



---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GISELE SANTOS DE NADAI**

**CURSOS *ON-LINE* DO PROGRAMA *ESCREVENDO O FUTURO*: VOZES QUE SE DEPOSITAM E QUE SE CALAM EM UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

**VITÓRIA  
2020**



**Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**GISELE SANTOS DE NADAI**

**CURSOS *ON-LINE* DO PROGRAMA *ESCREVENDO O FUTURO*: VOZES QUE SE DEPOSITAM E QUE SE CALAM EM UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S237c Santos De Nadai, Gisele, 1982-  
Cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro : vozes que se depositam e que se calam em um política pública de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil / Gisele Santos De Nadai. - 2020.  
304 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação de professores. 2. Cursos on-line. 3. Ensino da Língua Portuguesa. 4. Enunciado concreto. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

GISELE SANTOS DE NADAI

CURSOS *ON-LINE* DO PROGRAMA *ESCREVENDO O FUTURO: VOZES QUE SE DEPOSITAM E QUE SE CALAM EM UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Vitória, dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Godinho de Alcântara  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Zanetti Becalli  
Instituto Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi  
Universidade Estadual de Campinas

*Ao meu filho Davi De Nadai,  
por me proporcionar outros tumultos  
também necessários para que  
eu pudesse apurar o ouvido.*

## AGRADECIMENTOS

A entrada e a permanência no curso de Doutorado em Educação só foram possíveis porque pessoas entrecruzaram meu caminho. Nomeá-las, neste momento, é um gesto de gratidão e uma forma de mantê-las memoráveis.

A Deus, inicialmente, agradeço o dom da vida e as inúmeras possibilidades de me manter firme na empreitada.

Ao esposo e companheiro Bruno Everson De Nadai, agradeço pela aposta em mim, pela paciência e pelo amparo.

À amiga Fabrícia Dias, agradeço não só por me inscrever na seleção do doutorado quando eu assim não o pude fazer, mas também pelos diálogos sempre tão cheios de afetos em toda a trajetória acadêmica e profissional.

Às cunhadas Ariane De Nadai, Tereza De Nadai e Ester Foltran, à sogra Lúcia Benincá e à minha mãe Joelma Vieira, sou grata por terem sido minha rede de apoio, cuidando de Davi sempre que precisei.

Ao irmão Giuliano, aos sobrinhos Yan e Otto, ao enteado Talles, a Pedrinho e Geisa, por também ajudarem na rede de apoio.

À sobrinha Letícia De Nadai Terra pela tradução do resumo.

À orientadora professora doutora Cleonara Maria Schwartz, agradeço por me aceitar como orientanda mais uma vez e me conduzir com liberdade e responsabilidade nessa minha trajetória de pesquisas e formações.

À professora Cláudia Gontijo, pela sempre boa expectativa em ouvi-la e por participar de todo meu percurso no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sou grata à banca examinadora desta tese: à professora Regina Godinho de Alcântara, por ter contribuído de forma ímpar nos exames de qualificação, pelo incentivo e parceria de estudos; à professora Letícia Queiróz de Carvalho, pelo olhar respeitoso dado ao trabalho e pelas contribuições no exame de qualificação II; à professora Fernanda Zanetti Becalli, pelos diálogos junto à linha de pesquisa e pelo

aceite do convite para participar da banca de defesa; ao professor João Wanderley Geraldi, pela generosidade em contribuir para a qualificação do trabalho, tanto por ser referência para algumas enunciações quanto por participar da banca.

À Prefeitura Municipal de Serra, agradeço pela concessão de licença do trabalho, que me proporcionou maior flexibilidade, disponibilidade e dedicação às demandas do curso.

Aos colegas da turma 14D, às companheiras de linha de pesquisa, aos colegas de docência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel (Serra/ES), aos colegas/profissionais de formação continuada do município de Serra, por toda a troca de experiências e saberes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por mais uma boa acolhida.

**Muitas vozes**  
**Ferreira Gullar**

*Meu poema  
é um tumulto:  
a fala  
que nele fala  
outras vozes  
arrasta em alarido.*

*(estamos todos nós  
cheios de vozes  
que o mais das vezes  
mal cabem em nossa voz:*

*se dizes pêra  
acende um clarão  
um rastilho  
de tardes e açucares  
ou  
se azul disseres,  
pode ser que se agite  
o Egeu  
em tuas glândulas)*

*A água que ouviste  
num soneto de Rilke  
os ínfimos  
rumores no capim  
o sabor  
do hortelã  
(essa alegria)*

*a boca fria  
da moça  
o maruim  
na poça  
a hemorragia  
da manhã*

*Tudo isso em ti  
se deposita  
e cala.  
Até que de repente  
um susto  
ou uma ventania  
(que o poema dispara)  
chama  
esses fósseis à fala.*

*Meu poema  
é um tumulto, um alarido:  
basta apurar o ouvido.*



## RESUMO

A tese integra os estudos da linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no tocante às pesquisas que dialogam com políticas públicas de ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Teve como principal objetivo compreender bases conceituais e pedagógicas que fundamentam cursos *on-line* do Programa *Escrevendo o Futuro*, destinados a professores de Língua Portuguesa em exercício no ensino fundamental e médio de escolas públicas brasileiras e que tenham interesse no ensino da leitura e da produção de textos, a saber: *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula e Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*. Trata-se de uma pesquisa de análise documental, de cunho quanti-qualitativo, pois buscou superar a dicotomia quantitativa-qualitativa na compreensão dos dados. As opções teórico-metodológicas se sustentam nas categorias conceituais de compreensão, linguagem, enunciado e dialogismo do Círculo de Bakhtin e tomam os documentos produzidos pelos cursos *on-line* como enunciados concretos, prenes de significados, intencionalidades e contextos que marcam seus discursos e abrem precedentes para novas compreensões. A partir desse pressuposto, contextualizou-se histórica, social e politicamente o Programa *Escrevendo o Futuro* e dialogou-se com a composição e com os enunciados dos cursos *on-line* selecionados na defesa da seguinte tese: as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para que não haja melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Cursos *on-line*. Formação de professores. Ensino da Língua Portuguesa. Enunciado concreto.

## **ABSTRACT**

The thesis integrates the studies of the line of research in Education and Language of the graduate program in Education of the Federal University of Espirito Santo, regarding the researches that go over public policies about the teaching of the Portuguese language in Brazil. The main objective was to understand the conceptual and pedagogical bases that support the online courses of the Writing the Future Program, aimed at the Portuguese teachers that work in the public elementary and high schools of Brazil, and who are interested in teaching reading and writing, namely: Reading goes, writing comes: classroom practices and In the plots of the text: paths for rewriting. This is about a document analysis research, of a qualitative nature, as it sought to overcome the quantitative-qualitative dichotomy in understanding the data. The theoretical methodological options are based on the conceptual categories of understanding, language, linguistics, and dialogism of the Bakhtin Circle, and take the documents produced by the online courses as concrete linguistics full of meanings, intentionalities and contexts that mark their speeches and open doors for new understandings. It was based on this assumption that we historically, socially, and politically contextualized the Writing the Future Program, and dialogue with the composition and statements of the online courses selected in defense of the thesis: theoretical and methodological inconsistencies and / or inconsistencies in teacher training courses that work with Portuguese language teaching in Brazil, among other factors, contribute to the lack of improvement in reading and writing performance of elementary and high school students.

Keywords: Online courses. Teacher training. Teaching the Portuguese language. Concrete statement.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela da parte superior do portal <i>Escrevendo o Futuro</i> , em 2018.....	67
Figura 2 – Captura de tela da parte superior do portal <i>Escrevendo o Futuro</i> , em 2019.....	67
Figura 3 – Capturas de tela da página inicial principal do portal <i>Escrevendo o Futuro</i> , em 2 de julho de 2019.....	69
Figura 4 – Destaque dado na apresentação do programa no portal <i>Escrevendo o Futuro</i> .....	73
Figura 5 – Recorte da parte de “Recursos Formativos” no portal do Programa <i>Escrevendo o Futuro</i> .....	79
Figura 6 – Recorte da parte de “Formação Contínua” do portal <i>Escrevendo o Futuro</i> .....	80
Figura 7 – Continuação do recorte da parte de “Formação Contínua” do portal <i>Escrevendo o Futuro</i> .....	81
Figura 8 – Recorte da parte de “Notícias” do portal <i>Escrevendo o Futuro</i> .....	82
Figura 9 – Recorte da parte de parceiros, coordenação técnica e iniciativas do portal <i>Escrevendo o Futuro</i> .....	83
Figura 10 – Captura de tela da página inicial do link “O programa”.....	86
Figura 11 – Recorte da parte <i>Histórias do Escrevendo o Futuro</i> no link “O programa”. .....	89
Figura 12 – Captura de tela da página inicial do link “Olimpíada”.....	90
Figura 13 – Recorte da parte que contém os ícones “Recursos Formativos” e “Formação Contínua” no link “Olimpíada”.....	93
Figura 14 – Captura de tela da página inicial do link “Formação”.....	94
Figura 15 – Recorte da parte que contém o ícone “Percursos Formativos” no link “Formação”.....	97
Figura 16 – Recorte da parte que contém o ícone “Literatura em movimento” no link “Formação”.....	98
Figura 17 – Recorte da parte que contém os ícones “Pergunte à Olímpia” e “Pérolas da Imaculada” no link “Formação”.....	99
Figura 18 – Recorte da parte que contém os ícones “Relatos de prática”, “Lente de aumento na escrita” e “Projetos de escrita” no link “Formação”.....	99

Figura 19 – Captura de tela da página inicial do <i>link</i> “Recursos” .....	100
Figura 20 – Recorte da parte que contém os ícones dos cadernos virtuais, no <i>link</i> “Recursos” .....	103
Figura 21 – Recorte da parte que contém ícones “Especiais de formação”, no <i>link</i> “Recursos” .....	103
Figura 22 – Recorte da parte que contém ícones “Especiais de formação”, no <i>link</i> “Recursos” .....	104
Figura 23 – Recorte da parte que contém a seção “Jogos de aprendizagem”, no <i>link</i> “Recursos” .....	105
Figura 24 – Recorte da parte que contém a seção <i>Revista Na Ponta do lápis</i> , no <i>link</i> “Recursos” .....	105
Figura 25 – Recorte da parte que contém a seção “Vídeos”, no <i>link</i> “Recursos” ....	106
Figura 26 – Recorte da parte que contém a seção “Banco acadêmico”, no <i>link</i> “Recursos” .....	107
Figura 27 – Captura de tela da página inicial do <i>link</i> “Notícias”, categoria “Sobre o Programa” .....	108
Figura 28 – Captura de tela da página inicial do <i>link</i> “Notícias”, categoria “Somos notícia” .....	110
Figura 29 – Captura de tela da página inicial do <i>link</i> “Notícias”, sessão “Educação e Cultura” .....	112
Figura 30 – Captura de tela da página inicial do <i>link</i> “Fale conosco” .....	114
Figura 31 – Captura de tela da página de informações sobre o curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	119
Figura 32 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 1 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	122
Figura 33 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 2 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	123
Figura 34 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 3 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	124
Figura 35 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 4 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	125
Figura 36 – Captura de tela da página inicial de apresentação da conclusão do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	126

Figura 37 – Recorte da captura de tela que contém comando da primeira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	130
Figura 38 – Recorte da captura de tela que contém comando da primeira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	131
Figura 39 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	133
Figura 40 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	133
Figura 41 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	134
Figura 42 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	134
Figura 43 – Recorte da captura de tela que contém parte da terceira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	138
Figura 44 – Recorte da captura de tela que contém parte da terceira atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	138
Figura 45 – Recorte da captura de tela que contém parte da quinta atividade proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	147
Figura 46 – Recorte da captura de tela que contém a atividade 1: <i>Passo a passo</i> , proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> ..	150
Figura 47 – Recorte da captura de tela que contém o comando da atividade 2: <i>Etapas da aula de leitura</i> , proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	150
Figura 48 – Recorte da captura de tela que contém parte da atividade 2: <i>Etapas da aula de leitura</i> , proposta no curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	151
Figura 49 – Recorte da captura de tela que contém parte 1) da etapa II da UD: <i>o curioso dia a dia</i> ..	157
Figura 50 – Recorte da captura de tela que contém parte 2) da etapa II da UD: <i>o curioso dia a dia</i> ..	159
Figura 51 – Recorte da captura de tela que contém a etapa III da UD: <i>o curioso dia a dia</i> ..	161
Figura 52 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa IV da UD: <i>o curioso dia a dia</i> ..	163

Figura 53 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa IV da UD: o <i>curioso dia a dia</i> .....	165
Figura 54 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa IV da UD: o <i>curioso dia a dia</i> .....	165
Figura 55 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa V da UD: o <i>curioso dia a dia</i> .....	169
Figura 56 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa VI da UD: o <i>curioso dia a dia</i> .....	171
Figura 57 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade da Unidade 4 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i>	175
Figura 58 – Recorte da captura de tela que contém a situação 5, da primeira atividade, da Unidade 4 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	175
Figura 59 – Recorte da captura de tela que contém a <i>Prova de leitura</i> disposta na situação 5, da primeira atividade, da Unidade 4 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	177
Figura 60 – Recorte da captura de tela que contém a primeira questão para análise na primeira atividade da aula 2, da Unidade 4, do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	183
Figura 61 – Texto utilizado na primeira questão da primeira atividade da aula 2, da Unidade 4, do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	184
Figura 62 – Captura de tela da página de informações sobre o curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i> .....	186
Figura 63 – Captura de tela da atividade de análise da prática de letramento proposta na aula 1, módulo 1, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i> .....	197
Figura 64 – Captura de tela da explicação sobre notícia contida na aula 1, módulo 1, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i> .....	199
Figura 65 – Captura de tela da atividade de identificação, na notícia, de cada uma das perguntas do lide, contida na aula 2, módulo 1, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i> .....	199

Figura 66 – Captura de tela da abordagem sobre sequências tipológicas, contida na aula 1, módulo 2, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i> .....	201
Figura 67 – Captura de tela com atividade de identificação de sequências tipológicas em um texto .....	202
Figura 68 – Captura de tela com atividade de exemplificação de elementos que compõem o esquema próprio de uma sequência textual caracterizada como narrativa, na perspectiva de Adam .....	203
Figura 69 – Captura de tela com atividade de identificação de trechos de um texto correspondentes aos tópicos do esquema das narrativas de Adam ....	204
Figura 70 – Captura de tela com as palavras finais do módulo 2 do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i> .....	205
Figura 71 – Captura de tela do módulo 3 com a proposição de análise de textos de estudantes .....	206
Figura 72 – Captura de tela do módulo 3 com a proposição de análise de textos de escritores profissionais .....	207
Figura 73 – Captura de tela do módulo 3 com a proposição de análise de texto de estudante e de uma intervenção didática .....	207
Figura 74 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita – parte 1 de 5</i> .....	210
Figura 75 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita – parte 2 de 5</i> .....	210
Figura 76 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita – parte 3 de 5</i> .....	213
Figura 77 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita – parte 4 de 5</i> .....	216
Figura 78 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita – parte 5 de 5</i> .....	217

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> documental da pesquisa advindo do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	55
Quadro 2 – <i>Corpus</i> documental da pesquisa advindo do curso <i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i> .....	56
Quadro 3 – Títulos, público-alvo e objetivos de dois cursos <i>on-line</i> oferecidos pelo Programa <i>Escrevendo o Futuro</i> .....	117
Quadro 4 – Identificação de unidades e de aulas e breve descrição de atividades do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	127
Quadro 5 – Chave de correção para as questões da atividade 1 do curso <i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i> .....	135
Quadro 6 – Esquema de sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly .....	153
Quadro 7 – Relação das etapas da UD <i>O curioso dia a dia</i> com a estrutura de base de uma Sequência Didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly .....	153



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tendências de desempenho em leitura, em matemática e em ciências.	27
Gráfico 2 – Totalidade de favorecidos das áreas finalísticas, em 18 jun. 2019.....	75
Gráfico 3 – Totalidade de favorecidos das áreas finalísticas, em 04 mar. 2020 .....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000 .....	26
Tabela 2 – Totalidade dos favorecidos.....	76
Tabela 3 – Representação dos 10 favorecidos que recebem mais recursos.....	77

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGU	Controladoria Geral da União
COC	Cursos Oswaldo Cruz
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FIS	Fundação Itaú Social
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Obmep	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Olpef	Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i>
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Praler	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RGS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>1 MOTIVAÇÕES QUE AGITAM O EGEU EM NOSSAS GLÂNDULAS</b> .....	<b>23</b>
1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> .....	34
<b>2 ENTRE OS ÍNFIMOS RUMORES NO CAPIM E O SABOR DO HORTELÃ, AS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	<b>45</b>
2.1 O CAMINHO PERCORRIDO PARA COLETA DE DADOS .....	51
2.2 O CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA .....	55
<b>3 ENTRE UM SUSTO E UMA VENTANIA, UM CONTEXTO CHAMA OS FÓSSEIS À FALA</b> .....	<b>59</b>
<b>4 TUDO O QUE SE DEPOSITA E QUE SE CALA NO PROGRAMA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i></b> .....	<b>66</b>
<b>5 O ALARIDO DO MEU POEMA: CURSOS ON-LINE DO PROGRAMA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i></b> .....	<b>116</b>
5.1 LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA .....	118
5.2 NAS TRAMAS DO TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA.....	186
<b>6 DIANTE DO TUMULTO, ALGUMAS SÍNTESES E REFLEXÕES FINAIS</b> .....	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>228</b>
<b>APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS E DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM CADA UMA DAS UNIDADES DO CURSO <i>LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA</i></b> .....	<b>236</b>
<b>APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS E DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM CADA UM DOS MÓDULOS DO CURSO <i>NAS TRAMAS DO TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA</i></b> .....	<b>268</b>
<b>ANEXO A – DESCRIÇÃO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PISA 2018</b> .....	<b>284</b>
<b>ANEXO B – SEQUÊNCIA DE <i>E-MAILS</i> TROCADOS COM O PROGRAMA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS NA PESQUISA</b> .....	<b>287</b>
<b>ANEXO C – FRENTE DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO <i>LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA</i></b> .....	<b>290</b>

<b>ANEXO D – VERSO DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO <i>LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA</i> .....</b>	<b>291</b>
<b>ANEXO E – FRENTE DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO NAS <i>TRAMAS DO TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA</i> .....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXO F – VERSO DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO NAS <i>TRAMAS DO TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA</i> .....</b>	<b>293</b>
<b>ANEXO G – UNIDADE DIDÁTICA <i>O CURIOSO DIA A DIA</i>, PARTE INTEGRANTE DO CURSO <i>ON-LINE LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULARIO</i> .....</b>	<b>294</b>

## APRESENTAÇÃO

O poema *Muitas vozes*, de Ferreira Gullar, presente na epígrafe deste trabalho, ilustra o nosso entendimento de que o trabalho do pesquisador se insere no tumulto das falas no qual algumas vozes se depositam e outras se calam, numa constante relação dialógica.

Deixando que as falas arrastem seus alaridos, este texto apresenta diálogos advindos de uma pesquisa, em nível de doutorado, que objetivou **compreender bases conceituais e pedagógicas que fundamentam cursos on-line do Programa *Escrevendo o Futuro*, destinados a professores de Língua Portuguesa em exercício no ensino fundamental (I e II) e médio de escolas públicas do Brasil e que tenham interesse no ensino da leitura e da produção de textos.**

Os motivos que nos conduziram à escolha desse objeto de estudo estão evidenciados na seção inaugural *Motivações que agitam o Egeu em nossas glândulas*, na qual também mostramos nossas leituras dialógicas em torno do que já se produziu, no campo acadêmico, sobre o Programa *Escrevendo o Futuro*. Essa parte do trabalho compõe uma revisão bibliográfica que nos conduziu na formulação de objetivos e nos fez perscrutar a seguinte tese: **as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para que não haja melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental e médio.**

Na seção 2, mostramos, *Entre os ínfimos rumores no capim e o sabor do hortelã*, as opções teórico-metodológicas da pesquisa, ou seja, descrevemos o caminho percorrido para coleta de dados e apresentamos nosso *corpus* documental. Toda a descrição e a apresentação foi permeada pelas categorias conceituais norteadoras de nosso percurso analítico-crítico-dialógico (compreensão, linguagem, enunciado, dialogismo), fundamentadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem, de modo que pudéssemos utilizar nosso referencial teórico como suporte metodológico de forma coerente com seus pressupostos.

Na terceira seção, *Entre um susto e uma ventania, um contexto chama os fósseis à fala*, contextualizamos histórica, social e politicamente o Programa *Escrevendo o Futuro*, dialogando com trabalhos que versam sobre políticas públicas educacionais e parcerias público-privadas.

Na seção 4, com *Tudo o que se deposita e que se cala no Programa Escrevendo o Futuro*, iniciamos a confirmação da tese por meio da compreensão ativa e responsiva de enunciados disponíveis na página inicial oficial do programa e nas páginas iniciais de cada *link* dele na *Internet*.

Na quinta seção, expomos *O alarido do meu poema: cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro* a partir da compreensão dialógica empreendida com o material de dois cursos *on-line* do programa por nós selecionados, denominados *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* e *Avaliação textual: análises e propostas*. As categorias analíticas foram definidas tomando-se como base o que os cursos trazem em sua estrutura composicional: “conceituações”, “atividades” e “orientações”.

Finalizamos esta tese com os ouvidos apurados. Diante do tumulto, nossas considerações e reflexões finais buscaram, além de sintetizar todo o exposto, apresentar apontamentos, caminhos e perspectivas para um trabalho com a leitura e a escrita, mais atrelado a uma abordagem discursiva de linguagem, nossa grande aposta para potencializar a aprendizagem de estudantes.



## 1 MOTIVAÇÕES QUE AGITAM O EGEU EM NOSSAS GLÂNDULAS

A problemática que nos conduziu a este estudo perpassou nossa<sup>1</sup> trajetória profissional e acadêmica. Portanto, é narrando um pouco desse percurso que revelamos como chegamos ao Programa *Escrevendo o Futuro* e é dialogando com trabalhos que o tomaram como objeto de estudo que evidenciamos por que conduzimos nosso olhar para a compreensão das bases conceituais e pedagógicas que fundamentam dois cursos *on-line* a ele vinculados.

A formação em nível de segundo grau, em magistério (1998-2002), introduziu-nos profissionalmente na educação. No trabalho com crianças pequenas, na educação infantil, sentimos a necessidade de ampliar os conhecimentos na área da linguagem para melhor conduzir o trabalho com a leitura e a escrita. Isso nos levou ao curso de graduação em Letras/Português (2003-2007) que, além de oportunizar experiências marcantes com a leitura e com textos, capacitou-nos para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental e médio com a disciplina de Língua Portuguesa.

Em decorrência dessa graduação, na docência, tanto nos anos iniciais e finais do ensino fundamental como no ensino médio, ratificamos que o trabalho com a leitura e com a escrita se configura como o cerne dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação nas escolas. Foi também na docência, mediante inquietações advindas de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de bairros periféricos do município em que nos tornamos professora efetiva nos anos iniciais (Serra/ES), por meio de concurso público, que assumimos a pesquisa (e os estudos) como alicerce de nosso trabalho.

Muitos questionamentos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, no contexto em que atuávamos, passamos a fazer: o que acontece no processo de ensino-aprendizagem que leva crianças a dizerem que não gostam de ler? Quais são as facilidades e as dificuldades, para estudantes e professores, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? O que a escola oferece e faz para

---

<sup>1</sup> A escrita desta tese assumiu a premissa bakhtiniana que considera a palavra de cada ser humano sempre povoada por outras vozes (polifonia). Logo, o uso da primeira pessoa do plural materializa na escrita as várias outras vozes que ecoaram e que contribuíram para a experiência e para a composição do trabalho, mesmo que o percurso de formação acadêmica e profissional narrado inicialmente se refira à história de vida de um sujeito (a pesquisadora) no singular.

fomentar a leitura e a escrita? Como os contextos de vivência influenciam nessas aprendizagens? Por que em um mesmo município há escolas com índices altos e outras com índices tão baixos no desempenho da leitura e da escrita? O que esses índices revelam e o que não revelam?

A busca por respostas nos levou ao curso de pós-graduação *lato-sensu* em Gestão Escolar (2008-2009) no qual, ao final, realizamos uma pesquisa com a escola em que desenvolvíamos nossas atividades docentes, para compreender as ações gestoras de incentivo à leitura. A conclusão foi de que todo o esforço empreendido para promover ações de incentivo à leitura, tais como ativar uma biblioteca e adquirir acervo, eram insuficientes para realmente afetar os alunos, pois eles necessitavam de ações pedagógicas mais pontuais em sala de aula, bem como uma mediação qualificada dos professores.

Posteriormente, ainda no susto das vozes, durante o curso de Mestrado em Educação (2011-2013), realizamos um estudo com o objetivo de identificar concepções de leitura, modos de ler, finalidades, tempos, espaços e suportes de leitura que configuram práticas leitoras no âmbito escolar. Para isso, adotamos a opção metodológica de estudo de caso de cunho comparativo, pois vivenciamos o cotidiano da sala de aula de turmas inseridas em escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) contrastantes. Concluímos que práticas leitoras nas escolas, independentemente de índice diferenciado, se assemelham, sendo marcadas pelo didatismo escolar, e que o tipo de avaliação que se aplica para aferir nota ao desempenho das crianças nas escolas (públicas) não dá conta de perceber os intervenientes que constituem esses processos (DE NADAI, 2013).

Em seguida, finalizamos o curso de graduação em Pedagogia (2014-2015) e ampliamos a compreensão de que as questões que nos angustiavam são marcadas por uma conjuntura sócio-histórico-cultural e que o trabalho com a leitura e a escrita na escola exige qualificação e planejamento do professor, além de sistematização da ação pedagógica.

No ensejo dessas compreensões, assumimos uma postura dialógica com os colegas de profissão e as experiências trocadas em diferentes cursos de formação

continuada (*Pró-Letramento*, de 2008 a 2010; *Alfabetização: teoria e prática*, de 2008; *Seqüência didática: aprendendo por meio de resenha*, em 2012; *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, de 2014 a 2017), seja como formadora, seja como cursista, reforçaram ainda mais o entendimento acerca do saber fazer político-pedagógico docente que envolve, além de uma postura dialógica, competência técnico-política, sistematização e intencionalidade.

Ainda assim, alguns ecos daquelas inquietações advindas da formação e da prática de um passado muito recente permaneciam. Esses ecos ficavam ainda mais latentes com o que era veiculado na mídia, por exemplo: *Maioria dos estudantes de oito anos não sabe ler nem fazer conta direito*<sup>2</sup>; *7 em cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC*<sup>3</sup>; *Alunos brasileiros vão demorar 260 anos para atingir índice de leitura dos países ricos, diz Banco Mundial*<sup>4</sup>; *Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos*<sup>5</sup>; ou *Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu meta de alfabetização*<sup>6</sup>.

As notícias tonificavam uma problemática que permeou nossa trajetória profissional e acadêmica: problemas de leitura e de escrita de estudantes há muito tempo permaneciam sem solução e, por isso, vinham sendo denunciados por estudiosos e por pesquisas estatísticas de organizações públicas e privadas (nacionais e internacionais).

Logo retomamos as leituras que fizemos de Paulo Freire e notamos que, desde 1967, com a publicação de *Educação como prática de liberdade*, ele chamou atenção para o grande desafio brasileiro de, além de superar “[...] a alfabetização puramente mecânica [...]”, superar “[...] o alarmante índice de analfabetismo [...]” que assolava o país na época (FREIRE, 2018, p. 124). Referimo-nos à Freire na

---

<sup>2</sup> Cf. matéria disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/10/1930040-metade-dos-alunos-de-8-anos-tem-nivel-insuficiente-de-leitura-e-matematica.shtml>. Acesso em: 25 nov. 2019.

<sup>3</sup> Cf. matéria disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em 25 nov. 2019.

<sup>4</sup> Cf. matéria disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/alunos-brasileiros-va-demorar-260-anos-para-atingir-indice-de-leitura-dos-paises-rico-diz-banco-mundial.ghtml>. Acesso em 25 nov. 2019.

<sup>5</sup> Cf. matéria disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>. Acesso em 25 nov. 2019.

<sup>6</sup> Cf. matéria disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/quatro-anos-depois-brasil-ainda-nao-bateu-meta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em 25 nov. 2019.

alfabetização (de jovens e adultos) pelo legado de uma teoria construída na prática e pelas orientações pedagógicas deixadas por ele no campo da educação popular, em que a apropriação da leitura e da escrita se constituiu como uma forma de conscientização das massas.

Naquele ano, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os índices de analfabetismo, ou seja, de limitações em leitura e escrita que não chegavam sequer à mera decodificação e codificação, chegava a 39,7%. A publicação *Mapa do analfabetismo no Brasil*, de 2003, oferece um acervo de dados com informações precisas sobre o analfabetismo no Brasil, do qual extraímos uma tabela que apresenta as taxas nos anos de 1900 a 2000 em pessoas de 15 anos ou mais.

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

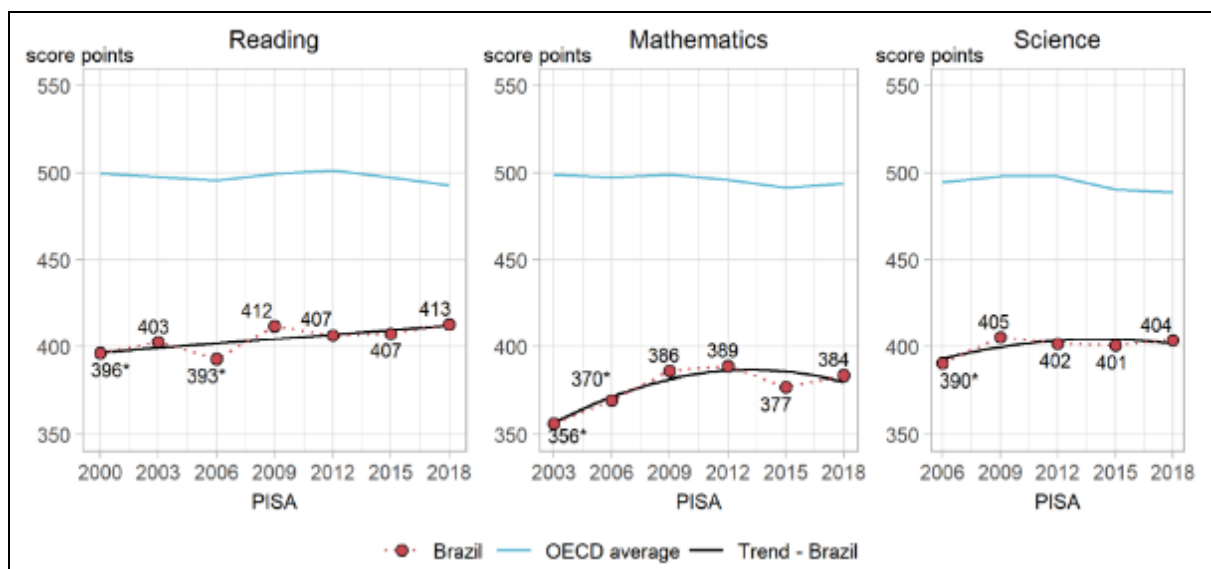
Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total <sup>(1)</sup>	Analfabeta <sup>(1)</sup>	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE citado por INEP (2003).

Evidencia-se com essa tabela que, mesmo com a diminuição ininterrupta da taxa de analfabetismo, nesse período, os números absolutos de analfabetos ao longo do século não reduziram. Em 1960, em relação a 1950, por exemplo, aumentou o número total da população e, embora tenha havido redução da taxa, o número de analfabetos também aumentou, passando de 15.272 para 15.964, ou seja, incorporou-se aos analfabetos existentes uma outra parcela da população de 15 anos ou mais que não dominava a leitura e a escrita. Até os anos 2000, os dados mostram, em números, que a população analfabeta cresceu, com picos ascendentes entre 1950 a 1980.

A partir do ano 2000, o Brasil, aliado ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), reafirmou as dificuldades em leitura de nossos estudantes. Referendando suas análises na perspectiva de uma comparação internacional, o relatório de resultados do Brasil no Pisa de 2018 (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2019) apresenta gráficos demonstrativos das tendências de desempenho, em leitura, matemática e ciências, de estudantes brasileiros de 15 a 16 anos que estão no caminho para o final da educação básica<sup>7</sup>.

Gráfico 1 – Tendências de desempenho em leitura, em matemática e em ciências



Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019).

Para compreensão desses gráficos, é preciso mencionar que cada pontuação (*score points*) corresponde a um nível de proficiência e que cada nível apresenta descrições do que o aluno consegue fazer em relação à leitura e às características típicas das tarefas e dos textos. O ANEXO A deste trabalho apresenta um quadro com os níveis de proficiência em leitura, seus escores mínimos, as características (descrições) de cada nível e o percentual de estudantes brasileiros em cada nível, em 2018, comparados com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em relação ao gráfico que exibe os dados sobre o desempenho em leitura (*Reading*), o relatório (OCDE, c2019) revela que houve uma melhora muito discreta

<sup>7</sup> O Pisa é uma avaliação por idade e não por série/ano.

entre os anos de 2000 a 2018, ora avançando pouco, ora regredindo, ora estabilizando. Isso demonstra que, em quase duas décadas, não conseguimos alcançar, ou sequer chegar perto, do nível considerado adequado pelo Pisa, atribuído aos países desenvolvidos da OCDE (ver a linha azul do gráfico) — da mesma forma estão as tendências em matemática e ciências. Essa lentidão reforça a problemática da leitura no país e expõe a educação brasileira a um cenário segregativo e desafiador.

Isso quer dizer que nossos estudantes encontram-se nos níveis mais baixos de leitura (de 1 a 3), limitados a localizar informações, fazer inferências de uma parte ou de pequenas informações em textos, reconhecer a ideia principal neles contida e fazer a compreensão de sentidos de palavras ou frases. Com isso, o leitor se restringe a textos pequenos e pouco complexos, a informações contidas no texto e avança de forma parca para a correlação com o conhecimento externo. Considera-se muito pouco o todo coerente do texto e não se procede a uma avaliação crítica dos enunciados.

Diante dessa problemática em torno da aprendizagem da leitura e da escrita que nos persegue — como profissional e pesquisadora — e persegue a história da educação brasileira, buscamos ampliar nosso repertório em torno dos estudos da linguagem, agora visual, cursando uma graduação em Artes-Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), entre 2014 a 2018, o que contribuiu sobremaneira para compreendermos como a leitura e a escrita permeiam manifestações artísticas e como os contextos (históricos e sociais) marcam os modos de expressões dos sujeitos. Ainda assim, nossas agitações reverberaram teorizações bakhtinianas ao considerar a interação como realidade fundamental da linguagem. Precisávamos dialogar mais.

Com a imersão novamente, a partir de 2017, na alegria de sons, rumores e sabores, no curso de doutorado da linha de pesquisa Educação e Linguagem (verbal) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, nos articulamos aos estudos da linha sobre programas ou políticas públicas de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental (BECALLI, 2013; FERREIRA, 2014; ANTUNES, 2015; LOOSE, 2016; COSTA, 2017). Partimos do entendimento de que esses programas ou políticas públicas

norteiam o trabalho de professores nas escolas públicas brasileiras no que se refere ao ensino da leitura e da escrita e que essas práticas impactam resultados.

A tese de doutorado de Becalli (2013) corresponde a uma investigação documental que buscou compreender quais modelos de situações didáticas eram considerados pela equipe pedagógica do programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) como apropriados para orientar o trabalho do professor com a leitura na escola e o modo como docentes que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, no Espírito Santo, se apropriaram, usaram e/ou transformaram esses modelos. Foi constatado que as situações didáticas de leitura do Profa continuavam tomando o texto como pretexto para o ensino das unidades menores da língua, em específico, a palavra, e que foram apropriadas de diferentes formas pelas docentes, ora realizando um trabalho de compreensão ideológica ativa, ora complementando-as, transformando-as e até mesmo ignorando-as.

O resultado a que chegou Becalli (2013), embora tenha demonstrado que as orientações do Profa foram apropriadas de diferentes formas pelas professoras, endossa a perspectiva do trabalho com as unidades menores da língua, sem articulação com os intertextos, bem como se evidenciou o nível de proficiência em leitura de estudantes brasileiros com 15/16 anos resultante da avaliação do Pisa, ou seja, desde a formação inicial, nossos estudantes que chegam aos 16 anos de idade ficam limitados à superficialidade do texto e alheios de uma dimensão discursiva da linguagem em que o texto se constitui como uma fonte dialógica de enunciados, relacionados interna, externamente e ao seu leitor.

O trabalho de Ferreira (2014), ao analisar o material pedagógico produzido em parceria entre o Instituto Natura, a Comunidade Educativa CEDAC e o Ministério da Educação, denominado Projeto Trilhas, centrou-se na problematização de como esse conjunto de materiais pode contribuir no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Chegou à conclusão de que os conceitos que solidificam a constituição dos impressos desse projeto relacionam a leitura à decodificação dos signos linguísticos e à compreensão de significados, a escrita à codificação e a alfabetização ao processo pelo qual as crianças assimilam o código escrito.

Isso demonstra para nós, mais uma vez, que o modo como professores alfabetizadores têm sido orientados para o trabalho com a leitura e a escrita, também nesse programa de formação continuada, repercute negativamente nas avaliações de desempenho de estudantes mais à frente e que assim em nada contribui para mudança do cenário.

Outro trabalho que dialogou com outro programa de formação continuada foi o de Antunes (2015). A pesquisadora buscou compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que ancoram o Programa Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu da tese de que, mesmo que a alfabetização e o letramento tenham sido apresentados como processos indissociáveis, o programa enfatiza com mais intensidade aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita, associados por eles à alfabetização, tanto no currículo como na avaliação diagnóstica. Dessa forma, mais um programa governamental intensifica práticas escolares de leitura e de escrita com o foco nas unidades mínimas e na superficialidade do texto, contribuindo para os baixos desempenhos de nossos estudantes, como vem sendo constatado, ano após ano, pela avaliação externa do Pisa, por exemplo.

Os trabalhos de Loose (2016) e Costa (2017) centram-se na formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Loose (2016) analisou as propostas de trabalho com a leitura, vinculadas aos cadernos de Linguagem, do ano de 2013 e suas apropriações por professores formadores e cursistas da formação no Espírito Santo, enquanto Costa (2017) procurou compreender os conceitos de alfabetização e de letramento presentes nos cadernos de Linguagem, de 2013, que balizaram a formação.

Embora tenham se apropriado de um mesmo material, os resultados a que chegaram mostram como os enunciados materializados em textos escritos ganham contornos diferentes quando são apropriados pelos sujeitos. Para Bakhtin (2010a), essas apropriações são compreensões responsivas do conjunto discursivo de índole sempre dialógica, pois, como sujeitos (e não coisa), não permanecemos mudos.

Loose (2016), quando analisa os materiais de formação e as apropriações que foram feitas deles por professores formadores da Ufes, apura que as orientações do Pnaic,



no tocante à leitura, estão ancoradas em uma concepção de linguagem que privilegia práticas de leitura centradas na interação do leitor com o objeto (texto) e que elas tiveram o referencial teórico redimensionado<sup>8</sup>, provocando maiores reflexões sobre a concepção de alfabetizador e de leitura como processo discursivo para a produção de sentidos.

Diferentemente, assim como Antunes (2015) vislumbrou com o Programa Pró-Letramento, Costa (2017) concluiu que, embora a formação do PNAIC postule a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, os textos orientadores, os relatos de experiências das professoras e as formas de avaliação apontam para uma dissociação entre esses processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito.

Nesse tocante, inferimos, com os resultados desses trabalhos defendidos na linha de pesquisa Educação e Linguagem do PPGE/Ufes, que programas de formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em escolas públicas brasileiras, do início do século XXI, por meio dos enunciados produzidos em seus materiais orientadores, reduzem o trabalho com a linguagem, dando um tratamento superficial aos textos e “[...]colaboram para consolidar, ainda mais, a precariedade das políticas oficiais de governo para o campo da educação brasileira” (RAMALHETE, 2019, p. 10).

Mesmo que esses trabalhos tenham acendido um clarão, um rastilho de tardes e açucares, continuamos insaciados. No curso do doutoramento em educação, nos integramos à proposição da orientadora Cleonara Maria Schwartz para mapear e analisar políticas públicas sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil na atualidade, mediante

[...] ações e programas implementados, a partir do início do século XXI, para a melhoria da qualidade do *ensinoaprendizagem* em leitura e escrita no Ensino Fundamental e Médio, a partir de (re)definições de políticas educacionais pelos organismos internacionais, a fim de investigar vinculações entre políticas educacionais, mundiais e nacional, e bases pedagógicas e conceituais que são referendadas por meio de ações e programas voltados para a melhoria do processo *ensinoaprendizagem* da língua portuguesa nas escolas (SCHWARTZ, 2016, p. 02).

---

<sup>8</sup> O referencial teórico redimensionado foi o do letramento, de Magda Soares.

Adensando esse escopo, em 2019, foram defendidas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado elaboradas nessa linha de pesquisa do PPGE/Ufes, voltadas para a análise de diferentes programas educacionais para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nayara Santos Perovano dissertou sobre a *Proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto de Alfabetização*; Monique Linciano de Azevedo Costa apresentou o *GEEMPA: reflexões acerca do ensino da leitura e da escrita em um programa de correção de fluxo escolar na alfabetização*; Paola Cometti Forechi Schmittel descreveu as *Concepções de leitura e escrita propostas nas orientações curriculares para educação infantil do município de Aracruz - ES*; Bárbara Cristina da Silva Sousa dialogou com a *Parceria público-privada na oferta da alfabetização de crianças em distorção idade-série: um estudo sobre o programa Se liga do Instituto Ayrton Senna*; e Mariana Passos Ramalhete analisou as concepções de leitura literária referendadas pelos programas federais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI, a saber: Profa (2001 a 2002), Pró-Letramento (2005, 2008 e 2010 a 2012) e Pnaic (2012 a 2018).

De modo geral, os trabalhos apresentados ancoram-se em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem. Todos concentraram suas reflexões em ações de programas voltados para a alfabetização de crianças e demonstraram que as promessas de melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita estavam circunscritas a concepções reduzidas de sujeito como receptores passivos e de linguagem como simples emissão de sons ou sistema convencional automático de expressão do pensamento.

Ramalhete (2019) pontuou que, nos programas por ela analisados, a concepção de leitura literária se deu de modo reducionista e superficial, silenciando os contextos ideológicos, políticos, éticos, estéticos, históricos e culturais, próprios do texto literário. Logo, compreendemos que tais concepções negligenciam as interações humanas nas quais estamos cotidianamente inseridos e transformam a leitura e a escrita em aprendizagens abstratas, desvinculadas da vida.

Mediante a composição desse *corpus* acadêmico, conjuntamente aos dados estatísticos que medem o desempenho de estudantes e com o que foi vinculado na

mídia sobre os problemas de leitura e escrita de estudantes brasileiros, tal como apresentamos, agitou-se o *Egeu em nossas glândulas*. Começamos a formular uma tese de que a permanência de orientações metodológicas cujo foco está nas unidades menores da língua, por meio da codificação e da decodificação, transvestidas de diferentes nomes que sugerem inovação, mas que não avançam para um trabalho discursivo com a linguagem, é o que tem provocado o atraso na aprendizagem da leitura e da escrita e contribuído para obtenção de baixos desempenhos.

Foi buscando confirmar ou refutar essa tese, bem como contribuir para a proposição de nossa orientadora e ampliar os estudos da linha com programas que abarcassem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio que chegamos ao Programa *Escrevendo o Futuro*, pois ele, há mais de uma década, vem se consolidando no cenário de políticas de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa em escolas públicas no país.

Essa consolidação pode ser confirmada com o que é disponibilizado no *site*<sup>9</sup> do programa sobre a sua abrangência ao longo do tempo. Nele consta que, em 2012 e 2014, o programa, com a realização da *Olimpíada*, envolveu todos os estados brasileiros, contou com a participação de cerca de 91% dos municípios e passou de 100 mil para 170 mil professores inscritos. Em 2016, participaram 4.876 municípios brasileiros, cerca de 40 mil escolas foram envolvidas e mais de 170 mil professores se inscreveram. Em 2019, a 6ª edição da *Olimpíada* teve a participação de 85.908 professores, de 42.086 escolas, distribuídas em 4.876 municípios brasileiros.

Esses dados demonstram que uma multiplicidade de professores, alunos e escolas públicas do país participam do programa em sua principal ação formativa que é o concurso de textos denominado de *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. No entanto, ele também oferece cursos e demais conteúdos formativos para contribuir com a formação contínua de professores de Língua Portuguesa, desde 2011.

---

<sup>9</sup> Cf. [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br). Mais detalhes sobre o programa serão apresentados na seção 3 deste texto.

Os dados de abrangência dos cursos e de demais conteúdos formativos não são disponibilizados no *site*, mas, dada a recorrência e ampliação da oferta de vagas (com certificação) nos cursos a cada semestre, deduzimos que muitos professores de Língua Portuguesa do Brasil já recorreram e ainda recorrem a eles como um meio de formação continuada.

Diante das constatações sobre a abrangência do Programa *Escrevendo o Futuro*, mostrando como a ele chegamos e elegendando-o, portanto, inicialmente como um objeto potencial de estudo, para entrarmos no circuito dialógico do que já se estudou sobre ele, buscamos na literatura trabalhos que pudessem nos atualizar sobre o campo temático da pesquisa pretendida e que foram sobremaneira importantes para delimitação do *corpus* e dos objetivos de estudo. É o que passamos a apresentar.

### 1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA *ESCREVENDO O FUTURO*

Com o recorte temporal de 2008 a 2019 (considerando o ano de início da parceria público-privada do Programa *Escrevendo o Futuro* com o Ministério da Educação e as pesquisas mais recentes), na busca por trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que apostaram em estudá-lo, direcionamo-nos ao *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, utilizando o descritor “Programa *Escrevendo o Futuro*”, obtivemos um resultado com 146 trabalhos. No entanto, depois de lermos todos os títulos e resumos, a filtragem delimitou 15 trabalhos que abordavam especificamente o programa em questão, enquanto os outros, por apenas apresentarem em seu enunciado uma das palavras do descritor, se referiam a outros programas ou a outros assuntos não relacionados ao Programa *Escrevendo o Futuro*.

Assim, nos trabalhos previamente selecionados, o primeiro destaque que evidenciamos é que todos fazem referência, de algum modo, ao concurso de textos do programa intitulado de *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, uns se debruçando em estudar os materiais distribuídos a professores e alunos participantes da *Olimpíada*, outros analisando as práticas de escrita realizadas em decorrência das orientações do concurso de texto e outros apresentando a

abrangência e repercussão dessa ação do programa nas escolas públicas brasileiras e na aprendizagem da escrita.

