que conta com 26 alunos. O conteúdo integra a avaliação em prova mensal e bimestral, além de ser uma iniciação para a Prova Brasil. Como apoio, a professora utiliza livro de Gramática próprio por considerar que o livro didático não contempla todos os temas da forma como gosta de trabalhar. Os alunos intervêm quando há algum “deslize” na transcrição de palavras na lousa, o que denota atenção. Às 8h05 a aula é interrompida para o chamado intervalo de merenda, que tem duração de dez minutos. A presença do professor junto aos alunos neste intervalo é compulsória e observada pela direção da escola. As atividades são retomadas às 8h20, o que gera certo prejuízo à aula, pois é necessário reorganizar os alunos que voltam agitados do pequeno intervalo. É

realizada correção de atividades individualmente nos cadernos, as quais são “vistadas” e correção de atividades na lousa. Os recursos utilizados foram livro próprio da professora, lousa e giz.

8º A (duas aulas)

A professora ministra o mesmo conteúdo (verbos) no 8º ano A. A turma nesta aula teve 26 alunos. Há certa desorganização devido a um grupo de alunos que comia em sala de aula. Após intervenção da professora, a turma fica mais silenciosa, mas volta a se desorganizar ao longo da explicação. Há estudantes fazendo uso de celular e fones de ouvido durante a aula, o que demanda nova intervenção da professora. Nota-se que, embora copiem atividades transcritas na lousa, há pouca interação dos alunos quanto à explicação sobre as mesmas. Vale ressaltar que a turma não se mostrou inibida com a presença de um pesquisador em sala. Professora corrigiu atividades nos cadernos. Às 9h30 inicia intervalo de dez minutos. Desta vez, a pausa foi um pouco estendida devido a uma reunião com a coordenação na sala de professores que tratou sobre o calendário escolar. No retorno do intervalo, professora retoma atividades na lousa e propõe que alunos as copiem e respondam. Alunos comentaram negativamente sobre as condições físicas da sala de aula (lousa, porta e paredes). Os recursos utilizados em sala foram livro próprio da professora, lousa e giz.

8º C (uma aula)

É perceptível a agitação da turma antes mesmo de a professora assumir a sala de aula. Há 22 alunos presentes e o conteúdo ministrado acompanha as outras duas primeiras turmas. Cerca de 10 minutos da aula são comprometidos devido à queixa de um aluno que relatou que seu estojo havia sumido. O objeto é devolvido por um colega, mas aparentemente sem um marca texto, o que gera nova confusão. Passada a situação, a professora prossegue para a correção de atividades do livro didático. A regente observa caderno por caderno e faz explicações individuais. Ponto a ser ressaltado é a interpelação dos alunos em qualquer momento da aula. Seja durante explicações individuais ou à lousa, a professora é interrompida pelos alunos. No 8º ano C há presença de cerca de cinco alunos que já foram reprovados. A disparidade entre a idade dos estudantes é um ponto que exige uma postura diferenciada do professor. Enquanto alguns estudantes correspondem à proposta e continuam atividades no caderno, outros permanecem com cadernos e livro didático

fechados. A aula é encerrada às 11h20.

2ª Observação – 27/05/2014 (terça-feira)

8º A (uma aula)

Com cerca de 23 alunos em sala, a turma está menos ruidosa. A professora continua trabalhando o conteúdo verbos, desta vez, verbos de ligação mais especificamente. Para auxiliar a aula, a regente trouxe um material próprio impresso para cada aluno. A atitude revela comprometimento da professora, pois a mesma não conta com cotas para impressão na escola. Duas alunas chegam atrasadas e interrompem a aula. As mesmas relatam que não poderiam mais entrar na sala, mas a professora as chama para a aula. É proposta atividade do livro didático e então cinco alunos relatam que não trouxeram o livro para a aula. A atividade realizada é respondida em lousa junto aos alunos. Dois estudantes utilizam celular discretamente. Mais uma atividade do livro didático é proposta com o intuito de ser “vistada” posteriormente. Outra interrupção ocorre, desta vez mais curta. Uma funcionária da escola entrega documentação a alguns alunos referente a exame de acuidade visual efetuado durante um mutirão realizado pelo governo municipal.

8º B (duas aulas)

A professora distribui material impresso para alunos anexarem ao caderno como respaldo para as próximas atividades do tema regência verbal. Cerca de 26 alunos estão presentes na aula. A própria colagem do material entregue atrapalha a organização em sala, no entanto, a participação dos alunos quanto ao conteúdo anima a professora. Às 8h25 as atividades são interrompidas para o horário de merenda. Alunos e professora retornam à sala às 8h34. A explicação da matéria é interrompida por uma estudante que questiona sobre a participação nas Olimpíadas de Matemática, que serão realizadas nas duas últimas aulas. Para motivar a participação dos alunos, a professora propõe um exercício, como “charada”, cuja resolução valerá três bombons a serem distribuídos na aula posterior. A explicação é retomada e a aula se encerra com o lembrete sobre o “desafio” proposto.

8º C(duas aulas)

A turma conta com 24 alunos presentes, contudo, a aula de Língua Portuguesa não foi ministrada devido à realização da prova das Olimpíadas de Matemática. Após reunião durante o intervalo, seguindo a orientação da diretoria, a professora propõe

uma gratificação na média bimestral ou prova bimestral para os estudantes que obtiverem bom desempenho na prova de matemática. Os estudantes de mostraram resistentes à prova. O diretor da escola se pronunciou em cada sala antes de os alunos começarem a prova no intuito de motivá-los.

28/05/2014 (quarta-feira)

Hora aula-atividade

3ª Observação – 29/05/2014 (quinta-feira)

8º A (uma aula)

Pesquisadora chega à sala de aula com oito minutos de atraso. O diretor da escola estava ao portão recepcionando os alunos juntamente com as inspetoras. O comportamento é observado por um estudante que questiona: “até professora chega atrasada, por que nós não podemos atrasar?” A professora dá continuidade às atividades do livro didático e explica os trabalhos mensais. É solicitada para “correção” uma redação que foi construída a partir de uma foto pessoal antiga com intenção de suscitar o tema “memórias”. Uma estudante chega às 7h11. A professora está ocupada verificando caderno por caderno e não questiona atrasos. A regente também evita investir tempo exigindo que alunos transcrevam os exercícios do livro didático e cobra apenas as respostas quando confere os cadernos. No 8º ano A é visível a resistência de alguns alunos para abrirem o livro didático e seus respectivos materiais, além do uso de celular.

8º C (uma aula)

Um grupo de estudantes estava jogando “bafo” (virando figurinhas) no início da aula e professora precisa disciplinar os alunos antes de dar continuidade às atividades propostas com base no livro didático.

Às 8h10 há interrupção para merenda. Com o retorno, forma-se um núcleo que exige constantemente que a professora o neutralize. Um estudante de outra turma passa pelo corredor e arremessa um grilo dentro da sala pela janela. A situação gera alvoroço.

8º A (uma aula)

Alunos retornam da aula de Educação Física, o que exige uma mediação que busque concentração dos estudantes. A correção de atividades é retomada e realizada à lousa juntamente com os alunos. Professora interrompe dinâmica a fim de motivar estudante que não retirou material didático da mochila. Apesar da maioria

dispersa, alguns alunos correspondem e demonstram interesse alto pelas atividades. Às 9h30 a aula é encerrada e os estudantes seguem para o intervalo.

OBSERVAÇÃO:

Durante o intervalo houve reunião entre diretoria, coordenação e professores. Na ocasião, os gestores cobraram comprometimento dos professores quanto ao planejamento escolar e esclareceram assuntos burocráticos. Uma das ressalvas da direção foi quanto ao registro da frequência dos estudantes, pois no dia 28.06 a Polícia Militar registrou um assalto em uma agência local dos Correios cujo os autores eram estudantes da escola em questão no período noturno. A direção da escola foi chamada para prestar esclarecimento sobre a rotina dos estudantes e ressaltou que o registro de presença dos mesmos estava coerente com a situação, no caso, tratava-se de estudantes faltosos.

8º B (uma aula)

Após um período de frio em Nova Andradina, é possível perceber que a quantidade de alunos presentes aumentou. Nesta quinta-feira 29 alunos estavam presentes e, apesar do número maior em sala, a turma se demonstrou concentrada. A professora efetuou correção de exercícios do livro didático. Um dos alunos foi transferido para Santa Catarina.

8º C (uma aula)

A professora conclui as atividades do livro didático propostas na primeira aula e efetua correção caderno por caderno além de “vistar” trabalho mensal. A turma se mostrou menos ruidosa nesta aula. Os recursos utilizados não tiveram variação – lousa, giz, livro didático. A data para prova bimestral foi anunciada. Determinado núcleo exige atenção frequente da professora devido à indisciplina. A regente dedica tempo razoável para esclarecer dúvidas individualmente. Um dos estudantes só retira seu material às 11h após a professora solicitar, vale lembrar que a aula foi iniciada às 10h40. Um estudante apresenta comportamento violento ao induzir atrito físico com um colega.

4ª Observação – 30/05/2014 (sexta-feira)

8º B (uma aula)

Cerca de 28 alunos estão presentes. A redação sobre memórias pessoais que deveria ser construída a partir de uma foto pessoal antiga é “vistada” pela professora, que anota “pontos positivos” em seu diário de classe. Percebe-se que a

leitura dos trabalhos no caderno dos alunos foi feita de modo rápido pela professora. A docente pergunta se algum estudante gostaria de expor sua fotos e elencar algumas considerações sobre suas lembranças. O pedido gera certo burburinho até uma dupla de alunas se apresentar. As meninas são irmãs gêmeas e explanam sobre o que sua mãe havia lhes contado sobre a foto. Segundo as duas, trata-se de uma foto feita no dia do batizado das irmãs. Os alunos fazem alguns comentários em tom de brincadeira sobre a roupa das alunas, que ainda são bebês na fotografia. A professora enfatiza a pequena entrevista que as alunas necessitaram realizar com a mãe para adquirir informações sobre a foto. Outros dois estudantes se apresentam, mas a professora pede objetividade devido à realização de prova mensal. Em comum com as colegas, ambos os alunos relataram terem conversado com os pais a respeito das fotografias apresentadas. Ao que parece, a preocupação da professora na atividade não está no texto/ redação em si, mas na pesquisa que os alunos realizaram para contextualizar as fotos selecionadas por eles. O momento é encerrado e a docente segue com a aplicação da prova.

A turma foi organizada em duplas para realização de prova mensal. A mesma foi impressa pela professora e efetuada pelos estudantes com consulta nos cadernos e livro didático. A avaliação foi lida pela professora. Uma estudante fica sem dupla e a regente pergunta à turma se existe objeção em formar um trio. Os alunos concordam com a exceção. A aula segue com a avaliação até seu término.

8º A (uma aula)

A turma também realiza prova mensal em dupla com as mesmas permissões concedidas no 8º ano B e a situação quanto à formação de um trio se repete sem objeção dos demais estudantes. Além da explicação da avaliação à lousa, a regente responde a dúvidas de algumas duplas.

8º C (uma aula)

A aplicação da prova mensal segue o mesmo padrão das turmas anteriores (em dupla, consulta de livro e caderno, leitura e explicação das questões). A regente atende à solicitações de carteira em carteira. Vale observar que na maioria da turma ambos os estudantes interagem quanto às questões. Nota-se também que o ambiente está mais sujo do que o de costume, com papéis e cascas de fruta no chão.

5ª Observação – 02/06/2014 (segunda-feira)

8º B (duas aulas)

Diferentemente do observado na semana passada, a aula foi realizada na sala de recursos tecnológicos, conhecida como “sala de tecnologia”. Havia 28 alunos presentes e 29 computadores disponíveis. Além dos computadores, internet e fones de ouvido estavam à disposição da professora e alunos. O intuito da regente foi iniciar sequência didática voltada à produção textual para Olimpíada de Língua Portuguesa. Toda a aula é acompanhada por uma profissional exclusiva da sala de recursos tecnológicos que oferece apoio técnico e monitora as atividades realizadas. A aula foi iniciada com leitura de referencial próprio da Olimpíada sobre o gênero textual Memórias Literárias. Em seguida é solicitada uma pesquisa sobre “lirismo”, palavra que está presente no texto lido. No entanto, devido a um problema técnico, a conexão com a internet foi perdida e os estudantes retornaram para a sala de aula habitual. A situação gerou uma espécie de sentimento de frustração na professora, que relatou ter preparado as atividades previamente durante o fim de semana. A pesquisa sobre o conceito de lirismo foi realizada em sala com o auxílio de dicionário e aparelho celular dos alunos. Na segunda aula há pausa para merenda. No retorno, são debatidas as definições pesquisadas e relacionadas com o referencial prévio dos alunos. É aparente a desmotivação da professora com a interrupção da sequência planejada, que segundo a docente, incluiria pesquisa sobre entrevista a fim de, posteriormente, formar duplas entre os alunos para realizarem entrevistas entre eles.

8º A (duas aulas)

Sem a possibilidade de retornar à sala de recursos tecnológicos, a professora realiza correção de atividades com os 26 alunos presentes. Os recursos disponíveis para a aula são lousa, giz e livro didático. Os estudantes acompanham a correção com livro e caderno. A professora utiliza o tempo que estava reservado para a sequência didática sobre o gênero Memórias para avançar na resolução de exercícios do livro que serão base para a avaliação bimestral. Às 9h30 a turma vai para o intervalo. Após o retorno a turma prossegue com os exercícios e se demonstra inquieta. A professora anuncia data da prova bimestral.