Procuramos, com o descritor “cursos *on-line*”, por trabalhos que tratassem da formação de professores, oferecida pelo programa, por meio dos seus cursos *on-line*, e nada encontramos. Com essa lacuna, ou seja, com a falta de trabalhos acadêmicos que dialogam com cursos *on-line* de formação de professores, vislumbramos (nos cursos *on-line* do programa *Escrevendo o Futuro*), principalmente agora em tempos de ampliação das ofertas de cursos à distância, um objeto de estudo potente de significações e que nos ajudaria na composição dessa rede de análise sobre ações e programas implementados para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem em leitura e escrita no ensino fundamental e médio no Brasil. Por outro lado, a partir da leitura dos quinze trabalhos anteriormente selecionados, conseguimos delinear nossos objetivos de estudo.

Os estudos de Silva (2010), Silva (2012), Guimarães (2013), Silva (2014), Vidor (2014), Fernandes (2015), Silva (2016) e Souza (2018) focalizaram suas análises nas apropriações de professores ou de estudantes das orientações de trabalho propostas pela *Olimpíada*, ou seja, analisaram práticas de leitura e de escrita presentificadas em aulas e em textos de alunos.

Esse olhar sobre o modo como têm se reverberado, proposições de um programa que visa a contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo país são fundamentais para compreensão do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas e das apropriações dos professores. Assim, as apropriações e as práticas manifestam bases metodológicas que, de forma alguma, são neutras. Sabemos que elas são sustentadas por bases teórico-conceituais discernidas por discursos governamentais de formação de professores. Isso nos deixou ainda mais instigados. Afinal, sob qual vertente um programa de formação de professores que trabalham com a Língua Portuguesa materializa suas orientações metodológicas?

Com os trabalhos de Barbosa (2011), Gaydeczka (2012), Erdei (2014) e Campos (2016), foi possível *acender* mais um clarão para a compreensão dessa questão.

Barbosa (2011), ao propor a análise do material da *Olimpíada* destinado ao trabalho de professores com alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, o qual tem como título *Pontos de Vista* e “[...] se apresenta como uma sequência didática organizada com exemplares de artigo de opinião para leitura e com orientações de como escrever o gênero textual proposto” (BARBOSA, 2011, p. 16), justifica a análise realizada pela

[...] necessidade de, em primeiro lugar, analisar a qualidade dos materiais que circulam na escola pública com o objetivo de subsidiar as ações docentes na formação de leitores e escritores competentes; em segundo lugar, de confrontar tais materiais com as suas fontes bibliográficas, no intuito de encontrar ou não unanimidade de conceitos e considerações sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita na escola atual e; em terceiro lugar, constituir um referencial bibliográfico para o meio acadêmico e para pessoas interessadas no assunto tratado na pesquisa (BARBOSA, 2011, p. 74-75).

Ao analisar o material, procura compreender como estão elaboradas as etapas da sequência didática e se elas respeitam a definição teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly<sup>10</sup>. Conclui que o material da *Olimpíada* atende ao procedimento criado pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, pressupondo as partes de apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final como etapas de uma sequência didática; que o material apresenta uma diversificada proposta na etapa de módulo oportunizando aos alunos do ensino médio uma melhor compreensão e ampliação dos conhecimentos referentes aos processos de leitura e escrita; que apresentam propostas de atividades contextualizadas de leitura e de produção de textos, de modo que o estudante compreenda os componentes de organização do gênero textual em questão (plano geral, sequência, conexão, vozes), mas que pormenorizam os estudos de elementos discursivos na organização do artigo de opinião, exigindo que o professor complemente o material com uma mediação qualificada.

Tais apontamentos suscitam questões de âmbito político e ideológico, as quais entendemos serem fundamentais para a compreensão do campo de estudo: se esse é um material que se configura também como um meio de formação continuada

---

<sup>10</sup> Esses pesquisadores são estudiosos da Escola de Genebra e apresentam, em sua principal obra *Gêneros orais e escritos na escola*, um procedimento metodológico, denominado organização didática, permeado de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual oral ou/e escrito, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Com a perspectiva desses autores, que preconiza uma abordagem discursiva de trabalho com o texto a partir das sequências didáticas, dialogamos melhor na quarta seção.

docente, o que se revela com a ausência de abordagens discursivas no trabalho com o texto na sala de aula? O que essa falta nos diz? Qual concepção de sujeito se atrela a isso?

Quando Barbosa (2011) expõe que as orientações metodológicas dos materiais analisados podem “[...] ajudar na formação do professor, pois apresenta a ele um modelo de sistematização das práticas de sala de aula [...]” e que “[...] a apresentação de modelos é importante, porque ajuda a organizar o trabalho educativo, cuja essência sustenta-se em procedimentos formalizados e organizados em categorias” (BARBOSA, 2011, p. 118), acaba por reforçar a negligência à abordagem discursiva, desconsiderando assim a capacidade criativa e produtiva dos professores, por tonificar uma concepção de formação e de saber docente como mero repetidor de modelos previamente definidos e por anular a reflexão e a autoria dos sujeitos.

Sob outra vertente, Gaydeczka (2012) apresenta suas reflexões a respeito de questões discursivas presentes nos materiais da *Olimpíada*, intitulados *de Caderno do Professor ‘Se bem me lembro...’*, de 2008, e de um conjunto de textos finalistas da *Olimpíada*, relativos à coletânea *Memórias* (2008), destinado ao professor do 8º e 9º anos do ensino fundamental, para “[...] discutir questões de estilo e gênero em enunciados memorialistas” (GAYDECZKA, 2012, p. 13).

A pesquisadora nos mostra que as questões discursivas transitam em torno das responsabilidades inerentes ao projeto enunciativo do aluno-autor; das relações dialógicas entre o eu e o outro em tal situação de desafio à competência discursiva; das orientações, invariantes e variantes, do enunciado; do diálogo entre textos e da captação do estilo de gênero; do simulacro discursivo do enunciador; das relações entre estilo de gênero e estilo autoral. Suas análises semióticas e dialógicas centram-se na captação da “[...] natureza e dos modos de ser dos gêneros [...], a fim de perceber as peculiaridades desse discurso e como essas particularidades são incorporadas nos textos dos alunos” (GAYDECZKA, 2012, p. 15).

Desse modo, apresenta a tese de “[...] a noção de presença autoral como correlata à noção de estilo” (GAYDECZKA, 2012, p. 189) e a compreensão de que a *Olimpíada* é o arquidestinator dos textos produzidos pelos alunos. Em outras palavras, no

processo interdiscursivo, o aluno-autor ajusta a construção de seus enunciados ao modelo proposto pelas orientações e pelos textos-base e tem um destinatário definido pela situação do concurso. A pesquisadora nos aponta que as reflexões desenvolvidas reverberam “[...] os valores e os interesses das vozes institucionais” e que “[...] por intermédio das vozes dos alunos ecoam as vozes do discurso oficial e do discurso educativo” (GAYDECZKA, 2012, p. 194). Portanto, mostra “[...] a valorização da identidade social, cultural e histórica de sujeitos por meio da escrita”, o privilégio da cultura letrada e de “[...] tendência educativa, que privilegiam atividades linguageiras” (GAYDECZKA, 2012, p. 194).

O estudo dessa pesquisadora focou em questões específicas, relativas aos gêneros textuais, fundamentais para a compreensão de orientações e do trabalho com o texto nas escolas, pontuando que o material se ancora teoricamente nos estudos do Círculo de Bakhtin. A nosso ver, incitam também análises das concepções de língua, de discurso, de ensino e de aprendizagem que fundamentam o programa e, ao não se ater a isso, sinaliza lacunas para estudos futuros. Ainda instigou-nos a refletir sobre as questões de gêneros do discurso e de autoria que se faz controlada e dirigida pelas orientações didáticas do programa e sobre como têm se dado as apropriações da teoria bakhtiniana de linguagem.

Erdei (2014), em sua pesquisa, refletiu sobre a escolarização e a didatização do gênero “poema”, inserido no *Caderno Poetas da Escola*, distribuído a professores que participam da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Fundamentada na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórica de Bakhtin e do Círculo, como também na teoria de ensino-aprendizagem de Vygotsky, a análise do modelo didático revelou que a concepção de língua como comunicação e a abordagem formal do poema leva o ensino para uma direção tradicional em que identificar, memorizar e localizar são prioridades no estudo do texto poético. Adicionada a isso, a sequência didática elaborada pelos estudiosos genebrinos tende a tratar o poema de forma rígida sem dar abertura ao professor para modificações no planejamento.

Assim como Barbosa (2011) e Gaydeczka (2012), Erdei (2014) traz à tona um cenário de conformação em que as orientações de trabalho com a leitura e a escrita do concurso de textos do Programa *Escrevendo o Futuro* tenta moldar os sujeitos e



suas escritas, como se fosse possível controlar as mentes e as subjetivações. O que lamentamos (e denunciemos).

A pesquisa de Campos (2016) atém-se à análise da publicação periódica pedagógica, conhecida como revista ou almanaque ou periódico, denominada *Na Ponta do Lápis*, distribuída a professores que participaram, pelo menos uma vez, do programa. O objetivo dessa pesquisadora foi de “[...] compreender e analisar a concepção de formação continuada do professor de português que emerge da inter-relação entre o campo associacional civil privado do *advocacy* e fundacional e o público governamental na produção do programa” (CAMPOS, 2016, p. 20).

Campos (2016), em suas análises sobre as proposições didáticas, esclarece que as metodologias de ensino propostas pela *Olimpíada* e por outras formações no país preconizam as pesquisas acadêmicas das últimas décadas e que estão incorporadas ao “[...] discurso oficial dos documentos orientadores e parametrizados do ensino da Língua Portuguesa” (CAMPOS, 2016, p. 235). Essas colocações reafirmam a justificativa dada pelo Programa *Escrevendo o Futuro* sobre a não realização da *Olimpíada* no ano de 2018 de que ela passaria por uma adequação tendo em vista a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Com isso, a pesquisadora reconhece que, por meio dos materiais, o programa

[...] divulga conteúdos teóricos e didáticos atuais e pertinentes, bem como produz metodologia de ensino sistêmica e oferece recursos metodológicos e formativos variados (cadernos didáticos, cadernos didáticos digitais, vídeos, portal, *blog*, curso *on-line* e presenciais, periódicos etc.) (CAMPOS, 2016, p. 241).

No entanto, tem como pano de fundo a criação de “[...] uma cultura escolar e professoral pública mais receptiva aos valores do campo produtivo” (CAMPOS, 2016, p. 241), colaborador e competitivo, moldando uma sociedade signatária de princípios educacionais neoliberais. Tais argumentos colocados pela pesquisadora enfatizam e reforçam, para nós, abordagens discursivas no trabalho com o texto incompatíveis com a perspectiva bakhtiniana de linguagem que se adota, pois essa incita pensamento crítico e confrontação das ideias, ao contrário da proposição moldadora das orientações de formação do programa.

Dessa forma, Campos (2016), em seu estudo, balizado pela perspectiva “[...] sócio-histórica e cultural dos estudos enunciativo-discursivos advindos de Bakhtin e o Círculo” (CAMPOS, 2016, p. 231), fez importantes formulações a respeito da *Olimpíada* no contexto brasileiro, em que o Estado compartilha a responsabilidade da formação docente com instituições privadas e que essa operacionaliza demandas advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ainda pontuou que a organização discursiva do periódico, objeto de estudo, é híbrida, fazendo-se confundir “[...] a voz do professor e dos alunos e o posicionamento dos autores do periódico” (CAMPOS, 2016, p.135-136) e evidenciou que os enunciados nos gêneros representativos do periódico são expressivos “[...] dos modos como o periódico concebe a formação continuada do professor de Língua Portuguesa” (CAMPOS, 2016, p.164). Assim, a pesquisadora compreende que a concepção de formação continuada do professor de Português perpassa uma lógica de “excelência” apoiada na competição e na produtividade, típica de um “[...] projeto de sociabilidade hegemônico de perspectiva neoliberal” (CAMPOS, 2016, p.240).

As constatações de Campos (2016) reforçam as análises da pesquisa de Barbosa (2011) e de Erdei (2014). A exposição de que “[...] o material traz várias explicações de como o professor deve atuar na mediação das atividades de leitura e de escrita” (BARBOSA, 2011, p. 118) é prototípica do que foi colocado sobre a falta de abordagem discursiva nas propostas de formação do programa para a participação na *Olimpíada*.

Com isso, inferimos que, ao trazerem à tona essa evidência sem problematizar, sem questionar, com críticas que não alcançam a qualidade necessária dessas orientações, perdem-se as nuances que dizem respeito à politização dos professores como sujeitos “[...] capazes de analisar e escolher ativamente as propostas formativas que favorecem valores ético-políticos do projeto societário que almeja construir coletivamente” (CAMPOS, 2016, p. 242).

As pesquisas de Altenfelder (2010) e de Trentin (2014) tiveram um caráter mais pragmático ao analisar as contribuições da *Olimpíada* no processo de formação continuada de professores. As autoras realizaram aplicação de questionários aos

professores com intuito de mostrar a repercussão da *Olimpíada* no país, bem como a sua contribuição para a formação profissional continuada dos docentes.

Apesar de afirmarem que “[...] ainda há muito a ser realizado para que a formação de professores possa acontecer de forma contínua” (TRENTIN, 2014, p. 10) e mostrarem que estão preocupadas “[...] com o ‘alijramento’ [sic] da formação, tanto inicial como continuada, constatada, nos últimos anos, que compromete o direito de todos a uma educação de qualidade” (ALTENFELDER, 2010, p. 150), trazem muito mais à tona a validade do programa pelas vozes dos professores participantes de determinadas edições da *Olimpíada*, reforçando o discurso instituinte de que ele é referência no ensino da Língua Portuguesa. Isso pode ser comprovado também pelo fato de a pesquisadora Anna Helena Altenfelder ser formadora e gerente de projetos no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), modo como ela mesma se apresenta na tese, e pelo fato de as duas terem suas pesquisas divulgadas no Portal *Escrevendo o Futuro*, o que vem legitimar e credibilizar, pela inserção e conhecimento acadêmico científico que possuem, o referido programa.

Destacamos ainda que os respectivos estudos, ao ater-se às falas de professores, reiteram o crescimento dessa política de formação e da sua inserção nas escolas públicas brasileiras. Assim, não analisam discursos de políticas públicas de formação de professores para a qualificação do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa, pois não dialogam com as bases pedagógicas e conceituais que são referendadas pelos materiais de formação do Programa, diferentemente do modo como fizeram Barbosa (2011), Gaydeczka (2012), Erdei (2014) e Campos (2016), que primaram pela análise de materiais produzidos pelo concurso de textos, no intuito de mostrar concepções que subjazem os discursos oficiais e a dimensão política que fundamenta a ação da *Olimpíada* dentro do Programa *Escrevendo o Futuro*.

Coadunando com as compreensões de Barbosa (2011), Gaydeczka (2012) Erdei (2014) e Campos (2016), no final de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufes, a doutora Joana D’Arc Batista Herkenhoff, tomando como objeto de estudo parte do material didático do Programa destinado à *Olimpíada*, o Caderno do Professor, com orientações para o trabalho com produção de textos, intitulado de Se

*bem me lembro...* defendeu a tese de que o ensino da literatura tem sido pouco privilegiado nas escolas da educação básica.

Alargando o campo da discussão, o trabalho de Herkenhoff (2017) foi o único que abordou o ensino da literatura por meio desse programa. Nele, a pesquisadora evidenciou uma forma esquadrihada de ensinar gêneros textuais, por meio de textos literários, para treinar o aluno a escrever, o que ela chamou de “instrumentalização da literatura”, com vistas à participação em um concurso em que a escrita é um produto e não processo. Esse trabalho nos instigou ainda mais a refletir a respeito da base conceitual, identificada como bakhtiniana, que embasa o trabalho com a linguagem do programa e suas proposições metodológicas.

O trabalho de Herkenhoff (2017), conjuntamente com os de Barbosa (2011) e Campos (2016) e as ponderações tecidas por Gaydeczka (2012) no que diz em respeito à falta de abordagem discursiva e à forma sequencial de proceder com as atividades de leitura e de escrita, nos impele a tensionar a articulação entre a base conceitual e a metodologia do programa de formação de professores de Língua Portuguesa.

Pelo que nos parece, se o programa parte dos pressupostos conceituais apresentados nesse diálogo com os trabalhos, está contribuindo para uma formação de sujeitos passivos, acrílicos, pouco participativos na vida em sociedade. Essa lógica é a que se repete com os outros programas de formação de professores alfabetizadores, como bem nos apresentaram os pesquisadores do PPGE/Ufes, e, ao nosso ver, não tem contribuído para o avanço da qualificação da educação no país.

Por isso, com o intuito de destacar as considerações tecidas por esses estudos e ampliar o campo de investigação acerca do Programa *Escrevendo o Futuro* é que nos debruçamos sobre os cursos *on-line* por ele ofertados. Afinal, eles repetem a lógica de assujeitamento, de passividade e de acriticidade ou avançam em algum aspecto? É com essa indagação e a partir dos resultados dos trabalhos com os quais dialogamos que nos propomos a **compreender bases conceituais e pedagógicas que fundamentam cursos *on-line* do Programa *Escrevendo o Futuro* destinados a professores de Língua Portuguesa em exercício no ensino**

**fundamental (I e II) e médio de escolas públicas do Brasil e que tenham interesse no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.**

Para atingirmos nosso objetivo central, com os ouvidos apurados, delineamos alguns objetivos específicos: 1. contextualizar histórica, social e politicamente o Programa *Escrevendo o Futuro*; 2. apresentar a composição e a organização de cursos *on-line* selecionados do programa; 3. dialogar, à luz da perspectiva bakhtiniana de linguagem, com os enunciados do programa e com enunciados relativos às conceituações, às atividades e às orientações de cursos *on-line* selecionados.

Nossa proposição, portanto, se torna pertinente e original, pois nenhum trabalho focalizou suas análises em cursos *on-line* ofertados a professores de Língua Portuguesa no Brasil e nenhum estudo buscou compreender as bases conceituais e pedagógicas que fundamentam cursos atrelados ao Programa *Escrevendo o Futuro*.

Estudar as bases conceituais e pedagógicas de cursos *on-line* ofertados a professores que trabalham com a aprendizagem da leitura e da escrita nos ajuda a entender o que tem sido realizado na prática de sala de aula para a melhoria do desempenho dos estudantes nesses quesitos fundamentais para uma ação cidadã. As bases conceituais e pedagógicas nos revelam sob qual vertente têm sido conduzidas as políticas públicas educacionais para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e como elas impactam os desempenhos dos estudantes.

Isso reforça a nossa posição política de pesquisador, de professor e de ser humano que se agita diante das desigualdades sociais e que assume de forma responsiva as limitações e repercussões que esses registros podem suscitar, principalmente no tocante da tese: **as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para que não haja melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental e médio.**

Diante disso, sustentando uma relação de respeito com o outro, compreendemos a potência do diálogo: seu dinamismo, sua inconclusibilidade, a obrigatoriedade da

escuta das respostas às palavras enunciadas, a recusa de qualquer sombra de hegemonia de vozes por meio do desmerecimento da palavra do outro (BAKHTIN, 2009). Assim, no caminho de confirmação da nossa tese, nesse constante diálogo, entre os *ínfimos rumores no capim* e *o sabor do hortelã*, expomos as bases teórico-metodológicas que fundamentaram o estudo.

## 2 ENTRE OS ÍNFIMOS RUMORES NO CAPIM E O SABOR DO HORTELÃ, AS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Mesmo sabendo que o construto bakhtiniano não emergiu da área da educação, consideramos suas abordagens acerca da linguagem de grande pertinência para se pensar questões relativas às pesquisas nesse âmbito, uma vez que elas compõem o campo de pensamento das ciências humanas e têm como objeto de estudo sujeitos imersos no mundo do diálogo e da interação, pois “[...] Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2010a, p. 261). Igualmente, a referência ao poema de Gullar vem ao encontro de nosso delineamento teórico e metodológico — que concebe o homem em sua especificidade humana criadora de textos —, pois pressupõe o diálogo e se insere no entremeio de vozes que o mais das vezes mal cabem em nossa voz.

Esse construto que recebeu o nome de bakhtiniano, na verdade, é fruto de uma coletividade, ou seja, de diálogos de um grupo de intelectuais conhecido como “Círculo de Bakhtin”, que teve Volochínov e Medvedev como principais colaboradores e amigos de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e que também assinam obras importantes do *Círculo*. Essa explicação se faz pertinente para compreendermos que as concepções desse *Círculo* não se colocam a partir de uma voz única, isolada, mas de várias vozes de diferentes sujeitos e contextos que compõem os discursos e que se tornou uma premissa básica adotada na elaboração deste trabalho.

Logo, ao buscarmos **compreender bases conceituais e pedagógicas que fundamentam dois cursos on-line do Programa *Escrevendo o Futuro*** e ao dialogarmos com seus enunciados, estamos assumindo a perspectiva bakhtiniana em sua essência. Nesse tocante, torna-se primordial apresentarmos a consistência do verbo “compreender” à luz do nosso referencial teórico e as concepções de linguagem, de enunciado e de dialogismo, as quais serão o cerne de nosso percurso analítico.

Foi em *Estética da criação verbal* que Mikhail Bakhtin (2010a) desenvolveu o raciocínio em torno da *compreensão* e formulou o seguinte enunciado:

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativa-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade. (BAKHTIN, 2010a, p. 398, grifos do autor).

Nota-se que os atos particulares da compreensão, descritos por Bakhtin (2010a) — a percepção do signo, seu reconhecimento, a inserção no contexto e a avaliação respondente — só se tornam compreensão efetiva, real e concreta quando se confluem indissolivelmente.

Cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra do diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 2013, p. 132).

Desse modo, a proposta de compreensão adotada neste trabalho presume um mergulho nas profundezas dos atos enunciativos, captando conjuntamente o que está posto em um primeiro plano do significado linguístico — os contextos — e devolvendo a eles nossa ativa posição responsiva (uma avaliação, uma concordância, uma discordância, uma complementaridade, uma resposta, uma objeção, uma participação etc.). Foi partindo desse pressuposto que contextualizamos histórica, social e politicamente o Programa *Escrevendo o Futuro* na seção 4 desta tese e dialogamos com a composição, com a organização e com os enunciados dos dois cursos *on-line* selecionados do programa na seção 5.

Diante dessas considerações, tomamos os enunciados/textos de nossas fontes documentais como ponto de partida (BAKHTIN, 2010a), interrogando-o, explicando-o, interpretando-o, compreendendo-o com uma contrapalavra, pois “A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN, 2010a, p. 332).

A consistência do verbo “compreender” na teoria bakhtiniana envolve, portanto, a produção de sentidos que se dividem entre vozes diferentes as quais carregam



modos de vida, de psiquismo, de história e de valores heterogêneos. Ainda, perpassa uma concepção de linguagem contextualizada, cunhada por Valentin Nikolaevich Volochínov, no livro *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios* (2013), da seguinte forma:

[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141).

É com essa concepção de linguagem que conduzimos nossas reflexões crítico-analíticas, com a certeza de que as abordagens do pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Bakhtin e seu *Círculo* potencializam a compreensão de questões que perpassam a educação em todas as suas etapas e os sujeitos em sua historicidade, sociabilidade e interação, pois demarcam uma realidade em construção, inacabada, em processo constante de feitura.

É preciso ficar claro que a língua, assim como os sujeitos que a praticam, são unidades heterogêneas, não podendo, portanto, ser analisada isoladamente, desvinculada do seu contexto ideológico-histórico-social, nem pode ser examinada de uma forma estática, pois está sempre evoluindo (DE NADAI, 2011, p. 110)

Partimos da premissa de que as formulações sobre a linguagem em Bakhtin dialogam com os pressupostos das correntes do pensamento filosófico-linguístico, existentes em sua época, denominadas objetivismo abstrato e subjetivismo idealista, mas vão além deles. Em outras palavras, Bakhtin reconhece o avanço do modo de conceber a língua do objetivismo abstrato, como um sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais, para o subjetivismo idealista, como a expressão do mundo interior, negando a primeira corrente e avançando com as formulações da segunda, ao postular que a língua é formada na interação, no seu uso em situação concreta, isto é, “[...] na comunicação verbal concreta [...]” (BAKHTIN, 2009, p. 124). Portanto, é com esse olhar que buscamos dialogar com orientações dadas aos professores para o trabalho com a linguagem nos cursos *on-line*, atentando-nos para o que é posto em relação às noções de educação, de sujeito, de linguagem, de leitura e de escrita, com a convicção de que elas devem estar circunscritas em situações discursivas, de interação verbal concreta e significativa para os sujeitos.

Segundo Alves (2006), a maior contribuição desse estudioso para as ciências humanas seria sua cosmovisão de linguagem dialógica, introduzindo o conceito de enunciado no mundo social e situando-o num contexto mais amplo, em observância ao seu conteúdo ideológico, numa constante produção de sentidos. Podemos dizer então que a noção de compreensão e as concepções de linguagem, enunciado e dialogismo, em Bakhtin, se interpenetram e içam outros conceitos (polifonia, exotopia, ética, estética, autoria, gêneros discursivos) que podem aparecer de forma complementar neste trabalho.

No que concerne ao enunciado, Bakhtin (2010) postula que ele é construído com formas e estruturas preestabelecidas, no entanto, “[...] como um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2010, p. 329), está sujeito aos desejos individuais do autor do discurso e à sua relação valorativa emocional com o conteúdo do objeto e com os participantes da comunicação discursiva, ou seja, “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2009, p. 99). É por mais essa contribuição de nosso referencial teórico que não poderíamos deixar de contextualizar nosso objeto de estudo, pois é em meio ao discurso produzidos pelo Programa *Escrevendo o Futuro* e seus parceiros que se sobressaltam ideologias, interlocutores e modos de conceber a educação, o sujeito, a linguagem, a leitura e a escrita que são emblemáticos de uma política pública de formação de professores e de um tempo.

Avançando na epistemologia da linguagem, que transpõe a língua no movimento da comunicação, atribuímos aos enunciados valores de quem fala ao que se fala, colocando em conflito a unicidade do sujeito falante nas enunciações e atribuindo a ele um estatuto heterogêneo. Assumimos assim a interlocução real como sujeitos-pesquisadores *ativo-responsivos*, imprimindo nossos valores (não somos neutros), mas também deixando abertura para possíveis réplicas.

O endereçamento a um destinatário, em se tratando dos interlocutores dos enunciados, constitui outra característica do conceito de enunciado destacado por Bakhtin que também se manteve em nosso cerne investigativo. Segundo o filósofo da linguagem, “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN,

2009, p. 117). Isso significa dizer que quem define o endereçamento de um enunciado é o próprio sujeito que o produz, a depender do campo de atividade humana ao qual ele se refere. Nesse contexto, o ouvinte ou o interlocutor também adota, em relação ao discurso, um papel ativo no processo de comunicação, pois

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2010a, p. 271).

Nesse entremeio, emerge o conceito de dialogismo. Nele, o diálogo torna-se uma das formas fundamentais para a constituição da interação verbal que ocorre num ato enunciativo, ou seja, o sujeito ganha plenitude a partir do diálogo com os outros “eus”. Assim, com a colaboração de outros, o sujeito se define, num processo permanente de “devir”<sup>11</sup>. Novamente, o diálogo, para Bakhtin (2010a), permeado no enunciado e nas diferentes vozes (polifonia) que o compõem, dá-se com a língua em sua identidade concreta e viva, produzida por sujeitos concretos que se associam a todo o tempo a partir da interação.

Portanto, com o olhar da perspectiva enunciativa-discursiva bakhtiniana, a investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Dessa forma, procuramos agir analítica e metodologicamente, considerando nossas fontes documentais como o local onde se depositam enunciados que, por serem textos, dão e incitam respostas. Em nosso caso, tais respostas revelam **bases conceituais e pedagógicas que fundamentam cursos on-line do Programa *Escrevendo o Futuro*** e demarcam sujeitos concretos, ativos-responsivos constituídos pelo seu contexto ideológico-histórico-social.

Dessa maneira, este trabalho se delinea com os princípios de uma pesquisa documental, de cunho quanti-qualitativo, convergindo para a superação da dicotomia quantitativo-qualitativa. Isso se justifica pelo fato de ser necessário identificarmos

---

<sup>11</sup> O termo “devir” em Bakhtin configura a ideia de por vir, vir a ser, renovar, recriar, transformar.

certas recorrências de termos, de conceitos, de abordagens e de orientações nos enunciados dos cursos *on-line* selecionados, o que presume quantificar os dados e projetar neles nossas compreensões de ordem qualitativa. Concordamos com o entendimento de Souza e Kerbaui (2017, p. 21) de que

[...] o quantitativo e o qualitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados, que a cada vez mais se apresentam a partir de múltiplas facetas.

Embora os dados obtidos com esse tipo de pesquisa se refiram de maneira indireta aos sujeitos, os conceitos de enunciado, de dialogismo e de linguagem adotados neste estudo foram fundamentais, pois engendraram as condições específicas da esfera dos sujeitos interlocutores, ou seja, expressou a história, a cultura e a sociedade em que estão inseridos, num movimento de interlocução real que acontece entre interlocutores historicamente posicionados.

Portanto, nos fundamentamos no construto bakhtiniano de que o sujeito vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo e se abre para um futuro para além dos limites. Dessa forma, no trabalho de compreensão de nosso objeto de estudo, a leitura dialógica empreendida nos possibilitou situá-lo no contexto presente com as reverberações do passado (movimento retrospectivo) e as projeções futuras (movimento prospectivo). Também permitiu compreendê-lo a partir de diferentes visões e das diversidades de sentidos que lhe são atribuídas. Assim, a concordância-discordância ativa estimulou e aprofundou a compreensão, tornando a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, sem admitir dissolução mútua e mescla (BAKHTIN, 2017a).

Com base no exposto e ponderando que, como pesquisadores, também somos carregados de um conteúdo ideológico vivencial, tomamos a alternância de posição e de lugar dos interlocutores como um “ato responsável” (BAKHTIN, 2013). Consideramos, pois, que para que se evidencie, na pesquisa, o compromisso ético, é preciso proceder metodologicamente à interrogação constante de nossas fontes documentais, reconhecendo que nossas compreensões não são absolutas, mas inconclusivas, e apenas um elo na cadeia comunicativa (BAKHTIN, 2010a).

A compreensão, além do que é exposto pelo autor de dado texto (em nosso caso os enunciados de cursos *on-line* do programa), complementa a exposição desse enunciador, e a resposta atua na atribuição de sentido ou na “[...] avaliação do texto construído a partir da visão de mundo formada, do ponto de vista e das posições do sujeito da compreensão” (CAMPOS, 2016, p. 106). Por isso, nossas enunciações de pesquisa compõem um ponto de visão aberto e inacabado.

Assumimos, para tanto, uma postura ética condizente com o ponto de vista bakhtiniano, construindo uma totalidade dotada de sentido, reconhecendo e aceitando as revelações de nosso objeto de pesquisa e contrabalanceando a elas nossas inquisições. Acreditamos que as elaborações teóricas de Bakhtin (2009, 2010a) e seu *Círculo* constituem os ínfimos rumores no capim, ou seja, potencializam as reflexões sobre cursos *on-line* de uma política pública de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. O que se almeja, com isso, é que essas reflexões se arrastem em alarido e se transformem em outras vozes que, repetimos, o mais das vezes mal cabem em nossa voz. Basta apurar o ouvido!

## 2.1 O CAMINHO PERCORRIDO PARA COLETA DE DADOS

Assim como Gullar (2000) considera o poema um tumulto de vozes que arrasta em alarido, com Bakhtin e seu *Círculo*, tomamos os enunciados de nosso objeto de estudo como um tumulto de vozes e de ideologias que arrastam novos enunciados, novas práticas, novos valores. É dessa forma que o nosso referencial teórico nos permite agir metodologicamente, pois suas formulações conceituais, advindas de uma perspectiva histórico-cultural, se dão na ordem dos acontecimentos.

Depois de termos apresentado as motivações que nos conduziram a esta pesquisa, de termos dialogado com trabalhos defendidos na linha de pesquisa Educação e Linguagem do PPGE/Ufes e com outros que nos situaram a respeito do que já se produziu de conhecimento sobre o Programa *Escrevendo o Futuro* (seção 1) e de termos delineado os conceitos bakhtinianos que nos sustentaram teoricamente nessa empreitada investigativa (seção 2), apresentamos o caminho percorrido para a coleta de dados.

Inicialmente buscamos os enunciados presentes na apresentação do programa em seu portal/página na *Internet* de domínio público. O acesso foi realizado diversas vezes, em vários dias, durante o período que compreende a realização deste trabalho (2018-2020); no entanto, para composição de nosso *corpus* documental, o conteúdo apreendido em formato de captura de tela e guardado em nosso arquivo particular limitou-se a dois dias específicos: 16 de maio de 2018 e 2 de junho de 2019.

Ao acessarmos o portal no dia 16 de maio de 2018 para coleta de dados, na data de composição do projeto de pesquisa para qualificação I deste doutoramento, e depois, em 2 de julho de 2019, em fase de escrita do relatório da tese, bem como em outros dias, percebemos poucas alterações na disposição dos enunciados e mais alterações nas atualizações de notícias, principalmente as referentes ao concurso de textos *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, revelando que o portal é periodicamente atualizado. Assim, consideramos seus enunciados (produção de discurso) dentro de uma dinamicidade inerente ao que se relaciona ao social, ao humano, “[...] como um todo individual singular e historicamente único” (BAKHTIN, 2010a, p. 334).

Com essa visão, compreendemos que, mesmo tendo nos atido a um conteúdo datado, ele é revelador de um todo ao qual está vinculado. Nosso olhar para o que estava disposto no portal do programa se ancorou em Bakhtin (2017a, p. 44) quando esclarece que “Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam [...]”. Por isso, foi primordial dedicarmos uma parte da tese (seção 3) para a apresentação do contexto histórico, político e social concreto de constituição do Programa *Escrevendo o Futuro* no Brasil e outra (seção 4) para dialogarmos com os enunciados de ações disponíveis no portal do programa, mostrando relações que podem ser apreendidas entre enunciados, sujeitos e contextos, como também concepções que se fazem subjacentes a eles.

Desse modo, acreditamos que realizamos a tarefa especial de compreensão da palavra do outro (BAKHTIN, 2017a) e que agimos metodologicamente de forma coerente com nosso referencial teórico que nos esclarece:

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecederam e que o sucedem. Nenhum enunciado pode ser primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Não há analogias com eles. (BAKHTIN, 2017a, p. 26).

No tocante dos enunciados concretizados no portal do programa e de seus cursos *on-line*, consideramos que eles, em sua verbo-visualidade, são permeados de muitos sentidos. A disposição gráfica, as cores, os elementos visuais como um todo certamente agregam considerações importantes em sua compreensão, porém isso prescinde de uma análise semiótica a qual não nos propomos a fazer, dado o razoável *corpus* documental enunciativo que dispomos para diálogo e porque esse tipo de compreensão já foi, de certa forma, realizado por Gaydeczka (2012) em sua tese. Portanto, nossas compreensões centram-se nas enunciações verbais.

A busca pelos enunciados dos cursos *on-line* selecionados exigiu que a pesquisadora efetivamente realizasse os cursos e apreendesse, também em forma de captura de tela, o conteúdo disponibilizado, pois é de acesso restrito a cursistas e não é totalmente cedido no formato de arquivo de leitura compactada em *PDF*, *Word* ou outro formato. A realização dos cursos *on-line*, à vista disso, se deu em períodos distintos<sup>12</sup>. O primeiro curso — *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* —, 31ª turma, ocorreu entre os dias 4 de outubro de 2018 a 10 de dezembro de 2018 e totalizou uma carga horária de 48 horas. O segundo curso — *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* — 3ª turma, foi realizado entre os dias 5 de maio de 2019 a 10 de junho de 2019, perfazendo uma carga horária de 60 horas.

Para garantir o tratamento ético dos dados, tanto dos de domínio público, como dos de acesso restrito a cursistas, solicitamos, por meio de *e-mail*, autorização<sup>13</sup> para utilizar todo conteúdo capturado, a qual nos foi concedida. Assim, respeitamos o *Termo de Uso e Política de Privacidade* do programa, que esclarece, no tópico nove, sobre Propriedade Intelectual, no caso a Fundação Itaú Social (FIS) e Afiliadas: “[...] todo e qualquer conteúdo criado e produzido pela FIS e/ou pelas Afiliadas, por si ou por terceiros, os quais não poderão ser usados, sob qualquer meio ou forma, pelos Usuários, exceto se expressamente autorizado”.

---

<sup>12</sup> Os certificados de conclusão dos cursos encontram-se na parte de anexos deste trabalho.

<sup>13</sup> A autorização cedida consta no ANEXO B deste trabalho.

A formatação dos cursos e o modo encontrado por nós para coleta de seu conteúdo resultou em um acervo de tamanho considerável (mais de 1.800 capturas de tela e mais de 160 arquivos de textos, áudios e vídeos), o qual apresentamos no próximo subitem *O corpus documental da pesquisa*. Na seção 5 deste texto, expomos nosso diálogo com seus enunciados na defesa da tese.

A escolha de dois cursos entre os cinco que são ofertados pelo programa se deu pela aproximação com a problemática por nós apresentada em torno das aprendizagens da leitura e da escrita e pela delimitação do público-alvo. Tendo em vista que todos os cursos ofertados pelo programa são destinados a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e médio em exercício nas escolas públicas do Brasil, localizamos em dois o foco no trabalho docente com a leitura e a escrita e a abertura de espaço para a participação de professores do ensino fundamental I.

Como atuamos na docência do ensino fundamental I (anos iniciais) em escolas públicas do município de Serra/ES, intencionamos, com o estudo de cursos *on-line*, contribuir, em nosso Estado e em nossa municipalidade, para a discussão a respeito da formação continuada de professores interessados no ensino da leitura e da escrita. Esse intento parte da premissa de que os anos iniciais do ensino fundamental é basilar na formação de leitores e escritores e de que essa etapa de escolarização carece de formações docentes.

Da mesma forma, apostamos que a seleção dos cursos ofertados a professores interessados no trabalho com a leitura e a escrita em duas etapas completas da educação básica (ensino fundamental I e II e ensino médio) contribui para o alargamento das discussões da linha de pesquisa Educação e Linguagem do PPGE/Ufes, que se ativeram em analisar programas ou políticas públicas de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Ampliar as compreensões sobre bases conceituais e pedagógicas que vêm fundamentando cursos de formação de professores para o trabalho com a linguagem no país, em todo o ensino fundamental e médio, é nossa audácia.



## 2.2 O CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA

Chamamos de “capturas de tela” os *prints* que tiramos das telas do computador que expunham o conteúdo dos cursos. Essas “capturas”, que congregam diferentes modos de enunciados (escritos, orais, visuais e audiovisuais), compõem o *corpus* documental da pesquisa.

Com os quadros a seguir, expomos a quantificação dos dados referente aos cursos selecionados, *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* e *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*, que se fez necessária para evidenciar a grandeza de nosso trabalho, para buscarmos as recorrências, as evidências de análise e para expor todo o sabor do hortelã de nossa pesquisa.

Quadro 1 – *Corpus* documental da pesquisa advindo do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

Continua

Seções	Arquivos
Início	50 capturas de tela referentes à seção inicial do curso onde constam: o <i>Guia do estudante: o que é preciso saber antes de começar</i> , o <i>Questionário de Perguntas Pessoais</i> , a <i>Bibliografia</i> , o <i>Quadro de avisos</i> , o <i>Suporte técnico</i> , a <i>Biblioteca</i> e as <i>Atividades iniciais (Por onde começar?; Desafios e perguntas sobre o ensino da leitura; Anotações pessoais: Desafios que enfrento ao ensinar a ler, Minhas metas de aprendizagem)</i> .
Unidade 1: Práticas de leitura	147 capturas de telas referentes à aula 1 <i>Ciranda de textos</i> ; 63 capturas de telas referentes à aula 2 <i>Ensinar a leitura</i> ; 2 arquivos em PDF de reflexão sobre leitura e escrita; 2 arquivos em PDF de síntese da unidade; 1 arquivo em PDF de entrevista com Ruth Rocha; 1 arquivo em PDF com gráfico de materiais lidos; 6 capturas de telas referentes à <i>Avaliação da Unidade</i> .
Unidade 2: Tecendo aulas de leitura	27 capturas de tela referentes à aula 1 <i>Os fios e o tear</i> ; 61 capturas de tela referentes à aula 2 <i>Mil leituras</i> ; 70 capturas de tela referentes à aula 3 <i>Tramando a leitura</i> ; 122 capturas de tela referentes à aula 4 <i>Os sentidos do texto</i> ; 8 arquivos em PDF referentes à aula 1 (textos jornalísticos, sínteses, reflexões, matéria da revista <i>Na ponta do lápis</i> sobre sequência didática e uma unidade didática); 5 arquivos em PDF referentes à aula 2 (sínteses, reflexões, orientações didáticas chamadas de <i>Baú de ideias: atividades pré-leitura</i> ); 9 arquivos em PDF referentes à aula 3 (textos jornalísticos, poemas, horóscopo, sínteses, reflexões, parte do livro <i>O alienista</i> , de Machado de Assis, orientações didáticas chamadas de <i>Baú de ideias: atividades de leitura do texto na íntegra e uma unidade didática</i> ); 6 arquivos em PDF referentes à aula 4 (anúncio publicitário, crônicas, sínteses, reflexões, orientações didáticas chamadas de <i>Baú de ideias: para aprofundar a leitura e uma unidade didática</i> ); 11 capturas de telas da <i>Avaliação da Unidade</i> .

Seções	Arquivos
Unidade 3: Textos, parceiros, ação!	115 capturas de tela referentes à aula 1 <i>Mãos à obra</i> ; 105 capturas de tela referentes à aula 2 <i>Passo a passo</i> ; 10 capturas de tela referentes à seção <i>Sala dos professores</i> ; 13 arquivos em PDF referentes à aula 1 (parte do livro <i>O alienista</i> , de Machado de Assis, sínteses, reflexões, biografia de Ricardo Azevedo, contos, artigo científico, orientações didáticas chamadas de <i>Baú de ideias</i> : mais atividades de leitura, <i>Critérios para planejar atividades de leitura</i> , <i>Propostas alternativas à leitura protocolada</i> e <i>Atividades para mediar a construção de sentidos do texto</i> ); 19 arquivos em PDF referentes à aula 2 (textos jornalísticos, textos científicos, sínteses, reflexões orientações didáticas chamadas de <i>Projeto de aprendizagem</i> , <i>Checklist para planejamento de atividades para aula de leitura</i> e <i>Sequência de atividades</i> ); 11 capturas de telas referentes à <i>Avaliação da Unidade</i> .
Unidade 4: Leitura vai, leitura vem	161 capturas de tela referentes à aula 1 <i>Avaliar a leitura</i> ; 106 capturas de tela referentes à aula 2 <i>Reler para aprender</i> ; 16 capturas de tela referentes à seção <i>Sala dos professores</i> ; 6 arquivos em PDF referentes à aula 1 (artigos científicos de Ângela B. Kleiman, sínteses e matéria jornalística); 7 arquivos em PDF referentes à aula 2 (sínteses, reflexões, artigo científico sobre avaliação de textos de estudantes, matéria jornalística, matéria da revista <i>Na ponta do lápis</i> sobre o trabalho com gêneros catalisadores (bilhete), sobre <i>Avaliar a escrita</i> ); 10 capturas de telas referentes à seção <i>Avaliação da Unidade</i> .
Conclusão	70 capturas de tela referentes à seção de conclusão do curso com os tópicos <i>Uma retomada do que fizemos neste curso</i> ; <i>Sua avaliação</i> ; <i>Teste de Avaliação final – Etapa 1</i> ; <i>Teste de avaliação final – Etapa 2</i> ; <i>Fórum “Minhas novas metas de aprendizagem”</i> ; <i>Avaliação do curso</i> .

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Quadro 2 – *Corpus* documental da pesquisa advindo do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*

Continua

Seções	Arquivos
Seção <i>Sobre o curso</i>	66 capturas de tela referentes à seção inicial do curso onde constam: <i>Termo de Compromisso</i> , <i>Formulário de perguntas e respostas</i> , <i>Tutorial de navegação</i> , <i>Vídeo de abertura</i> , <i>Publique seu perfil</i> , <i>Leituras complementares</i> e <i>Avaliação Diagnóstica – Parte I</i> .  5 arquivos em PDF referentes a textos de participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i> (Olpef);  1 arquivo em PDF de <i>Indicações bibliográficas</i> .

Seções	Arquivos
Módulo 1: A produção e a reescrita de textos: fundamentos teórico-práticos I	3 capturas de tela referentes à temática <i>Produção de texto: uma prática social</i> ; 24 capturas de tela referentes à temática <i>O que é texto?</i> ; 56 capturas de tela referentes à temática <i>Textualidade: fatores pragmático-discursivos</i> ; 3 capturas de tela referente ao Fórum; 10 capturas de tela referentes à <i>Avaliação do Módulo 1</i> ; 11 capturas de tela referentes à <i>Avaliação Diagnóstica – parte 2</i> ; 3 videoaulas; 4 arquivos em PDF (texto jornalístico e textos teóricos).
Módulo 2: A produção e a reescrita de textos: fundamentos teórico-práticos II	50 capturas de tela referentes à temática <i>Sequências tipológicas e textualidade</i> ; 64 capturas de tela referentes à temática <i>Textualidade, coesão e coerência</i> ; 19 capturas de tela referentes à temática <i>Narrativa em textos de alunos</i> ; 5 capturas de tela referentes ao Fórum; 9 capturas de tela referentes à <i>Avaliação do Módulo 2</i> ; 17 arquivos em PDF (textos de participantes da Olpef e textos teóricos).
Módulo 3: A crônica fora e dentro dos muros da escola	50 capturas de tela referentes à temática <i>A crônica como produto cultural</i> ; 64 capturas de tela referentes à temática <i>Modos de construção da textualidade na crônica</i> ; 19 capturas de tela referentes à temática <i>As tramas das crônicas: reflexões a partir de textos produzidos por estudantes</i> ; 5 capturas de tela referentes ao Fórum; 9 capturas de tela referentes à <i>Avaliação do Módulo 3</i> ; 16 arquivos em PDF (textos de participantes da Olpef e textos teóricos).
Módulo 4: O ensino da produção de textos	50 capturas de tela referentes à temática <i>Metodologia no ensino de produção de texto: da contextualização da proposta à reescrita</i> ; 64 capturas de tela referentes à temática <i>Da produção de texto para a revisão: as decisões e as ações didático-pedagógicas</i> ; 19 capturas de tela referentes à temática <i>Produção e revisão coletiva e o seu potencial para as aprendizagens favorecidas</i> ; 19 capturas de tela referentes à temática <i>O trabalho em parceria e seu potencial para aprendizagens</i> ; 5 capturas de tela referentes ao Fórum; 9 capturas de tela referentes a <i>Avaliação do Módulo 4</i> ; 9 arquivos em PDF (textos de participantes da Olpef, textos teóricos e de orientação ao professor).