8º C (uma aula)

A aula inicia com a correção de exercícios propostos na aula anterior. Cerca de 21 alunos estão presentes. Dois dos alunos retornam da coordenação devido a uma

confusão gerada no intervalo. Ainda nos minutos iniciais da aula, mais três alunos retornam da coordenação. Após a correção, a professora anuncia data da avaliação bimestral.

6ª Observação – 03/06/2014 (terça-feira)

8º A (uma aula)

Após organizar os estudantes, a professora avança conferindo e corrigindo os exercícios do livro didático solicitados aos alunos. A dinâmica é interrompida com a chegada de cinco alunos atrasados. Logo após o episódio, o diretor da escola anuncia à sala que adotará advertência e suspensão para estudantes atrasados. Na sequência mais uma aluna chega à sala às 7h12. Professora relembra data de aplicação da prova bimestral e lista conteúdo da mesma: ortografia, interpretação textual, regência verbal e orações coordenadas. No total, 25 alunos compareceram à aula.

8º B (duas aulas)

Com 29 alunos presentes, é continuada a correção à lousa das atividades do livro didático. A desorganização da turma exige pausa e intervenção da professora que, só depois de exigir silêncio, consegue prosseguir. A habitual pausa para merenda interrompe a explicação. Os estudantes retornam desconcentrados e, novamente, é necessário organizá-los para prosseguir com a correção. Além da lousa, giz e livro, a aula contou com material impresso pela professora sobre o novo conteúdo “orações coordenadas” que começou a ser introduzido quase ao fim da aula. Término e intervalo às 9h30.

8º C (duas aulas)

O retorno do 8º ano C após o intervalo exige uma espécie de “bronca”, uma intervenção mais rígida da professora. Feito isto, é retomada a correção de algumas atividades e lembrada a data da avaliação bimestral. Às 10h20 a turma segue para a sala de recursos tecnológicos. O objetivo é iniciar a sequência didática então elaborada para induzir a produção textual para a Olimpíada de Língua Portuguesa com os 23 alunos presentes.

Brincadeiras internas e desconcentração fazem com que a regente envie dois alunos à coordenação. De volta ao controle das dinâmicas, a professora pede que alunos efetuem realização de material da Olimpíada da Língua Portuguesa sobre a

definição do gênero textual Memória Literárias. Em seguida, os estudantes pesquisaram três definições sobre “lirismo”. A professora relacionou os conceitos pesquisados com o texto lido pelos estudantes. Sem a possibilidade de acessar o portal Youtube para assistir uma entrevista pré-selecionada do programa Tempos de Escola, do canal Futura, com o ator Fabio Porchat, a professora improvisa e pede para que os estudantes pesquisem e selecionem uma entrevista de um ídolo pessoal no intuito de observar como o entrevistado pontua suas lembranças. A pesquisa é registrada no caderno e “vistada”. Alguns alunos compartilham pontos que gostaram na entrevista pesquisada.

04/05/2014 (quarta-feira)

Hora aula-atividade

05, 06 e 07/06 (pesquisador não esteve presente na escola devido às atividades presenciais do mestrado em Londrina-PR). Após retorno às observações, professora foi questionada quanto à realização de atividades com vistas à OLPEF e informou que as aulas relevaram o prosseguimento dos temas relacionados à prova bimestral.

7ª Observação – 09/06/2014 (segunda-feira)

8º B (duas aulas)

Há 27 alunos em sala. Professora confere se algum estudante ficou sem realizar a avaliação mensal e disponibiliza a prova para uma aluna. A regente também corrige atividades desenvolvidas nas últimas aulas ministradas (05 e 06.06) as quais a pesquisadora não esteve presente. Às 7h15 uma estudante chegada atrasada. A professora termina a correção das atividades ao quadro. Às 7h35 o diretor da escola comparece à sala para verificar se algum aluno está fazendo uso de fones de ouvido durante a aula. A regente disponibiliza material impresso para estudantes anexarem ao caderno e auxilia alunos individualmente na resolução de novas atividades. Às 7h54 um aluno entra na sala a partir da segunda aula. A professora anuncia que as atividades propostas vão valer pontos para serem acrescentados às atividades mensais. Às 8h30 os alunos vão para o intervalo de merenda, mas a professora permanece em sala para explicações individuais.

8º A (duas aulas)

Há 25 alunos presentes. Uma estudante faz uso de celular e fones de ouvido em sala e questiona a professora quando é trocada de lugar. Professora dá continuidade ao conteúdo “orações coordenadas” e propõe nova atividade valendo

pontos a serem somados à prova mensal ou bimestral. O critério é que o ponto seja utilizado no quesito em que os alunos obtiveram menor nota. Na aula anterior, professora disponibilizou material impresso. Um estudante pede permissão para utilizar fones de ouvido enquanto cópia atividades transcritas na lousa. Professora responde que não sob o argumento da orientação do diretor. A aula prossegue com explicações individuais e à lousa. A professora relatou que término da sequência iniciada na semana anterior sobre memórias não foi possível devido à cobrança quanto ao conteúdo ministrado para as provas. Às 9h30 os alunos são dispensados para o intervalo. Após o retorno é necessário reorganizar a sala para dar continuidade à correção e explicação dos exercícios.

8º C (uma aula)

Alunos se organizam em dupla para resolver atividades propostas valendo ponto sob o mesmo critério trabalhado nas demais turmas. Da mesma forma como trabalhou nas duas primeiras turmas, professora auxilia estudantes com explicações individuais e à lousa. É necessário que a professora reorganize a sala constantemente. O 8º ano C tem se apresentado uma turma ruidosa e desconcentrada em um perfil generalista.

8ª Observação 10/06/2014 (terça-feira)

8º A (uma aula)

A regente está ausente por conta de uma capacitação de professores de L.P da rede municipal. A professora substituta explana sobre o gênero textual Memórias. O conteúdo foi deixado pela professora regente. Alunos demonstram receptividade sobre o tema. Há 22 alunos presentes. Duas alunas são trocadas de lugar devido à conversa. Professora intervém novamente e pede para que alunos guardem aparelhos celulares até o momento de realizar pesquisa. Os recursos disponíveis utilizados pela professora são lousa, giz e texto impresso por conta própria. Baseado no relato da professora sobre os conceitos já enunciados junto aos alunos, professora retoma conceitos de “lirismo” e “fato” e amplia repertório dos alunos sobre “entrevista” como base para se acessar memórias. Esta etapa é realizada com base em uma entrevista impressa com o rapper MV Bill retirada do portal do Diretório Acadêmico da PUC-RJ. Após debater e contextualizar entrevista junto aos alunos, professora solicita atividade em dupla. O objetivo é que um aluno entreviste o outro priorizando perguntas que estimulem o contato com o passado e o meio onde vivem.

A atividade prossegue até o término da aula e a professora alerta para que os estudantes a concluam em casa e a tragam para a próxima aula.