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota-se, com os quadros apresentados, que a quantificação das fontes é essencial para o ajustamento metodológico da pesquisa. No entanto, o trabalho com esse *corpus* documental se deu em consonância com os postulados bakhtinianos (2010a), críticos de um teorismo abstrato. Logo, procedemos com a razão prática, ou seja, cotejamos nossas compreensões responsivas com as enunciações do referencial teórico e com a razão do lugar que ocupamos.

Nesse sentido, compreendemos que as nossas fontes documentais (capturas de tela, textos escritos, orais e audiovisuais) são produtos humanos e que o homem, ao utilizá-los, o faz por meio da linguagem, adaptando-a “[...] a todas as formas de enunciação, nos seus mais diferentes contextos, numa constante reinvenção, constituindo a linguagem na interação verbal” (DE NADAI, 2011, p. 111). É sob essa ótica que procuramos compreender **bases conceituais e pedagógicas que fundamentam dois cursos *on-line* do Programa *Escrevendo o Futuro***, certos de que elas balizam políticas públicas de formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil.

As leituras realizadas previamente do *corpus* documental advindo dos cursos — que selecionamos e de que participamos — possibilitou-nos definir algumas categorias analíticas, dadas a partir de seus engendramentos. Tendo em vista que, de modo geral, os cursos primeiramente explanam sobre um conteúdo, depois disponibilizam questões/atividades para os/as cursistas analisarem e/ou responderem e, por fim, fazem a correção da tarefa dando algumas orientações/prescrições didáticas, procuramos compreender o que os cursos apresentam a respeito de “conceituações”, “atividades” e “orientações”, ou seja, suas bases conceituais e pedagógicas.

Por fim, ratificamos que a compreensão empreendida nesta pesquisa de doutorado tange a responsividade extra localizada, ou seja, aquela que escuta, que fala, que responde, que se posiciona diante dos enunciados, que assume o que diz e que confere efetiva validade e sentido ao que diz, sem álibi (BAKHTIN, 2010a).

Portanto, antes de adentrarmos nas compreensões dos enunciados presentes nos documentos que compõem nosso *corpus*, apontamos o diálogo tecido com o contexto (histórico, social e político) de emergência do Programa e com os enunciados advindos da apresentação em seu portal na *Internet*.

### **3 ENTRE *UM SUSTO E UMA VENTANIA*, UM CONTEXTO CHAMA OS FÓSSEIS À FALA**

Situar nosso objeto de estudo em uma situação histórica, política e social concreta presume assumir a linguagem no tumulto das vozes em que o diálogo se constitui como a natureza interdiscursiva da linguagem. Por isso, intitulamos esta seção retomando parte de nossa epígrafe — “Tudo isso em ti se deposita e cala, até que de repente um susto ou uma ventania (que o poema dispara) chama os fósseis à fala” (GULLAR, 2000), pois compreendemos que os contextos compõem os enunciados.

Para iniciarmos uma compreensão, portanto, foi preciso ir atrás de dados concretos, formulados por instituições de pesquisa, pesquisadores e/estudiosos sobre políticas educacionais. Entremeadado a isso, entendemos ser primordial trazer informações que pudessem esclarecer o que tem sido feito em políticas públicas no Brasil para reverter o quadro de analfabetismo ou de baixo desempenho em leitura e escrita.

Historicamente houve várias tentativas, por parte de diversos governos, para solucionar problemas relativos à aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes brasileiros. A publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2003), *Mapas do analfabetismo no Brasil*, sinaliza que diversas propostas salvacionistas surgiram e fracassaram em seu objetivo de erradicá-lo. O destaque, em ordem cronológica, se dá para as seguintes ações:

1. Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra);
2. Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek);
3. Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB);
4. Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart);
5. Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978, Governos da Ditadura Militar);

6. Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985, Governo José Sarney);
7. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) (1990, Governo Fernando Collor de Mello);
8. Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Jomtien, Tailândia);
9. Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco);
10. Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso).

Essas experiências nos conduzem a acreditar que a realização de políticas públicas nacionais e internacionais para a educação, no tocante ao aprendizado da leitura e da escrita, em que se inclui a qualificação dos professores, deixam de ser factíveis, pois não deram continuidade a suas ações. Canan (2016) reforça esse nosso entendimento com a afirmativa de que as promessas brilhantes e ambiciosas, com o passar do tempo, não se cumpriram e contribuíram para “[...] aprofundar e recriar déficits, agravando muitos deles” (CANAN, 2016, p. 35).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, que introduziu o Banco Mundial como financiador de programas educacionais em países da América Latina e Caribe, a nosso ver, merece destaque, pois, a partir de então, esse organismo internacional foi ganhando espaços e funções (políticas sociais, de financiamento, de assessoramento e de planejamento das políticas educacionais) determinantes no setor educacional de países em desenvolvimento.

[...] As carências econômicas desses países tornaram-se terrenos férteis para prática da política imperialista de cunho neoliberal, conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista que a faz confundir seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio deste ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão (CANAN, 2016, p. 25)

Com essa notoriedade do Banco Mundial e diante da problemática que apresentamos em nossa seção inicial, passamos a compreender que naturalizar discursos fortalece as agências internacionais. O discurso recorrente de que os estudantes brasileiros não têm bons desempenhos em leitura e escrita mantém tais

agências em cena, que, por sua vez, criam uma agenda contínua de ações/programas para reversão de uma realidade educacional que nunca muda<sup>14</sup>. Nesse sentido, indignamo-nos com a perversidade da lógica neoliberal que define cenários e atua neles de forma intencional para garantir sua atuação prolongada no tempo.

A partir das leituras feitas dos estudos de Saviani (2007, 2008); Oliveira (2009); Freitas (2012); Adrião e outros (2015); Canan (2016); Adrião (2018); Libâneo e Freitas (2018), ratificamos que, no contexto brasileiro, uma ventania de vozes reclama por reformas e políticas públicas educacionais nacionais desde os anos 30 do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No entanto, a partir de 1940, quando se iniciou a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, aprovada em 1961, e ainda depois com a segunda versão em 1996 (Lei nº 9394, de 20 de junho de 1996), ganhou relevo o discurso ideológico de movimentos conservadores e privatistas que repercutem de forma muito intensa os modos de se pensar a educação — no âmbito curricular, da gestão e do financiamento — na atualidade.

As políticas educacionais, entre o susto do regime militar (1964 a 1985) e posteriormente, sob intervenções dos diversos organismos internacionais — Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) — que cofinanciam projetos no Ministério da Educação, “[...] impondo o cumprimento de metas que implicam na construção de políticas públicas” (CANAN, 2016, p. 23), reproduziram uma lógica neoliberal de diminuição do papel do Estado e de inserção de empresas privadas no setor educacional público. Partindo da premissa de que o Estado gere mal a economia e, diga-se aqui, que a educação virou uma mercadoria (OLIVEIRA, 2009) e que não contribui para o bom andamento das leis do mercado, assume-se a ideia, com o neoliberalismo, de que o próprio mercado resolve os problemas da economia. No entanto, há de se desconfiar das atuações desse mercado, via instituições do setor privado, pois os interesses advogam em prol de benefícios próprios, em aversão aos ideais democráticos.

---

<sup>14</sup> Sobre essa questão, na seção 4, relacionaremos o Programa *Escrevendo o Futuro* com essa lógica.

Romualdo Portela de Oliveira, em seu texto *A transformação da educação em mercadoria no Brasil*, de 2009, relaciona a transformação da educação em mercadoria como uma das consequências da globalização. Ressalta que foi com a Constituição Federal, de 1988, que se abriu a possibilidade abrir-se escolas com fins lucrativos e, com a posterior regulamentação na LDB, em 1996, que o setor empresarial cresceu na educação. Além de ofertarem vagas, passaram a vender materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais voltados para a avaliação e a formação do professor, numa perspectiva claramente empresarial (OLIVEIRA, 2009).

Em consonância, Oliveira (2009) pontua que grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras avançaram sobre os sistemas públicos de educação básica, chegando a prestar consultoria e a definir sua gestão. Acrescentamos a isso que o gradativo vínculo com os organismos internacionais abriu espaço para outras instituições mercantis, tais como a Fundação Leman, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú Social, como alguns exemplos, alinharem programas com políticas públicas educacionais no Brasil.

O que se desvela com esses contratos de gestão é a inserção maciça de grupos empresariais na educação com uma posição ideológica de superioridade do setor privado sobre o público, descredibilizando todo um setor que não tem finalidades lucrativas e que pode prestar os mesmos serviços com toda qualidade à população e à economia brasileira, desde que os investimentos sejam aplicados nele. Canan (2016) exalta que, com isso, emerge a ideia de morte do Estado para determinados fins, enquanto ele se mantém cada vez mais vivo para atender a interesses do setor privado.

Luiz Carlos de Freitas, em seu artigo *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*, publicado em 2012, nos alerta para as consequências de uma política educacional de responsabilização, meritocrata e privatista, a saber: estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema



público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia. Dadas as evidências, concordamos com o pesquisador, pois é iniludível a compreensão de que políticas desse tipo aumentam as desigualdades sociais e desperdiçam recursos públicos, visto que não contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos.

Não diferente de outros governos considerados de direita e mais propensos a concessões neoliberais (Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso – 1990-2002), o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 a 2011, tendo como ministro da Educação Fernando Haddad (2005 a 2012), manteve ações “[...] de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias” (SAVIANI, 2007, p.1243). Com isso, vimos que “[...] diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos” (SAVIANI, 2008, p. 13), o Ministério da Educação (MEC), articulado a grupos empresariais — por ocasião do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, destaque do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação —, passou a promover ações que cobrissem todas as suas áreas de atuação (educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização), além de promover medidas de apoio e de infraestrutura, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Portanto, é em meio às ações do PDE <sup>15</sup> que se encontra a emergência do programa *Gosto de Ler*, que pretende, por meio da *Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa* do *Programa Escrevendo o Futuro*, em parceria com um grupo empresarial (Banco Itaú, Fundação Roberto Marinho etc.) “[...] estimular os alunos do ensino fundamental da rede pública a ler mais e a escrever melhor” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 27 maio 2019.). Tal argumento nos provoca a contrapalavra, no sentido bakhtiniano do termo, de que estimular a ler e a escrever, sob a égide de participação em um concurso de textos com temática, gênero textual e interlocutores previamente definidos, instaura movimentos segregativo, competitivo e descoletivizante, típicos da lógica de mercado.

---

<sup>15</sup> As ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação podem ser consultadas no *site* do PDE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/default.html](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html). Acesso em: 27 maio 2019.

O que foi posto na pretensão do programa *Gosto de Ler* nos remeteu novamente ao preceito neoliberal que, com os seus mecanismos de mercado, potencializa os resultados de empresas e colocam a Educação no circuito das práticas competitivas e mercantis (LIBÂNEO; FREITAS, 2018), reforçando a injustiça social. Isso nos incomoda profundamente, pois contrariamente assumimos uma concepção de sujeito como ser singular e heterogêneo, imerso no meio social, constituído pelas palavras, ou seja, por diversas vozes e em múltiplas inter-relações dialógicas (BAKHTIN, 2009) e de educação como prática de liberdade em que os sujeitos reinventam ou transformam a realidade pela ação-reflexão (FREIRE, 1992).

Desse modo, o Programa *Escrevendo o Futuro*, surgido em 2002 por iniciativa da Fundação Itaú Social (FIS) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), se insere nesse bojo de efervescência liberalizante, firma parceria público-privada com o Ministério da Educação, via PDE, em 2008, por meio da realização da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e, com isso, repetimos, reproduz a lógica neoliberal de diminuição do papel do Estado e de inserção de empresas privadas no setor educacional público. Assim, concordamos com Canan (2016, p. 63), ao destacar que

[...] o discurso desses organismos multilaterais seduz os sujeitos que passam a não perceber que a lógica mercadológica neoliberal só beneficia uma minoria sem resolver os problemas (da pobreza, do desemprego, da baixa renda) da maioria.

Baseados nos estudos de Adrião (2018) — pesquisadora do financiamento e da gestão da educação básica e das relações entre o público e o privado no campo educacional — assumimos o termo “parceria público-privado” não como as relações colaborativas entre os entes de forma horizontal, nem de privatizações, mas as relações que se constituem

[...] de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo poder público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro (ADRIÃO, 2018, p. 9).

É ingestão de dinheiro público em ações forjadamente geridas pelo Estado, que está subordinado aos ditames empresariais que se mantêm há décadas em cena, lucrando e contribuindo, de forma antidemocrática, para a manutenção das

desigualdades e da subserviência de sujeitos que não alcançam a qualidade educacional apregoada.

Com a mesma lógica, entrevemos vinculações de instituições mercantis privadas, sob o rótulo de “sem fins lucrativos”, com a política educacional implementada pelo MEC, por meio do PDE, voltadas para a melhoria da aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil. Ressaltamos que a parceria público-privada não consiste em ação voluntariada por parte das empresas, mas em uma relação mercantil que envolve, de forma indireta, o pagamento dos serviços prestados por meio de isenção ou diminuição das taxas de impostos - incentivos fiscais (ADRIÃO, 2018).

Mais uma vez, constatamos: a lógica neoliberal endossa gerenciamentos educacionais brasileiros e reforça ideais que vão na contramão de uma educação libertadora, emancipatória, crítica e justa, a qual defendemos. No entanto, buscamos *chamar os fósseis à fala* no sentido de compreender como têm se desvelado políticas públicas educacionais no Brasil, seus entrelaçamentos, com a certeza de que a reflexão crítica deve permear o fazer docente e pesquisador e que tanto essas políticas quanto seus vínculos precisam ter seus discursos colocados na corrente dialógica de interação verbal (BAKHTIN, 2009), para serem revistos, refutados, ampliados, diminuídos, reconfigurados... afinal, *estamos todos nós tão cheios de vozes!*

Feito isso, passamos a apresentar o Programa *Escrevendo o Futuro* por meio dos enunciados de ações disponíveis em seu portal na *Internet*. Em diálogo, buscamos mostrar relações que podem ser apreendidas entre enunciados, sujeitos e contextos, como também concepções que se fazem subjacentes a eles.

#### **4 TUDO O QUE SE DEPOSITA E QUE SE CALA NO PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO**

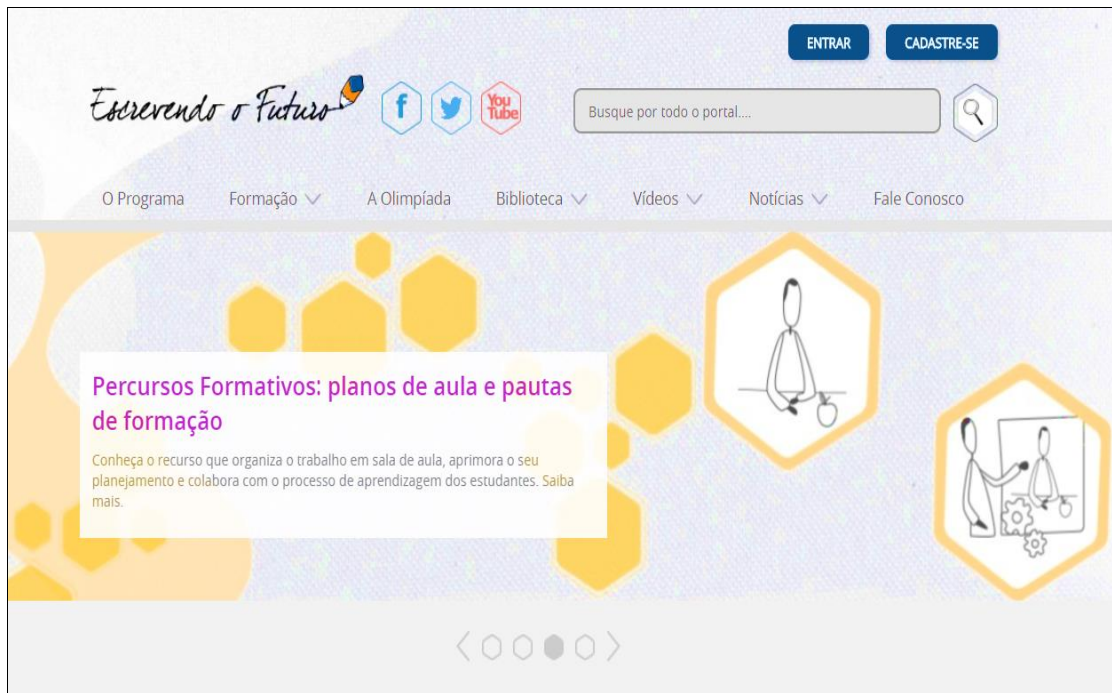
O Programa *Escrevendo o Futuro* se apresenta como uma ação institucional da Fundação Itaú Social, sob coordenação técnica do CENPEC. Por meio do *site* oficial disponibilizado na *Internet*, intitulado *Portal Escrevendo o Futuro*, como ambiente de formação à distância, cede e veicula planos de atividades, oferece cursos *on-line*, disponibiliza cadernos virtuais, espaços de interação virtual (fórum e *chats*), vídeos e notícias para professores do ensino fundamental e médio que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Compreendemos, com isso, que o programa incentiva o aprimoramento profissional, a inovação de metodologias de ensino por meio de troca de experiências e compartilhamento de práticas de “sucesso” e desafiadoras. Por outro lado, insere uma lógica de competição entre os profissionais da educação e de pressão sobre os desempenhos, além de, ao se apresentar dessa forma, envolver os professores naquilo que eles consideram mais apropriado para o ensino da Língua Portuguesa, imprimindo concepções de linguagem, sujeito, educação e formação docente com as quais iremos dialogar neste trabalho.

Conforme informado no *site* oficial, em 2018, houve um redesenho da *Olimpíada de Língua Portuguesa* para que a edição seguinte pudesse vir conectada aos princípios norteadores das novas políticas públicas de educação — Base Nacional Curricular Comum (BNCC) — e, por isso, o portal voltou-se para ações formativas, com produção e compartilhamento de diferentes recursos pedagógicos importantes nas reflexões sobre a Língua Portuguesa e seu ensino.

Em 2019, o foco passou a se dar em ações do concurso de textos, tais como divulgação, inscrições, orientações gerais para participação, orientações para professores realizarem sequências didáticas para produção dos textos visando à participação no concurso, entre outras. As Figuras 1 e 2, a seguir, ilustram o exposto a respeito da configuração do portal nos anos de 2018 e de 2019.

Figura 1 – Captura de tela da parte superior do portal *Escrevendo o Futuro*, em 2018.



Fonte: Escrevendo o Futuro (2018).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 2 – Captura de tela da parte superior do portal *Escrevendo o Futuro*, em 2019



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

É importante destacar que a visualização de 2018 não está mais disponível no portal e só foi possível demonstrar porque, conforme já dissemos, organizamos uma base de dados para a pesquisa, com capturas em forma de imagem de tudo o que estava presente na tela, com o recurso da tecla *Print screen* do computador, nas datas citadas.

Tendo como base a configuração do portal de 2019, visualizamos em sua parte superior inicial uma barra de *links* com os nomes: "O Programa", "Olimpíada", "Formação", "Recursos", "Notícias" e "Fale conosco", que, ao serem clicados, nos direcionam a outros repositórios específicos. Em relação à configuração de 2018, o *link* "Biblioteca" e "Vídeos" foram suprimidos e o conteúdo foi incorporado à sessão "Recursos".

Mostrando, a princípio, sinteticamente, mas adiante mais detalhadamente, o *link* "O Programa" faz uma apresentação do programa com informações relacionadas aos subtítulos "Quem somos", "Histórico do programa" e "Histórias do Escrevendo o Futuro". O *link* "A Olimpíada" faz uma apresentação da 6ª edição da *Olimpíada*, em 2019, e de suas edições anteriores, com regulamento, etapas realizadas, participações e recursos formativos. O *link* "Formação" consiste em um espaço de disponibilização de conteúdos formativos elaborados pelo Programa *Escrevendo o Futuro*: Cursos *on-line*, Percursos Formativos, Literatura em movimento, Na prática, Fóruns etc.

O *link* "Recursos" apresenta os cadernos virtuais elaborados pelo programa, com orientações para o(a) professor(a) realizar, em sala de aula, a sequência didática que leva os alunos a escrever textos nos gêneros Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião e a produzir um documentário, bem como publicações de textos, revistas e estudos de edições da *Olimpíada*, jogos de aprendizagem, um banco acadêmico com dissertações, teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso, vídeos com apresentações do programa, da *Olimpíada*, da formação, de tutoriais e alguns textos indicados.

O *link* "Notícias" dá destaque para o que já foi noticiado sobre o programa e o que tem sido noticiado sobre educação e cultura em geral. Por fim, no *link* "Fale

conosco” é disponibilizado um espaço para envio de mensagem, o *e-mail* e um telefone para contato.

As figuras (e os diálogos) que seguem demonstram a configuração desse portal no que diz respeito a sua página inicial principal e às páginas iniciais de cada *link* aqui mencionado. Enfatizamos que, como todo enunciado é datado, as imagens correspondem ao que foi visto no acesso de um período de tempo determinado, mais exatamente em julho de 2019, período de escrita deste texto. Diante da dinâmica do portal e dos acontecimentos do concurso, a página pode não ser mais vista como nos exemplos, em função das alterações e as atualizações na sua configuração. No entanto, isso não os invalida, pois, pelo que percebemos em relação à configuração de meses e anos anteriores, os elementos essenciais das páginas e suas temáticas se mantêm. Vejamos o que se mostrou na página inicial em 2 de julho de 2019:

Figura 3 – Capturas de tela da página inicial principal do portal *Escrevendo o Futuro*, em 2 de julho de 2019



## Olimpíada

A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas de todos o país.



## Recursos Formativos



### Revista Na Ponta do Lápis

Publicação que apresenta entrevistas, artigos e relatos relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

### Cadernos Virtuais

Orientações para realizar, em sala de aula, uma sequência didática que leva os alunos a escrever textos nos gêneros Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, e a produzir um documentário.



### Percurso Formativos

Construa sua trajetória formativa de maneira interativa, elabore seus planos de aula e compartilhe seu trabalho com outros educadores.



### Literatura em Movimento

Nesta seção dedicada à literatura, você encontra textos literários, entrevistas, artigos e muitos outros materiais.




### Pérolas da Imaculada

Desafios vivenciados em sala de aula são enfrentados com acolhimento e sensibilidade, sem abrir mão do trabalho pedagógico.



## Formação Contínua

PerGUNTE à  
**Olimpia**




**Estão abertas as inscrições para os cursos on-line “Leitura vai, escrita vem” e “Nas tramas do texto”. Saiba mais.**

Estão abertas as inscrições para o curso on-line “Avaliação Textual”. Saiba mais e participe!


## Notícias

[Ver todas as Notícias](#)




Especiais por Gênero

Cada gênero da Olimpíada ganhou uma página especial, com conteúdos selecionados.



Falecimento de Jorge Miguel Marinho


Para homenagear o autor, Escrevendo o Futuro relembra texto escrito para a revista Na Ponta do Lápis.



Olimpíada tem inscrições em todo o país

São mais de 40 mil escolas participantes, de quase 5 mil municípios, inscritas na 6ª edição.

Parceiros
Coordenação técnica
Iniciativa




O Programa	A Olimpíada	Formação contínua	Recursos formativos	Notícias	Fale conosco
<ul style="list-style-type: none"> <li>Quem somos</li> <li>Histórico do programa</li> <li>Calendário 2019</li> <li>Histórias da Olimpíada</li> <li>Perguntas Frequentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6ª edição 2019</li> <li>Edições anteriores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Cursos on-line</b></li> <li>Acesso</li> <li>Informações</li> <li>Autorização de certificados</li> <li>Percursos Formativos</li> <li>Literatura em movimento</li> <li>Pergunte à Olímpia</li> <li>Pênsias da Inaculada</li> <li><b>Na prática</b></li> <li>Relatos de prática</li> <li>Linha de aumento na escrita</li> <li>Projetos de Escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cadernos virtuais</li> <li>Especiais</li> <li>Por gênero - Turfame seus ofícios</li> <li>Avaliação de textos</li> <li>Relatos de Prática</li> <li>Jogos de Aprendizagem</li> <li>Revista Na Ponta do Lápis</li> <li>Vídeos</li> <li>Banco acadêmico</li> <li>Estudos</li> <li>Caracterização dos Seminários</li> <li>O que nos dizem os textos dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre o Programa</li> <li>Somos Notícias</li> <li>Educação e Cultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fale conosco</li> </ul>

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

Cenpec - Rua Minas Gerais, 228 Higienópolis, CEP 01244-010 São Paulo/SP

Central de atendimento: 0800-7719310



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Com os ouvidos apurados e atentos às construções dos enunciados dados a ler na página principal do programa, destacamos alguns pontos: primeiramente em relação ao título do programa, que usa verbo escrever na forma nominal do gerúndio: “escrevendo”. De acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, o gerúndio é usado para indicar uma ação prolongada no tempo ou uma ação que ainda está em desenvolvimento, não completa.

Desse modo, associamos que, diferentemente de outros programas que tiveram um período de duração — o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler)<sup>16</sup>, o Programa de Formação de Professores (Profa)<sup>17</sup>, o Pro-Letramento<sup>18</sup> e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>19</sup>, por exemplo —, o *Escrevendo o Futuro* tem uma atuação prolongada no tempo (há mais de uma década), com ações constantes sempre em desenvolvimento visando a atingir sua finalidade: “contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas públicas de todo país, por meio de ações de mobilização para a formação de professores(as) de Língua Portuguesa”, bem como consta em sua apresentação no portal (ver destaque na figura a seguir):

---

<sup>16</sup> O Praler foi uma ação interligada ao Programa Fundescola, desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC), em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação das regiões norte, nordeste e centro-oeste, para oferecer curso de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental do país a fim de dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e à aprendizagem da leitura e escrita da língua materna (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). De acordo com os materiais disponíveis em modo digital no *site* do MEC, vimos que, pelo ano de sua publicação, a ação do Praler iniciou oficialmente em 2007 e findou em 2008.

<sup>17</sup> O Profa foi lançado pelo MEC em dezembro de 2000, implementado em 2001 e organizado por esse ministério até 2002. Depois teve continuidade a partir das iniciativas de secretarias municipais de educação e governos estaduais.

<sup>18</sup> O Pró-Letramento foi lançado pelo MEC em março de 2005 e perdurou até o ano de 2012.

<sup>19</sup> O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em substituição ao Pró-Letramento e perdurou até o ano de 2017. Inicialmente teve a coordenação das universidades públicas brasileiras e, no último ano, ficou a cargo das secretarias estaduais de educação.

Figura 4 – Destaque dado na apresentação do Programa no portal *Escrevendo o Futuro*



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

No entanto, é curioso notar que as ações desenvolvidas pelo Programa estão sempre “escrevendo” um futuro, em que o alcance da melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita nunca cessam. Com isso, questionamos se o interesse do programa é mesmo contribuir para a melhoria da qualidade da educação ou se manter em cena, pois o futuro que se almeja há tempos não é alcançado.

Sem ingenuidade, inferimos que tem sido vantajoso manter-se vinculado ao governo e às escolas públicas do país, haja vista os recursos financeiros que entram em jogo nessas relações. Conforme mostra Machado (2008), somente em 2008, os recursos foram na ordem de milhões de reais e isso pode justificar essa ação prolongada no tempo:

Atualização em 03/03/2008 – A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro foi lançada no dia 19 de fevereiro, no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. **Os recursos previstos para a Olimpíada são da ordem de R\$ 15 milhões.** Poderão participar alunos de todas as escolas públicas brasileiras matriculados na quarta, quinta, sétima e oitava séries do ensino fundamental e no segundo e terceiro anos do ensino médio. A Olimpíada terá seis lançamentos regionais. O primeiro foi feito em 26 de fevereiro, no Palácio das Artes de Belo Horizonte. Os demais ocorrerão em Fortaleza, dia 29 de fevereiro; Recife, no dia 3 de março; Curitiba, no dia 6 de março; Belém, no dia 11 de março, e Goiânia, no dia 13 de março (MACHADO, 2008, grifo nosso).

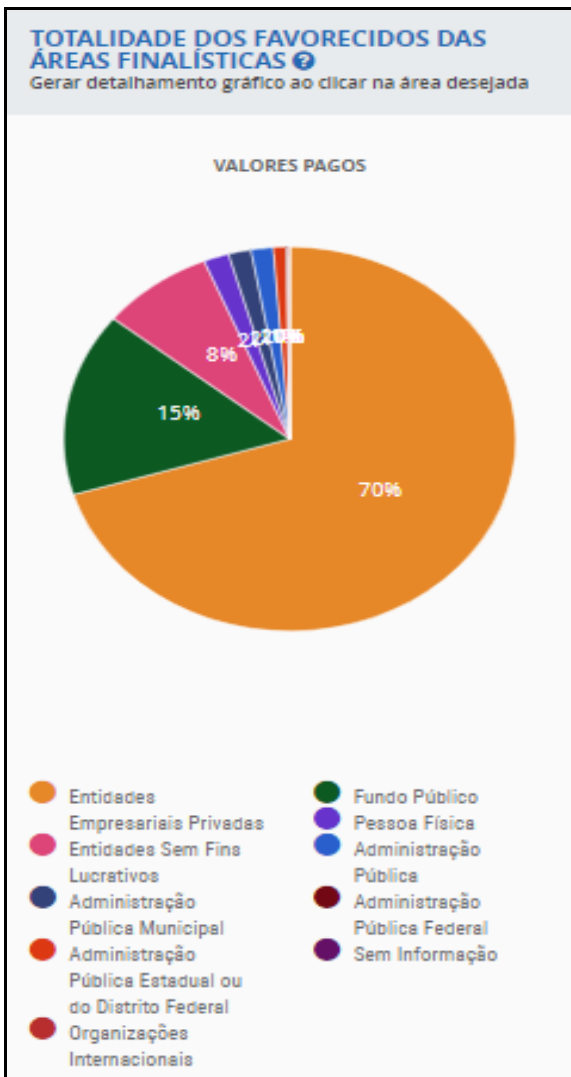
Na busca por dados que pudessem ilustrar o que Peroni (2015) pontua sobre a rentabilidade das instituições privadas que se inserem no setor público, nos direcionamos ao *site* oficial do MEC e clicamos na parte de Acesso à Informação. Fomos conduzidos ao repositório específico ([www.acessoainformacao.gov.br](http://www.acessoainformacao.gov.br)) e adentramos em “Informações publicadas”, que está na parte inferior esquerda da referida página para, em seguida, acessarmos em um espaço de cor verde sob o título de “Portal da Transparência”.

Assim, ao nos conectarmos ao Portal da Transparência da Controladoria Geral da União (CGU), em 18 de julho de 2019, com o orçamento em andamento e posteriormente, em 04 de março de 2020, com o orçamento final atualizado da despesa de 2019 e adentrarmos no *link* de “Despesas e Receitas”, indo mais a fundo no “Painel” de “Despesas”, localizamos informações estatísticas a respeito da despesa pública geral de 2015 a 2019 que demonstram o que almejávamos.

Sem a pretensão de apresentarmos as projeções de cada ano, mas de exibir dados oficiais que revelem a inserção do setor privado na vida pública brasileira, para este trabalho trazemos os dados referentes ao ano de 2019, por ser o mais recente da data da escrita desta tese.

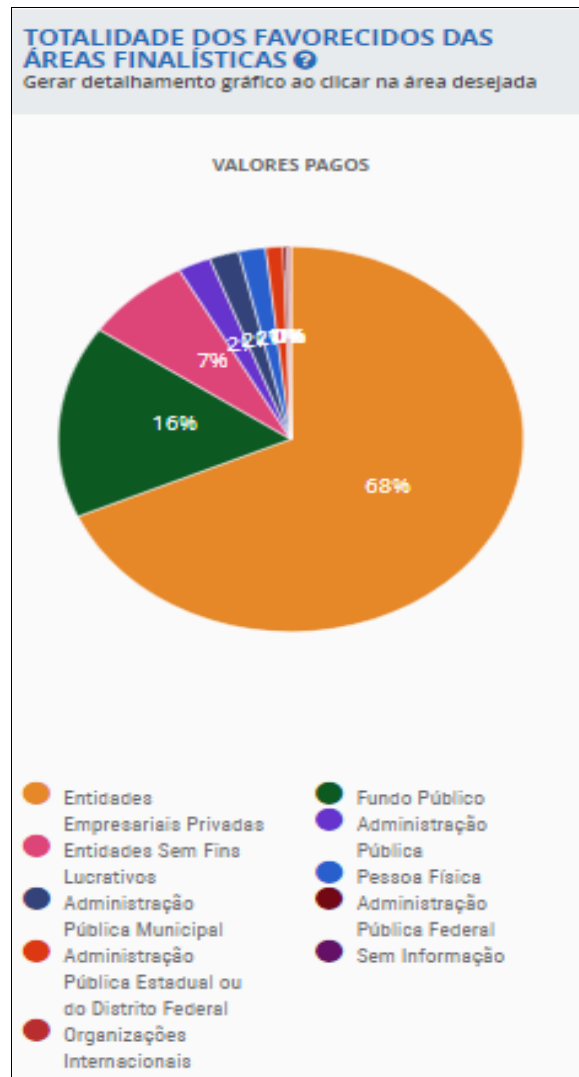
Os gráficos a seguir, extraídos do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, mostram os percentuais destinados ao setor empresarial privado, durante o ano de 2019. O Gráfico 1 foi extraído no dia 18 de julho de 2019, na metade do ano vigente, e o Gráfico 2 foi extraído em 4 de março de 2020, com o orçamento de 2019 concluído.

Gráfico 2 – Totalidade de favorecidos das áreas finalísticas, em 18 jun. 2019



Fonte: Brasil (acesso 18 de jul. 2019).

Gráfico 3 – Totalidade de favorecidos das áreas finalísticas, em 04 mar. 2020



Fonte: Brasil (acesso em 4 de mar. 2020).

Os gráficos mostram que, até a metade do ano de 2019, 70% das despesas públicas, no geral, tinham sido destinadas a entidades empresariais privadas e que, ao final do ano, esse total chegou a 68%, ou seja, alterou-se muito pouco, mas manteve um percentual considerável. Ainda é possível ver que de 7 a 8% das despesas públicas foram destinados a entidades sem fins lucrativos, que, “[...] por força de lei, podem inclusive receber recursos públicos, sem que haja uma clara orientação para o *accountability* de sua ação e, em alguns casos, sem exigência de licitação” (ADRIÃO, DOMICIANO, 2018, p. 2). Enquanto isso, nem 5% do total da execução da despesa foram gastos com contratos/convênios com a administração pública.

A tabela a seguir, também extraída do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, traz um detalhamento dos valores recebidos por cada tipo favorecido ao final do ano de 2019, com base no que foi coletado em 4 de março de 2020:

Tabela 2 – Totalidade dos favorecidos

Tipo favorecido	Valor	Porcentagem pago em relação ao total de pagamentos realizados
<b>Entidades Empresariais Privadas</b>	R\$ 354.048.892.566,22	68.43%
<b>Fundo Público</b>	R\$ 83.792.113.381,46	16.19%
<b>Entidades Sem Fins Lucrativos</b>	R\$ 38.416.786.655,37	7.42%
<b>Administração Pública</b>	R\$ 11.832.769.560,57	2.29%
<b>Administração Pública Municipal</b>	R\$ 10.689.590.043,16	2.07%
<b>Pessoa Física</b>	R\$ 9.698.423.124,18	1.87%
<b>Administração Pública Estadual ou do Distrito Federal</b>	R\$ 6.265.504.561,10	1.21%
<b>Administração Pública Federal</b>	R\$ 1.345.756.744,39	0.26%
<b>Organizações Internacionais</b>	R\$ 1.114.810.823,32	0.22%
<b>Sem Informação</b>	R\$ 216.578.086,77	0.04%
<b>Total da execução da despesa</b>	<b>R\$ 517.421.225.546,54</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Brasil (acesso em 4 mar. 2020).

Nota-se, portanto, que os entrelaçamentos entre iniciativas educacionais privadas e políticas públicas educacionais, desse modo, se assentam no capital financeiro e se solidificam com o discurso de parcerias, em que o ganho é sempre do setor privado, uma vez que os índices educacionais pouco se alteram com o passar dos anos e tampouco a realidade socioeconômica das classes populares mudam (FREITAS, 2012; SAVIANI, 2013).

Destacamos também que nove dos dez maiores favorecidos da fatia distribuída a entidades empresariais privadas são instituições financeiras bancárias, entre as quais encontra-se a que teve a iniciativa de promover o Programa *Escrevendo o Futuro*, o Itaú Unibanco S.A, na nona posição, recebendo um total de R\$ 4.161.823.281,49 (BRASIL, acesso em 4 mar. 2020). A tabela a seguir, disponível no Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, traz o detalhamento:

Tabela 3 – Representação dos 10 favorecidos que recebem mais recursos

CPF/CNPJ	Favorecido	Valor total pago no ano para o favorecido
00.000.000/0001-91	Banco do Brasil SA	109.968.949.674,21
00.360.305/0001-04	Caixa Econômica Federal	82.344.073.450,94
33.657.248/0001-89	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e social	23.096.633.863,67
00.000.000/4251-09	Banco do Brasil SA	15.603.054.899,74
07.237.373/0001-20	Banco do Nordeste do Brasil SA	8.201.548.246,41
27.816.487/0001-31	Empresa Gerencial de Projetos Navais	7.666.723.913,02
90.400.888/0001-42	Banco Santander (Brasil) S.A.	6.148.612.676,40
00.000.000/0452-92	Banco do Brasil SA	5.700.638.377,09
60.701.190/0001-04	Itaú Unibanco S.A.	4.161.823.281,49
04.902.979/0001-44	Banco da Amazônia SA	2.726.786.553,04
<b>Total</b>		R\$ 265.618.844.936,01

Fonte: Brasil (acesso em 4 mar. 2020).

Esses dados, a nosso ver, deixam evidentes os interesses das instituições privadas ao estabelecerem parcerias com o setor público e se atrelarem a eles: captar e gerenciar recursos financeiros e aumentar seu capital. Portanto, quando questionamos se o interesse do Programa *Escrevendo o Futuro*, que é gerenciado pela nona instituição que mais recebe recursos financeiros do governo federal, é mesmo contribuir para a melhoria da qualidade da educação ou se manter em cena, a resposta diante dos dados é clara: manter-se em cena.

A conclusão a que chegamos endossa a tese que perseguimos: **as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para que não haja melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental e médio.** Afinal, o futuro que se almeja há tempos não é alcançado e a possibilidade de superação dos baixos desempenhos em leitura e escrita dos estudantes brasileiros põe em xeque as parcerias do setor privado com o público. Embora seja o que almejamos, seria isso possível?

Não podemos temer. É necessário assumirmos o legado de Freire, a partir de uma ciência da pedagogia que postula a educação como ato político (FREIRE, 1979). Portanto, com este trabalho, nos posicionamos de forma ativa e crítica — responsiva, em consonância com a perspectiva bakhtiniana assumida —, de modo

que nossas vozes ecoem reflexões sobre contextos de vivência e sobre as condições dos sujeitos, contribuindo para que os que nos leem possam entender que são produtores de cultura e assim, com seus pares, se conscientizar. Acreditamos que, nesse processo, deixamos atitudes alienantes e passamos a nos assumir como responsáveis no processo de construção de políticas públicas educacionais, rompendo estruturas engessadas e jogos de interesse que não vêm contribuindo para efetiva formação cidadã e transformação social almejada.

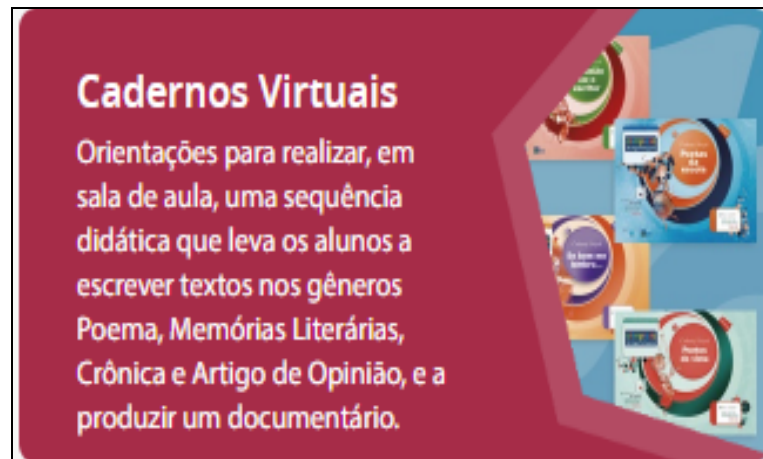
Seguindo no diálogo com os enunciados da página inicial principal do programa no portal *Escrevendo o Futuro*, outro tópico que nos colocou em alerta foi o retângulo azul com o dizer “Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, **de escolas públicas** de todo país” (grifo nosso), pelo fato de o concurso de textos ser destinado exclusivamente a alunos de escolas públicas.

Isso reforça um ideário segregativo e coloca os estudantes da escola pública em uma situação desigual ao competir com os estudantes de escolas particulares, por exemplo, estigmatizando-os. Para nós, seria necessário garantir a isonomia, estendendo a participação aos estudantes de escolas privadas, assim como é feito com a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que, embora tenha no nome “Escolas Públicas”, se configura como um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras. Dessa forma, compreendemos que a ação do concurso de textos se fará mais democrática.

Outro ponto que ressaltamos é a parte destinada a “Recursos Formativos”, onde se encontra um retângulo nomeado de “Cadernos Virtuais”, cujo enunciado dá indícios de como a formação docente e o texto são concebidos no programa.



Figura 5 – Recorte da parte de “Recursos Formativos” no portal do Programa *Escrevendo o Futuro*



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Com o enunciado “**Orientações para realizar**, em sala de aula, uma **sequência didática** que leva os alunos a **escrever textos nos gêneros** Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, e a **produzir** um documentário” (grifos nosso), inferimos que há uma orientação sequenciada de como o professor deve proceder para o ensino da escrita de determinados gêneros textuais, contribuindo para o apagamento da autoria docente. Isso imprime uma concepção de formação de professores signatários e passivos diante de orientações prescritivas, bem distante da transformação da realidade pela ação-reflexão, postulada por Freire (1992).

Em relação à escrita de textos, a partir dos estudos de Geraldi (1991), passamos a fazer distinção entre produção textual e escrita de textos, compreendendo que “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1991, p. 136). Isso implica dizer que, ao se produzir textos para a escola, não se considera uma condição necessária básica para a produção de texto que é a destinação a interlocutores reais ou possíveis. Ainda, ao se definir o gênero textual para a escrita, fica explícito que o objetivo do trabalho não é inserir estudantes em situações de comunicação a partir de suas demandas, mas de ensinar a forma de um gênero textual, silenciando os modos de dar forma ao conteúdo, ao repertório individual e, principalmente, ao próprio processo dialógico. Diante disso, notamos que a concepção de texto está atrelada a um *corpus* fechado de regras, o que é lamentável, dada a natureza aberta da língua (BAKHTIN, 2009) e contrária à nossa

concepção de texto como produção humana, viva e marcada pelos traços subjetivos de seus produtores.

Na parte destinada à “Formação Contínua”, há uma seção destinada a “Dúvidas sobre a Olimpíada”, outra divulgando a inscrição em dois cursos *on-line*, outra incentivando professores a construir sua trajetória formativa com o compartilhamento de planos de aula e de trabalhos educativos; outra seção dedicada à divulgação de textos literários, entrevistas, artigos, entre outros materiais, e uma denominada “Pérolas da Imaculada”, relacionando os desafios da sala de aula com uma visão acolhedora e sensível, sem abrir mão do trabalho pedagógico.

Figura 6 – Recorte da parte de “Formação Contínua” do portal *Escrevendo o Futuro*

**Formação Contínua**

**Pergunte à Olímpia**

**Pilulas da Olímpia II: dúvidas sobre a Olimpíada**  
Olímpia fala sobre o tema da Olimpíada, as etapas do concurso, envio das produções e acesso aos materiais para o trabalho em sala de aula.

**Estão abertas as inscrições para os cursos on-line “Leitura vai, escrita vem” e “Nas tramas do texto”. Saiba mais.**

Estão abertas as inscrições para o curso on-line “Avaliação

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Figura 7 – Continuação do recorte da parte de “Formação Contínua” do portal *Escrevendo o Futuro*



Fonte: Escrevendo o Futuro (acesso em 7 jul. 2019b).

Nota: Acervo da autora (2019).

É válido realçar que o vasto material de estudo e de apoio ao professor, juntamente com os espaços de interação e socialização de experiências, são importantes na formação docente, pois oportunizam ampliação e atualização de conhecimentos, além de reflexão sobre a prática. No entanto, todo esse esforço não pode ficar circunscrito à participação no concurso de textos, foco da parceria do MEC com o programa, invisibilizando outras práticas potentes no trabalho com a língua e com a linguagem que não têm essa culminância.

Outro ponto: na parte de “Notícias”, ilustrada com a Figura 8 a seguir, as manchetes que se apresentam na captura de tela em exposição dão destaque ao concurso de textos *Olimpíada*. Com os títulos “Especiais por gênero” e “Olimpíada tem inscrições em todo o país”, fica explícito que tematizam o conteúdo e a abrangência do concurso, enquanto na notícia “Falecimento de Jorge Miguel Marinho”, a *Olimpíada* é tematizada indiretamente a partir da memória de um texto escrito pelo autor na revista *Na Ponta do Lápis*, distribuída aos professores participantes do concurso de textos.

Figura 8 – Recorte da parte de Notícias do portal do Programa *Escrevendo o Futuro*



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Portanto, podemos concluir que as seções apresentadas na página principal do Programa objetivam fomentar a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e tudo o que está disponibilizado no portal se relaciona a ela. Assim, depreendemos que a formação de professores para participação no concurso de textos é o foco do programa, atrelando-se a isso uma lógica segregativa, competitiva e descoletivizante, comum aos ideários neoliberais.

Reforçando o exposto, encontram-se, ao final da página inicial principal do portal (e de todas as páginas de *link*), as logomarcas das entidades que assinam o programa: como parceiros constam a Fundação Roberto Marinho, o (canal) Futura, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); como coordenação técnica está o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e como iniciativas estão a Fundação Itaú Social e o Ministério da Educação.

Figura 9 – Recorte da parte de parceiros, coordenação técnica e iniciativas do portal do Programa *Escrevendo o Futuro*



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Em acesso aos *sites* oficiais dos parceiros, da coordenação técnica e das iniciativas do programa, localizamos informações de apresentação de cada um e as trazemos para um diálogo, pois entendemos que, como os enunciados são representativos dos sujeitos que os produzem, têm um endereçamento e estão propícios a uma resposta (BAKHTIN, 2009).