8º B (duas aulas)

Com 29 alunos presentes, a professora teve de organizar a sala para conseguir introduzir o conteúdo. O 8º ano B apresenta um perfil receptivo, contudo, sua competitividade interna chega a atrapalhar as dinâmicas em sala. A professora inicia lembrando o conceito de Memória junto aos alunos. A ação se dá com participação direta dos estudantes, que têm seus conceitos anotados na lousa. Após a discussão, uma definição chave baseada no referencial da Olimpíada de Língua Portuguesa é transcrita na lousa e anotada pelos alunos no caderno. Os conceitos de lirismo, fato e lembrança também são recapitulados com base no que já foi exposto pela professora regente.

Após contextualização de texto, os alunos realizam leitura de texto impresso pela professora. Trata-se da mesma entrevista trabalhada na turma anterior. A aula é finalizada com o mesmo exercício de entrevistas em duplas. Desta vez, por se tratar de aula dupla, a atividade avança um pouco mais e apenas alguns alunos ficam com a atividade pendente.

8º C (duas aulas)

Sala está bastante desorganizada devido ao retorno do intervalo. Professora continua atividades focalizadas na Olimpíada de Língua Portuguesa. Inicialmente são recapitulados os conceitos de “gênero textual” e “gênero memórias literárias”. Na sequência, a professora explana sobre as características do gênero em questão com base no referencial da Olimpíada de Língua Portuguesa e destaca o termo “lirismo”. Na sequência, é contextualizada a mesma entrevista já utilizada nas turmas anteriores. A mesma é lida e debatida com os estudantes. Há visível dificuldade de mediação devido à indisciplina da turma. A mensagem repassada resume como a entrevista é uma ferramenta utilizada constantemente em vários meios para se acessar memórias e pede a mesma atividade de entrevista. Com a desconcentração da turma, duas alunas se queixam e pedem autorização para contatar a coordenação da escola. Minutos depois a coordenação chega à sala, repreende um núcleo de estudantes e questiona a professora se há mesmo necessidade de a sala estar organizada em dupla. A mesma responde que sim, devido ao exercício de entrevista. A coordenação opta por uma postura mediadora e adverte mais uma vez

aos alunos por meio de ocorrência escrita em vez de prosseguir para uma suspensão e reunião com o diretor. O episódio toma tempo considerável da aula. Os alunos prosseguem com atividade de entrevista. Ao término da aula, a coordenação retorna com uma ata que foi assinada por todos os alunos.

11/06/2014

Hora aula-atividade

12/06/2014

Não letivo devido ao jogo da copa

9ª Observação – 13/06/2014 (sexta-feira)

8º B

Inicialmente a professora cobra a atividade de entrevista iniciada na aula anterior. Dos 27 alunos presentes, cerca de seis informam que não concluíram a atividade. A professora orienta tais alunos para que realizem o término. Em seguida, apresenta diversos livros pessoais (biografias e livros-reportagem) com o intuito de expor exemplos de narrativas memoriais e como a entrevista interage com estas produções. O material causa curiosidade e a professora contextualiza as obras. Com maioria dos grupos com atividade concluída, a dinâmica avança: é solicitado que os estudantes se organizem em grupos e selecionem uma entrevista feita pelos colegas para iniciar uma produção coletiva de Memórias a partir de tais informações. Os grupos apresentam dificuldade de iniciar narrativa, mas melhoram após mediação da professora grupo por grupo. A atividade poderia render mais caso fosse efetuada em aula dupla. A dinâmica fica pendente como cobrança para quando a professora regente retornar às aulas habitualmente.

(segunda aula – hora aula-atividade)

8º A (uma aula)

É nítido em reunião realizada na sala de professores que o planejamento escolar está apertado devido ao bimestre curto por conta dos dias não letivos com os jogos da Copa do Mundo. No 8º ano B, cerca de 24 alunos em sala representaram um desafio para a professora dar continuidade ao tema Memórias. Ao questionar sobre a última atividade solicitada (entrevista em dupla), maioria da turma responde que não a concluiu. Professora pede para que se organizem em grupos e trabalhem com o material que já tem disponível para iniciar produção textual coletiva. Alguns grupos dão continuidade à entrevista e outros partem diretamente para o início da narrativa.

Apesar de todo o resgate conceitual e a apresentação das obras que trazem elementos da linguagem de Memórias (biografias e livro-reportagem trazidos pela professora), que também geraram curiosidade, a turma apresenta dificuldade em iniciar a produção textual. É efetuada mediação grupo por grupo. Um grupo de meninos se destaca ao apresentar uma entrevista em áudio gravada pelo celular. O grupo se anima com os elogios da professora e a possibilidade de publicar a produção em um *blog*. Com o tempo da aula escasso e necessidade de preparar os alunos para a prova bimestral, a dinâmica é encerrada e a produção coletiva não passa por revisão e reescrita, mas é conferida nos cadernos dos alunos enquanto a professora faz sugestões para alguns alunos que se interessaram em manter o tema do texto para concorrer na olimpíada.

8º C (duas aulas)

Aplicação das provas bimestrais de História e Educação Física. Mesmo em uma ocasião de avaliação, a turma se demonstrou ruidosa e indisciplinada. A coordenação interviu novamente na sala. As professoras responsáveis pelas disciplinas avaliadas também compareceram à sala, no entanto, para responder às dúvidas elencadas pelos estudantes. Com as avaliações, não foi possível continuar as atividades do gênero Memórias no 8º ano C, sendo que a turma atualmente encontra-se em um estágio atrás das turmas A e B e não iniciou produção coletiva.

Observação: do período de 16/06 a 27/06, a observação foi interrompida a pedido da coordenação e professora regente. A justificativa foi o período de avaliação dos alunos e pendências relacionadas ao fechamento do bimestre para iniciar o período de férias e que, portanto, não teria nenhuma atividade relacionada à Olimpíada de Língua Portuguesa. Vale ressaltar também que, nestas duas semanas de lacuna do diário, os dias 17 e 23/06 não foram letivos devido aos jogos da seleção brasileira na Copa do Mundo. As férias se deram entre os dias 27.06 e 13.07.

3º Bimestre

10ª Observação – 14/07/2014 (segunda-feira/Volta às aulas)

8º B (duas aulas)

Vários alunos faltaram. Cerca de metade da turma estava presente. O clima destas

duas aulas foi bastante calmo. A professora indagou os alunos quanto as suas atividades durante as férias e anunciou alguns conteúdos que seriam trabalhados nos próximos dias, dentre eles, as variantes linguísticas e regionalismos. O fato de muitos alunos estarem ausentes fez com que a professora não se aprofundasse nos conteúdos a fim de que o restante da turma não ficasse em “descompasso” na aula seguinte. A direção e coordenação passaram em todas as salas dando boas-vindas aos alunos.

8º A (duas aulas)

As aulas do 8º ano A seguiram ritmo bem parecido às duas primeiras aulas do 8º ano B. A turma também teve vários alunos faltosos e interagiu um pouco menos com a professora, que procedeu da mesma forma: questionou os estudantes quanto as suas atividades nas férias e anunciou os conteúdos a serem trabalhados.

8º C (uma aula)

A turma do 8º ano C esteve bastante agitada, arrisca-se até a mesmo a inferir este comportamento como certo “perfil” da turma. Diferentemente das duas turmas anteriores, o 8º ano C apresentou poucas faltas. Após contornar a inquietação da turma, a professora explanou no quadro negro algumas explicações quanto ao tema variantes linguísticas.

11ª Observação – 15/06/2014 (terça-feira)

8º A (uma aula)

Segundo dia de aula após as férias, a terça-feira contou com o número habitual de alunos. A professora iniciou a aula com uma explicação quanto ao tema “variantes linguísticas” e utilizou um texto, uma anedota, com cópias impressas por ela e distribuídas aos alunos. O conteúdo da anedota mostrava marcas linguísticas da região de Minas Gerais. O texto foi acompanhado por algumas atividades de interpretação também impressas e distribuídas pela professora. As mesmas foram anexadas ao caderno dos alunos. A professora auxiliou os estudantes na execução das atividades, mas não teve tempo de corrigi-las.

8º B (duas aulas)

O 8º ano B se mostrou bastante ruidoso com o retorno dos demais alunos. Ao longo das duas aulas, a professora dispôs de tempo considerável para retomar a atenção dos alunos. O conteúdo ministrado foi o mesmo ministrado no 8º A, no entanto, com a vantagem de duas aulas, a professora pôde realizar as correções das atividades à lousa.

8º C (duas aulas)

Assim como no 8º B, o 8º ano C se apresentou bastante ruidoso e desconcentrado. Contudo, a professora conseguiu ministrar as mesmas atividades com os mesmos materiais utilizados nas turmas anteriores. O conteúdo chamou a atenção da turma, que realizou bastante contribuições orais. Como o assunto tratava de variantes linguísticas, os estudantes deram exemplos familiares, na linha “minha avó é cearense e tem o costume de falar assim...”. Essa participação também tomou um tempo da aula positivamente. Alguns exercícios de interpretação textual ficaram com a correção pendente.

16.07 quarta-feira

Hora aula-atividade

12ª Observação – 17/06/2014 (quinta-feira)**8º A (uma aula)**

Turma está razoavelmente concentrada. A professora distribui a letra da música “XopisCentis”, do grupo Mamonas Assassinas, impressa por ela. O objetivo é continuar trabalhando o conteúdo “variantes linguísticas”. Três alunos chegam atrasados às 7h15. Após breve explicação sobre “regionalismos”, professora continua contextualização do texto trabalhado. Uma aluna interage e questiona alguns vocábulos presentes na letra. Em certo momento, professora chegou a citar que o conteúdo ministrado havia sido cobrado pela coordenação. Uma série de atividades é transcrita na lousa. Alunos copiam e seguem respondendo.

Notou-se também que algumas das vidraças que estavam quebradas na escola foram substituídas. Na quarta-feira (16), novos uniformes escolares foram entregues pelo prefeito em visita à escola.

8º C (uma aula)

Também foi perceptível o conserto de algumas vidraças que estavam quebradas na sala de aula do 8º C. Professora inicia aula com o mesmo conteúdo (variantes linguísticas) e mesmo material distribuído para a turma anterior. Os alunos interagiram bem com o material trazido pela professora. Um dos estudantes sugeriu uma letra de música do mesmo grupo para continuar a aula. A professora se propôs a pesquisar sobre a sugestão. As atividades são interrompidas para o horário de merenda. No retorno, alunos continuam atividades com o auxílio da professora.

8ª A (uma aula)

A sala está agitada e professora necessitou organizar a turma. Diferentemente do 8º A e 8º C, professora continua conteúdo, mas desta vez com novas informações transcritas na lousa acerca de linguagem coloquial e linguagem culta. Os alunos merendam e retornam agitados. A explicação sobre o conteúdo é concluído e a professora retoma anotações sobre atividades anteriores, quais valerem “ponto” registrado em diário de classe. Diante de alguns cadernos incompletos, outros alunos pediram mais prazo para concluir atividade solicitada em aula anterior. A professora cede ao pedido.

8º B (uma aula)

Uma turma “sempre em debate”, o 8º B rende bons minutos gastos para acalmar os ânimos dos estudantes antes de conseguir introduzir algum conteúdo na aula. Da mesma forma que no 8º A, a professora transcreve definições e atividades na lousa sobre “linguagem coloquial”. A aula é interrompida pela coordenação, que confere que se algum dos estudantes não havia recebido o novo uniforme escolar. Minutos depois emerge um debate acerca das câmeras de vigilância instaladas no pátio da escola dias antes. Estas câmeras cobrem as áreas comuns (corredores e refeitório). Após o pequeno debate, a professora retoma o conteúdo. Uma característica é interessante: um dos alunos reage à explicação citando um exemplo cotidiano de linguagem própria da internet. Alguns exercícios são propostos como tarefa valendo ponto.

8º C (uma aula)

Professora prossegue com explicações do mesmo conteúdo (linguagens coloquial e formal) e propõe mais atividades. As mesmas são transcritas na lousa. Professora distribui texto impresso (gênero piada) e pede para que um dos alunos realize leitura. O momento da leitura é interrompido para conter conversas. A explicação dos exercícios é retomada à lousa. Os alunos são auxiliados individualmente.

13ª Observação – 18/07/2014 (sexta-feira)**8ºB (uma aula)**

A turma não demonstra nenhum comportamento diferente do habitual. Sempre bastante barulhenta, no entanto, participativa. A professora relembra aos alunos brevemente sobre os exercícios pendentes sobre variantes linguísticas. Mas o tempo de aula é utilizado em sua maior parte para avisar os alunos sobre a

participação de toda a sala em um concurso de redações promovido pelo Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação. Segundo a professora, a adesão ao concurso é uma exigência da coordenação. O tema da redação é “Escola e Família, uma parceria de sucesso”. O gênero textual é dissertação. A professora começa algumas explicações acerca do gênero, como “introdução” e “desenvolvimento”. O conteúdo fica pendente.

Obs:A professora aproveita o intervalo entre as aulas para conversar com outras colegas sobre a participação das turmas no concurso.

8ºA (uma aula)

A primeira atividade da sala é a verificação de exercícios pendentes da última aula. Alguns dos alunos não haviam apresentado as tarefas que foram registradas com “pontos” no diário de classe. Após essa verificação nos cadernos, a professora perguntou se havia dúvidas quanto aos exercícios respondidos. Diante da negativa da turma, prosseguiu a aula com o anúncio do concurso de redações, mesmo procedimento realizado no 8º B. A turma se mostrou resistente ao concurso. Vale ressaltar que este comportamento de resistência com todas as atividades que exigem produção textual é perceptível em todas as turmas.