Pertencentes ao grupo empresarial Globo, a Fundação Roberto Marinho (incluída como parceira em 2019) e o (canal) Futura se articulam por meio de suas ações. Desenvolvendo projetos voltados para a área educacional, a primeira, criada em 1977, atua em soluções de educação, com foco em correção de fluxo e projeto complementar, bem como na inclusão de jovens no mundo do trabalho (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, acesso em 1 ago. 2019), enquanto a segunda, desde 1997, opera a partir de um modelo de produção audiovisual educativa, participativa e inclusiva (CANAL FUTURA, acesso em 1 ago. 2019).

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), fundada em outubro de 1986, é uma associação civil autônoma, sem fins lucrativos, com a função de articular as secretarias municipais de educação para o estabelecimento de redes solidárias de troca de informações e experiências. Desenvolve atividades de formação e capacitação do dirigente municipal, com o objetivo de melhorar a educação pública; organiza e promove seminários, fóruns, congressos e reuniões, voltados à educação pública, cidadã e de qualidade para todos. Mantém estreitos contatos com sindicatos, associações, organizações não governamentais e demais entidades da sociedade civil que tenham interesse no processo educacional (UNIÃO

NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, acesso em 1 ago. 2019).

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), fundado em 1986, apresenta-se como uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, com a finalidade de promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, acesso em 1 ago. 2019).

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), fundado em 1987, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento e a disseminação de tecnologias educacionais inovadoras, assessorando políticas públicas, implementando programas, projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, acesso em 19 maio 2018).

A Fundação Itaú Social, desde 1993, desenvolve diversos programas comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira, com a missão de desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para a área educacional no Brasil (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, acesso em 1 ago. 2019).

Nota-se que todos os que assinam o Programa se colocam em uma posição de corresponsabilidade quanto à educação pública. São fundações empresariais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) com ações voltadas para a área educacional pública, com o intuito de melhorá-la e/ou desenvolvê-la. Como bem já nos alertou Adrião (2018) e Peroni (2015) anteriormente, essas instituições, mesmo as que se dizem sem fins lucrativos, apresentam, além da isenção fiscal, lucros por diversos meios, entre os quais a venda de produtos para as escolas e os sistemas públicos, além de manter seu capital simbólico, como o *status* e o *marketing*.

Diante dos dados, um grande pilar da política neoliberal se põe de forma escancarada: há uma evidente relação de dependência do privado com o público, sendo a instância pública o sustentáculo financeiro do setor particular.

Ademais, observando os anos de fundação das instituições relacionadas — Fundação Roberto Marinho, 1977; Futura, 1997; Undime, 1986; Consed, 1986; Cenpec, 1987 e Fundação Itaú Social, 1993 —, percebemos que o seu prelúdio aconteceu em meio à consolidação da perspectiva neoliberal implementada no Brasil no final do século XX. Mais uma vez, o notório ratifica nossas compreensões acerca da inserção da lógica privatista no setor público educacional que, ao assumir a direção das políticas educacionais, levam a lógica do mercado para a gestão da escola e para os currículos (PERONI, 2015).

É interessante notar que, com um diálogo crítico inicial junto aos enunciados da página principal do programa, foi possível compreender que sua ação prolongada no tempo se dá em virtude das relações que se estabeleceram entre os que assinam a iniciativa; há um ideário segregativo da escola pública, bem como concepções de formação docente, de texto e do trabalho com a linguagem que seguem princípios neoliberais. Dessa forma, de antemão, acendemos um clarão que poderá confirmar ou não nossa tese na análise detida dos cursos *on-line*, a respeito das bases conceituais que sustentam uma formação que tem como premissa “contribuir para a melhoria da leitura e da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras”, mas que tem como foco um concurso de textos; como também sobre as concepções de texto e de formação docente intrínsecas ao programa.

Dando continuidade ao diálogo analítico com os enunciados das páginas iniciais de cada *link* contido na barra de ícones do portal *Escrevendo o Futuro*, destacamos, com a Figura 10, a página inicial do *link* “O programa” e direcionamos àquilo que ainda não foi colocado na corrente de interação verbal deste trabalho:

Figura 10 – Captura de tela da página inicial do link “O programa”

O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da **Fundação Itaú Social**, com coordenação técnica do **Cenpec** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país.

Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a **Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**, desenvolvida em parceria com o **Ministério da Educação**.

Também são parceiros do programa na execução das ações o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (**Consed**), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (**Undime**) e o **Canal Futura**.

As ações do Programa estão reunidas aqui no Portal Escrevendo o Futuro, um ambiente de formação a distância para educadores, que promove interação entre os usuários, disponibiliza materiais, metodologias, notícias e divulga as ações do Programa. Educadores de todo o país envolvidos no ensino da Língua Portuguesa encontram aqui subsídios para aprimorar o conhecimento, inovar suas estratégias de ensino, inspirar-se com outras experiências e compartilhar sucessos e desafios vivenciados na prática.

Explore o Portal, conheça as ações e participe desta rede!

### Histórico do programa

Criado em 2002 pela Fundação Itaú Social e o Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras, o Programa Escrevendo o Futuro transformou-se em política pública em 2008, por meio da parceria com o Ministério da Educação e a realização da **Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**.

Navegue pela linha do tempo abaixo e conheça os principais destaques de cada ano.

2004 2005 **2006** 2007 2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017


Em mais um ano de concurso, o *Kit Itaú de Criação de Textos* passou por uma revisão e o Programa passou a premiar também os professores na categoria *Relato de Prática*.




## Histórias do Escrevendo o Futuro

Em mais de catorze anos do Programa Escrevendo o Futuro, muitas são as histórias vividas pelos participantes, estudantes, professores e comunidades. Experiências em sala de aula ou fora dela, provocadas por um texto, uma aula, um encontro, um passeio ou pesquisa, um caso narrado, pela opinião construída ou até mesmo pela viagem para participar de uma oficina regional da Olimpíada.


Conheça histórias e situações únicas que marcaram a vida de gente dos quatro cantos do Brasil.




**Aprendizagem no sangue e na ponta da Língua**



De onde é aquele sotaque que passou ali?




**Garantir um lugar no Futuro**



Eu sou o lugar onde vivo

< 1 2 3 4 5 6 7 >

Parceiros




Coordenação técnica

Iniciativa

<p><b>O Programa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quem somos</li> <li>Histórico do programa</li> <li>Calendário 2019</li> <li>Histórias da Olimpíada</li> <li>Perguntas Frequentes</li> </ul>	<p><b>A Olimpíada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>8ª edição 2019</li> <li>Edições anteriores</li> </ul>	<p><b>Formação contínua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Cursos on-line</b></li> <li>Acesso</li> <li>Informações</li> <li>Autenticação de certificados</li> <li>Precursos formativos</li> <li>Literatura em movimento</li> <li>Pergunte à Olimpíada</li> <li>Hérolas da Olimpíada</li> <li><b>Na prática</b></li> <li>Relatos de prática</li> <li>Lente de aumento na escrita</li> <li>Projetos de escrita</li> </ul>	<p><b>Recursos formativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Canções virtuais</li> <li><b>Especials</b></li> <li>Por gênero - Turbine suas oficinas</li> <li>Avaliação de textos</li> <li>Relatos de Prática</li> <li>Jogos de Aprendizagem</li> <li>Revista na Ponta do Lápis</li> <li>Vídeos</li> <li>Banco acadêmico</li> <li><b>Estudos</b></li> <li>Caracterização dos semifinalistas</li> <li>O que nos dizem os textos dos alunos</li> </ul>	<p><b>Notícias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre o Programa</li> <li>Somos Notícia</li> <li>Educação e Cultura</li> </ul>	<p><b>Fale conosco</b></p>
---	--	--	---	--	----------------------------

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro  
 cenpec - rua Minas Gerais, 225 Higienópolis, CEP 01.244-010 São Paulo/SP  
 central de atendimento: 0800-7719310



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
 Acervo da autora (2019).

Ao navegarmos pela seção destinada ao “Histórico do programa”, mais especificamente pela linha do tempo, foi possível conhecer as principais ações de cada ano do Programa, de 2004 a 2017, os números reveladores do crescimento dessa política de formação por meio da adesão de professores e da inserção dela nas escolas públicas no país. Nos anos pares, o programa realizou o concurso de textos intitulado *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e, nos anos

ímpares, promoveu ações de formação presencial e a distância a professores por meio de cursos *on-line*. No entanto, no ano de 2018, o concurso de textos *Olimpíada* não aconteceu, cedendo lugar a mais um ano de cursos formativos *on-line*, com a justificativa de que as atividades desenvolvidas no âmbito da formação e também da *Olimpíada* seriam redesenhadas.

No que concerne à sua dinâmica, até 2007, podiam participar do concurso *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* do Programa *Escrevendo o Futuro* apenas professores e alunos das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do ensino fundamental (EF) e, a partir de 2008, com a parceria firmada com o Ministério da Educação e com sua inclusão como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação, ampliou-se a abrangência. As ações passaram a atender, além do 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos<sup>20</sup>, os 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos do ensino fundamental e os 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino médio (EM). Em 2019, textos de alunos do 5<sup>o</sup> ano do EF, do 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos do EF, do 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do EF, do 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano do EM e do 3<sup>o</sup> ano do EM passaram a concorrer em categorias diferentes.

Essa dinâmica reforça o engodo de uma perspectiva neoliberal que inclui excluindo. Priorizar os anos finais do EF e do EM e limitar a formação aos professores que procuram o programa é uma cilada, pois a educação deixa de ser atendida em suas bases, de ser compreendida como um direito de todos e como um processo formativo, resumindo-se a um resultado de habilidades básicas limitadoras. A educação, direito constitucional de todos, se for restritiva, tonifica estereótipos e desigualdades, o que não é seu ideário. Ela deve, portanto, não apenas ser oferecida, mas garantida a todos.

As proposições teórico-metodológicas das ações formativas do programa, ao serem assumidas pelos professores que se inscrevem, reverberam bases ideológicas do setor privado, com as quais já dialogamos anteriormente. O que nos preocupa é que, trilhando esse caminho, nos afastamos cada dia mais de uma educação libertadora e emancipatória, e o sujeito, “[...] seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já

---

<sup>20</sup> Antiga 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries, alterada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

não é **sujeito**. Rebaixa-se a puro **objeto**. Coisifica-se [...]” (FREIRE, 2018, p. 61, grifos do autor).

Também a esse respeito, Bakhtin (2017a) nos alerta que essa forma monológica do saber que prescreve e se instrumentaliza é própria das ciências exatas que “[...] contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela” (BAKHTIN, 2017a, p. 66). Mas em se tratando de ciências sociais, que tem o sujeito como objeto do saber que, “[...] como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo [...]” (BAKHTIN, 2017a, p. 66), a forma do saber só pode ser dialógica, diferentemente do que notamos com o modelo de formação do Programa *Escrevendo o Futuro*.

Na seção “Histórias do Escrevendo o Futuro”, é destacado que o Programa está em cena há mais de 14 anos e que, em decorrência disso, muitas histórias vividas pelos participantes advindas de experiências obtidas com a participação no concurso de textos resultaram em relatos escritos disponibilizados para leitura no portal.

Figura 11 – Recorte da parte *Histórias do Escrevendo o Futuro* no link “O programa”.



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Reunir narrativas de “histórias e [de] situações únicas que marcaram a vida de gente dos quatro cantos do Brasil” é uma ação interessante de valorização da prática educativa sem fazer distinções regionais e entre estudantes e docentes, além de oportunizar que os sujeitos se anunciem como autores legítimos de seus textos/enunciados. Entendemos que é dessa forma que, superando atitudes de ajustamento e de acomodação, o homem realizará sua vocação natural de integrar-se e não sacrificará sua capacidade criadora (FREIRE, 2018).

É com essa proposição e reconhecendo a “[...] índole inacabável do diálogo polifônico [...] (BAKHTIN, 2017a, p. 50) que erigimos a análise dos enunciados da Figura 14 e avançamos para a próxima figura (Figura 15), a qual ilustra o que está contido na página inicial do *link* “Olimpíada” da barra de ícones do portal *Escrevendo o Futuro*.

Figura 12 – Captura de tela da página inicial do *link* “Olimpíada”



Como se inscrever na 6ª edição da Ol...

**Inscrever-se onde vivo**

Clique aqui e confira o mapa das inscrições

As inscrições foram encerradas no dia 13/05

Clique aqui e confira as etapas da Olimpíada de Língua Portuguesa

Confira o Regulamento






Central de atendimento:

☎ 0800 771 9310

Quem pode participar?

Professores da rede pública e seus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Quais são as categorias de inscrição?

				
<b>Poema</b> 5º ano do Ensino Fundamental	<b>Memórias Literárias</b> 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	<b>Crônica</b> 8º e 9º anos do Ensino Fundamental	<b>Documentário</b> 1º e 2º anos do Ensino Médio	<b>Artigo de Opinião</b> 3º ano do Ensino Médio

Utilize os recursos didáticos com os alunos e faça parte desta rede!

Com o apoio da *Coleção da Olimpíada/Cadernos Virtuais*, os professores desenvolvem as oficinas com todos os alunos da turma, além de trabalhar com uma metodologia que aborda conceitos curriculares previstos no ensino da língua portuguesa, em consonância com a BNCC. Ao inscrever-se, os professores passam a fazer parte de uma rede de conhecimento que oferece formação a distância e diferentes recursos didáticos formativos.

Recursos Formativos

Formação Contínua

📖 Acesse o material sobre 6ª edição e ajude a divulgar a Olimpíada no seu município/Estado

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

O primeiro parágrafo da página em que consta a apresentação da *Olimpíada* já foi por nós explicitado anteriormente. No parágrafo seguinte, o tema para as produções

textuais (“O lugar onde vivo”) é delimitado sob a justificativa de “propiciar aos alunos estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania”. Mais abaixo, são apresentadas as categorias de inscrição com os gêneros textuais e anos de escolaridade (5º ano do EF: Poema; 6º e 7º anos do EF: Memórias Literárias; 8º e 9º anos do EF: Crônicas; 1º e 2º anos do EM: Documentário e 3º ano do EM: Artigo de Opinião), evidenciando que todos os anos do ensino fundamental II e do ensino médio agora são contemplados no concurso.

O que notamos e voltamos a destacar é que o concurso de textos define previamente o tema e o gênero textual que julgam ser mais apropriados para cada categoria/ano, tolhendo a criatividade dos escritores e cerceando o trabalho com os diferentes gêneros discursivos, o que contribui para uma formação restritiva.

Sabemos que, no trabalho pedagógico, alguns conhecimentos são previamente definidos para que os estudantes se apropriem de um conjunto de saberes necessários para sua formação, porém é fundamental pontuar que eles devem emergir de uma situação do cotidiano (escolar) em que o diálogo entre docentes e discentes os sobressalte. Na forma como a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* propõe, há um afastamento da perspectiva discursiva de linguagem e se evidencia uma concepção de sujeito acrítico, assujeitado e coisificado, bem distante das noções conceituais que Bakhtin (2009) e seu círculo nos dão a ler de um sujeito dono de suas ações, com capacidade de interação e essencialmente histórico e social.

Por esse motivo e tendo em vista o que Campos (2016) nos ajudou a compreender sobre o Programa *Escrevendo o Futuro*, sinalizamos que existem incoerências e inconsistências teórico-metodológicas nas abordagens e orientações dessa política de formação de professores de Língua Portuguesa do Brasil. Por ora sinalizamos, pois as análises dos materiais dos cursos *on-line* nos ajudarão nessa confirmação.

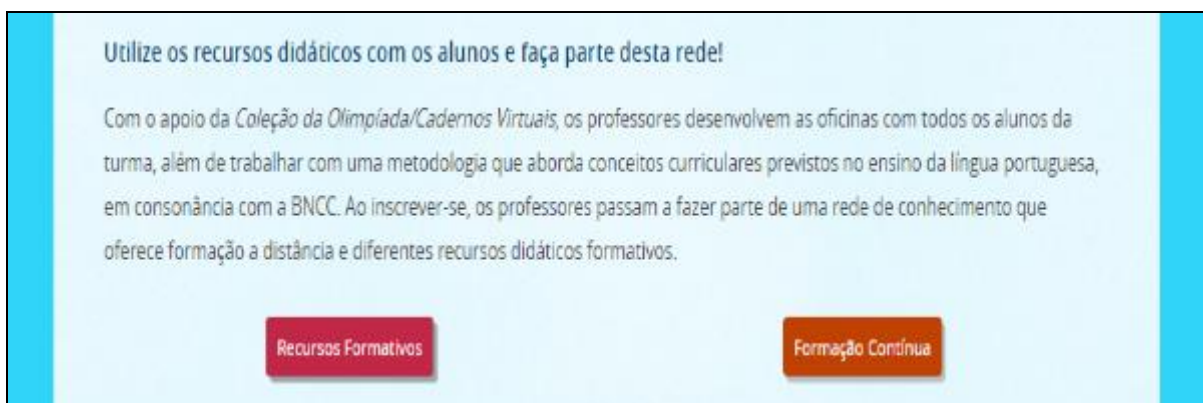
O enunciado “Nesta edição, a premiada escritora mineira Conceição Evaristo é a grande homenageada!”, que consta no terceiro parágrafo, paira na página, pois não estabelece conexão com os outros enunciados. Mesmo assim, procuramos por maiores informações que pudessem nos esclarecer sobre o escrito e/ou sobre a

forma como essa homenagem aconteceria, mas não encontramos mais qualquer referência a ela.

Em pesquisa a outros repositórios informativos na *Internet*, avistamos que Conceição Evaristo é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF); escreve poemas, ensaios, crônicas. O Itaú Cultural de São Paulo realizou, em 2017, a Ocupação Conceição Evaristo, contemplando aspectos da vida e da literatura da escritora (EVARISTO, 2019). Isso, para nós, é o suficiente para justificar que a romancista, poetisa e contista, por sua relação com a fundadora do programa — a Fundação Itaú Social — e pela diversidade de sua obra, serviu de figura a ser homenageada na edição de 2019 da *Olimpíada*.

Outros enunciados constantes na página do *link* “Olimpíada” referem-se a mais ícones que conduzem a informações sobre inscrições, sobre as etapas e ao regulamento do concurso, bem como também há ícones (“Recursos Formativos” e “Formação Contínua”) que, se clicados, direcionam o(a) professor(a) à *Coleção da Olimpíada/Cadernos Virtuais*, para que possa desenvolver oficinas e trabalhar com uma metodologia que aborda conceitos curriculares previstos no ensino da Língua Portuguesa, em consonância com a BNCC.

Figura 13 – Recorte da parte que contém os ícones “Recursos Formativos” e “Formação Continuada” no *link* “Olimpíada”



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Ainda, é informado que, ao se cadastrar no Programa, passa a fazer parte de uma rede de conhecimento que oferece formação a distância e diferentes recursos didáticos. O conteúdo dos ícones citados e demonstrados na Figura 14 será abordado adiante, pois também está presente nos *links* “Formação” e “Recursos” com os quais dialogaremos mediante apresentação das Figuras 15 e 16:

Figura 14 – Captura de tela da página inicial do *link* “Formação”

**Escrevendo o Futuro**

O Programa   Olimpíada   Formação   Recursos   Notícias   Fale conosco   Entrar   Cadastre-se

## Formação Contínua

Espaço para contribuir com a formação de professores de língua portuguesa. Acesse cursos e demais conteúdos formativos elaborados pelo Programa Escrevendo o Futuro.

### Navegue

- Cursos On-line
- Percursos Formativos
- Literatura em Movimento

Pergunte à Olimpíada  
Ver Todos

## Formação Contínua

### Cursos On-line

O Programa Escrevendo o Futuro oferece diferentes cursos a distância, para educadores de todo o Brasil. São cursos mediados e autoformativos, todos gratuitos e certificados, realizados por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

Conheça o que cada curso oferece e fique atento às informações sobre novas turmas e períodos de inscrições, que são divulgadas aqui no Portal.

[Acesso para os inscritos](#)   [Autenticação de certificados](#)

- Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula**
- Caminhos da Escrita**
- Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas**
- Avaliação Textual: análises e propostas**
- Nas tramas do texto**

Ativar o Win  
Acesse Configur



### Percursos Formativos



Um diagrama interativo que reúne conteúdos do Portal Escrevendo o Futuro e de outros sites relacionados, organizados em três eixos principais: escrita, leitura e oralidade. Em cada um deles, estão disponibilizados materiais de fundamentação teórica, orientações para a prática e de recursos didáticos para o trabalho em sala de aula. O educador é livre para criar seu próprio itinerário formativo, aprofundando-se nos temas nos quais tem maior interesse.

Pronto para começar? [Clique aqui](#) para iniciar sua jornada.

### Literatura em movimento

Um espaço sobre literatura e ensino de leitura literária desenvolvido pelo Programa Escrevendo o Futuro com o objetivo de contribuir com os educadores de todo o Brasil. Lá você encontrará textos literários, entrevistas, artigos, reportagens, indicações de leituras e muitos outros materiais para ampliar sua prática docente.

[Clique aqui para acessar](#)



### Pergunte à Olímpia



**Olimpia** é uma professora apaixonada pelas palavras e estudiosa da Língua Portuguesa, que responde semanalmente a perguntas de professores sobre práticas de ensino da leitura e da escrita. Venha conversar com ela!

[Veja as perguntas](#)

[Saiba como participar](#)


### Pérolas da Imaculada




Desafios reais vivenciados em sala de aula são enfrentados com acolhimento, persistência, escuta e sensibilidade, sem abrir mão do trabalho pedagógico. Cada episódio gerou um fórum de discussão e foi comentado por um especialista.

[Saiba mais](#)


Na prática



Relatos de prática




Lente de aumento na escrita




Projetos de escrita


Parceiros




Coordenação técnica



Iniciativa





**O Programa**

- Quem somos
- Histórico do programa
- Calendário 2019
- Histórias da Olimpíada
- Perguntas Frequentes

**A Olimpíada**

- 6ª edição 2019
- Edições anteriores

**Formação contínua**

- Cursos on-line
- Acesse
- Informações
- Autenticação de certificados
- Percurso Formativos
- Literatura em movimento
- Pergunte à Olimpíada
- Pérolas da Imaculada
- Na prática**
- Relatos de prática
- Lente de aumento na escrita
- Projetos de Escrita

**Recursos formativos**


- Cadernos virtuais
- Especiais
- Por gênero - Turbine suas oficinas
- Avaliação de textos
- Relatos de Prática
- Jogos de Aprendizagem
- Revista Na Ponta do Lápis
- Videos
- Banco acadêmico
- Estudos**
- Caracterização dos Semifinalistas
- O que nos dizem os textos dos alunos

**Notícias**

- Sobre o Programa
- Somos Notícia
- Educação e Cultura

**Fale conosco**

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro  
 Cenpec - Rua Minas Gerais, 228 Higienópolis, CEP 01244-010 São Paulo/SP  
 Central de atendimento: 0800-7719310



Amar o Win  
Abrace Configura

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

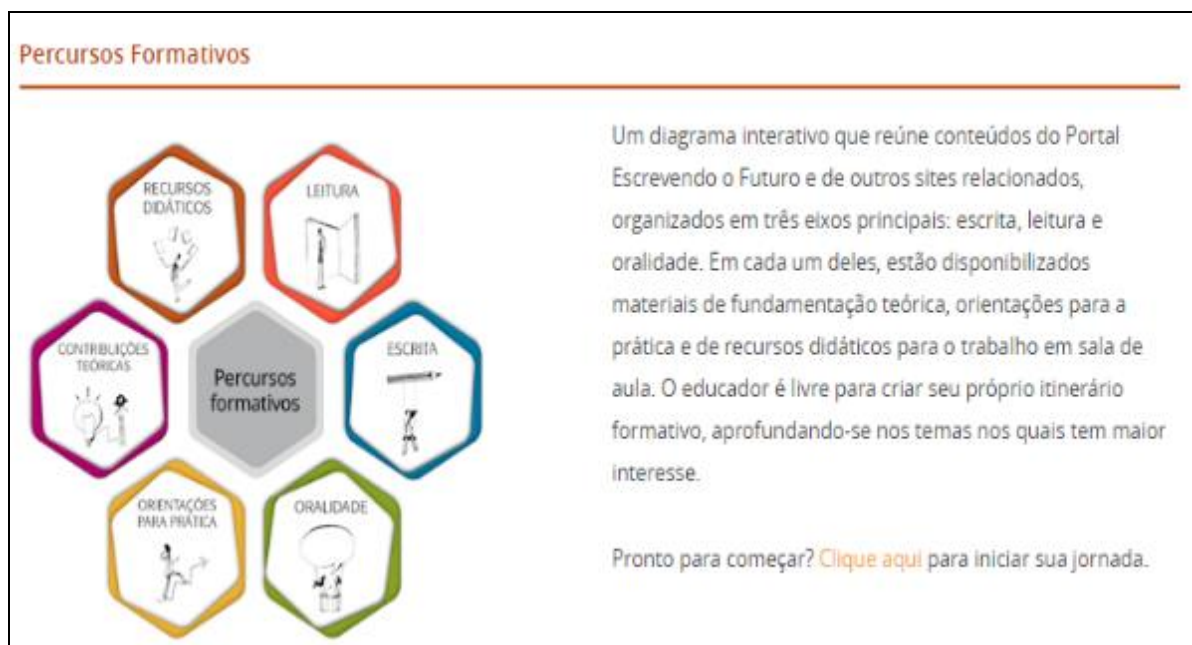
Seguindo o fluxo dialógico, a página do *link* “Formação” explica que ela consiste em um “Espaço para contribuir com a formação de professores de Língua Portuguesa”, oferecendo cursos e demais conteúdos formativos elaborados pelo Programa *Escrevendo o Futuro*. Na parte destinada a cursos *on-line*, a partir da explicação de que oferece cursos a professores de todo o Brasil e que os cursos são “mediados e autoformativos, todos gratuitos e certificados, realizados por meio de um ambiente virtual de aprendizagem”, inculcamos-nos, novamente, com a ideia de que, mesmo sendo oferecidos a todos os professores do país, muitos não se beneficiam dessa

oportunidade de formação por não terem recursos, materiais adequados (computadores) e acesso à *Internet*, conseqüentemente sem acesso a esse programa de formação contínua.

Isso nos leva a pontuar que a oferta, nos moldes a que se propõe o programa, à revelia do que é posto, não atende a todos e que, em se tratando de uma política pública, deve primar pela sua universalidade. Nessa mesma seção, são apresentados os ícones de cada um dos cinco cursos *on-line* que direcionam o interessado a uma página específica com informações (objetivos, conteúdos, carga horárias, público-alvo) sobre sua estrutura.

Logo abaixo, na parte destinada a “Percurso Formativos”, há um diagrama denominado “interativo”, pois relaciona conteúdos do portal com outros *sites* que também apresentam conteúdos sobre leitura, escrita e oralidade.

Figura 15 – Recorte da parte que contém o ícone “Percurso Formativos” no *link* “Formação”



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Nele, os professores encontram materiais de fundamentação teórica, de recursos didáticos e orientações para a prática e para o trabalho em sala de aula. O interessante da proposta é que, com ele, o educador é livre para criar seu próprio itinerário formativo, aprofundando-se nos temas sobre os quais tem maior interesse.

Depois, na parte destinada a “Literatura em movimento”, também são disponibilizados diversos materiais (textos literários, entrevistas, artigos, reportagens, indicações de leituras e outros) sobre literatura e ensino de leitura, com o objetivo de contribuir para a formação dos professores. Além disso, a parte se constitui em uma consistente fonte para pesquisas com o intuito de desvelar concepções de literatura, atreladas a um programa de formação de professores. A imersão na temática ficou suspensa, pois não é o objetivo do trabalho a que nos propomos.

Figura 16 – Recorte da parte que contém o ícone “Literatura em movimento” no *link* “Formação”

**Literatura em movimento**

---

Um espaço sobre literatura e ensino de leitura literária desenvolvido pelo Programa Escrevendo o Futuro com o objetivo de contribuir com os educadores de todo o Brasil. Lá você encontrará textos literários, entrevistas, artigos, reportagens, indicações de leituras e muitos outros materiais para ampliar sua prática docente.

Clique aqui para acessar



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Nas seções “Pergunte à Olímpia” e “Pérolas da Imaculada”, os(as) professore(as) têm a oportunidade de socializar suas dúvidas e práticas de ensino da leitura e da escrita com seus pares e especialista da área.

Figura 17 – Recorte da parte que contém os ícones “Pergunte à Olímpia” e “Pérolas da Imaculada” no *link* “Formação”



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Não adentramos nos *links* específicos, por não ser nosso foco de estudo, mas nos chamou a atenção essa forma de interação entre professores e estudiosos da área, o que exige certo engajamento e disponibilidade das partes, reforçando que o trabalho docente ultrapassa as fronteiras de um espaço físico e está em constante processo formativo.

Na parte “Na prática”, apresentam-se três ícones — “Relatos de prática”, “Lente de aumento na escrita” e “Projetos de escrita” — que remetem aos seus conteúdos, os quais colaboram, mais uma vez, para a composição de um repositório de materiais para o(a) docente em contínua formação.

Figura 18 – Recorte da parte que contém os ícones “Relatos de prática”, “Lente de aumento na escrita” e “Projetos de escrita” no *link* “Formação”



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Acervo da autora (2019).

Com essa parte, verificamos que o portal do programa é amplo e com diversos ícones que ora direcionam o usuário para um conteúdo diferente, ora direcionam para o mesmo conteúdo da barra de ícones. Como nosso foco é o de, neste momento, dialogar com o conteúdo das páginas de modo a apresentar o programa ao leitor para posteriormente dialogar com os materiais enunciativos de dois cursos *on-line*, pontuamos apenas que os ícones conduzem a relatos de práticas de professores em suas experiências de participação em cursos e no concurso de textos do programa. A próxima figura (Figura 19) compõe mais uma parte desse repositório de materiais de formação do Programa *Escrevendo o Futuro*. Da mesma maneira, nos ateremos àquilo que ainda não foi exposto:

Figura 19 – Captura de tela da página inicial do link “Recursos”

**Escrevendo o Futuro**

O Programa   Olimpiada   Formação   Recursos   Notícias   Fale conosco   Entrar   Cadastre-se

## Recursos Formativos

Sequências didáticas, cadernos de orientação, vídeos e recursos didáticos para auxiliar os professores no ensino da língua portuguesa.

### Navegue

- Cadernos Virtuais
- Jogos
- Revista
- Videos
- Ver Todos

Página Inicial > Recursos Formativos

### Cadernos Virtuais.

Conheça os cadernos virtuais elaborados pelo Programa Escrevendo o Futuro, com orientações para o(a) professor(a) realizar, em sala de aula, a sequência didática que leva os alunos a escrever textos nos gêneros Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião, e a produzir um documentário.

Clique nas capas dos cadernos para acessá-los.

Poema	Memórias Literárias	Crônica	Documentário	Artigo de Opinião
Baixar PDF	Baixar PDF	Baixar PDF	Baixar PDF	Baixar PDF

Ativar o Win  
Acesse Configura

### Especiais de Formação

Explore conteúdos e recursos didáticos que complementam o trabalho proposto nos Cadernos Virtuais.

Confira conteúdos que auxiliam na análise, aprimoramento e seleção das produções dos alunos.

Navegue pelo ambiente que propõe um caminho para o(a) professor(a) autor(a) refletir e registrar o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Especiais por Gênero

Especial Avaliação de Textos

Especial Relatos de Prática

### Jogos de Aprendizagem



Conheça as atividades que os alunos podem acessar e jogar on-line, com orientação do(a) professor(a). Os jogos foram elaborados a partir de alguns aspectos dos gêneros textuais trabalhados nas oficinas que compõem as sequências didáticas. As propostas convidam os estudantes a superarem desafios de forma lúdica e divertida.

Clique aqui e confira

Ativar o Windows  
Acesse Configurações

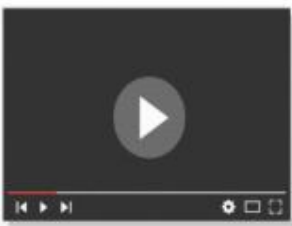
### Revista Na Ponta do Lápis

Acesse as edições da revista *Na Ponta do Lápis*, publicação que apresenta entrevistas com diferentes autores, textos de especialistas e artigos relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A revista também traz conteúdos literários, indicações de leituras, dicas de filmes e documentários. Elaborada em versões impressa e digital, os exemplares encontram-se disponíveis aqui no Portal Escrevendo o Futuro.

Confira todas as edições



**Vídeos**



Encontre aqui vídeos sobre as ações do Programa e da Olimpíada de Língua Portuguesa, além de variados conteúdos formativos. Conheça também nosso canal no [YouTube](#) e saiba mais sobre as produções audiovisuais do Escrevendo o Futuro.

[Clique aqui para assistir aos vídeos](#)

**Banco acadêmico**

Conheça trabalhos acadêmicos de pesquisadores de universidades de todo o país, que estudaram as ações e os materiais formativos desenvolvidos pelo Programa Escrevendo o Futuro e a Olimpíada de Língua Portuguesa. São artigos, monografias de conclusão de curso e de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Teses      Dissertações      Artigos      TCCs







**Estudos**


[Clique aqui para acessar](#)      [Clique aqui para acessar](#)

Parceiros

Coordenação técnica


Iniciativa



<b>O Programa</b>	<b>A Olimpíada</b>	<b>Formação contínua</b>	<b>Recursos formativos</b>	<b>Notícias</b>	<b>Fale conosco</b>
Quem somos Histórico do programa Calendário 2019 Histórias da Olimpíada Perguntas frequentes	6ª edição 2019 Edições anteriores	<b>Cursos on-line</b> Acesso informações Autenticação de certificados Percursos Formativos Literatura em movimento Pergunte à Olimpíada Pérolas da Imaculada <b>Na prática</b> Relatos de prática Lente de aumento na escrita Projetos de ESCRITA	Cadernos virtuais <b>Especiais</b> Por gênero - Turbine suas oficinas Avaliação de textos Relatos de Prática Jogos de Aprendizagem Revista Na Ponta do Lápis Vídeos Banco acadêmico Estudos Caracterização dos Semifinalistas O que nos dizem os textos dos alunos	Sobre o Programa Somos Notícia Educação e Cultura	

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro  
 Cenpec - Rua Minas Gerais, 228 Higienópolis, CEP 01244-010 São Paulo/SP  
 Central de atendimento: 0800-7719310


o Wind  
 Aceite Configuraç



No *link* “Recursos”, estão disponibilizados os “Cadernos Virtuais” elaborados pelo programa, com orientações para “o(a) professor(a) realizar, em sala de aula, a sequência didática que leva os alunos a escrever textos nos gêneros” das categorias do concurso de textos *Olimpíada Escrevendo o Futuro*.

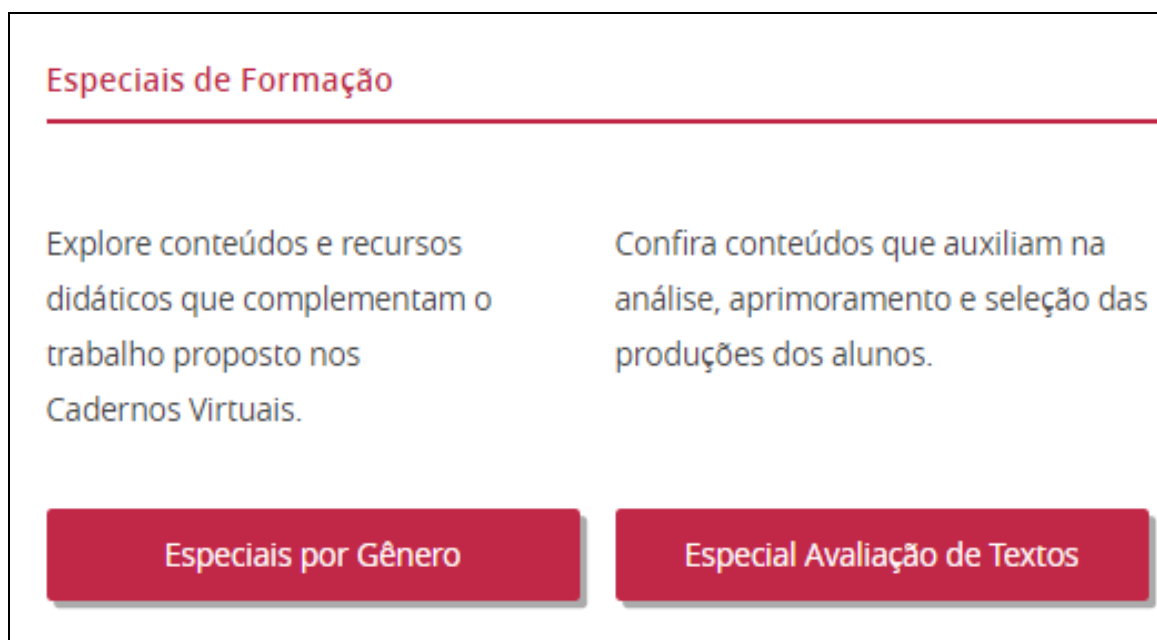
Figura 20 – Recorte da parte que contém os ícones dos “Cadernos Virtuais”, no *link* “Recursos”



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora(2019).

É possível baixar o material em PDF e, com a seção “Especiais de Formação”, explorar conteúdos e recursos didáticos que contemplam o trabalho proposto nos Cadernos Virtuais e que auxiliam na análise, no aprimoramento e na seleção das produções dos alunos (“Especiais por Gênero” e “Especial Avaliação de Textos”).

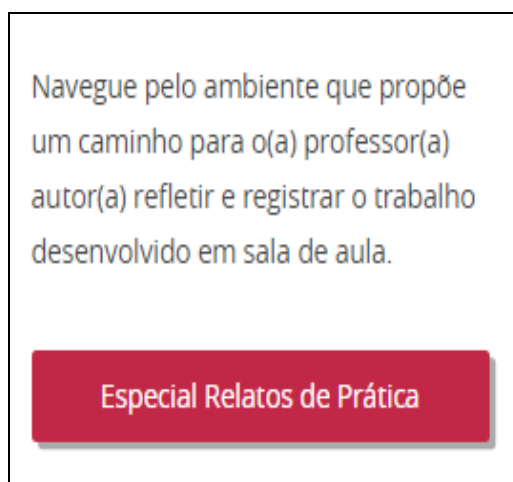
Figura 21 – Recorte da parte que contém ícones “Especiais de formação”, no *link* “Recursos”



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2029).

Novamente o programa disponibiliza um ambiente (“Especial Relatos de Prática”) que propõe um caminho para o(a) professor(a) autor(a) refletir e registrar o trabalho desenvolvido em sala de aula, com orientações de como produzir um relato de prática.

Figura 22 – Recorte da parte que contém ícones “Especiais de formação”, no *link* “Recursos”



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).


Notamos nessa seção e nas demais da página, mais uma vez, a disponibilidade de materiais de diversos tipos para auxiliar o professor no trabalho com os gêneros textuais privilegiados no concurso, fazendo da sequência didática o meio mais eficaz para que o estudante consiga produzir textos e divulgando-a como a metodologia mais eficiente para o professor. No entanto, a liberdade de acesso a eles, mesmo sendo positiva por um lado, pois permite ao docente recriar suas proposições, é, por outro, questionável, pois, como salientou Campos (2016, p. 51), “[...] não garante ao material um caráter formativo”.

Em sequência, consta uma seção destinada a “Jogos de Aprendizagem”, com propostas de atividades que os alunos podem acessar e participar *on-line* de jogos elaborados a partir de alguns aspectos dos gêneros textuais trabalhados nas oficinas que compõem as sequências didáticas, de modo que possam superar desafios da escrita de forma lúdica e divertida.

Figura 23 – Recorte da parte que contém a seção “Jogos de aprendizagem”, no link “Recursos”

### Jogos de Aprendizagem

---



Conheça as atividades que os alunos podem acessar e jogar on-line, com orientação do(a) professor(a). Os jogos foram elaborados a partir de alguns aspectos dos gêneros textuais trabalhados nas oficinas que compõem as sequências didáticas. As propostas convidam os estudantes a superarem desafios de forma lúdica e divertida.

Ativar  
Acesse

Clique aqui e confira

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Mais abaixo, está a seção que disponibiliza as revistas *Na Ponta do Lápis*, dedicadas a professores, e que apresentam entrevistas com diferentes autores, textos de especialistas e artigos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.


Figura 24 – Recorte da parte que contém a seção “Revista *Na Ponta do lápis*”, no link “Recursos”

### Revista Na Ponta do Lápis

---

Acesse as edições da revista *Na Ponta do Lápis*, publicação que apresenta entrevistas com diferentes autores, textos de especialistas e artigos relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A revista também traz conteúdos literários, indicações de leituras, dicas de filmes e documentários. Elaborada em versões impressa e digital, os exemplares encontram-se disponíveis aqui no Portal Escrevendo o Futuro.

Confira todas as edições



Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

A revista, elaborada em versões impressa e digital, também apresenta conteúdos literários, indicações de leituras, dicas de filmes e documentários, bem como traz a seção “Literatura em Movimento” do link “Formação, demonstrando novamente que os conteúdos são apresentados repetidamente de diferentes formas.

Para complementar, a página do *link* “Recursos” apresenta uma seção com vídeos sobre ações do programa, divulga o canal que tem no *YouTube* para que os interessados possam ter acesso a produções audiovisuais e outra seção com um repositório e trabalhos acadêmicos de pesquisadores de universidades de todo o país, que estudaram as ações e os materiais formativos desenvolvidos pelo Programa *Escrevendo o Futuro* e a *Olimpíada de Língua Portuguesa*, entre os quais artigos, monografias de conclusão de curso e de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Figura 25 – Recorte da parte que contém a seção *Vídeos*, no *link* “Recursos”



Fonte: *Escrevendo o Futuro* (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Mais abaixo, a parte “Estudos” dá acesso a duas publicações da *Olimpíada*: uma denominada “Caracterização dos semifinalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, edições 2002 a 2012” e a outra “O que nos dizem os textos dos alunos”, ambos resultados de estudos encomendados pelo Cenpec e realizados por pesquisadores com o intuito de validar e valorizar as ações do programa como potenciais na melhoria do desempenho de estudantes na leitura e na escrita.

Figura 26 – Recorte da parte que contém a seção “Banco acadêmico”, no *link* “Recursos”

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Dessa forma, ao apresentarmos a página inicial do *link* “Recursos” e dialogarmos com seus enunciados, retomamos e ampliamos a caracterização do Programa *Escrevendo o Futuro*. Em continuidade a ela, ao acessarmos o *link* “Notícias”, percebemos que ele é subdividido em três categorias: “Sobre o Programa”, “Somos notícia” e “Educação e Cultura” e que a quantidade de matérias expostas em cada uma dessas subdivisões corresponde a um número muito extenso e que repetem, de certa forma, o que já demonstramos. Mesmo assim, a título de exemplificação, mostramos, com as Figuras 27, 28 e 29 a seguir, o que consta nas primeiras páginas de cada categoria. Para uma análise mais detida, cabe um novo trabalho.

Figura 27 – Captura de tela da página inicial do link “Notícias”, categoria “Sobre o Programa”

The screenshot shows the website 'Escrevendo o Futuro' with a navigation menu including 'O Programa', 'Olimpiáda', 'Formação', 'Recursos', 'Notícias', and 'Fale conosco'. The 'Notícias' section is active, displaying a grid of news items under the 'Sobre o Programa' category. The grid contains the following items:

- Produção dos documentários**: Accompanied by an illustration of a woman's face.
- Artigos alertaram perigo de atividades de mineração**: Accompanied by a photograph of a mining site.
- Onde vive a sua Festa Junina?**: Accompanied by an illustration of people dancing.
- Professores de todo o Brasil realizam oficinas**: Accompanied by a photograph of a classroom.
- Etapas da 6ª edição da Olimpiáda de Língua Portuguesa**: Accompanied by a diagram showing a process flow.
- Olimpiáda realiza terceiro webinar**: Accompanied by a video player interface.
- Inscrições de professores de todos os estados**: Accompanied by a map of Brazil with icons.
- Inscrições para a Olimpiáda encerradas**: Accompanied by an illustration of a school building.
- Saiba mais sobre Conceição Evaristo**: Accompanied by a portrait of the author.

Sobre o Programa  
Confira sua inscrição

Sobre o Programa  
Jogo Pontos de Vista incentiva a argumentação

Sobre o Programa  
Olimpiada realiza segundo webinar

1 2 3 4 5 6 7 ...29

Parceiros

Coordenação técnica

Iniciativa

Ativar o Windows  
Acesse Configurações

**O Programa**  
Quem somos  
Histórico do programa  
Calendário 2019  
Histórias da Olimpíada  
Perguntas Frequentes

**A Olimpíada**  
6ª edição 2019  
Edições anteriores

**Formação contínua**  
**Cursos on-line**  
Acesse  
Informações  
Autenticação de certificados  
Percurso Formativos  
Literatura em movimento  
Pergunte à Olimpíada  
Pérolas da Imaculada  
**Na prática**  
Relatos de prática  
Lente de aumento na escrita  
Projetos de Escrita

**Recursos formativos**  
Cadernos virtuais  
**Especiais**  
Por gênero - Turbine suas oficinas  
Avaliação de textos  
Relatos de Prática  
Jogos de Aprendizagem  
Revista Na Ponta do Lápis  
Vídeos  
Banco acadêmico  
**Estudos**  
Caracterização dos Semifinalistas  
O que nos dizem os textos dos alunos

**Notícias**  
Sobre o Programa  
Somos Notícia  
Educação e Cultura

**Fale conosco**

Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro  
Cenpec - Rua Minas Gerais, 228 Higienópolis, CEP 01244-010 São Paulo/SP  
Central de atendimento: 0800-7719310

Instagram Facebook Twitter YouTube

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Figura 28 – Captura de tela da página inicial do link “Notícias”, categoria “Somos notícia”

**Escrevendo o Futuro**

O Programa   Olimpiada   Formação ▾   Recursos ▾   Notícias ▾   Fale conosco   Entrar   Cadastre-se

Página inicial > Notícias

**Notícias**   Sobre o Programa   Somos Notícia   Educação e Cultura

Busque por nome, data, categoria...   Somos Notícia

**Somos Notícia**

Alunos da Universidade de Genebra conhecem o Progra

De professor para professor: bate-papo ao vivo(...)

TV exibe os melhores momentos do Seminário Esc(...)

**Somos Notícia**

A Olimpíada na TV

**Somos Notícia**

Somos notícia - Leia reportagem da Revista "Is(...)

**Somos Notícia**

Somos notícia!