8º C (uma aula)

Típico de uma última aula na sexta-feira, o clima de agitação no 8º C é notável. São dispostos cerca de 10 a 15 para retomar a atenção da turma. A professora relembra a sugestão de um aluno quanto à escolha de uma música do grupo Mamonas Assassinas para trabalhar o conteúdo “variantes linguísticas” e anuncia que na semana seguinte irá proporcionar uma aula com vídeos e músicas, dentre elas, a sugerida pelo aluno. Também é anunciado o concurso de redações do município. A professora indaga aos alunos sobre conhecimentos acerca do gênero dissertação. Os alunos contribuem timidamente, demonstrando conhecerem pouco a respeito.

14ª Observação – 21/07/2014 (segunda-feira)

8ºB (duas aulas)

Sem ter conseguido agendamento para utilizar a sala de vídeo, a professora prossegue a aula com pendências sobre atividades do tema “variantes linguísticas” e sobre o gênero textual dissertação. Após conferir alguns cadernos, volta-se para material utilizado sobre o gênero textual. O material (definições teóricas sobre elementos da dissertação e outros textos (redações) com o tema paz nas escolas, foi compilado e impresso pela própria professora. Algumas anotações foram feitas à

lousa e copiadas pelos alunos. Também foi realizada a leitura de duas redações trazidas pela professora a fim de ambientar os estudantes quanto ao gênero. Nota-se aqui que o conteúdo cobrado pela coordenação e o conteúdo necessário para preparar os alunos para o concurso de redação foram intercalados, demonstrando clara necessidade de adaptação constante do planejamento.

8º A (duas aulas)

O 8º ano A é uma das turmas que mais faz uso de celulares e fones de ouvido durante a aula. A professora pede para que guardem os aparelhos para que possa iniciar a aula. A recorrência dos alunos a desmotiva nitidamente. O conteúdo explanado é o mesmo explanado no 8º B. A pouca interação dos alunos faz com que a aula prossiga sem novidades.

8º ano C

Como o agendamento da sala de vídeo não foi possível, sendo transferido para o dia 22 (terça), o conteúdo ministrado em aula contou com livro didático. Foi realizada leitura de trecho da peça teatral “O Bem Amado”, de Dias Gomes. O texto, no livro, está relacionado ao tema regionalismo e acompanha exercícios de interpretação textual. A professora propõe encenação do trecho da peça presente no livro. A reação da turma é dividida: parte recebe a ideia bem e outra parte não.

15ª Observação – 22/07/2014 (terça-feira)

8º A (uma aula)

Após pedir para que a turma organizasse as carteiras da sala, a professora inicia a aula com leitura de trecho da peça teatral “O Bem Amado”, de Dias Gomes. A leitura no livro didático é realizada com vozes alternadas. A empolgação dos alunos é nítida. A professora propõe encenação para a sala e a mesma se recusa. A professora enfatiza que a cena seria apresentada para outras turmas. Quatro alunas se animam com a ideia. Como vários alunos não levaram livro didático, a professora autoriza formação de duplas para realizar as atividades referentes ao texto.

8º B (duas aulas)

No 8º ano B tanto a leitura da peça quanto a proposta de encenação foram bem recebidas pela turma. Uma das alunas chega a sugerir que a encenação fosse gravada por um celular para ser disponibilizada no blog da escola. A ideia chama a atenção dos colegas. São respondidas atividades com base no livro didático e outras complementares transcritas na lousa pela professora.

8ºC (duas aulas)

As aulas do 8º C desta vez foram ministradas na sala de vídeo. Os estudantes demonstram empolgação em utilizar o espaço. A professora conta que preparou o material especialmente para a turma. Foi necessário procurar a funcionária responsável pela sala de vídeo e de tecnologia para auxiliar a professora no manuseio do aparelho multimídia. Um aluno também ajuda a professora com a abertura de um arquivo digital. Os conteúdos são clipes musicais a fim de tratar o conteúdo variantes linguísticas. São clipes musicais a fim de tratar o conteúdo variantes linguísticas. A docente selecionou as faixas Xopis Centis e Jumento Celestino, ambas da banda Mamonas Assassinas, Qual é (Marcelo D2) e animação de cordel, O Cangaceiro, do laboratório de animação da UFPE. Antes de exibí-los, a professora contextualiza os vídeos. Um dos arquivos é corrompido pelo aparelho multimídia. Outro recurso é exibido: apresentação em Power Point com o tema “elementos da Comunicação”. Quase ao lado da sala de vídeo, a escola ensaia uma banda marcial que desfilará representando a entidade no desfile cívico de 7 de Setembro. O barulho gera certo prejuízo à aula que também é interrompida pela coordenação para solicitar a presença de quatro alunos que participam da banda. A professora relata seu “sentimento de frustração” aos alunos e retorna à sala comum. São corrigidas atividades pendentes do livro didático.

23.07 (quarta-feira)

Hora aula-atividade

16ª Observação 24/07/2014 (quinta-feira)

8º A (uma aula)

A turma está bastante dispersa e é necessário chamar a atenção para que as atividades no livro didático sejam desenvolvidas. Sem agendamento na sala de vídeo, a professora prossegue com questões relacionadas ao trecho da peça teatral “O Bem Amado”. Diante da falta de empenho dos estudantes, é proposto que o questionário presente no livro seja respondido a fim de valer “ponto” caso as notas nas avaliações sejam baixas. Após a iniciativa, os alunos passam a realizar as atividades no caderno. A turma também indaga sobre a continuidade da aula sobre variantes linguísticas na sala de vídeo, a qual, segundo a professora, só será possível no dia 28 devido ao agendamento e planejamento prévio.

8ºC (uma aula)

A professora questiona os alunos sobre possíveis dúvidas quanto à aula anterior e pede para que comentem sobre os vídeos exibidos. A turma demonstra ter gostado de realizar a aula de Língua Portuguesa na sala de vídeo. Emergem comentários do

gênero “é melhor assistir do que ficar copiando na lousa”, “gostei das músicas”, “não gostei daquele Cabra da Peste” (referente à animação do poema de Patativa do Assaré). Após esta interação, a professora retoma atividades sobre trecho de O Bem Amado.

8º A (uma aula)

Sem novidades no retorno do intervalo, a aula segue com atividades do livro didático e correção das mesmas realizada pela professora.

8ºB (uma aula)

As atividades pendentes do livro didático sobre trecho da peça “O Bem Amado” é realizada pela professora. Os alunos a questionam sobre possibilidade de encenação da peça. Este debate toma um tempo considerável da aula, visto que a turma ficou bastante empolgada com o projeto. Os alunos pensam em critérios de distribuição dos papéis. É necessário interromper a discussão entre os estudantes e prosseguir com a leitura de texto dissertativo a fim de lembrá-los sobre o concurso de redações promovido pelo Simted.

8ºC (uma aula)

Continuando a pauta da segunda aula, a professora auxilia os alunos nas atividades de interpretação textual. Uma confusão entre dois alunos interrompe a aula. A dupla é enviada à coordenação e retorna cerca de 15 minutos depois acompanhada da coordenadora que aproveita a ocasião para alertar os demais estudantes sobre a recorrência de queixas de professores quanto à turma. Como a “bronca” se estende a outros estudantes, o assunto gera alvoroço e toma um tempo considerável da aula que é encerrada com a correção das atividades.

25/07/2014 (sexta-feira)

Professora realizou viagem pessoal autorizada pela direção da escola. A docente deixou cópias de atividade sobre o tema “Redação dissertativa” a serem distribuídas pela professora substituta. Com apenas uma aula em cada turma, a professora substituta distribuiu as atividades. O tempo que não foi empenhado para conter o ânimo dos alunos foi utilizado para auxiliá-los a responder a atividade que foi anexada nos cadernos. Nas três turmas foi notável um comportamento mais “liberal” diante da profissional substituta.

17ª Observação – 28/07/2014 (segunda-feira)

8ºB (duas aulas)

Professora organiza os 27 alunos presentes a fim de irem até a sala de vídeo. O

objetivo é concluir a temática “variantes linguísticas” e exibir trecho da novela “O Bem Amado” para ambientar os alunos sobre uma possível encenação. A profissional de recursos auxilia a professora na montagem dos aparelhos. Após o problema com a exibição de um dos vídeos no 8ºC, a professora trouxe notebook próprio para garantir a integridade dos arquivos em vídeo. A caixa de som da escola está com mau contato e prejudica a qualidade do áudio. Exceto pelo trecho da novela, os vídeos exibidos são os mesmos. Há um pouco de desconcentração no horário da merenda, mas de modo geral, os estudantes se interessam pelos conteúdos.

8º A (duas aulas)

Os estudantes se animam com a ida à sala de vídeo. A exibição dos mesmos vídeos é interrompida para o intervalo. Os alunos voltam agitados fazendo uso do celular. A professora consegue finalizar o conteúdo variantes linguísticas na turma. É interessante que surja ideia de realizar outra encenação para que as turmas não coincidam com a temática “O Bem Amado”. A professora propõe uma das cenas de “O Auto da Compadecida”, o que é bem recebido pela turma. Começam os diálogos sobre a ideia e a aula é encerrada.

8º C (uma aula)

O conteúdo “variantes linguísticas” também é encerrado. A professora exhibe o clipe da música “Jumento Celestino”, conforme a sugestão de um dos seus alunos. Ela aproveita para realizar perguntas de interpretação textual sobre a música e a participação da turma é visível. No entanto, a turma também demonstra nítida pressa para ir embora, com isso, não é concluída a exibição de trecho de “O Bem Amado”.

18ª Observação – 29/07/2014 (terça-feira)

8º A (uma aula)

A professora demonstra preocupação em iniciar a produção de redação para o concurso do Simted. Para isto, pede para que a turma desenvolva o tópico “introdução”. Mesmo com as explicações anteriores, a turma demonstra várias dúvidas sobre o texto. A professora retoma exemplos à lousa e auxilia os alunos individualmente. Boa parte da turma se mostra resistente à ideia de escrever.

8ºB (duas aulas)

O procedimento no 8ºB é o mesmo e a produção textual é iniciada. Como a turma dispõe de duas aulas, a professora incentiva os alunos a escreverem também o tópico "desenvolvimento". Os alunos também se mostram contrários à produção e a realizam sob a penalidade de acumularem "pontos negativos".

8ºC (duas aulas)

O 8º ano C, aparentemente, é a turma que mais apresenta problemas com relação à escrita. A resistência em escrever é maior. No entanto, como a redação para o concurso Simted passou a integrar os componentes da nota do bimestre, a turma realiza a tarefa. A professora também dedica bastante tempo para auxiliar os alunos individualmente.

30/07/2014

Hora aula-atividade

19ª Observação – 31/07/2014 (quinta-feira)

A cobrança pela produção das redações segue em todas as turmas. Não há "ocorrências" fora do comum, exceto por uma confusão entre dois alunos do 8º B que faz com que a professora troque os lugares da dupla. Maioria dos estudantes já chegou ao item "desenvolvimento". Vale lembrar que o tema da redação é "Escola e Família, uma parceria de sucesso".

20ª Observação – 01/08/2014 (sexta-feira)

As turmas avançam para o tópico "conclusão". Todas as aulas foram dedicadas ao término da redação. Segundo a professora, o planejamento das turmas foi prejudicado pelo número de aulas dedicados às redações devido à negativa dos alunos de trabalharem os textos em casa.

21ª Observação – 04/08/2014 (segunda-feira)

As turmas terminam as redações. Os textos são transcritos nos cadernos e também em cópias para a professora. O material, depois de corrigido, foi enviado à coordenação da escola. Um texto de cada turma foi encaminhado para a comissão interna da escola. Como todos os anos (do 6º ao 9º) participam do concurso, cabe à escola enviar três textos para o concurso. No intervalo, a coordenação pergunta às professoras de LP se existem textos a serem avaliados com maior atenção. As docentes indicam algumas redações que serão analisadas pelas coordenadoras, encarregadas de selecionar três textos de toda a escola para serem encaminhados ao concurso. As professoras de LP dos 7º e 8º anos comunicam que utilizarão o anfiteatro no dia seguinte para uma palestra com ambos os anos sobre o tema

“Memórias”. O projeto é encabeçado pela professora do 7º ano, que cedeu parceria ao 8º ano. A professora que irá proferir a palestra é mestre em Letras e é responsável pela biblioteca da escola. O intuito é ilustrar o gênero textual a partir de memórias escritas pela professora. As docentes pedem aos alunos que tragam pipoca e chocolate em pó para a escola. A “negociação” de outras aulas com professores de outras disciplinas para que todas as turmas assistam à palestra gera certo desconforto entre as professoras e a coordenação, que sinalizou ter achado a iniciativa planejada muito rápido.

25ª Observação – 05/08/2014 (terça-feira)

A professora recolhe os alimentos solicitados no 8º A. A turma está ansiosa para ir ao auditório. No entanto, a professora aguarda o sinal da professora parceira, que aparece cerca de 15 minutos após o início da primeira aula. Encaminhada a turma ao auditório, a professora do 8º ano busca as demais turmas. Com 7º e 8º reunidos, o auditório fica lotado e é difícil conter os alunos. A palestra, no entanto, chama a atenção dos mesmos no momento em que a palestrante usa o recurso de fotos referentes a objetos e situações citados no texto de sua autoria – “Memórias de um garoto sexagenário”. O texto vai de encontro às solicitações da Olimpíada de LP, pois trata da realidade local, assim como o tema da olimpíada. Também houve um momento dedicado à resposta de dúvidas sobre o gênero textual, o contexto de produção do texto abordado na palestra e outras informações presentes nas memórias. Foram utilizados projetor multimídia e caixa de som para auxiliar a professora palestrante. A professora do 8º ano fez uma cópia do texto produzido pela palestrante e a distribuiu entre os alunos. Também foram elaboradas atividades de interpretação textual, as quais foram anotadas e respondidas nos cadernos na volta à sala de aula. Embora o conteúdo programado pela palestrante tenha sido bastante pertinente ao preparo dos alunos para a produção do texto da olimpíada, a bagunça gerada pelo consumo de pipoca no auditório causou desgaste entre as professoras e a coordenação.