**Somos Notícia**

Mais Olimpíada na TV


**Somos Notícia**

Para quem ainda não viu

**Somos Notícia**


Olimpíada é notícia em todo o Brasil






Somos Notícia

Gilberto Gil 'tuita' sobre a Olimpíada



Somos Notícia

De Boa Vista (RR) e Ibitiara (BA) para o mundo




Somos Notícia


Univesp TV entrevista a coordenadora da Olimpíada

< 1 2 >


Parceiros




Coordenação técnica



Iniciativa





**O Programa**

- Quem somos
- Histórico do programa
- calendário 2019
- Histórias da Olimpíada
- Perguntas Frequentes

**A Olimpíada**

- 6ª edição 2019
- Edições anteriores

**Formação contínua**

**Cursos on-line**

- Acesso
- Informações
- Autenticação de certificados
- Percurso Formativos
- Literatura em movimento
- Pergunte à Olimpíada
- Pérolas da Imaculada

**Na prática**

- Relatos de prática
- Lente de aumento na escrita
- Projetos de Escrita

**Recursos formativos**

- Cadernos virtuais
- Especiais
- Por gênero - turbinhe suas oficinas
- Avaliação de textos
- Relatos de Prática
- Jogos de Aprendizagem
- Revista Na Ponta do Lápis
- Videos
- Banco acadêmico
- Estudos
- Caracterização dos Semifinalistas
- O que nos dizem os textos dos alunos

**Notícias**


- Sobre o Programa
- Somos Notícia
- Educação e cultura

**Fale conosco**

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

Cenpec - Rua Minas Gerais, 228 Higienópolis, CEP 01244-010 São Paulo/SP

Central de atendimento: 0800-7719310



Apurar o Vire  
Adeje Configurar

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Figura 29 – Captura de tela da página inicial do link “Notícias”, sessão “Educação e Cultura”

The screenshot shows the website 'Escrevendo o Futuro' with a navigation menu including 'O Programa', 'Olimpiada', 'Formação', 'Recursos', 'Notícias', and 'Fale conosco'. There are search and login buttons ('Entrar', 'Cadastre-se') and social media icons. The main content area is titled 'Notícias' and has sub-sections for 'Sobre o Programa', 'Somos Notícia', and 'Educação e Cultura'. A search bar is present with a category dropdown set to 'Educação e Cultura'. Below are several news cards:

- Flip 2019 homenageia Euclides da Cunha**: Card with a purple-toned illustration of a building and a tree.
- Entrevista com a escritora Conceição Evaristo**: Card featuring a photograph of the author.
- Manoel de Barros: a grandeza do poeta das miudezas**: Card with a teal background and the text 'Manoel de Barros O ILUMINADO de Barros'.
- Jovens e a carreira docente**: Card with a colorful abstract illustration of books and a ladder.
- 33ª Bienal - Uma deriva por ilhas afetivas**: Card with a black background and white text: '33bienal/sp afinidades afetivas [affective affinities]'.
- 33ª Bienal - a arte de prestar atenção**: Card with a large white '33' on a grey background.
- Festa Literária Internacional de Paraty**: Card with a blue background and white text: '16ª FESTA LITERÁRIA INTERNACIONAL DE PARATY'.
- Ensino de literatura para a emancipação social**: Card featuring a photograph of an elderly man.
- Copa do Mundo: quiz literário**: Card with a red background and a yellow trophy illustration: 'COPA Literária'.

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Finalizando essa parte de apresentação dialógica com as páginas iniciais de *links* do programa cedidas em seu portal (página de *internet*), mostraremos, com a Figura 30 a seguir, o que consta no *link* “Fale conosco”. Tal espaço é destinado à comunicação dos que acessam o portal com o(s) representante(s) do programa. Nele estão disponibilizados um *e-mail* ([escrevendoofuturo@cenpec.org.br](mailto:escrevendoofuturo@cenpec.org.br)), por meio do qual é possível tirar dúvidas e obter informações sobre os cursos *on-line*, e um telefone de contato da Central de Atendimento (0800 771 9310) por meio do qual é possível ter maiores esclarecimentos sobre a *Olimpíada de Língua Portuguesa/Programa Escrevendo o Futuro*. Também é possível enviar uma mensagem pelo formulário disposto na própria página, a saber:

Figura 30 – Captura de tela da página inicial do link “Fale conosco”

Escrevendo o Futuro

O Programa Olímpíada Formação Recursos Notícias Fale conosco Entrar Cadastre-se

Página Inicial > Fale conosco

Dúvidas e informações sobre os  **cursos on-line**  do Programa?

Envie um e-mail para [escrevendocursos@cenpec.org.br](mailto:escrevendocursos@cenpec.org.br). As mensagens serão respondidas em até 24 horas, nos dias úteis.

Caso você precise  **alterar seu e-mail cadastrado, não se lembre de sua senha** , seu  **CPF esteja errado**  ou precise fazer qualquer tipo de  **alteração em seu cadastro no Portal** ,  [clique aqui](#)  para solicitar a alteração dos seus dados. Você receberá o retorno em até 24h, nos dias úteis.

Dúvidas e Informações sobre a  **Olimpíada de Língua Portuguesa / Programa Escrevendo o Futuro** ?

Entre em contato com nossa Central de Atendimento (0800 771 9310) ou envie uma mensagem pelo formulário abaixo.

Envie uma mensagem

Nome Completo\*

E-mail\*  Telefone\*

Mensagem

Assunto\*

LIMPAR ENVIAR

Parceiros: Mestrado, Itaipava, UNDIME, consed, CENPEC, Itaú Social

Coordenação técnica: CENPEC

Iniciativa: Itaú Social

Ativar o Wire Acesse Configur

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

A forma escolhida para a apresentação do portal do *Escrevendo o Futuro* buscou mostrar panoramicamente, mas de forma dialógica, o histórico, os sujeitos envolvidos e o que consta como suas ações, considerando que todo enunciado é passível de resposta, de réplica, de contrapalavra (BAKHTIN, 2010a).

O que se evidenciou é que o portal do programa dispõe de muitos conteúdos enunciativos interessantes, destinados à formação do professor, que contribuem para a qualificação dos docentes de Língua Portuguesa. Todos, em certa medida, se voltam para o concurso de textos Olpef. Pela sua extensividade, serviu de objeto de estudo para diversos trabalhos acadêmicos, sob diferentes vertentes, mas ainda suscita novos estudos como o que propomos.

Foi possível notar, ainda, que as vozes que se depositam nos enunciados do Programa revelam ideologias e contextos mais abrangentes que nos dão ciência do momento atual, que retoma um passado e projeta um futuro sempre em feitura. O que observamos nos conduz a acreditar que o modo como o Itaú Social, o MEC, seus parceiros e organizadores concebem tal política vai ao avesso do significado etimológico grego ou da tradução latina do termo “política” (CANAN, 2016). Se essencialmente a palavra deriva do grego *polis*, que significa cidade organizada, ou do latim que a concebe como ente público e coletivo, ambas presumindo ampla participação dos *civitas*, ou seja, dos cidadãos, na tomada de decisões que afetem o bem público comum, a forma como ela vem sendo pensada no programa não privilegia a participação efetiva dos cidadãos, mas promove uma falsa ideia de participação que, na verdade, é segregativa e acrítica.

Canan (2016) compara esse modo de gerenciamento das políticas educacionais com o poderio dos grandes impérios orientais ou das realezas existentes antes dos gregos. Com a autora concordamos:

[...] As novas roupagens assumidas pelo neoliberalismo e pela globalização escondem a nudez do rei, deixam submerso o desejo de poder, de manutenção de um império global, em que os pobres devem se submeter aos ricos, únicos capazes de pensar com eficiência os destinos do mundo (CANAN, 2016, p. 77).

Dessa forma, voltando-nos para nosso principal objetivo que é o de compreender os enunciados presentes em cursos *on-line* do Programa *Escrevendo o Futuro* como vozes que se depositam e que se calam em um programa voltado para formação de professores em Língua Portuguesa no Brasil, expomos o tumulto, o *alarido do meu poema* por meio do diálogo com os enunciados materializados nos cursos *on-line* *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* e *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*.

## **5 O ALARIDO DO MEU POEMA: CURSOS ON-LINE DO PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO**

De acordo com o que está disponibilizado de informação no histórico do Programa *Escrevendo o Futuro*, demonstrado na seção anterior desta tese, o programa inaugurou suas ações de formação com cursos *on-line* em 2011, primeiramente com o curso *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*, oferecido para professores e técnicos educacionais de todo o Brasil. A partir de 2012, além de (re)ofertar o existente, realizou outro curso, denominado *Caminhos da Escrita* e, em 2015, além de aumentar a oferta dos dois cursos vigentes, passou a oferecer um novo curso intitulado de *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*. De 2016 a 2019, novas vagas para participação nesses dois cursos foram ofertadas e mais dois foram lançados: *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* e *Avaliação textual: análises e propostas*.

Conforme justificamos, este trabalho primou pelo diálogo com dois dos cinco cursos *on-line* ofertados pelo programa. Assim, cotejamos à descrição dos cursos a compreensão analítica dialógica de seus enunciados pautando-nos em nosso referencial teórico que concebe a relação dialógica como uma ativa posição responsiva, na qual o ouvinte concorda ou discorda do significado (linguístico) do discurso, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2010a). Para tanto, como também foi pontuado, definimos as categorias analíticas a partir daquilo que observamos de prevacente no modo de organização dos cursos: “conceituações”, “atividades” e “orientações”.

Esclarecemos que estamos chamando de “conceituações” os enunciados teóricos, os conceitos pré-definidos e as explicações sobre os conteúdos; de “atividades” as questões que exigem respostas e análises dos professores cursistas; e de “orientações” as correções automaticamente disponíveis, as sugestões, as prescrições de atividades, as dicas de aulas e as sequências didáticas ofertadas para serem realizadas com os estudantes.


O curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* primeiramente propõe atividades de reflexão sobre a prática em sala de aula ou sobre conceitos, para a partir deles delinear uma concepção de leitura adotada no curso. Em seguida,


propõe o planejamento de uma unidade didática a partir de uma sugestão modelar, conduz à análise de aulas de leitura para se observar objetivos, participações e dinâmicas e, por fim, mostra instrumentos e novas dinâmicas de avaliação da leitura de estudantes.

O curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* iniciou solicitando que os (as) cursistas analisassem textos de estudantes que participaram da Olpef em anos anteriores para que se possa ativar e refletir sobre os conhecimentos prévios que se tem em relação ao ensino de produção de textos. No decorrer dos módulos, são apresentados conceitos e atividades de análise de práticas de ensino de produção de textos e de textos diversos nas quais podem ser verificados os conceitos trabalhados. As orientações são apresentadas em forma de *feedback* a partir das respostas dadas nas atividades. No portal do programa os dois cursos se apresentam da seguinte forma:

Quadro 3 – Títulos, público-alvo e objetivos de dois cursos *on-line* oferecidos pelo Programa *Escrevendo o Futuro*

Continua

Curso	Público-alvo	Objetivos
 <p><i>Nas tramas do texto: caminhos para reescrita</i></p>	<p>Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em exercício nas escolas públicas do Brasil. Professores do Ensino Fundamental I também podem participar se tiverem interesse no ensino da escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a reflexão sobre questões teóricas e práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de produção de textos, por meio da análise de produções escritas por jornalistas, escritores e, principalmente, estudantes.</li> <li>• Proporcionar aprofundamento conceitual nos conteúdos mobilizados nos processos de escrita e de reescrita.</li> </ul>

Curso	Público-alvo	Objetivos
 <p data-bbox="252 591 544 696"><i>Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula</i></p>	<p data-bbox="576 344 903 763">Professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e ensino médio em exercício nas escolas públicas do Brasil. Professores do Ensino Fundamental I também podem participar se tiverem interesse no ensino da leitura.</p>	<ul data-bbox="948 344 1420 1120" style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer reflexões teóricas e sugestões práticas para os professores que queiram aprimorar dinâmicas de sala de aula para o ensino de leitura na escola.</li> <li>• Promover a autonomia e a desenvoltura do professor para criar e adaptar suas aulas levando em conta os conhecimentos prévios de seus alunos.</li> <li>• Aguçar a percepção para as diferentes maneiras de ler um texto, diferentes modos de trabalhar com o texto em sala de aula, os efeitos de sentido de recursos expressivos do texto, a variação nos gêneros do discurso.</li> </ul>

Fonte: Escrevendo o Futuro (2019).  
Nota: Elaboração da autora (2019).

De modo geral, podemos dizer que há uma tentativa plausível de se articular reflexões teóricas com orientações metodológicas práticas que possa desencadear a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes de escolas públicas de todo o país. O que não é possível dizer ainda é se essa articulação teoria/prática, nos cursos, se dá de forma coerente e consistente. Com as compreensões a seguir, buscamos elucidar essa questão.

### 5.1 LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA

O curso intitulado *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* apresenta-se como autoformativo (sem mediação) e destina-se a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e ensino médio, estendendo-se também a professores do ensino fundamental I se tiverem interesse no ensino da leitura. Para participar, é preciso dispor de cerca de quarenta e oito horas de estudo no período

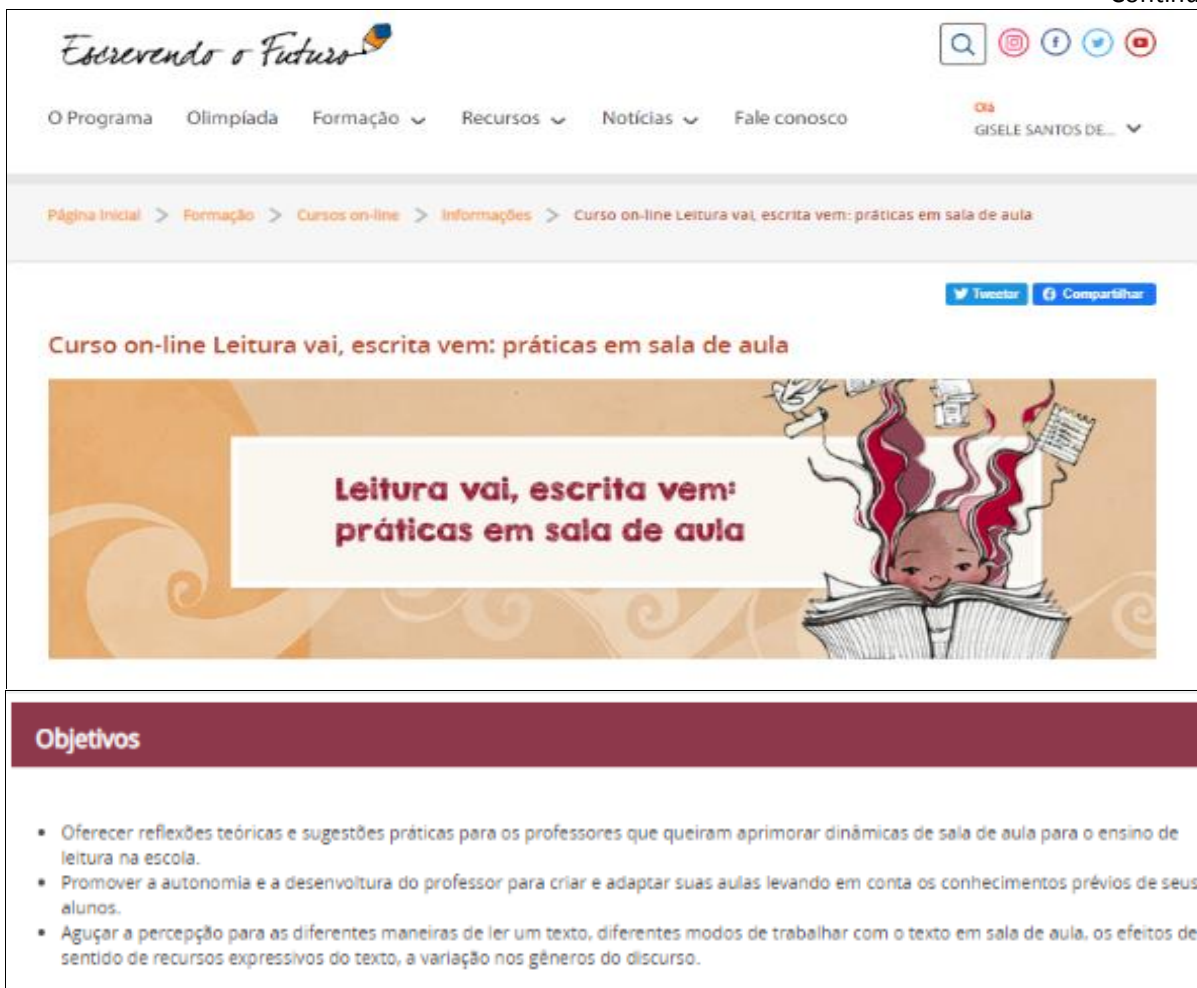


de dois meses; possuir habilidades de navegação na *web*, tais como: abrir e fechar *links*; carregar vídeos para serem assistidos; responder e enviar mensagens; produzir arquivos em *Word* e enviá-los; dispor de conexão estável regular com a *Internet* e ter instalado no computador que utilizará para fazer o curso a última versão do Programa gratuito *Adobe Reader*. De acordo com as informações disponíveis no portal do programa, ele oferece uma “Sala de Professores” virtual para troca de experiências entre os participantes. As atividades podem ser feitas no horário definido pelo(a) cursista dentro da duração total do curso.

Os conteúdos estão organizados por meio de Unidades Temáticas que seguem uma ordem linear de dependência, ou seja, só se avança de uma unidade e de uma aula para outra depois de concluída a anterior. A Figura 31, a seguir, demonstra a apresentação geral desse curso no portal *Escrevendo o Futuro*.

Figura 31 – Captura de tela da página de informações sobre o curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

Continua



The screenshot shows the website 'Escrevendo o Futuro' with a navigation menu including 'O Programa', 'Olimpíada', 'Formação', 'Recursos', 'Notícias', and 'Fale conosco'. The user is logged in as 'GISELE SANTOS DE...'. The breadcrumb trail indicates the current page is 'Curso on-line Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula'. The main heading is 'Curso on-line Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula'. Below this is a banner image featuring a cartoon character reading a book with red flames rising from it, and the text 'Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula'. The 'Objetivos' section lists three goals: offering theoretical reflections and practical suggestions for teachers to improve classroom dynamics for reading; promoting teacher autonomy and adaptation based on previous student knowledge; and sharpening perception for different reading methods, classroom work with text, and the effects of expressive text resources and discourse genres.

<h3>Programa</h3> <p>O curso está organizado em quatro unidades:</p> <p><b>Unidade 1:</b> Concepções e práticas de leitura.</p> <p><b>Unidade 2:</b> Planejamento de atividades para aulas de leitura.</p> <p><b>Unidade 3:</b> Como ensinar leitura: dinâmicas de sala de aula e seus objetivos.</p> <p><b>Unidade 4:</b> Avaliação de leitura.</p>
<h3>Metodologia</h3> <p>O curso é autoformativo (sem mediação) e oferece uma Sala de Professores virtual para troca de experiências entre os participantes. As atividades podem ser feitas no horário definido pelo cursista dentro da duração total do curso.</p> <p>Para refletir sobre o processo de aprendizagem, ao final de cada unidade o participante responde a uma autoavaliação. E ao final do curso, responde a um questionário geral para avaliar seu aprendizado.</p>
<h3>Público-alvo</h3> <p>Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Professores do Ensino Fundamental I também podem participar se tiverem interesse no ensino da leitura.</p>
<h3>Duração</h3> <p>08 semanas</p>
<h3>Carga horária e certificação</h3> <p>O curso oferece um certificado de 48 horas para os participantes que realizarem a avaliação final, com um desempenho satisfatório, conforme os critérios estabelecidos no Guia do Estudante.</p>
<h3>O que é preciso para participar</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dispor de cerca de 48 horas no período de dois meses.</li><li>• 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.</li><li>• Dispor de conexão estável regular com a internet.</li><li>• Ter instalado no computador que utilizará para fazer o curso a última versão do programa gratuito: <a href="#">Adobe Reader</a>.</li></ul>

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

De acordo com essa apresentação, é possível notar, quanto à organização, que seus conteúdos estão divididos em quatro unidades, assim intituladas: Unidade 1: Concepções e práticas de leitura; Unidade 2: Planejamento de atividades para aulas de leitura; Unidade 3: Como ensinar leitura: dinâmicas de sala de aula e seus objetivos; Unidade 4: Avaliação de leitura.

Com essas unidades de ensino, objetiva-se oferecer reflexões teóricas e sugestões práticas para os professores que queiram aprimorar dinâmicas de sala de aula para o ensino de leitura na escola; promover a autonomia e a desenvoltura do professor para criar e adaptar suas aulas levando em conta os conhecimentos prévios de seus alunos; aguçar a percepção para as diferentes maneiras de ler um texto, os diferentes modos de trabalhar com o texto em sala de aula, os efeitos de sentido de recursos expressivos do texto, a variação nos gêneros do discurso.

A metodologia consiste em propiciar momentos de leitura de textos e de vídeos e de reflexão sobre as temáticas entremeadas ao processo de aprendizagem. Ao final de cada unidade, o(a) participante responde a uma autoavaliação sobre seu processo formativo na temática da unidade e, ao final do curso, responde a um questionário geral para avaliar seu aprendizado.

O curso oferece um certificado de quarenta e oito horas para os participantes que, com um desempenho satisfatório, realizarem a avaliação final conforme os critérios estabelecidos no *Guia do Estudante*.

Destacamos que as responsáveis pela organização e elaboração de concepções e de conteúdo do curso são Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli Nunes. Por isso, toda vez que fizermos referência ao que o curso abordou, disponibilizou, pontuou etc., é importante ter em vista que são as vozes desses sujeitos que ecoam nos enunciados do curso, junto à nossa ação ativo-responsiva diante de suas enunciações.

As figuras a seguir demonstram como se apresentam as unidades e a conclusão do curso no ambiente de formação do(a) cursista, onde consta uma breve introdução da temática e descrição dos conteúdos abordados em cada aula. Podemos visualizar,

no canto inferior direito, a parte que marca o progresso do (da) cursista à medida que se avança no curso.

Figura 32 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 1 do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

**Início** **Unidade 1** Unidade 2 Unidade 3 Unidade 4 Conclusão

## Unidade 1: Práticas de leitura

Você já parou para pensar nas suas práticas de leitura e em como você se envolve com elas no seu dia a dia? Saberá dizer quais são as suas concepções de leitura? São as mesmas para a leitura de textos na escola e fora dela? Você consegue explicar a relação entre gêneros do discurso e maneiras de ler um texto? É sobre isso que vamos falar nesta unidade. Veja abaixo os tópicos que estudaremos em cada aula.

**Aula 1: Ciranda de textos**

- Os diferentes gêneros que circulam na vida cotidiana
- A natureza social e dialógica da leitura
- Os usos da leitura e as relações que estabelecemos com outros sujeitos via texto
- Razões para ler
- Valores associados a diferentes textos
- O conceito de leitura

**Aula 2: Ensinar leitura**

- Perspectivas de leitura adotadas em aulas de leitura
- Experiências de aprendizagem e de ensino de leitura
- Diferentes discursos sobre aprender e ensinar a ler

Seu progresso

	Aula 1 - Ciranda de textos	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 1: Minhas leituras	<input type="checkbox"/>
	Aula 2 - Ensinar leitura	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 2: Minhas aulas de leitura	<input type="checkbox"/>
	Sala dos professores - Unidade 1	<input type="checkbox"/>
	Autoavaliação Unidade 1	<input type="checkbox"/>


◀ Início Unidade 2 ▶

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 33 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 2 do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

Início
Unidade 1
Unidade 2
Unidade 3
Unidade 4
Conclusão

## Unidade 2: Tecendo aulas de leitura



Você já esteve numa situação em que achou que tinha entendido o que leu e depois se deu conta de que não era bem aquilo que o texto estava dizendo? Será que é tão simples saber se alguém entendeu ou não entendeu um texto? Você saberia dizer que atividades de leitura poderiam contribuir para formar leitores confiantes e críticos? Que tal analisar um baú de ideias para tornar as aulas de leitura mais significativas e dinâmicas? É sobre isso que vamos falar nesta unidade. Veja abaixo os tópicos que estudaremos em cada aula.

**Aula 1: Os fios e o tear**

- As diferentes etapas de uma unidade didática de leitura
- Os objetivos de atividades de leitura em sala de aula

**Aula 2: Mil leituras: pontos de partida**

- Leituras possíveis e leituras preferidas
- O planejamento de atividades de preparação para a leitura

**Aula 3: Tramando a leitura**

- Propósitos do leitor
- Atividades de leitura coerentes com o propósito projetado pelo texto
- O planejamento de atividades para desenvolver a leitura

**Aula 4: Os sentidos do texto**

- Diferentes camadas de leitura de um texto
- Efeitos de sentido de recursos expressivos do texto
- O planejamento de atividades para aprofundar a compreensão do texto

Seu progresso ?

	Aula 1 - Os fios e o tear	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 1: Como eu ensino leitura	<input type="checkbox"/>
	Aula 2 - Mil leituras	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 2: Pontos de partida para a leitura	<input type="checkbox"/>
	Aula 3 - Tramando leitura	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 3: Minhas atividades de leitura	<input type="checkbox"/>
	Aula 4 - Os sentidos do texto	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 4: Minhas atividades de estudo do texto	<input type="checkbox"/>
	Sala dos professores - Unidade 2	<input type="checkbox"/>
	Autoavaliação Unidade 2	<input type="checkbox"/>


◀ Unidade 1
Unidade 3 ▶

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 34 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 3 do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

Início Unidade 1 Unidade 2 Unidade 3 Unidade 4 Conclusão

## Unidade 3: Textos, parceiros, ação!



Por que será que algumas atividades de leitura funcionam melhor do que outras? Como motivar os alunos para ler e participar em aula? Que dinâmicas podem promover maior protagonismo dos alunos? Leitura em voz alta é uma boa forma de ensinar a ler? Como escolher os textos para a aula de leitura? Como podemos adaptar as atividades de leitura para que todos os alunos possam alcançar uma boa compreensão do texto? É sobre isso que vamos falar nesta unidade. Veja abaixo os tópicos que estudaremos em cada aula.

**Aula 1: Mãos à obra**







- Dinâmicas para a aula de leitura
- Modos de participação na aula de leitura
- Objetivos da leitura em voz alta e da leitura silenciosa
- Leitura de textos extensos
- Critérios para a elaboração de atividades de leitura

**Aula 2: Passo a passo**

- Níveis de complexidade de um texto
- Critérios para a seleção de textos
- Atividades de leitura para diferentes níveis de proficiência
- Critérios para o planejamento de atividades de leitura

Para começar, clique abaixo no nome da aula que deseja estudar. Além dos conteúdos para estudo, note que a aula possui, no canto superior esquerdo, duas abas de apoio: "Menu" e "Recursos".

Seu progresso ?

	Aula 1 - Mãos à obra	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 1: Minhas dinâmicas para a aula de leitura	<input type="checkbox"/>
	Aula 2 - Passo a passo	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 2: Meu planejamento de aulas	<input type="checkbox"/>
	Sala dos professores - Unidade 3	<input type="checkbox"/>
	Autoavaliação Unidade 3	<input type="checkbox"/>


◀ Unidade 2
Unidade 4 ▶

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 35 – Captura de tela da página inicial de apresentação da unidade 4 do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

Início
Unidade 1
Unidade 2
Unidade 3
Unidade 4
Conclusão

## Unidade 4: Leitura vai, leitura vem



Que instrumentos e parâmetros podem ser usados para avaliar leitura? Qual é a concepção de leitura subjacente a testes padronizados como a Prova Brasil e o PISA? Que relações podem ser estabelecidas entre ensino, avaliação e aprendizagem? Como os resultados da avaliação podem resultar em novas práticas de leitura para promover a aprendizagem? Quais são as características de uma boa avaliação da aprendizagem em leitura?

Você consegue explicar a relação entre gêneros do discurso e maneiras de ler um texto?

É sobre isso que vamos falar nesta unidade. Veja abaixo os tópicos que estudaremos em cada aula.







**Aula 1: Avaliar leitura**


- Instrumentos e dinâmicas para avaliar leitura
- Critérios para avaliar a proficiência em leitura
- O conceito de leitura subjacente a diferentes questões de leitura
- O que medem os testes padronizados de leitura - Prova Brasil e PISA
- A utilidade da noção de estratégias de leitura na avaliação e no ensino

**Aula 2: Rer ler para aprender**

- A avaliação como um diagnóstico para a tomada de decisões sobre o que ensinar
- Os desafios do professor para tornar-se um leitor proficiente de instrumentos de avaliação
- Critérios para avaliar leitura
- Orientações para novas práticas de leitura
- A avaliação como um evento de aprendizagem

Para começar, clique abaixo no nome da aula que deseja estudar. Além dos conteúdos para estudo, note que a aula possui, no canto superior esquerdo, duas abas de apoio: "Menu" e "Recursos"

	Aula 1 - Avaliar leitura	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 1: Minhas propostas de avaliação	<input type="checkbox"/>
	Aula 2 - Rer ler para aprender	<input type="checkbox"/>
	Anotações pessoais Aula 2: Minhas propostas de releitura	<input type="checkbox"/>
	Sala dos professores - Unidade 4	<input type="checkbox"/>
	Autoavaliação Unidade 4	<input type="checkbox"/>

Seu progresso 

◀ Unidade 3
Conclusão ▶

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 36 – Captura de tela da página inicial de apresentação da conclusão do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

**Início** **Unidade 1** **Unidade 2** **Unidade 3** **Unidade 4** **Conclusão**

## Conclusão

Reservamos este espaço para a avaliação da sua aprendizagem neste curso e algumas reflexões finais. Esperamos que tenha aproveitado essas semanas conosco!

Leia os materiais abaixo "**Uma retomada do que fizemos neste curso**" e "**Sua avaliação**", antes de responder ao "Teste de avaliação final" e conversar no fórum "Minhas novas metas de aprendizagem".

Para obter seu certificado, **a partir do dia 29 de novembro**, clique em "Certificado". Se não for possível clicar, isso significa que você ainda não atingiu a condição para certificação. A condição para obtenção do certificado é:

- fazer as duas partes do teste de avaliação final e conseguir desempenho "bom", "muito bom" ou "excelente".

Para evitar que seu nome saia com erros no certificado, confira antes se ele está escrito de forma correta no seu cadastro no Portal. Para corrigir seu nome, caso haja algum erro, vá até seu cadastro, na página inicial do Portal, e clique em "Editar dados pessoais", no topo da página, à direita. Depois, não se esqueça de clicar em "salvar". Para entrar no cadastro do Portal, é preciso sair do curso primeiro. A atualização do nome no perfil do curso não é permitida.

Ativar o perfil  
Acesse o curso

Seu progresso

	Uma retomada do que fizemos neste curso	<input type="checkbox"/>
	Sua avaliação	<input type="checkbox"/>
	Teste de avaliação final - Etapa 1	<input type="checkbox"/>
	Teste de avaliação final - Etapa 2	<input type="checkbox"/>
	Fórum "Minhas novas metas de aprendizagem"	<input type="checkbox"/>
	Avaliação do curso	<input type="checkbox"/>

◀ Unidade 4

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Tendo em vista que todas as ações não são neutras e que nossas escolhas revelam nossas intenções, justificamos que os enunciados apresentados nas unidades temáticas do curso (Figuras 32 a 36) permeiam toda a corrente analítico-dialógica efetuada com o curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* e, por isso, não necessitam de um ponto de detimento.



Dando início ao diálogo com os enunciados do curso a fim de compreendermos suas bases conceituais e pedagógicas, primeiramente sentimos a necessidade de mapear e de quantificar as recorrências de atividades, pois nelas se entremeiam conceitos e orientações pedagógicas. Portanto, depois de tabularmos as temáticas e as atividades propostas em cada uma das aulas de suas unidades (APÊNDICE A), para pinçarmos as evidências, elaboramos o seguinte quadro que ajuda a visualizar, de modo mais simplificado, a dinâmica do curso em relação às atividades propostas aos(às) cursistas.

Quadro 4 – Identificação de unidades e de aulas e breve descrição de atividades do curso *Leitura vai, escrita vem*: práticas em sala de aula

Continua

<b>Unidades</b>	<b>Aulas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Breve descrição da atividade</b>
Unidade 1 - Concepções e práticas de leitura	Aula 1 - Ciranda de textos	Atividade 1	Relacionar textos com esfera e propósitos de leitura e escrita
		Atividade 2	Relacionar eventos com propósitos de leitura
		Atividade 3	Concordar ou não com declarações
		Atividade 4	Marcar Verdadeiro ou Falso
		Atividade 5	Compor conceito de leitura
	Aula 2 - Ensinar a leitura	Atividade 1	Relacionar descrição de aulas com conceito de leitura
		Atividade 2	Relacionar comentários com asserções sobre aprendizagem da leitura
		Atividade 3	Marcar Verdadeiro ou Falso
Unidade 2 - Planejamento de atividades para aula de leitura	Aula 1 - Os fios e o tear	Atividade 1	Ordenar etapas de uma Unidade Didática
	Aula 2 - Mil leituras: pontos de partida	Atividade 2	Relacionar as etapas de uma Unidade Didática com os objetivos
		Atividade 1	Relacionar conhecimentos prévios com respostas de alunos
		Atividade 2	Identificar partes de um relato de aula que são preparação para leitura
		Atividade 3	Identificar os objetivos de leitura das seções de uma Unidade Didática
	Aula 3 - Tramando a leitura	Atividade 4	Combinar ideias para preparação de leitura
		Atividade 1	Identificar no texto informações para diferentes propósitos de leitura
		Atividade 2	Marcar opção que melhor ilustre diferentes propósitos de leitura
		Atividade 3	Marcar opção de propósitos de leitura de textos diferentes e melhores atividades/dinâmicas para aula
	Aula 4 - Os sentidos do texto	Atividade 4	Combinar ideias para leitura de texto na íntegra
		Atividade 1	Marcar opção de análise feita de situações de aula
		Atividade 2	Marcar opção de aula de leitura
		Atividade 3	Marcar opção de análise de situação de aula
		Atividade 4	Identificar o objetivo e o enfoque de cada parte de uma Unidade Didática

Unidades	Aulas	Atividades	Breve descrição da atividade
Unidade 3 - Como ensinar leitura: dinâmicas de sala de aula e seus objetivos	Aula 1 - Mãos à obra	Atividade 1	Identificar em descrição de aulas o objetivo e a participação de alunos e professores e propor outras dinâmicas
		Atividade 2	Marcar opção que descreve objetivos de aula e participações e propor outras dinâmicas
		Atividade 3	Marcar opção que descreve objetivos de aula e participações e propor outras dinâmicas
		Atividade 4	Relacionar perguntas com critérios
	Aula 2 - Passo a passo	Atividade 1	Relacionar textos com complexidades de leitura e critérios para elaboração de atividades de leitura
		Atividade 2	Identificar em textos o público-alvo, informações mobilizadas e recursos expressivos
		Atividade 3	Relacionar etapas de um projeto didático com os objetivos
		Atividade 4	Relacionar respostas com perfil e metas de aprendizagem
		Atividade 5	Relacionar cada critério para seleção de textos com perguntas
	Unidade 4 - Avaliação de leitura	Aula 1 - Avaliar leitura	Atividade 1
Atividade 2			Relacionar avaliação de leitura em aula com critérios para avaliar a leitura e instrumentos de avaliação
Atividade 3			Marcar opção referente às habilidades avaliadas em questões da Prova Brasil e do Pisa
Atividade 4			Marcar opção que se refere ao tipo de proposta de escrita solicitada na questão
Aula 2 - Rer ler para aprender		Atividade 1	Marcar opção que se refere ao que diferentes respostas poderiam indicar em questões da Prova Brasil e do Pisa
		Atividade 2	Marcar opção que refere-se ao desempenho do aluno em uma tarefa que integra leitura e produção escrita
		Atividade 3	Relacionar quatro dimensões da avaliação com propostas de trabalho
		Atividade 4	Relacionar asserções sobre avaliação da leitura com questões

Fonte: Elaboração da autora (2018).

De posse desse quadro, podemos dizer que o curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* é formado por 40 atividades distribuídas em 10 aulas que compõem as suas 4 unidades temáticas. Ele também nos ajuda a demonstrar, confrontando com que está posto na página de informação sobre o curso (Figura 31), de forma geral, a dinâmica do curso. Assim, confirmamos que a unidade 1 perfaz um caminho de composição do conceito de leitura assumido pelo curso. Para tanto, relaciona leitura com atividades cotidianas, mostra o que pessoas e pesquisas dizem sobre leitura e as perspectivas de leituras em práticas de sala de aula. A

unidade 2 propõe o planejamento de uma unidade didática para o trabalho com a leitura a partir de uma proposta modelar. A unidade 3 conduz o (a) cursista à análise de relatos de aulas de leitura para se observar os objetivos, as participações de alunos e professores e as dinâmicas das aulas para leitura de textos extensos e/ou na íntegra. A unidade 4 apresenta instrumentos e dinâmicas de avaliação da leitura, por meio de testes padronizados, tais como os da Prova Brasil e do Pisa.

Diante dessa síntese, inferimos que esse curso oferece um espaço para discussões teóricas importantes para a formação de professores que queiram aprimorar dinâmicas de aulas para o ensino de leitura na escola e orienta metodologicamente o modo de trabalhar com o texto em sala de aula para um fim específico: capacitar professores e estudantes para elevação de índices aferidos por testes padronizados. Isso ressoa como uma opção política, condizente com uma perspectiva neoliberal cuja finalidade do trabalho com textos fica circunscrita a um interlocutor que determina a estrutura do discurso ou que lhe suprime a interlocução e a capacidade inventiva e crítica.

Diante da impossibilidade de adentrarmos em cada atividade de cada unidade temática deste curso, dada a sua extensão, para privilegiarmos nossas categorias analíticas (conceituação, atividade e orientação) fizemos algumas escolhas. A seleção das evidências, em destaque no quadro anterior, foi ao encontro dos objetivos de pesquisa, a lembrar: 1. contextualizar histórica, social e politicamente o Programa *Escrevendo o Futuro*; 2. apresentar a composição e a organização de cursos *on-line* selecionados do programa; 3. dialogar, à luz da perspectiva bakhtiniana de linguagem, com os enunciados do Programa e com enunciados relativos às conceituações, às atividades e às orientações de cursos *on-line* selecionados.

Desse modo, a princípio, trazemos como evidência as atividades 1, 3 e 5 da aula 1, da unidade 1, pois perfazem um caminho que conduz o(a) cursista à composição de um conceito de leitura (o adotado no curso). Além disso, essas atividades contêm comentários explicativos após cada resposta marcada pelo(a) cursista e materializam outras concepções com as quais buscamos dialogar. Com isso, conseguimos mostrar tópicos ilustrativos de concepções e atividades.

Em seguida, nossa atenção incorreu na atividade 2 da aula 1 da unidade 2, a qual solicita que se relacione cada seção de uma unidade didática pronta ao respectivo objetivo de ensino. Como nela se concentra uma sugestão de atividades para serem realizadas com os/as estudantes no ensino da leitura, ou seja, é apresentada uma orientação modelar de trabalho com a leitura, acreditamos que o diálogo com ela torna sobressalente a compreensão das bases conceituais e pedagógicas que fundamentam o curso em questão e a defesa da tese. Com essa evidência conseguimos mostrar, mais ainda, tópicos relativos a orientações, concepções e atividades.

Por fim, dialogamos com duas atividades da unidade 4: a de número 1 da aula 1 e a de número 1 da aula 2, pois apresentam reflexões sobre a avaliação da leitura, dinâmicas e instrumentos, o que complementa bases conceituais e pedagógicas do curso, fundamentais para que possamos compreender sua amplitude. Dessa forma, abrangemos todo o curso, sustentando o diálogo com as principais concepções e orientações metodológicas disponibilizadas aos professores em formação.

Com as figuras a seguir, mostramos como se apresenta, no ambiente virtual de formação do curso, a primeira atividade com a qual dialogamos.

Figura 37 – Recorte da captura de tela que contém comando da primeira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 38 – Recorte da captura de tela que contém comando da primeira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

**Aula 1 - Ciranda de textos**

Menu | Recursos

unidade 1

Aula 1: Ciranda de textos

Atividade 1: Um dia na vida de Suzana

Clique em cada um dos dias do calendário ao lado para conferir as atividades de Suzana.

Depois clique em cada cena para conhecer alguns dos textos que Suzana lê em seu cotidiano.

Você poderá analisar a relação de Suzana com os textos em 13 cenas da vida dela. Para conferir os textos da vida de Suzana, clique na lupa que está na parte inferior das páginas, em cada uma das cenas.

Clique na seta "Avançar" apenas quando quiser sair desta atividade.

Selecione apenas as cenas que você deseja analisar.

AVANÇAR

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Nota-se que os enunciados presentes nos comandos da atividade buscam fazer com que as/os cursistas reflitam sobre a variedade de textos que circulam na vida cotidiana, sobre os propósitos de escrita, sobre a esfera de atividade e sobre propósito de leitura.

Antes de iniciar a tarefa, no tópico sobre propósitos de escrita, há uma assertiva de que "Os textos são produtos historicamente construídos numa relação dialógica entre pessoas (autor-leitor) que realizam práticas sociais com propósitos específicos". Concordamos, em parte, com essa concepção de texto trazida pelo curso e explicaremos nossas razões. Na reflexão bakhtiniana, o texto também é concebido como um dado primário (realidade), podendo ser compreendido também como um produto histórico, que "[...] sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos" (BAKHTIN, 2010a, p. 311) ligados entre si por relações dialógicas, o que vem ao encontro da concepção de texto apresentada pelo curso. No entanto, acrescentamos a ela que essas relações dialógicas se estabelecem histórica e socialmente com intenções (propósitos) específicos, conjurados pelos aspectos extraverbais da situação, que se altera nos tempos, nos

lugares e com os sujeitos singulares, ou seja, um texto não é sempre o mesmo. Logo, suspeitamos que a concepção de texto trazida no curso se aproxima muito pouco de uma concepção que relaciona o texto ao enunciado, indo além de um fenômeno puramente linguístico ou textual, mas imprimindo a ele um fenômeno sócio-discursivo, vinculado às condições concretas da vida. Se não há uma concepção de texto como enunciado, para nós, há uma inconsistência teórica balizadora do baixo desempenho de estudantes em leitura e escrita, pois se limita a um dado (texto) pronto ou ao sistema de formas normativas, desconsiderando a situação mais próxima, os participantes sociais imediatos (BAKHTIN, 2009), o que deixa de instaurar uma compreensão mais aprofundada dos textos. Essa concepção é inconsistente, pois, além de nem chegar perto do que Bakhtin propõe, não alcança a propaganda do programa: contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

É importante destacar que, nessa matriz conceitual, que concebe o texto como enunciado, não se assenta um trabalho com a linguagem desvinculado da vida e das aspirações dos sujeitos e só pode admitir um trabalho pedagógico em que o texto não se traduza até o seu fim, “[...] pois não existe um potencial texto único dos textos” (BAKHTIN, 2010a, p. 311). Em outras palavras, o trabalho com a leitura e com a escrita deve primar pela produção de sentidos, considerando que a estrutura textual ou o sentido produzido pelo autor não esgotam seu potencial discursivo. Diante dessas compreensões, passamos a mostrar como que, nesse curso, tal tipo de concepção de texto se articula a outras que restringem a capacidade discursiva dos textos/enunciados.

Intitulada *Um dia na vida de Suzana*, a primeira proposta consiste em selecionar um dia do calendário e conferir as atividades realizadas por Suzana (personagem fictícia). Dadas as cenas de atividades, são disponibilizados alguns textos relacionados que Suzana lê em seu cotidiano para análise quanto à esfera de atividade, ao propósito de leitura e ao propósito de escrita. As imagens a seguir ilustram parte dessa atividade, relativa a um texto.

Figura 39 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 40 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 41 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes, 2016.

Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 42 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).



Como dissemos, a atividade propõe a análise de um texto em sua esfera de atividade, propósitos de leitura e de escrita a partir da marcação de uma opção correta, entre algumas possibilidades. Isso nos chama a atenção pelo fato de que esse tipo de proposta analítica apresenta sempre uma opção considerada como adequada e conseqüentemente limita o espaço de uma reflexão mais abrangente a respeito das possibilidades de esferas e propósitos inerentes ao texto em questão. Com Bakhtin (2010a, p. 308), apontamos para o “[...] problema das fronteiras do texto. O texto como enunciado. O problema das funções do texto e dos gêneros de texto”, pois, como dissemos, circunscrever um texto a um único potencial cerceia suas fronteiras, sua esfera sócio-discursiva. Essa proposta, tal como é concebida, nos tira a suspeita e nos conduz a uma afirmativa de que a concepção de texto adotada no curso não se atrela à concepção de texto como enunciado, vislumbrada na perspectiva bakhtiniana de linguagem, e conseqüentemente não colabora para a superação das dificuldades em leitura e escrita, mas para a manutenção do cenário.

A seqüência de todas as outras atividades realizadas por Suzana, ora em casa, ora no escritório, ora na rua, no supermercado, na faculdade, no hospital etc., seguem essa mesma estrutura, vinculando um texto a uma única esfera de atividade e a uma única possibilidade de propósitos de leitura e de escrita dos textos.

Na conclusão dessa primeira proposta analítica de textos, é disponibilizado um quadro com as respostas para as questões da primeira atividade, a partir do qual podemos reforçar a compreensão que apresentamos anteriormente a respeito da concepção de texto assumida no curso, concomitantemente à concepção de gêneros discursivos. A fim de otimizarmos o espaço, transcrevemos seus enunciados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Chave de correção para as questões da atividade 1 do curso *Leitura vai, escrita vem*: práticas em sala de aula

Continua

<b>Gênero do discurso</b>	<b>Esfera de Atividade</b>	<b>Propósito de escrita</b>	<b>Propósito de leitura</b>
Pichação	Em manifestações públicas	Protestar, insultar, declarar amor, marcar sua assinatura ou território	Aliar-se ou opor-se à manifestação
Receita médica	Em cuidado de saúde	Prescrever medicação e orientar o tratamento	Saber como proceder no tratamento
<i>E-mail</i> de trabalho	Em atividades profissionais	Entrar em contato e apresentar uma proposta de contrato	Informar-se sobre a solicitação feita para responder

<b>Gênero do discurso</b>	<b>Esfera de Atividade</b>	<b>Propósito de escrita</b>	<b>Propósito de leitura</b>
Nota fiscal	Em atividades comerciais	Oficializar a venda de produto e garantir o recolhimento de impostos e os direitos do consumidor	Verificar a discriminação do produto e do valor pago
Campanha de saúde	Em cuidado de saúde	Engajar o leitor em uma ação	Sensibilizar-se e participar da campanha
Prova	Em atividades escolares ou acadêmicas	Avaliar os conhecimentos aprendidos	Responder e mostrar os conhecimentos aprendidos
Placa de trânsito	Em sinalizações públicas	Sinalizar ações seguras no trânsito	Seguir as orientações para transitar seguramente e de acordo com as regras até o destino
Encarte de ofertas	Em atividades comerciais	Chamar a atenção para os produtos em promoção e informar os preços	Identificar os produtos em promoção para decidir se compra
Lista de compras	Em atividades domésticas	Lembrar da necessidade da compra dos itens listados	Lembrar-se dos itens listados
Receita de bolo	Em atividades domésticas	Instruir sobre os ingredientes e procedimentos de preparo	Verificar os ingredientes e seguir os procedimentos de preparo
Folheto de culto dominical	Em atividades religiosas	Publicar as preces que serão lidas durante a celebração religiosa	Acompanhar o ritual e as preces durante a celebração religiosa
Verbetes de dicionário	Em atividades escolares	Apresentar as definições, os usos e as outras informações sobre uma palavra	Conhecer a forma, o sentido ou usos de uma palavra
Instruções de um jogo	Em atividades de lazer	Instruir sobre as regras do jogo	Informar-se sobre as regras para jogar

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Elaboração da autora (2018).