06/08/2014

Hora aula-atividade

26ª Observação 07/08/2014 (quinta-feira)

8º A (uma aula)

Após conferir as atividades relacionadas ao texto “Memórias de um garoto sexagenário”, a professora solicita a produção de memórias literárias aos alunos, os quais reclamam da solicitação. A professora reitera os prazos da olimpíada e afirma

que a produção terá o segundo peso para a nota do bimestre. Na sequência um novo conteúdo é introduzido: advérbios. Algumas considerações sobre o tema foram escritas à lousa e copiadas pelos alunos.

8ºC (uma aula)

A turma do 8ºC esteve alvoroçada com dúvidas sobre um campeonato local de esportes, o JENA – Jogos Escolares de Nova Andradina. O JENA é promovido pela Secretaria Municipal de Educação e tem a participação da rede estadual também. Os alunos queriam adiantar os horários de participação no ginásio. A discussão foi encerrada pela professora que frisou não estar a par da programação e não ter recebido orientações da direção quanto ao assunto. Findada a discussão, são cobradas as atividades de interpretação textual iniciadas após a palestra da terça-feira. Os alunos prosseguem com as mesmas e também recebem a cobrança de produção textual.

8º A (uma aula)

Professora continua explicações sobre “advérbios”.

8ºB (uma aula)

Assim como seus colegas, o 8º B necessitou concluir em sala de aula as atividades de interpretação textual e também teve a introdução do conteúdo advérbios.

8ºC (uma aula)

Continuação do tema advérbios.

08/08/2014 (sexta-feira)

8º B (uma aula)

É distribuído um resumo impresso sobre o tema advérbios. Em paralelo, professora acompanha o andamento de algumas memórias literárias e volta a cobrar os alunos.

8ºA (uma aula)

As mesmas atividades são desempenhadas. Um dos alunos chama a atenção da professora com o início de seu texto. Trata-se de memórias relacionadas ao seu avô. A produção do aluno conta sobre o hábito que o avô tinha, quando criança, de reunir-se junto a parentes e amigos para ouvir histórias de terror. O início do texto é lido pela professora aos demais colegas na intenção de motivá-los. O autor demonstra timidez, mas fica satisfeito pelo reconhecimento e se compromete a terminar a produção.

8ºC

O mesmo resumo sobre advérbios é distribuído aos alunos após uma breve explicação do conteúdo. A professora pede para que os alunos mostrem o início do texto memórias literárias. Poucos estudantes iniciaram produção. Uma aluna pede para falar em particular com a professora sobre seu texto. O conteúdo não é revelado ao restante da turma, mas a professora a aconselha a ser “cuidadosa” com os escritos. Ao que parece, trata-se de uma lembrança bastante pessoal.

27ª Observação – 11/08/2014 (segunda-feira)

8º B (duas aulas)

Diante o desenrolar do JENA, ocasião em que a sala é desfalcada pelos alunos jogadores, percebe-se a adoção de uma nova estratégia a fim de concluir a produção de memórias literárias. Após avaliar algumas histórias, a professora “separa” algumas redações que a seu ver comportam maior potencial de competição. Os alunos autores destes textos ganham mais prazos para apresentar os outros exercícios relacionados ao tema advérbios e se concentram na escrita e reescrita de seus textos.

8º A (duas aulas)

Mais uma vez percebe-se que o 8º A concentra alunos criativos. Outros dois textos chamam a atenção da professora. O primeiro, escrito por um menino, conta a história de como seus pais se conheceram e casaram. A narrativa envolve a turma devido à riqueza de detalhes presentes no texto e o apelo sentimental. Já a segunda produção tem seu diferencial na temática. A aluna escritora conta um episódio curioso vivido por seus avós entre uma morte e um nascimento. Diante da apatia dos demais estudantes frente à produção, a professora concentrou seus esforços na produção destes três alunos. No entanto, transmite a ideia de criar um *blog* para publicar as narrativas, o que chama atenção de toda a turma fazendo com que a ideia seja bem recebida.

8º C (uma aula)

O 8º C pede permissão para acompanhar um jogo do JENA no ginásio municipal de esporte, o que é negado pela professora diante das atividades pendentes e da ausência de participantes da turma no jogo em questão. A situação causa um burburinho na sala de aula, que é contornado com o acompanhamento individual da produção de memórias literárias. A professora encoraja uma aluna a se empenhar mais na produção. Conforme a docente, o texto tem potencial para concorrer entre

os colegas.

28ª observação

12/08/2014 (terça-feira)

Todas as aulas são dedicadas à revisão dos textos e de exercícios sobre advérbios.

13/08/2014 (quarta-feira)

Hora aula-atividade

29ª observação

14/08/2014 (quinta-feira)

A revisão e reescrita das memórias literárias é concluída. Para tal, a professora se concentrou diante de narrativas que julgou se destacarem. Estes textos foram acompanhados “mais de perto”. Foram sinalizados os parágrafos nos quais os alunos poderiam destacar mais detalhes na descrição dos fatos e maior atenção com os tempos verbais (presentes-passado). As demais produções foram conferidas uma única vez, caderno por caderno, ocasião em que a docente fez alguns apontamentos básicos, como correções ortográficas. Apenas quatro textos são repassados à coordenação para avaliação da comissão interna. Destes, três são do 8ºA e um do 8ºC. Um dos textos do 8º A, segundo a professora, necessitou ser reescrito por inteiro alternando a voz do narrador, que não estava em primeira pessoa. São iniciadas atividades com base no livro didático sobre o tema “formação de palavras por derivação”. Nota-se bastante desconcentração entre as turmas devido aos constantes pedidos de idas ao ginásio, em sua maioria, negados. Apenas na quarta aula (8º B) é autorizado a sair. A professora também fica responsável pela saída do 8ºC. Nesta mesma manhã, a professora também informou que duas redações do 8º ano (A e B) foram escolhidas para representar a escola no concurso do Simted juntamente com uma terceira redação do 6º ano, completando a cota de três textos por escola.

DADOS PÓS-PERÍODO DE OBSERVAÇÃO:

Em notícia divulgada pelo portal oficial da Prefeitura de Nova Andradina no dia 09/09/2014, verifica-se que o vencedor na fase municipal da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, categoria Memórias Literárias, foi um texto do 7º ano da Escola João de Lima Paes. A mesma escola também foi destaque na fase municipal nas categorias Poema e Crônica.

De acordo com notícia divulgada pelo portal da Câmara Municipal de Nova

Andradina 22/09/2014, a redação de uma aluna no 8º ano B foi premiada com o 3º lugar no concurso do Simted, concorrendo com as demais escolas do município.