Como é possível notar, os gêneros discursivos apresentados no quadro relacionam-se diretamente às situações de comunicação diligenciadas na atividade. Vinculam-se, por exemplo, uma lista de compras e uma receita de bolo à atividade doméstica, com propósitos de escrita e de leitura específicos e não traz ao/à professor(a) em formação a problematização de em quantas outras mais esferas de atividades e propósitos são possíveis encontrar tais gêneros discursivos. Do mesmo modo, relaciona contrato de compra e venda de um serviço, notas fiscais e encarte de ofertas às atividades comerciais, sem inquirir: é possível utilizar esses textos em outras situações e com outros propósitos?

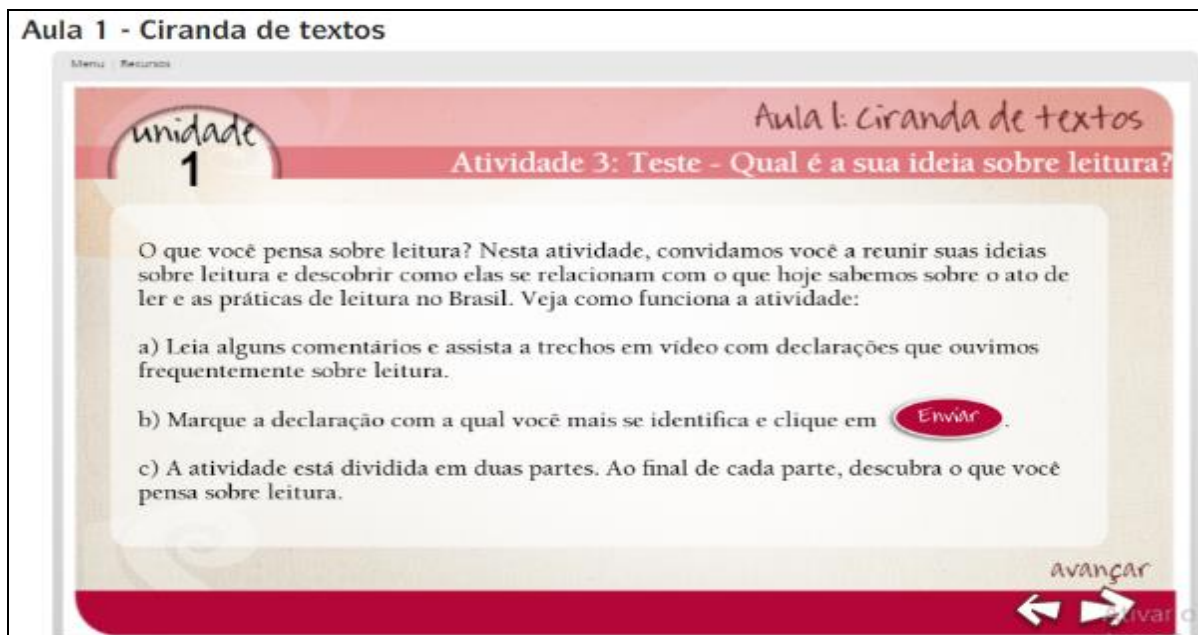
Compreendemos, com Bakhtin (2010a), que realmente esses enunciados refletem as condições específicas, entretanto o caráter e as formas de uso são tão

multiformes quanto os campos da atividade humana e isso precisa ser destacado com os professores para que possam compreender mais amplamente os textos como enunciados e assim avançar no trabalho textual com os estudantes numa perspectiva enunciativo-discursiva, para além do que está posto pelo autor. É preciso assumir o gênero nas suas esferas discursivas e não nas suas esferas textuais, o que nos parece ter sido apropriado de forma equivocada pelo curso, como sinônimos, o que não é.

No diálogo com as orientações metodológicas dadas pelo curso, intensificamos a discussão acerca dos gêneros discursivos, mas, ainda sobre essa primeira atividade, reforçamos que é preciso considerar as situações concretas de vida e de interpretação dos leitores, no caso estudantes, oferecendo condições de exprimirem suas compreensões para, a partir do diálogo, ampliarem os sentidos do texto. Nessa perspectiva, considerando que o pensamento bakhtiniano se alicerça nos pilares da alteridade e da dialogia, chamamos a atenção para as inter-relações dinâmicas, a luta e a divergência entre a intenção do autor e a realização dessa intenção (BAKHTIN, 2010a). Acreditamos que desse modo se esvaem as superficialidades e se formam leitores mais competentes, efetivamente críticos e responsivos.

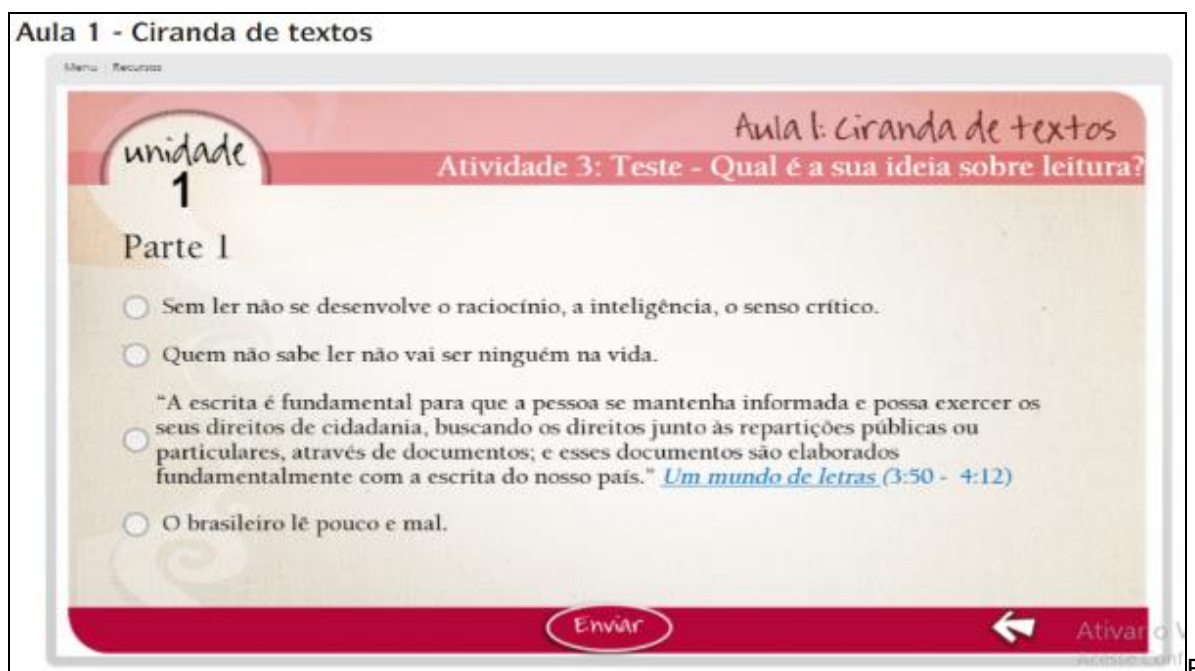
A próxima evidência que trazemos refere-se à terceira atividade da aula 1 da unidade 1 do curso. Ela está dividida em duas etapas e consiste em um teste para saber o que a/o cursista entende por leitura. São apresentadas diferentes declarações para que a pessoa marque aquelas com as quais mais se identifica. Ao final, as respostas são tabuladas automaticamente e demarcam, pelas recorrências, o que se pensa sobre leitura. As Figuras 43 e 44 a seguir ilustram os comandos iniciais da atividade.

Figura 43 – Recorte da captura de tela que contém parte da terceira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 44 – Recorte da captura de tela que contém parte da terceira atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Essa terceira atividade é bem extensa e exige do(a) cursista bastante leitura, uma vez que, para cada declaração marcada o curso, tece um comentário. Quando finalizamos a primeira etapa dessa atividade, tivemos um resultado indicando que,

para nós, “Leitura é cidadania”. Para essa conclusão, o curso faz as seguintes ponderações:

Ao afirmar que através da leitura você pode exercer sua cidadania, você provavelmente está relacionando saber ler com a capacidade de circular por uma sociedade que se organiza pela escrita e com a possibilidade de lutar por seus direitos. **Ser cidadão significa compreender o mundo em que vivemos, participar e lidar com a complexidade desse mundo e intervir nele criativamente.**

Nas sociedades complexas contemporâneas, o texto escrito nos acompanha desde a certidão de nascimento e vai se introduzindo nas múltiplas atividades que realizamos no cotidiano com a saúde e a alimentação, no registro de bens e propriedades, na busca por estudo, na obtenção de documentos, na conquista de boas condições de trabalho, na ampliação de oportunidades de lazer e na luta por liberdade e igualdade de direitos sociais.

Para participar com confiança em todos esses âmbitos sociais, saber ler e interagir com o outro a partir do que se lê podem ser maneiras de ampliar nossas condições para compreender e refletir sobre a realidade, organizar argumentos e propostas, lidar com diferentes interlocutores e intervir no mundo que nos cerca (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).

A respeito dessas ponderações feita pelo curso, destacamos, no final do primeiro parágrafo, a concepção de cidadania vinculada à compreensão, à participação e à intervenção dos sujeitos nas complexidades do mundo de forma criativa. Notamos que não se somou a ela e em nenhuma outra parte dessa explicação o agir no mundo de forma crítica, o que para nós é uma falácia. Inserir-se no mundo de forma criativa é inculcar nos sujeitos certa passividade e adaptabilidade, de modo que aceitem as coisas como são e usem da criatividade para se incluírem a custos próprios. Ao contrário, quando se compreende, participa e intervém criticamente, há a possibilidade de confronto das situações, de construções e de não resignação, o que para nós se aproxima muito mais da construção de uma sociedade justa e igualitária. Quando compreendemos a fundo as ideologias dos discursos marcadas nas palavras, alcançamos a compreensão do tipo de sujeito que se pretende formar (passivos e adaptáveis), muito coerente com a perspectiva neoliberalizante de mercado que se entranha no cerne das instituições que ofertam cursos de formação a professores e conseqüentemente nas práticas das escolas públicas brasileiras.

Convém ressaltar que essas concepções de cidadania e de sujeito refletem, ou sustentam, aquela concepção de texto como um dado pronto, um fenômeno puramente linguístico ou textual, que reduz os sentidos, não estimula a criticidade e,

por conseguinte, colabora para a manutenção de uma sociedade signatária, de estudantes que leem e compreendem, parcamente, o que está na superficialidade dos textos e dos acontecimentos. Com essa compreensão, reforçamos não só a tese assumida no início deste trabalho, mas vamos além: as instituições que ofertam formações continuadas a professores que trabalham com o ensino da leitura e da escrita no Brasil, mantendo-se há tanto tempo em cena, sob a égide de concepções redutoras e de princípios neoliberais, têm grande responsabilidade pelo baixo desempenho de estudantes brasileiros.

Em continuidade ao diálogo, trazemos também as ponderações tecidas para as outras três conclusões sobre o que pode se entender por leitura. Para o resultado indicativo de que, para o(a) cursista “As pessoas leem muito pouco hoje em dia!”, destacamos a ponderação feita pelo curso de que “[...] Ler não significa apenas ler um determinado tipo de texto, ler não é apenas livros [...]” (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Concordamos com a explicação apontada pelo curso, pois é imprescindível considerar a multiplicidade de suportes textuais e de gêneros discursivos. A leitura não se legitima apenas por aquilo que se canonizou como suportes de leitura (livros, jornais e correlatos), nem se circunscreve ao que é estabelecido nos espaços educativos ou laborais. Muito mais agora, os suportes, os gêneros e os modos de leitura atravessam o cotidiano de uma forma tão espontânea que é difícil controlar e medir as práticas de leitura. No entanto, é possível inferir sobre a qualidade dessas leituras, se elas são rápidas e superficiais, se atendem às expectativas do leitor e se contribuem para uma visão e participação crítica em sociedade. Tais apontamentos sobre a qualidade das leituras em práticas cotidianas poderiam ter sido, ao menos, mencionados na explicação dada ao professor em formação, de modo a ampliar sua reflexão. Para nós, incursões dessa ordem contribuem para o avanço de um reconhecimento de sentidos para uma produção de sentidos (GERALDI, 1991) primado pela perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

Para o resultado indicativo de que, para o(a) cursista “Ler amplia o conhecimento e desenvolve o raciocínio”, trazemos, na íntegra, a ponderação do curso:

Ao afirmar que ler desenvolve o raciocínio, o senso crítico e o nível de conhecimento de uma pessoa, você provavelmente está se referindo à

possibilidade de a leitura provocar a reflexão sobre o que já sabemos e estimular a síntese, a busca por informações adicionais e outras opiniões, a comparação, a relação, a análise e a articulação de conhecimentos prévios com o novo.

**De fato, a leitura (e também assistir televisão ou ouvir rádio) pode ser uma fonte de informação e de ampliação de conhecimentos. Também podemos dizer que várias áreas do conhecimento da humanidade estão registradas por escrito e, ao ler esses textos, podemos ampliar nossos conhecimentos e reavaliar nossas perspectivas em relação ao que já conhecemos e vivenciamos.** Essa atividade constante de leitura põe o leitor assíduo em contato com o léxico erudito e especializado, o que pode levá-lo a consultar obras de referência, como dicionários. Isso tudo, por sua vez, talvez resulte em ampliação de seu vocabulário.

Não podemos dizer, no entanto, que para ser inteligente ou **crítico**, ler é uma condição necessária ou suficiente. Para muitas das atividades que requerem inteligência e o desenvolvimento de habilidades e sensibilidades, como, por exemplo, a dança, a pintura, a contação de histórias, a leitura é dispensável. Um cirurgião precisa ter uma trajetória de leituras acadêmicas extensa, porém a prática de cirurgia é insubstituível. O morador da floresta, um indígena aldeado no interior da mata, lê vários sinais da natureza para se locomover e viver na mata, interpretando a natureza com criticidade e inteligência, com sabedoria. Esse conhecimento é compartilhado e desenvolvido entre pessoas dessa comunidade sem escrita.

Por outro lado, mesmo que a leitura não seja parte essencial de todas as atividades que desempenhamos, várias participações na sociedade são mediadas pelo texto escrito. Para podermos participar plenamente desses eventos, usar a tecnologia da escrita com destreza e confiança pode estender nossas capacidades para **uma participação mais crítica e criativa porque conseguimos relacionar o que lemos com a nossa vida e as nossas necessidades. Nessas ocasiões, o uso crítico e criativo de informações poderá ser interpretado com inteligência e sabedoria**, da mesma maneira como podemos considerar inteligente e perspicaz alguém que demonstra conhecimento advindo da prática ou dos ensinamentos construídos por determinado grupo social ao longo do tempo (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).

É curioso notar que, nessa parte, aparecem as palavras “crítico/crítica”, mas todo o conteúdo expresso no enunciado reforça a ideia de que ler, de fato, amplia o conhecimento, mas não é condição indispensável para desenvolver o raciocínio (ser inteligente ou crítico), uma vez que isso pode-se adquirir por meio de habilidades práticas e da sensibilidade. Não duvidamos de que ler amplia o conhecimento e desenvolve o raciocínio, mas não acolhemos a ideia de que para ser inteligente ou crítico basta a leitura, habilidades práticas e a sensibilidade. Com Bakhtin, acrescentamos que, para o desenvolvimento do raciocínio, soma-se a alteridade, ou seja, nós existimos a partir do outro, nos tornamos inteligentes e críticos a partir principalmente das relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos. Com Geraldi (2010, p. 89), reforçamos essa premissa, assentados na prerrogativa de que “[...] As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando

confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostra-nos o que não mais conseguimos enxergar”.

Para o resultado indicativo de que, para o(a) cursista, “Quem sabe ler se dá bem na vida”, o curso pondera que a leitura é cada vez mais importante para a vida contemporânea, mas que não pode ser vista como uma atividade redentora, bastando ao indivíduo tornar-se leitor para mudar sua condição social ou ter uma vida melhor. E acrescenta:

[...] Como vimos, é responsabilidade da educação escolar dar acesso à cultura escrita e aos discursos que se constroem a partir dela. Isso envolve uma mediação tanto da tecnologia da escrita quanto dos sentidos que podem ser construídos e defendidos desde diferentes pontos de vista. **Ensinar leitura implica reconhecer a dimensão política do direito do cidadão à cultura escrita, entendendo, no entanto, que em si, a leitura não modifica a condição social de ninguém.**

Por outro lado, as sociedades complexas contemporâneas se apoiam na tecnologia da escrita e na cultura escrita para sua organização e o seu funcionamento, bem como para a busca de soluções criativas para seus problemas e o seu desenvolvimento. Exigem, portanto, cada vez mais que as suas populações sejam plenamente letradas. **À medida que se expandem as demandas de letramento da população, os postos de trabalho abertos em suas economias são também crescentemente exigentes de capacidades leitoras cada vez mais amplas e sofisticadas[...].** (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).

Do ponto de vista bakhtiniano, voltamos a destacar que a palavra “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2009, p. 99), logo, a leitura, sob esse viés ideológico, de dimensão política, carrega em si as valorizações dos meios sociais onde circula. Numa esfera macro, de valorização de uma cultura letrada, efetivamente, ela se coloca como pré-requisito para inserção nesse “mundo”, enquanto nas mais diferentes esferas sociais ela pode adquirir contornos valorativos de menor ou maior grau. De fato, ela se constitui no mundo, mas não constitui, sozinha, a condição social e econômica dos indivíduos, nem tampouco as capacidades leitoras amplas e sofisticadas (entendidas por nós como aquelas que mergulham nas profundezas do texto, produzindo os mais diversos sentidos) são condições fundamentais para apenas se ocupar postos de trabalho. Assim sendo, vislumbramos, com a colocação do curso, uma vinculação das práticas de leitura às atividades profissionais, o que é protótipo da perspectiva neoliberal que despende toda força de trabalho e de intelecto dos indivíduos na



competitividade e nos resultados de empresas para a ascensão de apenas uma classe: a burguesa.

Na segunda parte da atividade 3, o curso ainda mantém a lógica de declarações em que o(a) cursista deve marcar de acordo com sua concordância e discordância. As respostas conduzem a afirmações do tipo: “É na escola que a gente aprende a ler!”, “Quem muito lê escreve bem!”, “O importante é desenvolver o gosto pela leitura!” e “Para ser bom leitor, é preciso ler os clássicos!”. Para cada afirmação, o curso segue fazendo considerações que sustentam sua concepção de leitura. Assim, para a afirmação de que “É na escola que a gente aprende a ler!”, o curso pontua que

Ao afirmar que o índice de leitores e a proficiência em leitura dependem fundamentalmente da educação escolar, você provavelmente associa a aprendizagem da leitura principalmente à escola. **Se pensarmos nas responsabilidades da escola, podemos dizer que um de seus principais compromissos é mesmo oferecer oportunidades para que os indivíduos possam aprender a participar na sociedade, exercer sua cidadania e construir a vida democrática. É através da educação e do acesso aos discursos que se organizam a partir do texto escrito que as novas gerações podem conhecer as conquistas sociais da humanidade, ideias, comportamentos e artefatos valorizados nos diversos circuitos da vida em sociedade.**

**No entanto, há várias outras formas de socialização das quais participamos, como a própria família, os grupos de convívio, a igreja, a mídia, entre outras, que também podem ter um papel importante na aprendizagem da leitura. Em todos os contextos, é fundamental para aprender a ler que se possa interagir com o outro, contar com a ajuda de alguém mais experiente e ter vivências significativas com a leitura [...] (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).**

Verifica-se, nessa parte, que as ponderações do curso destacam o outro como elemento fundamental na interação e no desenvolvimento cognitivo, como no caso da aprendizagem da leitura, para justificar que a escola tem essa responsabilidade — de modo a oferecer condições para que todos os indivíduos participem da vida em sociedade — mas que há outras formas de socialização que também têm um papel importante nessa aprendizagem. Como pontuamos, nessas relações dialógicas, do encontro do eu com o outro, **eu e tu**, e seus contextos, acontece a festa da renovação (BAKHTIN, 2010a). O que nos incomodou, portanto, foi o fato da alteridade não vir destacada na primeira parte da atividade, deixando que esse aspecto principal ficasse em segundo plano.

Do mesmo modo ocorre com as pontuações referentes à conclusão de que o(a) cursista pensa que “Quem muito lê escreve bem”. As ponderações do curso, nesse tocante, são as seguintes:

Ao afirmar que para aprender a escrever bem é preciso ler, você provavelmente está considerando a leitura e a escrita como ações complementares e diretamente relacionadas. Como sabemos, as práticas de leitura e escrita têm em comum o texto escrito, que é composto por palavras, imagens, ilustrações, tabelas e outros elementos gráficos que, combinados e organizados de determinados modos, buscam **construir sentidos tendo em vista interlocutores e propósitos específicos**.

Aprender a ser um bom leitor significa aprender a prestar atenção nos diferentes modos de organização de um texto, relacionando-os com a condições de produção (quem escreve, para quem, com que propósito). Ao precisar escrever seu próprio texto, ter tido experiências com a leitura de textos semelhantes pode ajudar na seleção de palavras, na organização de informações tendo em vista para quem se escreve.

No entanto, é importante lembrar que para ler bem é preciso praticar a leitura, incluindo-se aí a oportunidade de discutir o que se lê com outras pessoas e fazer coisas com base nisso. Da mesma forma, para escrever bem, é preciso praticar a escrita, endereçando-se a interlocutores de fato, o que em geral envolve reescrita até que se chegue a um ajuste adequado. Tanto a leitura quanto a escrita demandam muita prática com textos e com participações reais mediadas pela escrita, requerem oportunidades de releitura, de reescrita e de interação com o outro a partir do texto. (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).

Observa-se que, no último parágrafo, o outro recebe grande destaque, relacionando a ele a discussão, o endereçamento, as participações e as interações fundamentais para o desenvolvimento de uma boa leitura e escrita. As demais partes evidenciam a relação da leitura com a escrita porque elas têm em comum o texto escrito, tanto que nos valemos do nosso repertório de leituras e de contato com textos para construirmos bem nosso próprio texto, assim como nos valemos desses e das relações dialógicas com os outros para ler bem. Até aqui estamos de acordo. Não obstante, o curso traz a ponderação de que “Aprender a ser um bom leitor significa prestar atenção nos diferentes modos de organização de um texto, relacionando-os com as condições de produção (quem escreve, para quem, com que propósito)”, o que destoa do que concebemos como ser um bom leitor.

Assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana de linguagem, compreendemos que um bom leitor produz sentidos mais aprofundados à medida que emite opiniões, concordâncias, discordâncias, compara e contrasta informações, produz inferências e avaliações sobre textos. Apenas atentar-se ao modo de organização de um texto e relacioná-lo com a condição em que ele foi produzido

coloca os estudantes em um nível de proficiência 2 em leitura, de acordo com o relatório do Pisa 2018, o qual trazemos no ANEXO A deste trabalho, que é considerado baixo, de um não bom leitor. Com essa compreensão, colocamos em evidência mais uma inconsistência conceitual trazida pelo curso, muito compatível com as outras concepções discutidas anteriormente.

A próxima ponderação do curso refere-se à conclusão de que “O importante é desenvolver o gosto pela leitura”. Quando as declarações marcadas pelo(a) cursista circunscreve a leitura ao mundo da imaginação, ao viajar ou ao divertimento, relacionando-a ao prazer e ao entretenimento, o curso destaca que “A associação de leitura e prazer em geral é feita em relação a textos literários ou lúdicos, à fruição estética e ao mundo poético ou ficcional [...]” (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016). Não se atendo apenas a esse aspecto, são feitas outras ponderações acerca dos limites dessa relação (leitura-prazer-literatura), com as quais concordamos, tendo em vista que “[...] qualquer tipo de texto pode ser objeto de uma leitura prazerosa[...]” (GERALDI, 2009, p. 114) ou qualquer tipo de texto pode demandar diversos esforços e sentimentos:

[...] é preciso lembrar que o gosto e as preferências diferem tanto de pessoa para pessoa como também de momentos de vida e de grupos de convívio. E nesse enquadramento, ler é uma ação relacionada a outras atividades como ouvir música, assistir a filmes ou programas de televisão, ou jogar jogos eletrônicos.

No entanto, para todos nós, a leitura também é uma atividade que demanda esforço, que pode ser enfadonha ou entediante, dependendo da complexidade do tema ou da pouca familiaridade que temos com o texto que precisamos ler, do tempo ou vontade que temos para uma determinada leitura. É importante ter em conta também o fato de os cidadãos de uma sociedade letrada precisam ler muitos textos que dificilmente estão associados ao gosto ou prazer, como rótulos de embalagens de produtos, notas fiscais, atas, contratos, resoluções, portarias, artigos científicos etc. [...] (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Quando as declarações escolhidas nessa segunda parte da atividade 3 demonstram que a pessoa acredita que “Para ser bom leitor é preciso ler os clássicos”, há, de início, a consideração de que a interação com o outro e a mediação de alguém mais experiente são fundamentais para o desenvolvimento de atividades significativas com o texto.

[...] Uma das maneiras de promover uma leitura significativa é a seleção de textos adequados à maturidade dos alunos, textos que despertam atenção e interesse, curiosidade e motivação para interagir com o outro, **mesmo que**

seja para duvidar, contradizer ou opor-se (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifo nosso).

O uso da concessiva “mesmo que”, nesse trecho, vinculou apenas o duvidar, o contradizer e o opor (no sentido de oposição) a atividades de interação com o outro. Nosso referencial teórico expressa que “Compreender é opor à palavra do outro uma **contrapalavra**” (BAKHTIN, 2009, p. 137, grifo do autor), no sentido de oferecer ao enunciado não só uma posição contrária, mas uma resposta que pode ter o caráter de uma contação, de uma refutação, de uma confirmação, de uma concordância, de uma discordância e, ainda, de complementaridade de sentidos. Portanto, tal colocação do curso ressoa, sob essas justificativas, como limitada, pois não interagimos com o outro apenas para colocar em xeque sua posição, e incoerente com seu próprio horizonte de contribuir, assim, para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

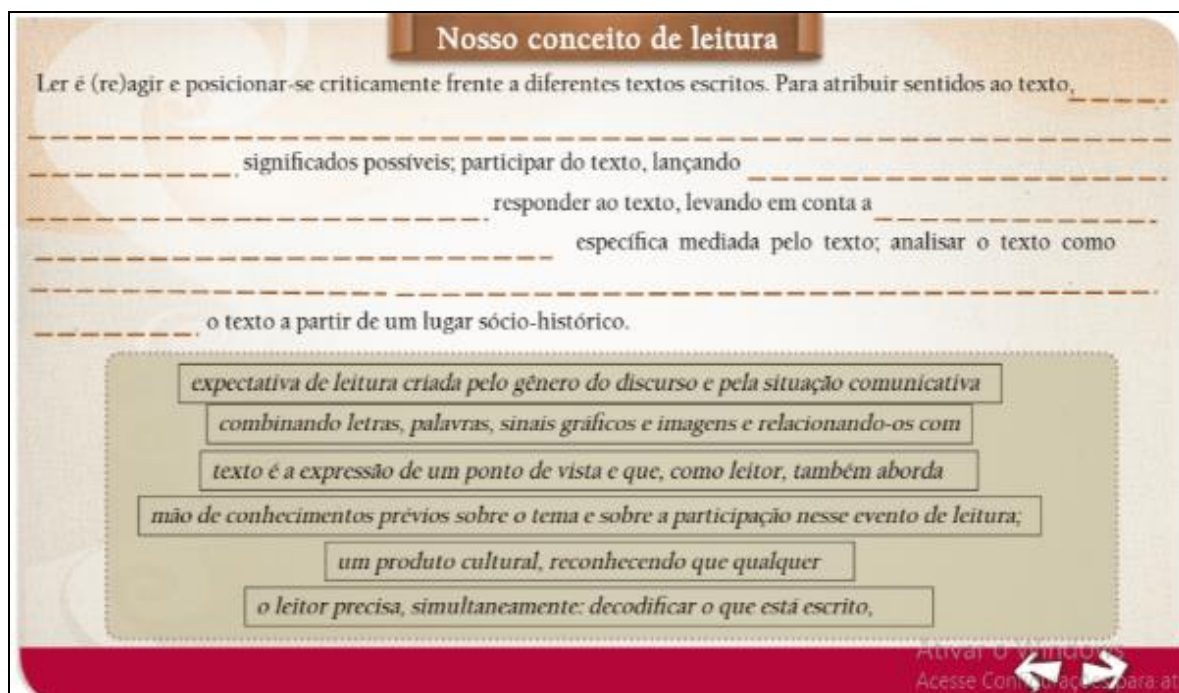
Quanto à leitura de clássicos da literatura na escola, há um reconhecimento da importância dessas obras para

[...] conhecer o repertório valorizado em determinados circuitos sociais, até mesmo porque, por terem permanecido relevantes com o passar do tempo, provavelmente trazem discussões substanciais sobre a vida, valores e a condição humana. [...] (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Além disso são feitas ressalvas de que a escola não precisa se limitar aos clássicos da literatura para formar um bom leitor. A organização de espaços de discussões sobre as leituras realizadas pelos estudantes e em seus grupos, a valorização de todos os tipos de leitura e a interlocução professor-aluno também são mencionadas como promovedoras da formação de leitores. Sobre isso, não temos dúvidas e relacionamos às formulações bakhtinianas sobre compreensão responsiva: “Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN, 2009, p. 137).

A extensa apresentação da terceira atividade se fez necessária, pois ela conduz ao conceito de leitura assumido no curso e apresenta muitas explicações conceituais primordiais para o confronto com as orientações metodológicas dadas aos/às cursistas. Desse modo, vejamos como se apresenta a quinta atividade dessa aula, a qual sintetiza e compõe o conceito de leitura adotado no curso.

Figura 45 – Recorte da captura de tela que contém parte da quinta atividade proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

O conceito assumido no curso é o seguinte:

Ler é (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos escritos. Para atribuir sentidos ao texto, o leitor precisa, simultaneamente: decodificar o que está escrito, combinando letras, palavras, sinais gráficos e imagens e relacionando-os com significados possíveis; participar do texto, lançando mão de conhecimentos prévios sobre o tema e sobre a participação nesse evento de leitura; responder ao texto, levando em conta a expectativa de leitura criada pelo gênero do discurso e pela situação comunicativa específica mediada pelo texto; analisar o texto como um produto cultural, reconhecendo que qualquer texto é a expressão de um ponto de vista e que como leitor também aborda o texto a partir de um lugar sócio-histórico (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

A declaração de que ler é (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos é sustentada pelas declarações seguintes referentes ao que o leitor precisa para atribuir sentidos ao texto, mas não para produzir sentidos. Pode parecer simplório, mas de modo algum o uso das palavras (“atribuir” em vez de “produzir”) se faz inocente quando compreendemos que todo signo é carregado de um conteúdo ideológico (BAKHTIN/, 2009). “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2005, p. 125).

Decodificar, participar com os conhecimentos prévios que se tem, responder ao texto levando em conta as expectativas do próprio texto e analisar como um produto cultural não são procedimentos válidos para um posicionamento crítico de produção de sentidos na qual se valorize também o interesse do próprio leitor. São, como colocado no conceito, procedimentos válidos para atribuir sentidos, ou seja, circunscrever um texto ao potencial único do texto (do gênero do discurso e da situação comunicativa específica), cerceando suas fronteiras, suas esferas sócio-discursivas, como já destacamos.

Concordamos com Geraldi (2009) que, dessa forma, nas aulas de *português*, há a transformação do texto que se lê em *modelo*, ora para “provar” que se sabe ler (decodificar, participar com os conhecimentos prévios que se tem); ora para imitar, sendo a leitura uma motivação para a produção de outros textos pelos estudantes (analisar como um produto cultural); também para dar a ele sentidos consagrados pelo professor ou algum outro leitor privilegiado, redescobrimo a leitura desejada (responder ao texto levando em conta as expectativas do próprio texto).

Por outro lado, para formação de leitores críticos, é preciso considerar as expectativas e interesses do leitor frente aos textos e as relações dialógicas de interlocutores e textos. A leitura, para ser (re)ação e posicionamento crítico frente a diferentes textos escritos e para superar a atribuição de sentidos, precisa sobretudo considerar que os sujeitos “[...] querendo aprender, vão em busca de textos e, cheios de perguntas próprias, sobre eles se debruçam em busca de respostas.” (GERALDI, 2009, p. 112). Não podemos perder de vista o que Paulo Freire já postulava:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou mostrando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora (FREIRE, 2005, p. 27).

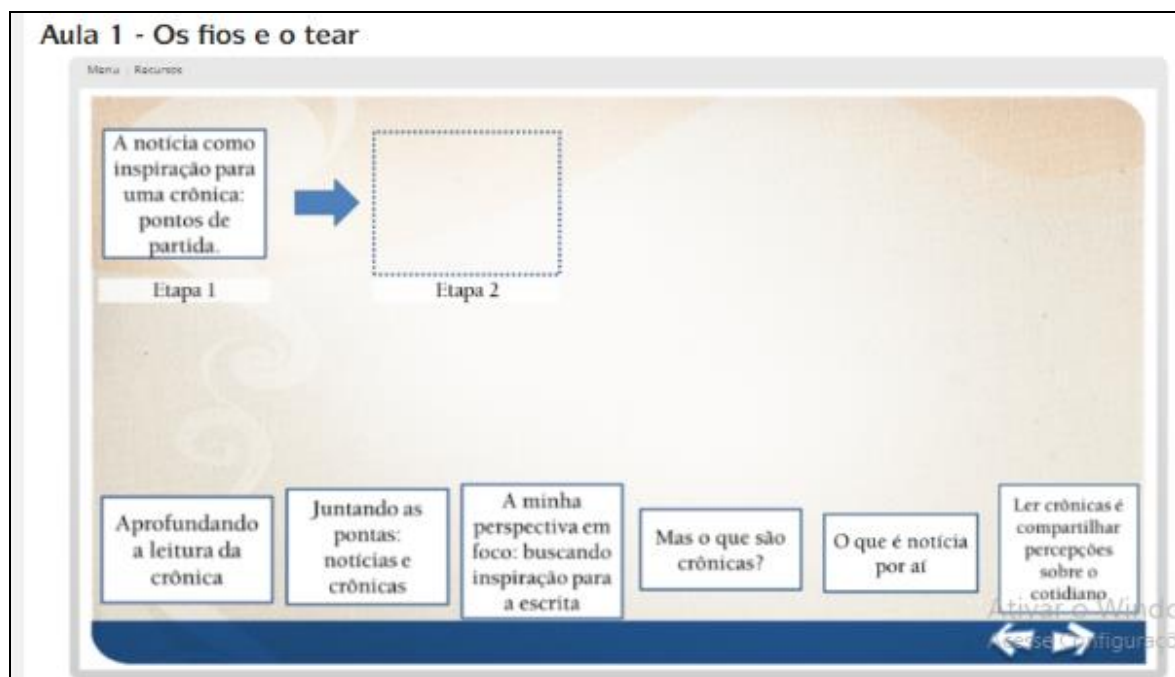
Desse modo, reafirmamos a inconsistência teórica do conceito de leitura assumido no curso que seduz o leitor ao apresentar palavras e expressões como as do tipo: “posicionar-se criticamente”, “participar”, “responder ao texto”, “analisar” etc., falseando a premissa de compreensão e participação ativa, crítica e responsiva, pois coloca o foco no texto (na estrutura linguística) e não nos sujeitos-leitores como

produtores de sentidos. Por mais que reconheçamos que os procedimentos que levaram à formulação desse conceito sejam fundamentais para a aprendizagem da leitura, destacamos que, por si só, estarão sempre “escrevendo o futuro” sem avançar para que, de fato, o futuro de superação das dificuldades em leitura e escrita seja escrito.

Diante desse diálogo empreendido com a principal concepção, a de leitura, assumida no curso, foi possível alcançar a parte de compreensão das bases conceituais do nosso objetivo principal. Seguidamente, buscando atingir completamente o que propomos para este estudo, no tocante também da compreensão das bases pedagógicas, passaremos a dialogar com uma orientação metodológica proposta para o trabalho com a leitura em sala de aula. Portanto, a próxima evidência refere-se à atividade 2 da aula 1 da Unidade 2, intitulada “Etapas da aula de leitura”. Ela retoma uma unidade didática (UD) apresentada no curso com o propósito de conferir e relacionar o objetivo de cada uma de suas etapas. Dada a extensão dessa unidade didática, trazemo-la na íntegra no ANEXO H e na exposição dialógica a seguir em alguns destaques.

A fim de contextualizarmos a atividade, explicamos que a anterior a essa, a que abre a unidade, intitulada “Passo a passo”, sugere que o(a) cursista organize uma UD para leitura de crônicas a partir de etapas pré-definidas pelo curso. São disponibilizados sete títulos referentes às etapas para que o(a) cursista ordene de acordo com suas preferências, todavia a primeira etapa aparece definida como “sugestão”. Vejamos como é apresentada essa primeira atividade com a Figura 46, para depois, com as Figuras 47 e 48, visualizarmos como se apresenta a segunda atividade com a qual dialogamos:

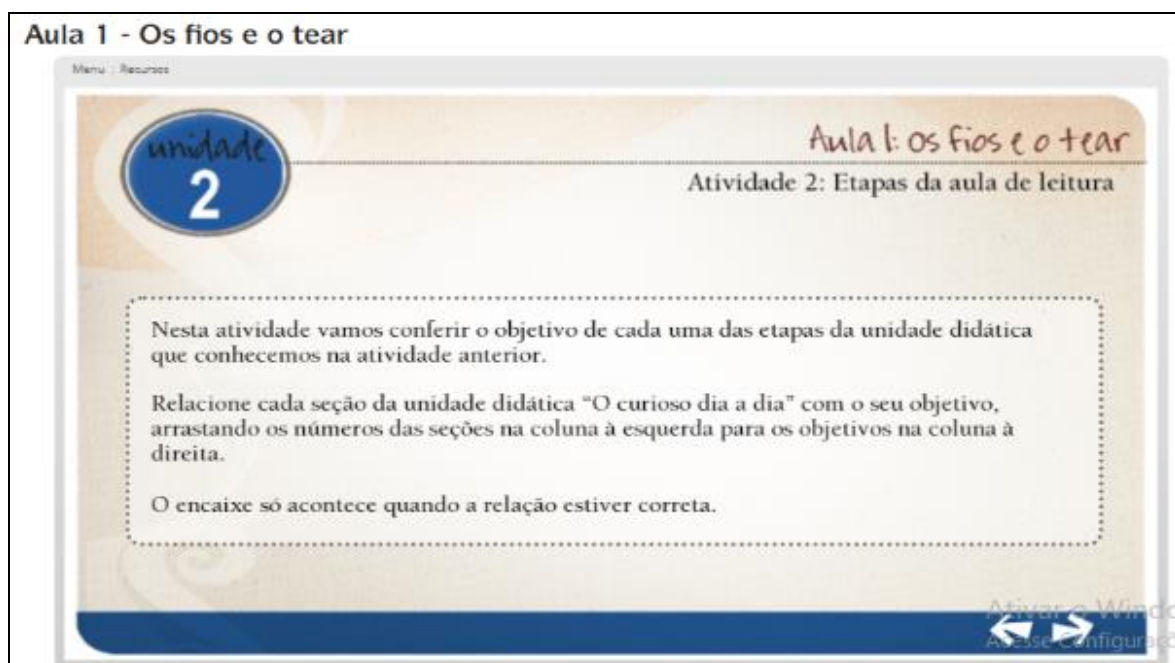
Figura 46 – Recorte da captura de tela que contém a atividade 1: *Passo a passo*, proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 47 – Recorte da captura de tela que contém o comando da atividade 2: *Etapas da aula de leitura*, proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter; Bortolini; Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).



Figura 48 – Recorte da captura de tela que contém parte da atividade 2: *Etapas da aula de leitura*, proposta no curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

**Aula 1 - Os fios e o tear**

Menu Recursos

I	A notícia como inspiração para uma crônica: pontos de partida	III	Compreender a função social, os modos de organização e a estrutura composicional de uma crônica, distinguindo-a de uma notícia de jornal.
II	O que é notícia por aí?	V	Aprofundar a compreensão do texto: compreender efeitos de sentido de vocabulário e figuras de linguagem, inferir o tom da crônica, relacionar o texto com o título, compartilhar interpretações da crônica.
III	Mas o que são crônicas?	I	Diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o tema (cotidiano) e se ele identifica notícias e crônicas em jornais e sobre o que tratam.
IV	Ler crônicas é compartilhar percepções sobre o cotidiano	II	Ler notícias de jornal: levantar hipóteses de leitura, ler o texto na íntegra, reagir ao texto, compartilhar leituras com colegas, compreender a função social de notícias.
V	Aprofundando a leitura da crônica	VII	Ler novas notícias para buscar inspiração para a escrita de uma crônica.
VI	Juntando as pontas: notícias e crônicas	IV	Ler crônicas: levantar hipóteses de leitura, ler o texto na íntegra, compreender sua estrutura e os elementos de coesão e coerência, compreender a ideia global de partes da crônica, reconhecer as características de uma crônica.
VII	A minha perspectiva em foco: buscando inspiração para a escrita	VI	Sistematizar as funções sociais, modos de organização e estruturas composicionais de notícias e crônicas.

CC BY-NC-SA  
Acesso: Configuração

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

De acordo com o enunciado de comando da atividade (Figura 47), é preciso relacionar cada seção/etapa da UD com seu objetivo. No entanto, o comando do curso determina que “O encaixe só acontece quando a relação estiver correta”, o que faz com que o(a) cursista tenha a participação controlada e dirigida, ou seja, exige que ele(a) assente sobre o que o curso elencou como objetivo para aquela etapa da UD. Esse ponto merece destaque, pois imprime um modo de condução da formação de professores na qual se oferece sempre esquadrinhamento e direcionamentos modelares da ação, amortecendo o ânimo criador dos sujeitos e impulsionando-os sempre às imitações (FREIRE, 2018).

Diante dessa constatação, buscamos identificar qual fundamentação teórica balizou as orientações dadas a professores para a elaboração de unidades didáticas. Direcionamo-nos à bibliografia recomendada do curso e localizamos a referência aos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, do Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação, publicado em 2009, com destaque aos textos de Ana Maria Ribeiro Filippousky; Diana Maria Marchi e Luciene Juliano Simões, intitulado *Educação linguística e aprendizagem de língua*

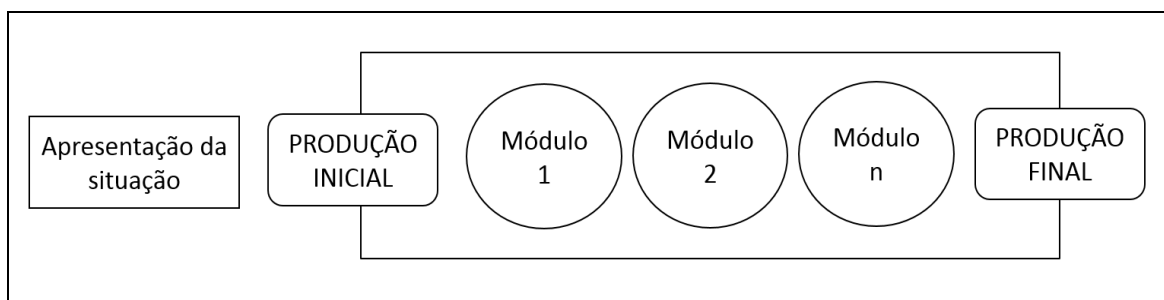
*portuguesa e literatura* e de Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez sob o título *Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola* (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O trio de autoras do primeiro texto são estudiosas da área da leitura, da literatura e de formação de professores de Língua Portuguesa, com doutorado em *Teoria Literária e Linguística* e *Letras* pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Os do segundo texto também são estudiosos gaúchos da área da linguagem e da formação de professores, com doutorado em *Linguística e Letras e Educação, cultura e sociedade*. Desses estudiosos, como destacamos no início desta seção, Margarete Schlatter é a responsável pela concepção, planejamento e elaboração de conteúdos do curso e traz em seu repertório os alicerces de um instrumento de orientação ao trabalho docente conhecido como *sequência didática*, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly — pesquisadores da Universidade de Genebra.

Destacamos que a referência aos postulados desses estudiosos não aparece diretamente na fundamentação teórica para a elaboração de unidades didáticas do curso, mas encontram-se subjacentes aos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* quando os trazem em seus referenciais bibliográficos, servindo de parâmetro para a composição de unidades didáticas. Portanto, nesta etapa da tese, bases conceituais e pedagógicas se confluem dinamicamente.

Barbosa (2011) e Erdei (2014), ao analisarem materiais destinados a professores que participaram de edições da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, observaram a inserção da sequência didática como principal orientação metodológica. Conforme consta na principal obra dos estudiosos genebrinos, *Gêneros orais e escritos na escola*, a “[...] estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema” (SCHNEUWLY, 2011, p. 83):

Quadro 6 – Esquema de sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Schneuwly e Dolz (2011).

Considerando como sinônimas as denominações *sequência didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e *unidade didática* do curso *Leitura vai, escrita vem*, pois a UD do curso é composta por uma sequência de atividades estruturadas na lógica das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly, relacionamos as etapas da aula de leitura da UD *O curioso dia a dia*, que foi usada como referência de orientação pedagógica no curso, à estrutura de base de uma sequência didática elaborada pelos autores de Genebra. Dessa forma, buscamos evidenciar como se articula uma orientação metodológica de ordem pedagógica a uma orientação teórica. Vejamos com o seguinte quadro:

Quadro 7 – Relação das etapas da UD *O curioso dia a dia* com a estrutura de base de uma Sequência Didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly

Etapas da unidade didática <i>O curioso dia a dia</i>	Estrutura de base de uma sequência didática
1ª A notícia como inspiração para uma crônica: ponto de partida	Apresentação da situação e Produção inicial
2ª O que é notícia por aí?	Módulo 1
3ª Mas o que são crônicas	Módulo 2
4ª Ler crônicas é compartilhar percepções sobre o cotidiano	Módulo 3
5ª Aprofundando a leitura de crônica	Módulo 4
6ª Juntando as pontas: notícias e crônicas	Módulo 5
7ª A minha perspectiva em foco: buscando inspiração	Produção final

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Diante dessa sistematização relacional, passamos a mostrar e a dialogar com os enunciados da UD do curso. Entretanto, de antemão, é preciso trazer os entendimentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) sobre os componentes da

sequência didática (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final) para também entrarem no circuito de nossa interação verbal:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado: é a *primeira produção*. [...] Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 84).

A primeira etapa da UD *O curioso dia a dia*, de título *A notícia como inspiração para uma crônica: pontos de partida*, relaciona-se com o objetivo de diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o tema (cotidiano), se ele identifica notícias e crônicas em jornais e sobre o assunto de que tratam; corresponde à etapa de *Apresentação da situação* e de *Produção inicial* de uma sequência didática.

Como apresentação da situação, para saber o que o(a) estudante já sabe sobre o tema, é feita uma indagação se o(a) estudante já ouviu falar que as crônicas são textos muitas vezes inspirados em fatos corriqueiros e cotidianos, ou seja, já é dada uma definição do objeto de estudo, não sendo necessário refletir sobre o que se aborda em textos do gênero crônica, nem construir uma definição a partir daquilo que se refletiu. Do mesmo modo, sem instaurar um momento de dialogia, é feita, em seguida, a explicação sobre o que é cotidiano:

Chamamos de cotidiano aquilo que acontece diariamente e que é comum a todos os dias. Mas como esse mundo é tão grande e temos jeitos diferentes de viver e de nos relacionar com o que acontece em nosso dia a dia, podemos imaginar uma variedade muito grande de cotidianos. Ao lermos uma crônica, então, muitas vezes vamos ler comentários e reflexões sobre situações bem próximas da gente, mas também sobre temas inusitados, incomuns (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Adiante, surge mais uma indagação de como buscar inspiração para escrever uma crônica e a explicação de que é possível obter essa inspiração olhando ao redor, observando detidamente os eventos e as situações que acontecem diariamente em nosso entorno ou também lendo jornais que, em geral, trazem informações sobre acontecimentos que nem sempre fazem parte de nossa rotina, mas que também

podem nos inspirar. Assim, relacionam a leitura com a finalidade de escrita e reforçam: “Nesta unidade didática, vamos nos preparar para escrever a nossa crônica buscando inspiração na leitura de notícias e crônicas” (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016), ou seja, as leituras realizadas terão um fim específico, dar subsídios para a escrita.

Diante desses aspectos observados nessa parte da primeira etapa da sequência didática, oferecemos nossas contrapalavras em forma de perguntas: qual condição desencadeou/desencadeia esse tipo de proposta? Qual razão/motivação levou/leva alguém a escrever uma crônica? É mais importante escrever uma crônica ou algo que se tem a dizer em forma de crônica? Para que os(as) estudantes vão escrever uma crônica? Qual situação de comunicação levou/leva à definição do gênero crônica para a escrita?

As respostas a essas perguntas nos levam ao que, para nós, deve ser a verdadeira inspiração para a escrita de textos: ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, para interlocutores reais e condições para isso (GERALDI, 1991), o que só pode ser proposto frente aos diálogos estabelecidos em sala de aula que fogem à artificialidade de uma proposta pronta. Portanto, o(a) professor(a) em formação não pode perder de vista que essas orientações metodológicas do curso podem contribuir quando no acontecimento da aula se chegar ao assunto (cotidiano), que podem oferecer subsídios para o trabalho com o texto, mas que segui-las à risca pode, em vez de inspirar, condicionar sujeitos. É preciso refletir sobre tais propostas prontas e conduzir, no diálogo, o(a) estudante a escrever aquilo que emanou da necessidade de comunicação e da forma como também se acordou na dinâmica da aula. A partir daí, o professor passa a contribuir para o aprofundamento de questões relativas à textualidade e de construção formal dos textos, mas considerando os contextos de produção e respeitando as singularidades dos sujeitos.

Em continuidade a essa primeira parte da UD, é explicado que a leitura de crônicas e de notícias vai preparar e inspirar o(a) estudante na escrita depois de ter relacionado temas, observado como os autores constroem o texto e pensado em quais notícias atuais inspira-se para expressar a reflexão sobre o cotidiano da cidade, reforçando a relação da leitura para a escrita que pontuamos anteriormente. Para isso, dispõem-se as seguintes questões para os(as) estudantes:

- 1) Em pequenos grupos, conversem sobre as perguntas abaixo:
  - a) Como é o cotidiano de sua comunidade? Liste eventos e situações que acontecem frequentemente no seu entorno.
  - b) Desses eventos que vocês listaram, quais são comuns de ser notícia de jornal? Por quê?
- 2) Vamos folhear alguns jornais e conferir quais eventos e situações do cotidiano são notícia.
  - a) Confiram as manchetes dos jornais. Alguns eventos que vocês listaram são noticiados? Por quê?
  - b) Quais são as seções desses jornais? Quais são os temas das notícias que fazem parte dessas seções?
  - c) Procurem nos jornais textos que sejam crônicas. Sobre o que tratam essas crônicas?
- 3) Compartilhem o que descobriram com a turma. O que podem concluir sobre os temas mais recorrentes nas notícias e nas crônicas nos jornais que vocês folhearam? (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Considerando que a parte de apresentação da situação “[...] prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 84) e que essa produção pode ser oral ou escrita, notamos que os comandos 1) a) e 3), de listar eventos e situações... e de compartilhar o que descobriram com a turma, conduzem os(as) estudantes na etapa de produção inicial. As outras questões tentam instaurar o diálogo, solicitando a participação e a opinião dos(as) estudantes frente aos gêneros notícias e crônicas procurados e lidos em jornais como articuladores e divulgadores de eventos e situações cotidianas.

Para essa abordagem, vislumbramos uma perspectiva cognitivista que tem como foco os processos internos que os indivíduos acionam, tais como atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento, para interagir com textos. Os estudos sociocognitivistas de Koch e Elias (2012) e Koch (2015) têm sido exemplares de uma apropriação dos estudos cognitivistas dos pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e que vêm fundamentando orientações curriculares nacionais — PCN e BNCC — e formações de professores no Brasil. Levando em consideração a inconsistência dessa perspectiva é que apostamos numa abordagem discursiva que tem como foco os contextos dos enunciados e dos sujeitos, reforçando o que trouxemos no parágrafo anterior: é preciso pensar na aula como acontecimento (GERALDI, 1991). do qual emanam razões e modos de expressão que devem ser compreendidos e considerados pelos professores para que a situação de escrita seja a mais verossímil possível. É preciso deixar que os(as)

estudantes elaborem suas questões para irem ao textos em busca dessas respostas e que do diálogo, da interlocução emergam as razões e os modos de escrever.

A segunda etapa da UD, *O que é notícia por aí*, correspondente ao primeiro módulo, tem como objetivo ler notícias de jornal: levantar hipóteses de leitura, ler o texto na íntegra, reagir ao texto, compartilhar leitura com os colegas, compreender a função social de notícias. Destacamos que essa etapa, atingindo o objetivo a que se propõe, é muito relevante para um trabalho com a leitura numa perspectiva discursiva, pois proporciona a interação verbal com textos e interlocutores desvelando diferentes produções de sentidos. Portanto, vejamos quais propostas são feitas para a consumação dos objetivos.

Figura 49 – Recorte da captura de tela que contém parte 1) da etapa II da UD: *o curioso dia a dia*

Continua

**II – O que é notícia por aí?**

Uma maneira de nos informar sobre o que está acontecendo na nossa cidade, no nosso país e no mundo é ler o jornal diário. A partir de notícias de jornal, podemos conhecer fatos que, na perspectiva dos jornalistas e do corpo editorial do jornal, merecem destaque em um lugar específico, porque são inéditos, inusitados, curiosos, extraordinários, incomuns.

**1) Individualmente e em silêncio, leia o título e as linhas de apoio de duas notícias de jornal.**

a) Nos quadros, escreva com suas palavras sobre o que a notícia vai tratar.

28/08/2014 **G1 – Pará – Rede Liberal**

**Gatos abandonados ameaçam animais do Bosque Rodrigues Alves**

Felinos atacam filhotes de outras espécies, como o marreco.  
Direção do bosque faz apelo para diminuir abandono.

Essa notícia vai falar sobre...

13/7/2014 **R7 Notícias**

**Ruas de Manaus têm 200 mil cães e gatos abandonados**

Secretaria de Meio Ambiente tenta encontrar solução em parceria com ONGs

<p>Essa notícia vai falar sobre...</p>
<p><b>b) Converse com os colegas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- As respostas foram as mesmas?</li><li>- Os fatos noticiados são situações que já ocorreram no seu município?</li><li>- São fatos cotidianos no lugar onde você vive?</li></ul>

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Nessa parte a que se refere a Figura 49 da etapa II são disponibilizados títulos e linhas de apoio de duas notícias de jornal para que o(a) estudante escreva sobre o que ele(a) deduz sobre o que a notícia vai tratar, ou seja, levante hipóteses de leitura. Em seguida, com o pedido de que se converse com os colegas sobre as respostas que cada um deu para verificarem se foram as mesmas, sobre se os fatos noticiados são situações ocorridas no município dos(as) estudantes ou se são fatos cotidianos do lugar onde vive, há uma tentativa de aproximar as vivências dos leitores com a temática das notícias e de fazer com que eles compreendam a função social de notícias.

Na próxima parte, o objetivo de ler o texto na íntegra é contemplado com uma finalidade bem específica: para preencher um quadro com informações retiradas do texto (título, problema levantado na notícia, por que é um problema, onde acontece, quando e o que é apresentado como solução do problema). Vejamos:



Figura 50 – Recorte da captura de tela que contém parte 2) da etapa II da UD: *o curioso dia a dia*

**2) Vamos agora ler as notícias inteiras para saber detalhes sobre os eventos e completar o quadro a seguir. Vamos dividir a turma em dois grupos, e os alunos de cada grupo leem individualmente e em silêncio uma das notícias.**

**Grupo 1 – Gatos abandonados ameaçam animais do Bosque Rodrigues Alves**  
([Clique aqui](#) para ler a notícia)

**Grupo 2 – Ruas de Manaus têm 200 mil cães e gatos abandonados**  
([Clique aqui](#) para ler a notícia)

Essas notícias também estão disponíveis na biblioteca do curso.

**Complete o quadro abaixo com base no texto que você recebeu.**

<b>Título da notícia</b>	
<b>Qual é o problema levantado?</b>	
<b>Por que é um problema?</b>	
<b>Onde acontece?</b>	
<b>Quando?</b>	
<b>O que é apresentado como iniciativas para solucionar o problema?</b>	

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Nota-se, ainda, que há uma finalidade dada à leitura do texto jornalístico diferente da finalidade real, que é de informar-se, buscada pelo leitor ao ler uma notícia de jornal. A própria delimitação de um texto com temática específica cerceia a busca de temáticas que sejam de interesse dos leitores, reforçando a lógica didatizante da leitura na escola.

A parte 3 dessa segunda etapa solicita que se compare as respostas com as dos colegas e que confirmem no texto onde estão as respostas. A parte 4 solicita que se converse com um colega que leu a outra notícia para saber detalhes sobre ela e na parte 5 são feitas algumas questões para se responder, voltando nos textos, sobre as duas notícias, sendo a) Quem escreveu as notícias? Você sabe os nomes dos autores?; b) Quais são as fontes das informações das notícias? Onde e com quem os jornalistas buscaram as informações para escrever cada uma das notícias?; c) A partir da leitura da notícia, é possível saber a opinião do autor?; d) Qual a sua

opinião sobre os fatos noticiados?; e) Esses fatos são comuns na sua cidade? O que você pensa sobre isso?

Pondera-se que, nessas partes, cumpriram-se os objetivos de compartilhar leitura com os colegas e de reagir ao texto, ficando a reação circunscrita às ideias do texto e do autor ou à emissão de uma opinião forjada pela concordância ou discordância. Ao nosso ver, nas questões levantadas poderiam ter sido instauradas mais situações interlocutivas com questionamentos que pudessem ampliar a temática, as soluções levantadas; levar a outros textos de diversos gêneros e de temáticas concernentes; relacionar a questão da autoria com o suporte textual, suas intenções e finalidades; analisar os recursos da linguagem empregados e comparar textos do mesmo gênero. Pontuações desse nível, de ordem discursiva, colaboram para uma compreensão mais acurada dos textos, para além dos sentidos atribuído pelo autor.

Na próxima etapa, correspondente ao segundo módulo, a UD apresenta duas crônicas sobre temas em comum com as notícias apresentadas anteriormente. Intitulada de *Mas o que são crônicas*, tem como objetivo compreender a função social, os modos de organização e a estrutura composicional de uma crônica, distinguindo-a de uma notícia de jornal. Para atingir o objetivo a que se propõe, essa etapa traz definições do gênero crônica para que se sublinhe, nessas definições, as características do gênero, sem antes apresentar textos na íntegra para leitura e para que o(a) estudante possa compreender sua função social, organização e estrutura, a partir da concretude do(s) texto(s). Reparemos:

Figura 51 – Recorte da captura de tela que contém a etapa III da UD: *o curioso dia a dia*

**III – Mas o que são crônicas?**

- Mas que tipo de texto é uma crônica?
- O que significa dizer que a crônica é um texto sobre o cotidiano?
- As notícias também não falam sobre eventos do cotidiano?

**1) Vamos ler algumas definições do gênero crônica. O que a crônica tem em comum com a notícia? Sublinhe no texto as características que aproximam crônica e notícia.**

É leve, despreziosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. (CENPEC. A ocasião faz o escritor, p. 20)

Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos. (CENPEC. A ocasião faz o escritor, p. 21)

[...] cronicar é pegar o fato, não importa se insignificante ou grandioso, e vê-lo assim de pertinho, singular, particular, único – mesmo que universal, dizendo dele o que um tem de dizer. [...] mais que registrar o acontecimento (como faz a notícia), ela [a crônica] trata é de enviá-lo, apresentando a percepção particular de quem o viu e agora o aponta. O cronista é antes de tudo um comentador do mundo, grande e pequeno, que habita. (Britto, 2012, p. 40)

Se a crônica não é a notícia, tampouco é o conto (para comparar com outro gênero narrativo ligeiro): nela não importa o “desfecho” nem há a necessidade de uma “intriga”, isto é, de um fato original que motive a narrativa; tampouco importam tempo e espaço narrativos. (Britto, 2012, p. 40)

[O autor] deseja enredar o leitor, fazendo-o ver de outro modo algo que provavelmente já conhecia; afinal, os fatos são simples e se repetem e repetem na vida comum. E como já não há compromisso factual – não estou aí para documentar nada, dirá o cronista – a coisa evolui num prosear solto, de quem se permite (aparentemente) dizer sem precisar provar [...]. (Britto, 2012, p. 41)

O leitor sabe disso. Assim quando se dá o prazer de ler uma crônica, não espera encontrar aí as últimas e fatais notícias que abalam o mundo, tampouco imagina sair da leitura mais instruído ou o mais sabedor do universo. Espera apenas ter partilhado, no lapso da vida, de um

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Respalhando-nos em Bakhtin (2010a), pontuamos que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise. Por isso, o formalismo e a abstração exagerada que permeia essa atividade de compreensão de textos no gênero crônica debilita a relação do leitor com o texto e deforma sua capacidade analítica, pois fica impossibilitada a compreensão dos modos de organização e da estrutura composicional de uma crônica e a distinção de uma notícia em trechos de textos que dizem sobre ela, mas que não a é.



Na quarta etapa, correspondente ao módulo três, denominado *Ler crônicas é compartilhar percepções sobre o cotidiano*, o objetivo é ler crônicas: levantar hipóteses de leitura, ler o texto na íntegra, compreender sua estrutura e os elementos de coesão e coerência, compreender a ideia global de partes da crônica,

reconhecer as características de uma crônica. São indicados os textos *Perde o gato*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Parem de matar cachorros*, de Fabrício Carpinejar. Solicita-se a leitura do trecho inicial das duas crônicas e, para levantar hipóteses de leitura e compreender a ideia global da parte, são dispostas as seguintes questões: a) Considerando o título e os dois primeiros parágrafos, qual o tema da crônica?; b) Como você acha que o texto vai continuar?; c) Você ficou com vontade de ler essa crônica? Por quê? Tais questões servem de base para escolha de uma crônica para leitura na íntegra.

Se o (a) estudante escolhe a crônica de Carpinejar, ele(a) deverá fazer uma atividade de encaixar trechos que foram retirados da crônica, de modo a formar o texto completo. Depois deverá comparar sua versão com a de um colega, discutir as razões das escolhas e dialogar sobre a resposta do texto às expectativas iniciais, se ele trouxe uma perspectiva peculiar sobre uma questão do cotidiano e qual foi, sobre se gostaram da crônica, os motivos e se mudariam algum aspecto para torná-la mais interessante. Com a imagem a seguir, ilustramos como ela se apresenta.

Figura 52 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa IV da UD: *o curioso dia a dia*

Continua

<b>Parem de matar cachorros!</b>	Ativar Acesse
<p>Você vai receber a crônica com alguns trechos em branco.</p> <p>a) Encaixe os trechos para formar o texto completo.</p>	
<p><b>PAREM DE MATAR CACHORROS!</b>  <b>(ou a memória é um retrovisor que não tem como arrancar)</b></p>  <p>Arte de Hans Hofmann</p>	
<p>Na BR-116, é certo que encontrarei engarrafamento e cachorro morto. A cada animalzinho estirado na mureta, tapo os olhos de meu filho Vicente – não é uma boa recordação para se levar à escola logo de manhã.</p> <p>Mas fui notando que teria que deixá-lo vendado o trajeto inteiro. No intervalo de 10 quilômetros, avistava um novo corpo já despossuído de alma e Deus, inchado e anônimo, sem a gentileza de cruz e o amparo da coleira.</p> <p>Cachorro atropelado na Grande Porto Alegre é tão frequente quanto as capivaras abatidas na BR-471.</p>	
<p>Procurava desvendar como o cão atingiu o miolo da estrada.</p>	
<p>Não me passava maldade pela cabeça. Sei o quanto um cachorro costuma cheirar caminhos e se distrair com facilidade.</p>	
<p>Até que descobri que existe um nazismo canino.</p>	
<p>Famílias compram ou recebem de presente um cãozinho, acham que é barbada cuidar, enfrentam uma semana de experiência, gastam demais com ração e higiene, e decidem sacrificar o hóspede. Sem tempo a perder, desaparecem com as provas de uma existência. E ainda raciocinam que não é um assassinato, que Palmira Gobbi é apenas o nome de uma avenida. Fingem acreditar que não cometeram mal nenhum, largaram o pequeno à mera provação do destino.</p>	
<p>Que mundo é este? Pela janela, eliminam uma visa com a leviandade de alguém que arrumassa longe uma bagana de cigarro, uma embalagem de picolé, um saco de salgadinho. Absolutamente crentes na impunidade.</p>	
<p>Quem faz isso não merece perdão.</p>	
<p>Repare na insensibilidade: o dono mente ao seu cachorro que irão passear, para desová-lo no corredor da morte. Calcule o terror do bichinho quando não entende o castigo, e corre uivando, desesperado, atrás de um carro que nunca será mais o seu.</p> <p>Cansei de esconder os olhos de meu filho.</p>	
	<p>Publicado no jornal Zero Hora          Coluna semanal, p. 2, 29/11/2011          Porto Alegre (RS), Edição N° 16902</p> <p>Postado por Carpinejar às 07:50          Marcadores: Crônica ZH</p>
<p>Fonte: <a href="http://carpinejar.blogspot.com.br/2011/11/parem-de-matar-cachorros.html">http://carpinejar.blogspot.com.br/2011/11/parem-de-matar-cachorros.html</a></p>	

## Conclusão

Não merece explicação. Não merece defesa. É um crime premeditado. A mais implacável execução que conheço, antecedida de lenta tortura emocional.

O motivo é sempre gratuito. Matam o cão para prevenir incômodos. Ou porque ele adoeceu ou envelheceu. Ou porque o remédio e o veterinário são caros ou porque o abrigo é longe e não podem se atrasar para o trabalho.

Cachorros são abandonados na rodovia pelos próprios donos. Aquilo que vejo todo o dia não representa acidentes, é, sim, resultado de uma matança deliberada.

Na minha idealização, o bicho esquecera o caminho de volta e não contara com sorte ao cruzar a mão dupla. Por uma série de tristes casualidades, fora jogado na loucura assassina de um autorama.

- b) Compare sua versão com a de um colega, e discutam as razões para suas escolhas.
- c) Agora reúnam-se com outra dupla e discutam:
- O texto respondeu às suas expectativas iniciais? Trouxe uma perspectiva peculiar sobre uma questão do cotidiano? Qual?
  - Vocês gostaram da crônica? Por quê? Há algum aspecto que vocês mudariam para torná-la mais interessante?

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Se o(a) estudante escolher a crônica de Drummond, deverá selecionar a alternativa que melhor sintetiza o assunto tratado nos parágrafos do texto e executar os mesmos procedimentos de comparação de sua versão com a de um colega, de discussão das razões das escolhas e de diálogo sobre se a resposta do texto atende às expectativas iniciais, se ele trouxe uma perspectiva peculiar sobre uma questão do cotidiano e qual foi; sobre se gostaram da crônica, os motivos e se mudariam algum aspecto para torná-la mais interessante. A imagem a seguir ilustra o exposto.

Figura 53 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa IV da UD: *o curioso dia a dia*

Ativ  
Acess

**Perde o gato**

a) Leia em silêncio a crônica completa de Carlos Drummond de Andrade e selecione a alternativa que melhor sintetiza o assunto tratado nos parágrafos do texto.

[Acesse a crônica aqui.](#)

Parágrafos 1 e 2	( ) Apresentação do tema e justificativa para a escrita. ( ) Apresentação do jornal e do gato Inácio.
Parágrafos 3 e 4	( ) As causas do desaparecimento de Inácio. ( ) Possíveis causas do desaparecimento de gatos.
Parágrafos 5 e 6	( ) A busca frustrada por Inácio. ( ) A busca exitosa por Inácio.
Parágrafo 7	( ) Características de comportamento dos gatos. ( ) Características físicas de gatos.
Parágrafo 8	( ) Como a ausência de Inácio é sentida pelo autor. ( ) A dificuldade do autor de escrever as crônicas.
Parágrafo 9	( ) Como o autor vai procurar por Inácio. ( ) Hipóteses sobre o que aconteceu e votos para o futuro de Inácio.

b) Compare suas respostas com as de um colega, e discutam as razões para suas escolhas.

c) Agora reúnam-se com outra dupla e discutam:

- O texto respondeu às suas expectativas iniciais? Trouxe uma perspectiva peculiar sobre uma questão do cotidiano? Qual?
- Vocês gostaram da crônica? Por quê? Há algum aspecto que vocês mudariam para torná-la mais interessante?

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Em seguida, a atividade apresenta um quadro com algumas possíveis características do gênero crônica, solicita que o(a) estudante assinale as características do texto lido para depois discutir suas respostas com a turma. A Figura 54 a seguir demonstra essa parte.

Figura 54 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa IV da UD: *o curioso dia a dia*

A crônica...	Parem de matar cachorros!	Perde o gato
expressa uma percepção particular sobre um detalhe do cotidiano	v	v
comenta algo que chamou a atenção do autor ou o fez pensar		
relata uma experiência pessoal do autor		
relata um acontecimento na vida do autor		
narra um fato de modo a interessar ou surpreender		
convida a refletir sobre uma situação do cotidiano		
conversa diretamente com o leitor		
defende um ponto de vista com argumentos		
comenta hábitos e costumes com humor		
apresenta descrições detalhadas de um personagem		
tem um título que motiva a leitura		
é leve e divertida		
é irônica		
é séria		
é poética		
é despretensiosa		

Ativ  
Acess

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Sobre essa proposta, temos algumas observações a fazer: 1. o (a) estudante teve a possibilidade de ler apenas uma crônica na íntegra; 2. a leitura da crônica objetivou apenas apreender o assunto global de suas partes; 3. as questões de discussão com o outro limitaram-se a responder se atendeu ou não às expectativas iniciais, se trouxe uma perspectiva nova ou se gostou ou não; 4. não é possível compreender a estrutura e as características de uma crônica.

Diante dessas observações, não podemos deixar de nos posicionar. A leitura de apenas uma crônica por parte do (a) estudante não possibilita a percepção do gênero discursivo na sua mutabilidade, flexibilidade e plasticidade (BAKHTIN, 2010a). Reconhecer as características de apenas uma crônica significa emoldurar a leitura e a escrita numa proposta exemplar, limitando a autoria, o estilo e a inventividade inerente aos sujeitos, sendo assim insuficiente para superar os níveis de proficiência das avaliações em larga escala e quiçá para atender a uma perspectiva enunciativo-discursiva. Para tanto, seria necessária a leitura ou a socialização da leitura de diversas crônicas, para que, com a comparação, se chegasse à compreensão da estrutura e de características globais do gênero crônica, específicas dos diferentes textos nesse gênero, tendo em vista que não são homogêneos.

Ademais, a leitura de um texto, seja do gênero que for, não se dá, em situações concretas de vida, nem deve ser na escola, apenas para compreender sua ideia global. Do modo como foi abordada na atividade, com opções pré-definidas para serem assinaladas e com discussões esvaziadas da produção de sentidos dos leitores, ficou envolta de uma apreensão e não de uma compreensão das ideias. A compreensão, como já destacamos, exige uma relação de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, afirmação-discordância, proposta-aceitação, proposta-contraproposta etc. (BAKHTIN, 2017b), o que permite ir muito além das ideias globais. Novamente pontuando, desse modo, mantém-se o nível de leitura de estudantes em um patamar baixo, escrevendo sempre um mesmo futuro, aquele ao qual nos referimos na seção inaugural desta tese, com o qual não avançamos.

Dando sequência, a quinta etapa *Aprofundando a leitura de crônica*, equivalente ao módulo quatro, objetiva aprofundar a compreensão do texto: compreender efeitos de



sentido de vocabulário e figuras de linguagem, inferir o tom da crônica, relacionar o texto com o título, compartilhar interpretações da crônica.

Quando visualizamos o objetivo principal elencado para essa etapa, somos remetidos ao rastilho de tardes e açúcares do poema de Gullar por nós epigrafado, pois o aprofundamento da compreensão do texto é uma questão muito cara para nós. Entendemos que é por meio desse aprofundamento que chegaremos a níveis mais elevados de desempenho em leitura e alcançaremos a formação de sujeitos mais críticos, conscientes de seus direitos e deveres como cidadão e que agem na sociedade, de forma resistente e responsiva, de modo a lutar pela diminuição das desigualdades sociais e amenizar os conflitos socioeconômicos que afligem a maior parte da população brasileira.

No entanto, quando deparamos com o enunciado — repetimos e destacamos — “compreender efeitos de sentido **de vocabulário e figuras de linguagem**, inferir o **tom da crônica** e relacionar o **texto com o título**”, percebemos o alarido de tudo o que já vínhamos pontuando, ou seja, o cognitivismo dando destaque aos sentidos produzidos pelos aspectos linguísticos do texto ou pelo que é posto pelo autor. Nessa direção, todas as questões que a atividade direciona aos (às) estudantes são emblemáticas dessa nossa compreensão, a saber:

Parágrafo 1 e 2:

- a) O leitor, portanto, faça o obséquio de mudar de coluna. **O que significa** a expressão “faça o obséquio”? A que “coluna” **o autor** se refere?
- b) **Qual frase resume o sentimento do autor** sobre o desaparecimento de Inácio?

Parágrafo 3 e 4:

- a) Quais são os possíveis motivos para o desaparecimento de gatos na cidade do Rio de Janeiro?
- b) **O autor se mostra preocupado** com os gatos desaparecidos no Rio de Janeiro? Como você sabe?

Parágrafo 5:

- a) Qual a **relação da palavra** que termina o parágrafo (amava) com o que foi **dito antes**?
- b) Por que **o autor** e seu amigo desistiram da busca por Inácio?

Parágrafo 6 e 7:

- a) O que você entende por “o gato é símbolo e guardião da vida intelectual”? Qual a **relação disso com o que foi dito** antes?
- b) Qual a consequência da ausência de Inácio para a **vida do autor** e para o seu trabalho?

Parágrafo 8:

- a) Como o **último parágrafo** contribui para construir o **tom da crônica**?

b) Que **relações** você pode estabelecer **entre o primeiro e o último parágrafo** da crônica? (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).

Não negamos o quanto isso é fundamental para uma análise preliminar, aquela que descortina elementos de compreensão fundamentais para uma primeira leitura. Não obstante, voltamos a destacar que um trabalho com a leitura não pode ficar circunscrito a essas ações de identificação da ideia principal em um texto de tamanho moderado, de entendimento das relações ou interpretação do significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, de localização de uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos ou de reflexão sobre o objetivo geral, sobre as características visuais ou tipográficas simples.

De acordo com a descrição do Pisa-2018, para se alcançar proficiência mais elevada, é preciso trabalhar também com textos longos

[...] inferindo quais informações no texto são relevantes, mesmo que as informações de interesse possam ser facilmente ignoradas. Eles conseguem executar formas causais ou outras de raciocínio com base em um entendimento profundo de partes do texto. Eles também conseguem responder perguntas indiretas, inferindo a relação entre a pergunta e uma ou várias informações distribuídas dentro ou em vários textos e fontes. Tarefas reflexivas requerem a produção ou avaliação crítica de hipóteses, baseando-se em informações específicas. Os leitores conseguem estabelecer distinções entre conteúdo e propósito, e entre fato e opinião, conforme aplicado a sentenças complexas ou abstratas. Eles conseguem avaliar a neutralidade e o viés com base em pistas explícitas ou implícitas pertencentes ao conteúdo e/ou fonte das informações. Eles também conseguem tirar conclusões sobre a confiabilidade dos argumentos ou conclusões oferecidas em um excerto de texto. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas no Nível 5 geralmente envolvem lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e passar por várias etapas até que o objetivo seja alcançado. Além disso, as tarefas nesse nível podem exigir que o leitor manipule vários textos longos, alternando entre os textos para comparar e contrastar informações (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b, p. 66).

Para completar o objetivo proposto para essa etapa — compartilhar interpretações da crônica —, há a proposta de retomada e de discussão em dupla de alguns aspectos que contribuem para a construção de sentidos do texto. Na atividade, o uso de adjetivos para descrição das características do gato e a troca de expressões utilizadas por outras mais próximas de uma linguagem de leitores jovens são os aspectos trabalhados como construtores de sentidos do texto. Com a Figura 55, a seguir, visualizamos.

Figura 55 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa V da UD: *o curioso dia a dia*

a) O título da crônica é "Perde o gato". Esse título motivou você a ler o texto? E se o título fosse "Perdi meu gato"? Faria alguma diferença? Qual?

b) Nos parágrafos 5 e 7 o autor apresenta algumas características do gato Inácio. Selecione dos quadros os adjetivos que descrevem Inácio. Marque no texto o trecho que fez você chegar a essa conclusão.

**Parágrafo 5**  
Inácio é \_\_\_\_\_.

querido	especial	travesso
arisco	afetuoso	amoroso
teimoso	sentimental	dourado

**Parágrafo 7**  
Inácio é \_\_\_\_\_.

silencioso	escandaloso	intenso	indiferente	gordo
macio	crítico	mudo	sutil	mediocre

c) Há outros adjetivos que podemos usar para descrever Inácio? Com base em qual trecho do texto você chegou a essa conclusão?

d) Complete o quadro relacionando o trecho do texto com as características de Inácio.

Trecho do texto	Adjetivo
<i>"ele se recusou à intimidade"</i>	arisco

e) Se em vez de escrever os trechos acima, o autor usasse os adjetivos, o texto ficaria mais ou menos interessante? Por quê?

f) Qual é o tom desta crônica? Marque no texto algumas expressões que imprimem esse tom ao texto.

g) Se quiséssemos dirigir essa crônica para leitores jovens de um jornal de uma escola, como poderíamos escrever esses trechos com outras palavras? Liste na tabela as expressões que você marcou no texto e busque outras formas de dizer para aproximar a crônica dos jovens que você conhece. Como ficariam esses trechos?

Tom da crônica: _____	Construindo outra interlocução: leitores jovens de um jornal de escola
<i>Inácio estava <u>na graça do crescimento</u>, e suas atitudes faziam descobrir um encanto novo no <u>encanto imemorial dos gatos</u>.</i>	
<i>A luz não dava para identificá-lo, e ele <u>se recusou à intimidade</u>.</i>	
<i>Chamados afetuosos <u>não o comoveram</u>; tentativas de aproximação <u>se frustraram</u>.</i>	
<i>Ele fugia sempre, para voltar se nos via distantes. <u>Amava</u>.</i>	

h) Compartilhe suas respostas com outra dupla.

- Comparem suas interpretações da crônica. Relatem para a turma os pontos sobre os quais concordaram ou discordaram.
- Gostaram da crônica? Por que gostaram ou não gostaram?

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Depreendemos, portanto, com toda a extensão das questões de a) a g), que as interpretações relacionam-se diretamente aos sentidos produzidos pela linguagem utilizada no texto e o compartilhamento dessa interpretação se restringe a comparar o modo como as expressões foram modificadas por outras duplas, se concordam ou não com a adequação da troca empregada e os motivos que os levaram a gostar ou não da crônica. Aspectos de ordem da refutação, da contação de outros casos relacionados, da confirmação, da complementariedade e da pressuposição, por exemplo, que colaboram para interpretações mais aprofundadas, mostrando o potencial discursivo dos textos, não são contemplados. Isso demonstra como as proposições metodológicas estão afinadas com a concepção de leitura adotada no curso com a qual dialogamos anteriormente, reforçando procedimentos válidos para a atribuição de sentidos, com um único potencial dos textos.

A sexta etapa, que equivale ao módulo 5, intitulada de *Juntando as pontas: notícias e crônicas*, tem como objetivo sistematizar as funções sociais, modos de organização e estruturas composicionais de notícias e crônicas. Ela se desenvolve levando o(a) estudante a identificar aspectos que diferenciam notícias e crônicas, com uma primeira atividade que pede para assinalar títulos que podem ser relacionados a notícias e para dizer aos colegas do grupo que se formou o que os distingue dos outros títulos. A atividade se apresenta da seguinte forma:

- 1) Vamos começar observando como os títulos são diferentes. Em grupos, analise os títulos a seguir e identifiquem quais funcionariam como títulos de notícias. Por que vocês acham que são títulos de notícias? O que os distingue dos outros títulos?
- ( ) Cães ficam deprimidos com a ausência repentina de seus donos.
  - ( ) Veículos de entrega invadem ciclovia na praça do centro de São Paulo.
  - ( ) Do rock
  - ( ) O mundo mudou
  - ( ) Pterossauro devorador de peixes é descoberto no Ceará
- (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Depois dessa questão, são disponibilizados *links* de acesso a *sites da Internet* onde é possível ler os textos na íntegra, se assim o(a) estudante quiser, mas não compõe a condução do trabalho docente, o que poderia ser feito para potencializar a familiaridade com textos nos gêneros abordados.

Na segunda atividade, solicita-se uma nova leitura das crônicas *Perde o gato e Parem de matar cachorros* e a comparação desses textos com as notícias *Gatos abandonados ameaçam animais do Bosque Rodrigues Alves* e *Ruas de Manaus têm 200 mil cães e gatos abandonados*, a partir das características dispostas num quadro para serem relacionadas aos gêneros crônica e notícia. A Figura 56 ilustra a atividade.

Figura 56 – Recorte da captura de tela que contém parte da etapa VI da UD: *o curioso dia a dia*

2) Leia novamente as crônicas *Perde o gato* e *Parem de matar cachorros!* e compare os textos com as notícias *Gatos abandonados ameaçam animais do Bosque Rodrigues Alves* e *Ruas de Manaus têm 200 mil cães e gatos abandonados*. Marque no quadro a seguir as características de crônicas e notícias.

	Notícias	Crônicas
apresenta acontecimentos de modo sucinto		
apresenta ponto de vista sobre um fato ou acontecimento		
expressa uma percepção particular sobre um detalhe do cotidiano		
comenta algo que chamou a atenção do autor ou o fez pensar		
relata uma experiência pessoal do autor		
relata um acontecimento na vida do autor		
narra um fato para interessar ou surpreender o leitor		
apresenta informações sobre acontecimentos recém ocorridos		
convida a refletir sobre uma situação do cotidiano		
comenta hábitos, costumes ou acontecimentos		
apresenta depoimentos sobre os acontecimentos		
registra as principais informações, causas e as consequências de um fato: como, onde e com quem aconteceu, e a possível repercussão na vida do leitor		
defende um ponto de vista com argumentos		
apresenta descrições detalhadas de um personagem		
tem um título que motiva a leitura		
caracteriza-se pela linguagem direta e tem caráter informativo		

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2019).

Com essas atividades fica evidente que a sistematização das funções sociais, dos modos de organização e das estruturas composicionais de notícias e crônicas não são construídas na relação interlocutiva de leitura, em que o(a) leitor(a) (estudante), ao desvendar as estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (autor), (GERALDI, 1991), somadas as suas experiências de leitura, sintetiza e define os modos de construção dos textos, compreendendo particularidades e exceções. Contudo, já é algo dado, definido, passível de identificação e não de reflexão. Com mais isso, reforçamos que a concepção de texto adotada no curso não se insere no debate de uma abordagem do texto como enunciado, pois em nenhum momento se questionou o contexto das produções textuais, de vida de seus autores, muito menos foi dado espaço para elaborar questões a partir das dúvidas surgidas mediante a leitura (GERALDI, 1991). Daí o grande abismo no qual a educação se mantém inserida, o do trabalho com a leitura para localizar informações no texto e responder ao que já está definido, como se da leitura não fosse possível elaborar questões verdadeiramente emanadas por aquilo que se teve dúvida e curiosidade ao ler.

A sétima e última etapa, correspondente à parte de produção final, denominada de *A minha perspectiva em foco: buscando inspiração para a escrita*, tem como objetivo oportunizar a leitura de novas notícias para se inspirar e escrever uma crônica. A proposta consiste em, ao folhear jornais e observar o que está sendo noticiado na semana, buscar inspiração para a escrita de uma crônica. Para ajudar na seleção da temática, solicita-se a seleção de três notícias de três seções diferentes e a anotação de seus títulos, nome da seção em que elas aparecem e o tema de cada uma. Em seguida, elenca algumas questões para debate, que são:

- Dentre os fatos relatados nas notícias que você escolheu, alguma aborda situações que também já ocorreram em sua comunidade? Quais?
- Quais situações narradas nas notícias você já vivenciou ou são importantes para a sua vida? Comente essas situações.
- Como você poderia relatar essas situações para expressar a sua percepção sobre o fato? O que lhe chamou a atenção? Que reflexões você pode fazer a partir dos fatos? (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Essas questões consecutivamente buscam fazer com que o (a) estudante escreva sobre algum fato ocorrido em sua comunidade, que a escrita reforce esse acontecimento como um fato relevante para ele(a) e que demonstre suas reflexões

sobre o ocorrido. Para nós, a chegada a essa proposta de produção textual, depois da sequência de atividades que foi imposta ao (à) estudante até o momento, desconsiderou situações de produções escritas reais fundamentais (ter o que dizer, ter razões para dizer, ter um interlocutor real e escolher estratégias para dizer) e tratou o gênero como textual e não discursivo, ou seja, como um objeto de ensino. Nas palavras de Geraldi e Citelli (2011), com esse tipo de trabalho, retorna-se

[...] ao modelo, agora um “esqueleto” descarnado das características de um gênero, que o aluno se vê forçado a seguir. A produção deixou de ser produção para se tornar exercício. Gramaticaliza-se o gênero (a sua estabilidade relativa desaparece quando as sequências didáticas apresentam suas definições) e obtém-se um objeto de ensino (GERALDI; CITELLI, 2011, p. 25).

Depois dessa etapa de produção final, no arquivo em PDF da UD, conforme dispomos no ANEXO G, consta uma última etapa (VIII – Preparando a escrita, compartilhando crônicas, reescrita, editoração do livro de crônicas da turma, bate papo com os alunos escritores) que nos parece ser uma tentativa plausível de aproximar a proposta de produção textual a um contexto significativo de produção, em que os(as) estudantes terão oportunidade de socialização e reescrita dos textos, motivos para dizer (publicação de um livro de crônicas da turma) e interlocutores reais para sua escrita (leitores do livro de crônicas da turma). No entanto, essa etapa não aparece como parte na organização da UD suscitada na atividade 1, não é contemplada na atividade 2 onde se relaciona com objetivos específicos do curso, nem é mencionada em nenhum momento da UD. Para nós, ela é parte principal, tendo que ser anunciada de início para os(as) estudantes, de modo que eles/elas possam ter nas condições de produção a inspiração para a escrita. Afinal, para que escrevemos?

A etapa de produção final tendo o gênero textual como um objeto de ensino traduz o que os autores genebrinos preconizam como uma “[...] possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Além disso, para eles, tal produção “[...] permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 90), assim como “[...] observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 91), o

que reforça ainda mais a proposição do trabalho com o texto, dessa perspectiva, ao nosso ver cognitivista, como pretexto de ensino do gênero.

Desse modo, é importante mencionar que esses autores lançam mão da teoria sobre o gênero construída por Bakhtin (2010b) e a transpõe para um procedimento pedagógico atendendo às exigências de, entre outras, “[...] centrar-se, de fato, nas dimensões textuais de expressão oral e escrita e ser modular, para permitir uma diferenciação no ensino”. Com isso, absorvem os gêneros discursivos, da teoria bakhtiniana, e os tornam sinônimos de gêneros textuais, como numa cisão da vida com a arte (BAKHTIN, 2010b), o que para nós é equivocado, assim como é inadequado relacionar metodologicamente os estudos de Bakhtin e seu Círculo a sequências didáticas.

Seguindo essa lógica de avaliação somativa e de observação das aprendizagens por meio dos textos que os/as estudantes “produziram” ao final da UD, o curso elabora sua última unidade *Avaliação da leitura*, com a qual passaremos a dialogar. Escolhemos na atividade 1 da aula 1 a situação 5, pois, em coerência com a UD, ela propõe a análise da avaliação da leitura na produção escrita, e na atividade 1 da aula 2 selecionamos a primeira questão, pois ela aborda a avaliação diagnóstica — o que ensinar, a partir de uma questão da Prova Brasil, instrumento utilizado para monitorar como os/as estudantes estão em leitura e atribuir os índices de qualidade da educação brasileira. A sequência de figuras a seguir ilustra a atividade 1 da aula 1 da unidade 4:



Figura 57 – Recorte da captura de tela que contém parte da primeira atividade da Unidade 4 do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

**Aula 1 - Avaliar leitura**

Menu Recursos

unidade 4

Aula 1: Avaliar leitura

Atividade 1: Instrumentos de avaliação

Escolha, dentre as situações de avaliação abaixo, aquela que deseja analisar. Clique sobre ela. Para analisá-la, você deverá responder a algumas perguntas que estarão no lado direito da tela. Clique nas perguntas para responder. Depois de responder, você poderá voltar a esta tela para analisar outras situações.

Situação 1 - Avaliação de leitura: leitura em voz alta

Situação 2 - Avaliação de leitura: perguntas abertas

Situação 3 - Avaliação de leitura: perguntas de múltipla escolha

Situação 4 - Avaliação de leitura: discussão e registro escrito

Situação 5 - Avaliação de leitura: produção escrita

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

Figura 58 – Recorte da captura de tela que contém a situação 5, da primeira atividade, da Unidade 4 do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

unidade 4

Aula 1: Avaliar leitura

Atividade 1: Instrumentos de avaliação

**Situação 5 – Avaliação de leitura: produção escrita**

Durante o bimestre, uma turma de 6º ano desenvolveu um projeto intitulado "A vida me ensinou". Os alunos leram fábulas, pesquisaram sobre histórias da tradição oral, entrevistaram pessoas mais velhas na comunidade, discutiram em aula, escreveram narrativas sobre seus aprendizados em eventos específicos, produziram um livro de histórias. Como uma das atividades de fechamento, a professora faz uma avaliação por escrito. A atividade de leitura sobre o texto "O caboclo, o padre e o estudante", a seguir, integra a avaliação. Convidamos você a se colocar no lugar do aluno. Leia o texto e reflita sobre o que você escreveria. Depois vamos analisar a prova.

CLIQUE NA IMAGEM ABAIXO PARA AMPLIAR

a) Qual é o instrumento de avaliação utilizado e quais são as dinâmicas propostas?

b) Quais são os critérios de avaliação que podem ser inferidos a partir das questões propostas?

c) Que visão de proficiência em leitura pode ser inferida a partir da atividade?

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).  
Nota: Acervo da autora (2018).

De acordo com a descrição da situação 5, depois de um bimestre de trabalho com uma turma de sexto ano em torno do projeto *A vida me ensinou*, com o qual foi possível ler fábulas, pesquisar histórias de tradição oral, fazer entrevistas, discutir em aula, escrever narrativas e produzir um livro de histórias, a avaliação das aprendizagens dos/das estudantes centra-se numa avaliação escrita da leitura (prova de leitura) que pormenoriza toda a situação de interlocução, de leitura e de escrita contemplada nas aulas em que se desenvolveu o projeto. Pela situação descrita, não se consideram e não se avaliam as aprendizagens no processo em que elas ocorreram, não se reflete sobre a potência da interação, do diálogo, nem do conglomerado escrito que culminou no livro de histórias — produções suficientes para uma avaliação e revisão do processo.

O foco fica no controle (GERALDI, 2011), na medição, no aferimento de notas. Tanto que a prova exige a leitura de um outro texto (curto), solicita a escrita de um outro gênero (carta) e dispõe uma situação fictícia em que o/a estudante se passe por um dos personagens do texto e escreva para sua família sobre uma viagem que (não) realizou. A escrita é solitária, permite-se a consulta a gramáticas e a dicionários e com esses critérios objetiva-se avaliar, na leitura, a compreensão do sentido global do texto e, na escrita, a clareza, o vocabulário, a gramática e a ortografia. Vejamos essa proposta de avaliação com a figura a seguir:

Figura 59 – Recorte da captura de tela que contém a *Prova de leitura* disposta na situação 5, da primeira atividade, da Unidade 4 do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Prova de leitura</p> <p>Nome: _____</p> <p>_____</p> <p><b>Tarefa:</b>          Leia o texto "O caboclo, o padre e o estudante".          Após ler o texto, escreva o seguinte texto:  <i>Imagine que você seja o caboclo da história. Escreva uma carta para sua família contando da viagem. Conte o que aconteceu. Explique suas razões para agir como agiu e que lição você deu nos seus parceiros de viagem.</i></p> <p><b>Procedimentos:</b>          •A leitura e a escrita são individuais e em silêncio.          •Você pode consultar seus materiais, dicionários e gramáticas.          •Não é permitida a consulta ao colega.</p> <p><b>Critérios de avaliação:</b>  <b>Leitura:</b> compreensão do sentido global do texto  <b>Escrita:</b>          •O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo.          •O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto.          •Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral.</p> <p>Proposta adaptada de prova de leitura do INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional, em 2001. Fonte: Kleiman, A. B. <i>Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura</i>. In: Ribeiro, V. M. (Org.) <i>Letramento no Brasil</i>. São Paulo: Global Editora, 2003. p. 209-225.</p>	<p>O Caboclo, o Padre e o Estudante</p> <p>Um estudante e um padre viajavam pelo sertão, tendo como bagageiro um caboclo. Deram-lhes numa casa um pequeno queijo de cabra. Não sabendo como dividi-lo, mesmo porque chegaria um pequenino pedaço para cada um, o padre resolveu que todos dormissem e o queijo seria daquele que tivesse, durante a noite, o sonho mais bonito, pensando engabelar todos com os seus recursos oratórios. Todos aceitaram e foram dormir. À noite, o caboclo acordou, foi ao queijo e comeu-o.</p> <p>Pela manhã, os três sentaram à mesa para tomar café e cada qual teve de contar o seu sonho. O frade disse ter sonhado com a escada de Jacob e descreveu-a brilhantemente. Por ela, ele subia triunfalmente para o céu. O estudante, então, narrou que sonhara já dentro do céu à espera do padre que subia. O caboclo sorriu e falou:</p> <p>— Eu sonhei que via seu padre subindo a escada e seu doutor lá dentro do céu, rodeado de amigos. Eu ficava na terra e gritava:</p> <p>— Seu doutor, seu padre, o queijo! Vosmincês esqueceram o queijo.</p> <p>Então, vosmincês respondiam de longe, do céu:</p> <p>— Come o queijo, caboclo! Come o queijo, caboclo! Nós estamos no céu, não queremos queijo.</p> <p>O sonho foi tão forte que eu pensei que era verdade, levantei-me, enquanto vosmincês dormiam, e comi o queijo...</p> <p>Colhida no Ceará.          GUSTAVO BARROSO.          Ao SOM DA VIOLA, Rio de Janeiro, 1921.</p>
---	---

Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Para adensarmos o diálogo, à medida que trazemos outras problematizações acerca desse modo de avaliação da leitura e da proposta de análise dessa leitura, expomos as questões colocadas aos/às professores/professoras cursistas para análise dessa avaliação e as ponderações do curso para as respostas. A primeira questão conduz o/a cursista na identificação do instrumento de avaliação utilizado na prova e das dinâmicas propostas e, para tal, disponibiliza duas opções de respostas:

a) Qual é o instrumento de avaliação utilizado e quais são as dinâmicas propostas:

( ) Retextualização para construir texto em outro gênero do discurso. Os alunos devem ler silenciosamente e escrever um texto **individual, com consulta a outros textos**. O professor avalia os textos, focalizando aspectos da leitura e da escrita.

( ) Retextualização para construir texto em outro gênero do discurso. Os alunos devem ler silenciosamente e escrever um texto **em duplas**. O professor avalia os textos, focalizando aspectos da leitura e da escrita (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).

Seguindo a mesma lógica de identificação (do sentido global do texto) proposta para estudantes na prova de leitura, a questão exige também do/da professor(a) cursista apenas a identificação do instrumento e da dinâmica avaliativa utilizada na proposta, sem fazer nenhuma provocação mais aprofundada a respeito dessa forma de avaliação da leitura. As opções de respostas diferenciam-se apenas na mudança da forma como os/as estudantes deverão escrever o texto — individual, com consulta a outros textos ou em duplas —, demonstrando ser uma questão de identificação pontual.

Após a marcação da resposta, o/a cursista tem acesso a um comentário feito pelo curso destacando que a professora está avaliando a leitura por meio de uma produção escrita (instrumento de avaliação). A retextualização refere-se à escrita de um outro texto, de outro gênero, com as interpretações dos fatos e do conteúdo do texto lido. A dinâmica é da leitura e da escrita silenciosa e individual, com consulta a materiais de referência e “A professora está em sala para controlar o silêncio e o acesso aos materiais de referência e procederá a uma avaliação dos textos de cada aluno após a aula” (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016). Essas colocações reforçam nosso entendimento da avaliação como controle e medição e expõem o/a professor/professora a um papel majorado pela cultura escolar como aquele que tudo sabe e tudo vê, que se preocupa com o conhecimento repassado e está no centro do processo educativo. A justificativa apresentada para essa dinâmica é a seguinte:

[...] A dinâmica de consulta a materiais de referência é uma opção coerente se o trabalho em sala de aula foi desenvolvido dessa maneira. É importante lembrar que, para que uma avaliação da aprendizagem seja válida, é desejável que ela envolva não só o que foi trabalhado, mas também como foi feito esse trabalho. Nesse sentido, a proposta aqui é avaliar também a capacidade de consulta a esses materiais, caso seja necessário [...] (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Com essa justificativa identificamos contraditoriamente incoerência, pois o trabalho realizado/desenvolvido em sala de aula, de acordo com a descrição da situação 5, foi o de leituras, pesquisas, discussões, escritas e produção de um livro de história, ou seja, com dinâmicas destoantes do modo de condução da avaliação da aprendizagem focada no silêncio e no controle. Pela descrição da situação, a condição de produção da avaliação está ao avesso da que foi trabalhada em aula, o

que pode gerar resultados indesejáveis, classificatórios e que não refletem as verdadeiras capacidades dos/das estudantes.

O final do comentário, que traremos a seguir, continua reforçando esses nossos apontamentos sem fazer menção à possibilidade de uma avaliação processual, sem necessidade de prova, em que a escrita produzida durante as aulas pudesse servir como instrumento de verificação dos avanços na aprendizagem. Mesmo fazendo referência a outras possibilidades de integração da leitura e da escrita na avaliação e a algumas condições de produção (quem escreve, para quem escreve e com que propósito), não considera a condição de se ter como fazer, ou seja, ter subsídios para se produzir um texto no gênero demandado, bem como foi o pedido de uma carta, a partir de um trabalho sistêmico e dialógico com o gênero. Assim está posto:

[...] Outras possibilidades de integrar a leitura e produção escrita na avaliação poderiam ser, por exemplo: os alunos responderem ao texto lido (escrever uma carta do leitor referente a uma notícia, um comentário sobre um texto lido em um blog, responder a uma carta, escrever um código de conduta a partir da leitura de um problema na escola, etc.) — todos esses exemplos pressupõem a compreensão das condições de produção (quem escreve, para quem, com que propósito), tanto do texto lido quanto do texto a ser escrito. Nesse sentido, para que a produção textual seja usada com fins de avaliação de leitura, é importante que os alunos tenham feito atividades semelhantes em sala de aula e que compreendam que, na prova, estão simulando a situação de comunicação proposta (no caso específico, colocar-se na posição do caboclo da história e escrever uma carta para a família contando da viagem e explicando o que fez, por que fez e que lição deu nos seus parceiros de viagem (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Diante do exposto, é preciso salientar: essas outras possibilidades também não se inserem em um contexto de produção real, demandado pelos sujeitos na interação verbal diante de suas necessidades de comunicação; ter como dizer e ter condições para isso também é uma circunstância fundamental na produção de textos; a produção textual usada com a finalidade de avaliar a leitura atende ao didatismo escolar e cerceia a discursividade dos textos e de seus autores-estudantes; não é necessário simular situações de aula em uma prova, sendo que a própria aula como acontecimento valida avaliações, verificações, reformulações de práticas pedagógicas.

A segunda questão conduz o/a cursista na identificação dos critérios de avaliação que podem ser inferidos a partir da tarefa proposta e, para tal, disponibiliza quatro opções de respostas, podendo ser marcado mais de um item. Examinemos:

b) Quais são os critérios de avaliação que podem ser inferidos a partir da tarefa proposta? Você pode marcar mais de um item.

( ) Compreender o sentido global do texto (a graça da história está no modo como o caboclo resolve o problema da fome, usando os termos do próprio acordo para justificar sua ação e mostrando, assim, que é mais esperto).

( ) Relacionar o sentido global do texto com um pressuposto de senso comum (quem tem mais estudo é mais inteligente e se dá melhor na vida).

( ) Selecionar, usar e adequar os conteúdos do texto para construir outra situação de interlocução.

( ) Resolver dúvidas sobre efeitos de sentido dos recursos linguísticos usados usando materiais de referência (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Essa questão destaca novamente a finalidade da leitura para fins de escrita e de identificação de sentidos atribuídos pelos recursos linguísticos usados e dados pelo autor ao texto. Do mesmo modo como destacamos no diálogo com a concepção de leitura adotada no curso e na última etapa da UD analisada anteriormente, a leitura segue atribuindo sentidos ao texto e não produzindo sentidos com ele. O início do comentário da resposta dado aos/às cursistas reforça essa compreensão, expondo que “[...]avalia a leitura ao solicitar que o aluno mobilize determinados conteúdos do texto na escrita” onde “[...] precisará selecionar informações relevantes do texto lido e adequá-las a essa nova interlocução” (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Além disso, outra ponderação é feita no sentido de reforçar o caráter simulativo da proposta de escrita de texto (desvinculado da vida e das necessidades reais de comunicação) e demonstrar que o/a estudante também precisará atender à expectativa da prova de leitura (avaliar a compreensão e o uso das informações do texto lido na escrita de outro texto):

Cabe lembrar que a situação proposta aqui é uma simulação (colocar-se na posição do caboclo para contar à família o que aconteceu). Isso quer dizer que o aluno precisa também levar em conta o gênero “prova de leitura” (no qual se inserem o texto de conto popular e também o texto que vai produzir) para compreender a expectativa de leitura projetada: compreender e usar as informações que forem levantadas para a produção escrita e, nessa produção, deixar transparecer com convicção o papel assumido e a construção da interlocução proposta. Nesse sentido, é importante que sejam explicitadas com clareza as orientações sobre: quem escreve, para quem escreve, com que propósito, mobilizando quais informações (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Sobre esse propósito, concordamos com Geraldi (2011) que a escola/o professor torna-se o interlocutor privilegiado do estudante, determinando a estrutura do seu discurso e negando a subjetividade de seus locutores.

A terceira questão conduz o/a cursista na identificação da visão de proficiência em leitura que pode ser inferida a partir da atividade e, para tal, disponibiliza duas opções de respostas. Observemos:

c) Que visão de proficiência em leitura pode ser inferida a partir da atividade. Ser proficiente em leitura significa:

( ) ser capaz de compreender o enredo e a graça de um conto popular.

( ) ser capaz de compreender todas as palavras e a pontuação de um conto popular (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

No comentário da resposta da questão, o curso traz os seguintes apontamentos:

Ao solicitar que os alunos se coloquem no lugar de um personagem e contem o que aconteceu para outro interlocutor, a tarefa prioriza uma visão de proficiência coerente com o gênero do discurso focalizado: **compreender o enredo, a graça e o ensinamento da história**. Para **mostrar que é proficiente**, o aluno precisa **atribuir sentidos ao texto**, integrando várias ações: **decodificar** o que está escrito, **lançar mão de conhecimentos prévios** relevantes, levar em conta a **perspectiva de leitura criada pelos gêneros do discurso** e analisar os textos (conto popular e prova de leitura) como produtos culturais.

Em uma prova, é necessário levar em conta o **contexto de produção de todos os textos focalizados**, neste caso: o texto para leitura, o texto a ser escrito e a prova de leitura. O aluno precisa levar tudo isso em conta **para construir as expectativas de compreensão e de produção** (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016, grifos nossos).

Essa terceira questão e seus apontamentos, bem como grifamos, nos fazem ser reiterativos. Portanto, para corroborar as compreensões que trouxemos até o momento nesta tese, basta lembrar Geraldi (2011, p. 126) como outra voz que fala em nossas falas:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se numa situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo!

Sobre esse modo de analisar a avaliação da leitura, temos duas problematizações ansiosas por contrapalavras, por uma réplica, por uma refutação ou uma explicação

que seja como a *alegria da água que ouvistes num soneto de Rilke*: por que o curso, ao trazer esse tipo de análise de uma avaliação da leitura em forma de prova, legitimando-a, põe o foco no objeto de aprendizagem e não no processo? Por que destaca-se os contextos de produção dos textos focalizados, mas não se investe nos contextos de produção escrita dos/das estudantes?

Herkenhoff (2017) sinalizou, ao analisar a escrita literária na *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, que a instrumentalização da literatura se atrela a uma concepção de escrita como produto para fins de participação no concurso de textos. Logo, não resta dúvida: o foco no objeto e não no processo tem uma intenção específica de treinar estudantes na escrita de textos padronizados, atende aos ideários neoliberais das instituições que gerenciam o programa e reproduzem a sistemática de condução de políticas vigentes que não investem numa abordagem enunciativo-discursiva de trabalho com a linguagem, pois ela é libertadora e crítica, sem álibi com moldes, com a passividade, com a resignação e com injustiças.

Para finalizarmos, seguimos com a compreensão analítico-dialógica da atividade 1 da aula 2 da unidade 4, que propõe aos/às cursistas a análise de questões da Prova Brasil e do Pisa para refletir sobre o que diferentes respostas (corretas e incorretas) poderiam indicar ao professor sobre as atividades de leitura a serem desenvolvidas com os alunos. A questão por nós selecionada foi a seguinte.



Figura 60 – Recorte da captura de tela que contém a primeira questão para análise na primeira atividade da aula 2, da Unidade 4, do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*

**unidade 4**

**Aula 2: Ler para aprender**

Atividade 1: Avaliação diagnóstica - o que ensinar?

Para auxiliar o aluno a responder esta questão de leitura, selecione o que o professor pode trabalhar:

**Leitura do texto em foco:**

- O propósito de uma tirinha: contar uma história, fazer um comentário social e divertir o leitor
- Papéis sociais historicamente associados a homens e mulheres e à relação conjugal
- As características dos personagens
- Efeitos de sentido de expressões faciais e corporais
- Relações entre estímulos verbais (falas dos personagens) e não verbais (imagens)
- Modo de ler os quadrinhos (da esquerda para a direita, buscando construir uma narrativa)
- Recursos linguísticos para causar efeito de sentido de ironia e de humor

**Leitura do instrumento de avaliação:**

- O reconhecimento de que a prova prevê uma única alternativa correta
- A busca no texto pelo trecho mobilizado na pergunta e o cotejo das alternativas mais prováveis com esse trecho
- A análise das alternativas, para identificar itens impossíveis ou muito improváveis
- A comparação entre as alternativas, para descartar itens semelhantes
- A análise do enunciado da questão para poder definir o propósito de leitura do texto

1) [Clique aqui](#) para ler o texto.  
 2) Leia o enunciado da questão e observe a resposta correta indicada em verde.  
 3) Selecione as atividades que você acha que poderiam auxiliar os alunos a responderem corretamente a questão.

**Questão 1**  
 A atitude de Romeu em relação a Dalila revela  
 (A) compaixão.  
 (B) companheirismo.  
 (C) insensibilidade.  
 (D) revolta.

Fonte: Schlatter; Bortolini; Nunes (2016).  
 Nota: Acervo da autora (2018).

Nota-se que é solicitado que o/a cursista leia o texto e o enunciado da questão da Prova Brasil feita para o/a estudante, observe a resposta correta indicada em verde e selecione as atividades que poderiam auxiliar os alunos a responderem corretamente à questão. O texto para leitura de estudantes está demonstrado na figura a seguir:

Figura 61 – Texto utilizado na primeira questão da primeira atividade da aula 2, da Unidade 4, do curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*



Fonte: Schlatter, Bortolini e Nunes (2016).

Nota: Acervo da autora (2018).

Ao apresentar duas questões para o cursista responder, sendo uma voltada para o que o professor pode trabalhar na leitura do texto em foco e a outra voltada para a leitura do instrumento de avaliação, inferimos que há uma preocupação de se trabalhar a leitura para que o/a estudante consiga realizar satisfatoriamente a questão da prova ou até mesmo que se treine para a realização de questões do tipo, dispostas em provas de avaliação de larga escala. Como fica evidente que nesse tipo de questão não há espaço para a avaliação dos sentidos produzidos por estudantes mediante suas subjetividades e contextos singulares de vida, torna-se necessário que o/a professor(a) trabalhe com os/as estudantes a compreensão dos sentidos do texto explicitados por meio dos recursos linguísticos verbais e não verbais.

Entendemos que o enfoque dado aos sentidos do texto é um trabalho fundamental para que o(a) leitor(a) possa construir seus próprios sentidos e ampliar seus modos de percepção dos fatos. Como demonstrado no comentário da questão, para se chegar a isso é preciso, antes,

[...] conhecer o propósito de uma tirinha (contar uma história, fazer um comentário social e divertir por meio do humor) e relacionar as expressões faciais e corporais dos personagens (indiferença, do homem; tristeza, mágoa, desilusão, da mulher) com o conteúdo verbal do texto para, assim, compreender seus efeitos de sentido e construir a ironia e a graça da história (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016).

Em outras palavras, é preciso acionar conhecimentos outros, em relação ao gênero tirinha, que ajudam na compreensão dos sentidos (no caso da tirinha, o humor) construído no texto.

No entanto, trabalhar com esses aspectos relacionando-os exclusivamente ao gênero teste de múltipla escolha, “[...] para que os alunos aprendam a lidar com a especificidade dessas questões, praticando habilidades como eliminar respostas impossíveis, improváveis e parecidas e buscar no texto sustentação para as respostas possíveis” (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016), por si só, não colaboram para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, como é propagandeado pelo Programa *Escrevendo o Futuro*. Para isso, apostamos em um trabalho com a linguagem numa perspectiva enunciativo-discursiva, que toma o texto como um enunciado concreto, constituído pelos aspectos extralinguísticos, sociais e históricos que os tornam vivos, bem como são seus locutores e interlocutores.

Em suma, mediante todos os apontamentos suscitados no diálogo com os enunciados das conceituações, das atividades e das orientações do curso, trazidos como evidências nesta tese, podemos tecer algumas conclusões: 1) o curso, ao oferecer reflexões teóricas e sugestões práticas para os professores que queiram aprimorar dinâmicas de sala de aula para o ensino de leitura na escola, não lança mão de uma abordagem que contribui efetivamente para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; 2) ao lançar mão de uma abordagem cognitivista, forja a autonomia e a desenvoltura docente para criar e adaptar suas aulas levando em conta os conhecimentos prévios de seus alunos; 3) simula a percepção para as diferentes maneiras de ler um texto, premeditando modos de trabalhar com o texto em sala de aula que valorizam os efeitos de sentido de recursos expressivos do texto e limitando a variação nos gêneros do discurso.

Tais apontamentos conduzem-nos à confirmação da tese que foi posta desde o início deste texto: **as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para que não haja melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental e médio.** Vejamos então de que forma o outro curso *Nas tramas do texto: caminhos para a reescrita* contribui para essa confirmação.

## 5.2 NAS TRAMAS DO TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA

O curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* foi criado com o objetivo de proporcionar a reflexão sobre questões teóricas e práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de produção de textos, por meio da análise de produções escritas por jornalistas, escritores e principalmente estudantes. Outro objetivo é o de propiciar aprofundamento conceitual nos conteúdos mobilizados nos processos de escrita e de reescrita. Com a Figura 62 a seguir, ilustramos como se dispõem as informações sobre ele no portal *Escrevendo o Futuro*.

Figura 62 – Captura de tela da página de informações sobre o curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*

A imagem mostra a interface de um portal web. No topo, há o logotipo 'Escrevendo o Futuro' com uma caneta desenhando a palavra 'Futuro'. À direita, há ícones para busca, Instagram, Facebook, Twitter e YouTube. Abaixo, um menu de navegação contém: 'O Programa', 'Olimpíada', 'Formação' (com seta para baixo), 'Recursos' (com seta para baixo), 'Notícias' (com seta para baixo) e 'Fale conosco'. À direita do menu, há o nome de usuário 'GISELE SANTOS DE...' com uma seta para baixo. O conteúdo principal apresenta um banner com o título 'nas Tramas do Texto' em uma folha de papel amarela e uma ilustração de uma mulher com cabelo vermelho encaracolado segurando um celular. Abaixo do banner, há uma seção com o título 'Objetivos' em um fundo rosa. O texto dos objetivos é: 'Nas tramas do texto foi criado com o objetivo de proporcionar a reflexão sobre questões teóricas e práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de produção de textos, por meio da análise de produções escritas por jornalistas, escritores e, principalmente, estudantes. E do aprofundamento conceitual nos conteúdos mobilizados nos processos de escrita e de reescrita.'

<p><b>Programa</b></p> <p>O curso está organizado em quatro módulos:</p> <p>Módulo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto: uma prática social</li> <li>• O que é texto?</li> <li>• Textualidade: fatores pragmáticos discursivos</li> <li>• Outros fatores da textualidade</li> </ul> <p>Módulo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequências tipológicas e textualidade</li> <li>• Textualidade: coerência e coesão</li> <li>• Narrativa em textos de alunos</li> </ul> <p>Módulo 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A crônica como produto cultural</li> <li>• Modos de construção da textualidade na crônica</li> <li>• As tramas da crônica</li> <li>• As tramas da crônica</li> </ul> <p>Módulo 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia no ensino de produção de textos: da contextualização</li> <li>• Da produção do texto para a revisão: as decisões e ações didático-pedagógicas</li> <li>• A produção e revisão coletiva e seu potencial para as aprendizagens favorecidas</li> <li>• O trabalho em parceria e seu potencial para aprendizagens</li> <li>• Revisitando a análise dos textos dos alunos - Avaliação diagnóstica</li> </ul>
<p><b>Metodologia</b></p> <p>Este é um curso autoformativo, elaborado de modo que você não precise de um mediador para a aprendizagem. O curso conta com recursos como: videoaulas; leituras e atividades comentadas; e fóruns autorregulados nos quais será possível trocar ideias e compartilhar compreensões com outros colegas cursistas.</p> <p>Os estudos podem ser feitos no horário definido pelo cursista, desde de que dentro do período do curso. E para refletir sobre o processo de aprendizagem, ao final de cada módulo o participante responde a uma avaliação.</p>
<p><b>Público-alvo</b></p> <p>Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Professores do Ensino Fundamental I também podem participar se tiverem interesse no ensino da escrita.</p>
<p><b>Duração</b></p> <p>Dez semanas.</p>
<p><b>Carga horária e certificação</b></p> <p>O curso oferece um certificado de 60 horas para os participantes que realizarem as quatro avaliações ao final de cada módulo e obtiverem um desempenho satisfatório, conforme os critérios estabelecidos no Guia do Estudante.</p>
<p><b>O que é preciso para participar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispor de cerca de 60 horas no período de dez semanas.</li> <li>• 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.</li> <li>• Dispor de conexão estável regular com a internet.</li> <li>• Ter instalado no computador que utilizará para fazer o curso a última versão do programa gratuito: <a href="#">Adobe Reader</a>.</li> </ul>

Fonte: Cenpec (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Como é possível notar, esse curso tem a duração de dez semanas e organiza os conteúdos por meio de módulos que também obedecem a uma ordem linear de dependência, em etapas que o(a) cursista avança consecutivamente. O primeiro módulo trabalha com as temáticas: “Produção de texto: uma prática social”; “O que é texto?”; “Textualidade: fatores pragmáticos discursivos” e “Outros fatores da textualidade”. O segundo módulo trata de “Sequências tipológicas e textualidade”; “Textualidade: coerência e coesão” e “Narrativa em textos de alunos”. O terceiro módulo tematiza “A crônica como produto cultural”; “Modos de construção da textualidade na crônica” e “As tramas da crônica”. O quarto módulo trabalha com as seguintes temáticas: “Metodologia no ensino de produção de textos: da contextualização”; “Da produção do texto para a revisão: as decisões e ações didático-pedagógicas”; “A produção e revisão coletiva e seu potencial para as aprendizagens favorecidas”; “O trabalho em parceria e seu potencial para aprendizagens”; e com “Revisitando a análise dos textos dos alunos – Avaliação diagnóstica”.

Assim como no outro curso, é preciso dispor de tempo, habilidade de navegação na *Internet* e computador adequado. Também é destinado a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e médio e aos do ensino fundamental I que tiverem interesse. É autoformativo, ou seja, elaborado de modo que o participante não precise de um mediador para a aprendizagem.

O curso conta com recursos como: videoaulas; textos para leituras e com atividades comentadas; fóruns autorregulados nos quais é possível trocar ideias e compartilhar compreensões com outros(as) participantes. Oferece um certificado de sessenta horas para os que realizarem as quatro avaliações ao final de cada módulo e obtiverem um desempenho satisfatório, conforme os critérios estabelecidos no *Guia do Estudante*.

Não consta na apresentação evidenciada com a Figura 62, mas esse curso, antes das etapas modulares, dispõe uma etapa introdutória, denominada *Sobre o curso*, onde constam algumas partes que consideramos importantes de destacar, pois elas demarcam a vinculação do curso com o concurso de textos *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e apresentam as referências bibliográficas que

constituem bases conceituais e pedagógicas da formação. As partes que constam nessa etapa introdutória são as seguintes:

- Termo de compromisso (termo que confirma a matrícula e o estudante se declara comprometido com os objetivos e as condições do curso);
- Questionário de perguntas pessoais (formação, área de atuação, familiaridade com a *Internet* e com cursos *on-line*);
- Tutorial de Navegação (vídeo de 4 minutos e 38 segundos com o passo a passo de como acessar os conteúdos do curso);
- Vídeo de Abertura (introdução sobre o foco das discussões e os tipos de atividades do curso);
- Publique seu Perfil (espaço para o/a cursista dispor seus dados pessoais, profissionais e acadêmicos);
- Leituras Complementares (indicações bibliográficas, textos de estudantes participantes da Olpef e glossário com verbetes de termos utilizados no curso);
- Avaliação Diagnóstica – parte 1 (atividade obrigatória de avaliação inicial de produções escritas por alunos que participaram da Olpef na categoria *Crônicas*, tendo como base fatores sociopragmático-discursivos: situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, grau de informatividade, intertextualidade).

As indicações bibliográficas do curso são as seguintes:

- ADAM, J.-M. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. *In*: BEZERRA, B.; BIASI-RODRIGUES, B.; MAGALHÃES, M. (Org.). **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: Edupe, 2009.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- CECCANTINI, J. L. *et al.* (Org.). **Pedagogia cidadã**. Cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: Unesp, v. 1, 2004.
- COSTA VAL, M. G. Texto e textualidade. *In*: **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, capítulo 1, 1994. Disponível em <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/cristala/materiais/TEXT0\\_E\\_TEXTUALIDADE.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/cristala/materiais/TEXT0_E_TEXTUALIDADE.pdf)>. Acesso em 23 de março de 2017.
- COSTA VAL, M. G. Como avaliar a textualidade. *In*: **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, capítulo 2, 1994.
- COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. *In*: **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, pp. 34-51.

Disponível em <<https://tinyurl.com/y7ezm6a2>>. Acesso em: 3 de outubro de 2017.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. et al. (Org.). **Pedagogia cidadã**. Cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: Unesp, v. 1, 2004.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. G. V. Aquisição da escrita e textualidade. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, nº29, jul-dez, 1995, p. 109-117. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2831/4214>>.

Acesso em 23 de março de 2017.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. Revista **Investigações – Linguística e Teoria Literária**, v. 21, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446>>. Acesso em 23 de março de 2017.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48(1), 2006, pp. 7-22.

Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1539/1111>>. Acesso em 23 de março de 2017.

KOCH, I. G. V. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Indicação de vídeos

MORI, C. C. **Orientação técnica: Caminhos para reescrita – As dimensões da reescrita do texto: Discursiva, textual e linguística**. Partes 1 a 4.

Parte 1 – A diferença entre os discursos quanto à produção. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sCD3o7hlsk0>>.

Parte 2 – A motivação marcando a diferença entre os discursos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=VWeyXo4qmBU>>.

Parte 3 – O professor assumindo o olhar de diferentes interlocutores na avaliação do texto. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_bxW8LWY21c](https://www.youtube.com/watch?v=_bxW8LWY21c)>.

Parte 4 – As dimensões da revisão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-JzTPDJAO1Cg>> (CENPEC, 2019).

Diferentemente do curso anterior — *Leitura vai escrita vem* —, em que aparecem explicitamente nomes que assinam a produção enunciativa do curso, em que não há essa explicitação e por isso nos valem das indicações bibliográficas para identificarmos as vozes que ecoam e que balizam seus enunciados. Por isso, também, indicamos o Cenpec como autor dos enunciados do curso, uma vez que ele é o coordenador técnico do Programa *Escrevendo o Futuro* e consequentemente responsável pelo conteúdo enunciativo veiculado no curso. Desse modo, pelas lentes do Cenpec, as vozes dos autores indicados nas referências se arrastam em alarido nos enunciados do curso *Nas Tramas do texto*.



Pela bibliografia citada, nota-se que há primazia de autores brasileiros de base sociocognitivista<sup>21</sup> — Irandé Antunes, Maria das Graças Costa Val; Ingedore Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi — que consideram as ações verbais como constituídas nas relações sociais conjuntas e complexas, bem como “[...] o importante papel que o ouvinte/leitor desenvolve no estabelecimento de interpretações e na sanção de sentido” e que “[...] para decidir por uma determinada formulação linguística, o falante prevê e conta com conhecimentos prévios do ouvinte, com suas reações e habilidades” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011). No entanto, ao transpor suas abordagens para o campo pedagógico, mais especificamente para os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual, o Cenpec a sistematiza em etapas e didatiza o texto em propostas modelares de ensino em que o aspecto cognitivo/linguístico, mesmo que atrelado ao social/discursivo, se sobressai.

Considerando isso, a elaboração de uma síntese da organização das temáticas e das atividades propostas em cada módulo do curso (APÊNDICE B) possibilitou-nos visualizar as recorrências em torno das categorias analíticas: conceituações, atividades e orientações. Permitiu ainda selecionar aquilo que fosse mais emblemático de sua configuração para mostrar como a articulação e a sobressalência dos aspectos cognitivo/linguístico sobre o social/discursivo se dão no curso e, por conseguinte, a defesa da tese de que **as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para que não haja melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental e médio.**

Assim, o diálogo inicia com os enunciados postos na Avaliação Diagnóstica – parte 1, imposta pelo curso no módulo introdutório; em seguida, incorre sobre algumas abordagens da aula 1 e 2 do primeiro módulo ao trazer os primeiros fundamentos teórico-práticos do curso; depois envolve outras abordagens da parte dos

---

<sup>21</sup> No texto *Do cognitivismo ao sociocognitivismo*, de Koch e Cunha-Lima, disponível no livro *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos* 3, organizado por Mussalim e Bentes, são destacados os teóricos mais importantes do quadro sociocognitivista, no Brasil: “[...]o grupo de pesquisa na Universidade Federal de Pernambuco, liderado por Luiz Antonio Marcuschi; o grupo ligado a Ingedore Koch na Universidade Estadual de Campinas e o grupo liderado por Margarida Salomão, na Universidade Federal de Juiz de Fora” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 293).

fundamentos teórico-práticos II presentes no segundo módulo; problematiza o módulo 3, que trabalha com um gênero discursivo privilegiado pela Olpef e, por fim, incide sobre a metodologia abordada no módulo 4 para a produção e a revisão coletiva de textos em sala de aula.

A Avaliação Diagnóstica – parte 1 não é avaliada pelo curso, mas é obrigatória. Consiste em uma avaliação de três textos de estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, produzidos no contexto de uma sequência didática que embasa o planejamento, a produção, a revisão e a reescrita para o concurso de textos da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, na categoria *Crônicas*, tendo como tema pré-definido “O lugar onde vivo”. A intenção com essa proposta é de que o/a professor(a) cursista acione os conhecimentos prévios que têm e depois relacione-os com o que foi adquirido no curso, avaliando seu próprio desempenho e suas aprendizagens.

Não trazemos para o diálogo os textos selecionados, dado nosso objetivo de compreender os enunciados do curso e não das produções estudantis<sup>22</sup>. Nesse tocante, as questões colocadas para que os/as cursistas avaliem nos textos de estudantes os fatores sociopragmático-discursivos na construção da textualidade são as seguintes:

Quanto à situacionalidade:

Atende às questões definidas pela situação de interação?

Sim       Em parte       Não       Não sei

Quanto à intencionalidade:

É possível saber a intenção ou o objetivo com que foi escrito?

Sim       Em parte       Não       Não sei

É adequado ao público a que se destina?

Sim       Em parte       Não       Não sei

Quanto à aceitabilidade:

É compatível ao mundo real ou é verossímil dentro do próprio texto?

Sim       Em parte       Não       Não sei

Quanto ao grau de informatividade:

Apresenta informações ou ideias sem se desviar do tema?

Sim       Em parte       Não       Não sei

Diz tudo o que é necessário para ser compreendido?

Sim       Em parte       Não       Não sei

Organiza as informações ou ideias com lógica, sem contradições?

Sim       Em parte       Não       Não sei

<sup>22</sup> Indicamos os trabalhos de Silva (2010), Silva (2012), Gaydeczka (2012), Guimarães (2013), Silva (2014), Vidor (2014), Fernandes (2015), Silva (2016) e Souza (2018) que se debruçaram sobre as produções escritas de estudantes que participaram da Olpef.

Permite que o leitor recupere informações implícitas, de modo a estabelecer a coesão e a coerência do texto?

Sim       Em parte       Não       Não sei

Quanto ao grau de intertextualidade:

Equilibra a quantidade e informação já conhecida ou esperada e as informações novas ou surpreendentes?

Sim       Em parte       Não       Não sei

(CENPEC, 2019)

Embora o curso vincule, de modo geral, aspectos sociopragmático-discursivos a todos os fatores, essas questões nos fizeram relacionar os fatores de situacionalidade, de intencionalidade e de aceitabilidade como fatores, especificamente, sociopragmático-discursivos, pois dizem respeito aos sujeitos e aos contextos de produção, e os fatores de grau de informatividade e de intertextualidade como textuais, pois relacionam-se com os aspectos linguísticos de construção dos textos.

Desse modo, compreendemos que as questões que contemplam aspectos textual-linguísticos permitem que o/a professor(a) cursista proceda com uma avaliação, pois é exequível identificar, nos textos de estudantes, possíveis desvios de tema, incompletude de informações, contradições, inserção de informações novas e retomada de informações de modo a estabelecer a coesão e a coerência no texto. No entanto, é complexo equacionar a avaliação de aspectos sociopragmático-discursivos que são subjetivos. Afinal, como avaliar se o estudante atendeu às questões definidas pela situação de interação se não se sabe ao certo a ordem dos acontecimentos e da interação ocorrida em sala de aula para a produção do texto, pois não se participou dela? Como saber da intencionalidade do autor/estudante se não se tem clareza de seus interlocutores? A escrita foi destinada aos avaliadores do concurso ou ao público-alvo, também estudantes da mesma faixa etária da publicação em que ela possivelmente seria registrada? Como saber da aceitabilidade se a reação dos sujeitos a um texto é peculiar, variante e se existem diferentes realidades no mundo?

Consideramos, portanto, que por serem os aspectos textual-linguísticos mais passíveis de identificação em um texto do que os aspectos sociopragmático-discursivos, o curso investiu mais esforços na abordagem de aspectos estruturais e formal-linguísticos para a escritura de textos. Buscou-se, com isso, capacitar professores para a intervenção nesses aspectos da produção e reescrita de textos

de estudantes, deixando à margem a abordagem discursiva que garante ao sujeito o direito de dizer, a escolha do modo de dizer e sobre o que dizer. O texto se tornou, portanto, “[...] um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento” (GERALDI, 1991, p. 170).

Com essa compreensão, é importante destacar que a concepção sociopragmático-discursiva assumida no curso leva em conta um contexto centrado no texto, sem extrapolar o contexto enunciativo de vida dos sujeitos que os produziram. A pragmática a que se refere o curso, balizada pelos estudos sociocognitivistas, portanto, sustenta a perspectiva “[...] das relações entre língua e contexto que são gramaticalizadas ou codificadas na estrutura da língua (LEVISON, 2007 apud LINS, 2008). Isso se prova pela composição temática ao longo do curso: a produção de texto como uma prática social serve de mote discursivo apenas na primeira aula do módulo 1 e se configura como apêndice nas outras aulas, as quais dão destaque ao estudo dos conhecimentos das sequências tipológicas e dos recursos linguísticos que garantem a coesão e a coerência de um texto e à análise desses aspectos em textos do gênero crônica, de estudantes que participaram da Olpef e de autores consagrados como exemplares.

O início do módulo I do curso revelou, por meio de um vídeo de entrevista com a especialista em linguística Kátia Lomba Brakling, três aspectos importantes vinculados à produção de texto como prática social: 1. A oposição entre redação e produção de texto; 2. A relação entre produção de texto e leitura e 3. A competência comunicativa no trabalho com produção de texto. No arquivo de Síntese do Módulo 1, disponibilizado em PDF ao/à cursista, há a seguinte explicação:

1. Oposição entre redação e produção de texto

Redação: tarefa descolada da realidade do aluno; realizada a partir de um título ou tema; produto a ser entregue; foco na correção dos erros pelo professor e posterior devolução ao aluno para escrita limpa e correta.

Produção de texto: práticas sociais letradas são tomadas como práticas de ensino, realizada a partir da discussão sobre o contexto de produção; processo a ser vivenciado, foco no letramento requerido para escrever cada gênero discursivo, considerando os saberes de cada aluno.

2. A relação entre produção de texto e leitura

A leitura promove a ampliação do repertório de conhecimento, mas é preciso considerar as operações que o aluno realiza para ler. Assim, para produzir textos, o sujeito deve, por exemplo, recuperar o contexto de produção do texto, realizar o planejamento do conteúdo temático e planificar o texto.

3. A competência comunicativa no trabalho com produção de texto

Está diretamente relacionada à possibilidade de participar de práticas sociais existentes na escola e fora dela. Quanto mais a diversidade de práticas constituir o currículo escolar, mais ampla será a competência comunicativa do aluno. Portanto, cabe à escola apostar em diferentes práticas, com diferentes gêneros e diferentes textos (CENPEC, 2019).

A consideração feita pelo curso sobre a oposição entre redação e produção de texto nos fez identificar uma primeira incoerência entre o discurso e a ação ou entre os enunciados conceituais e as propostas de atividades. Como mostramos, a primeira atividade solicitada ao/à cursista, Avaliação Diagnóstica – parte I, dispõe uma situação de avaliação de textos de estudantes, escritos sobre um tema pré-definido, num gênero pré-estabelecido e para ser entregue e avaliado pelo professor, para a participação no concurso de textos da Olpef, ou seja, conduz a uma ação que se revela dentro das características descritas na *redação*. No entanto, os enunciados que dão títulos ao Módulo 1 — *A produção e a reescrita de textos: fundamentos teórico-práticos I* e à Aula 1: *Produção de texto: uma prática social* — fazem referência à produção de texto, numa lógica diferente da redação, em que os textos não são produzidos para a escola, mas na escola (GERALDI, 1991). Inferimos que, desse modo, a formação instituída pelo curso torna confusa a abordagem e contribui para que as práticas docentes em torno da aprendizagem da escrita sejam também incoerentes e inconsistentes, como já dissemos, sempre a escrever um futuro de melhor desempenho dos estudantes que dificilmente se alcança.

No que diz respeito aos enunciados sobre a relação entre produção de texto e leitura e sobre a competência comunicativa no trabalho com a produção de texto, trazemos a nossa aposta que vai ao encontro da aposta discursiva feita por Geraldi (1991; 2009; 2010; 2011). Com ela, destacamos que a busca deve ser por uma perspectiva de ensino que seja de conhecimento e não de reconhecimento, na qual, em vez de reconhecer no texto do outro o como dizer, se possa reconhecer as possibilidades de escolhas do dizer a partir da leitura de uma variedade de textos, promovendo a ampliação do repertório para a autonomia de uma decisão. A aposta está numa produção de enunciações, reconhecida como produção de dizeres orais e escritos, estimulados no diálogo, e que valoriza formas de dizer diversificadas, construídas com o que se aprendeu de diferentes leituras e de diferentes exposições em sala de aula. Tal ideia assume os conceitos de dialogia e de alteridade bakhtiniana, pois

compreende neles a essência da construção da linguagem pelos sujeitos sem os quais as interações de aprendizagem na escola se descolam da vida e de sentido.

Seguindo com as abordagens do primeiro módulo, logo após trazerem a caracterização da produção de texto como prática social, é apresentada uma videoaula explicativa sobre critérios e fatores que normalmente utilizamos para reconhecer textos, dando enfoque aos princípios da textualidade. Para isso, há uma ancoragem no texto de Maria da Graça Costa Val *Texto, textualidade e textualização*, no qual apresenta a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade como seus sete fatores constitutivos. Como já apresentamos nossa compreensão sobre esses fatores sociopragmático-discursivos na construção da textualidade, ressaltando que o curso se atém, mais especificamente, aos que são possíveis de se identificar em textos, prosseguimos dialogando, à luz da perspectiva bakhtiniana de linguagem, com os enunciados desse curso *on-line* em que subjazem noções de educação, de sujeito, de linguagem, de leitura e de escrita e com as orientações dadas aos professores para o trabalho em sala de aula.

A proposição de um exame para verificação de como se processa na prática a textualização sugere que o/a cursista, imaginando que consultou, em uma manhã, um jornal na *Internet* e ficou atraído por uma manchete, leia a notícia e relacione os fatores constitutivos de uma prática de letramento com a experiência de leitura que teve. Assim, destaca que os fatores constitutivos do letramento são: esfera de atividade, gênero, protagonistas, finalidade, periodicidade, suportes, circulação, variedade linguística/registo e valor social e que a experiência de leitura permite identificar tais fatores. Como prática de letramento apresenta, no glossário do curso, a seguinte definição: “Toda e qualquer atividade social que se organize, direta ou indiretamente, com base na modalidade escrita da língua. [...]” (CENPEC, 2019). Com a imagem a seguir, ilustramos como se apresenta a proposta de atividade.

Figura 63 – Captura de tela da atividade de análise da prática de letramento proposta na aula 1, módulo 1, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*

Módulo 1

AULA 1 - PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA PRÁTICA SOCIAL

Análise a prática de letramento que você acabou de viver! Associe os fatores constitutivos de uma prática de letramento (à esquerda) com a experiência da leitura da notícia do Jornal do Brasil (à direita).

O que se relaciona? Clique nos fatores e selecione a experiência correspondente. Você saberá que a correspondência está correta quando as cores coincidirem. Caso isso não aconteça, continue tentando!

Se quiser retomar alguns dos conceitos abaixo antes de fazer a atividade, [clique aqui](#) para acessar o Glossário do curso.

Esfera de atividade	Suporte digital / site
Gênero	Jornalismo / informação
Protagonistas	Norma padrão
Finalidade	Diária
Periodicidade	O jornalista (a redação), o leitor
Suporte(s)	Informar a respeito de atualidades relevantes
Circulação	Prática socialmente prestigiada
Variedade linguística / registro	Notícia
Valor social	Ambientes virtuais

Fonte: Cenpec (2019).

Nota: Acervo da autora (2019).

Nota-se que o foco da atividade é a identificação, de modo que as relações entre os fatores da prática de letramento e a experiência de leitura forjada na proposta só se estabelecem da seguinte forma: esfera(s) de atividade – jornalismo/informação; gênero – notícia; protagonistas – o jornalista(a redação), o leitor; finalidade – informar a respeito de atualidades relevantes; periodicidade – diária; suporte(s) – suportes digitais/site; circulação – ambientes virtuais; variedade linguística/registo – norma padrão; valor social – prática socialmente prestigiada. Em outras palavras, os fatores sociais, que são fundamentais de serem destacados nos contextos de leitura e de produções textuais, foram pragmatizados no sentido de que reduziram o

potencial do texto apenas a essas relações práticas pré-definidas. Isso demarca a abordagem sociocognitivista, em que a primazia se institui nos acionamentos cognitivos de identificação, localização, relação e inferências com o que está posto, centrado no texto. Uma abordagem discursiva de problematização, de alcance de outras possibilidades e de ampliação de sentidos, por serem mais complexas e exigirem a essência do dialogismo bakhtiniano do qual sempre tomamos nota, não se viabiliza em propostas como essas, pois requerem interação verbal, aproximação mútua e liberdade na expressão. Depreendemos, portanto, que decorre uma inconsistência com essa abordagem: os fatores do letramento se atrelam às práticas sociais possíveis de serem identificadas e demarcadas no texto, fazendo com que elas se tornem fatores textual-linguísticos, ou seja, despotencializem as práticas sociais.

Em sequência a essa proposição, o curso faz outra abordagem para mostrar que movimentos simultâneos e complementares se processam na construção de sentidos nos textos, sendo eles o movimento estrutural, o movimento linear ou sequencial e o movimento referencial. Com eles, evidencia-se que existem mecanismos de construção de textos, indo da linearidade da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo) à repetição ou à substituição de palavras ou expressões que retomam o tema e até mesmo ao passo a passo que compõe e caracteriza genericamente a escrita de um gênero. Esses movimentos são tratados como movimentos de *referenciação* e aparecem demarcados na abordagem feita pelo curso na estruturação do gênero notícia.

Do mesmo modo como se configura, na evidência que mostramos anteriormente e como mostra os estudos de Erdei (2014) ao analisar o trabalho com o gênero poema no contexto da Olpef, os próximos exemplos também demonstram o foco na identificação de elementos do texto. A Figura 64 a seguir ilustra o enfoque dado à caracterização do gênero notícia e a Figura 65 ilustra como o curso insistiu em atividades centradas no texto, mais especificamente em observação de recursos de referenciação, de acordo com a caracterização apresentada no gênero em destaque.



Figura 64 – Captura de tela da explicação sobre notícia contida na aula 1, módulo 1, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*

Módulo 1

AULA 1 – PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA PRÁTICA SOCIAL

Graças ao conhecimento que a prática cotidiana de leitura de jornais nos proporciona do **gênero**, sabemos que o conteúdo de uma **notícia** é um fato de interesse social, ocorrido na véspera ou poucos dias antes. Sabemos, também, que o discurso jornalístico utiliza um procedimento próprio para abordar esse fato, com o objetivo de responder, ao longo da matéria, às perguntas fixadas pelo **lide**.

**O quê?** – Identificar o fato tematizado.

**Onde?** – Inserir-lo num espaço.

**Quem?** – Apontar os envolvidos ou responsáveis.

**Como?** – Narrar seu desenvolvimento particular.

**Quando?** – Situa-lo no tempo.

**Por quê?** – Conjecturar sobre suas possíveis causas ou motivações.

Esperamos, portanto, que todos os elementos que eventualmente façam parte desse **tema** sejam introduzidos, retomados e desenvolvidos no corpo da notícia, tecendo o texto num movimento que os linguistas denominam como **referenciação**. E este será o tópico da nossa próxima aula.

Antes, porém, vamos refletir sobre em que medida saber sobre como esse processo de textualização se dá pode colaborar com a prática de sala de aula.

Fonte: Cenpec (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Figura 65 – Captura de tela da atividade de identificação, na notícia, de cada uma das perguntas do lide, contida na aula 2, módulo 1, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*

Módulo 1

AULA 2 – TEXTUALIDADE: FATORES PRAGMÁTICOS DISCURSIVOS

Os botões ao lado do texto referem-se às perguntas do lide. Cada uma dessas perguntas são identificáveis em palavras, expressões ou trechos no texto. **Clique nos botões** para identificar e observar cada um destes elementos.

**O fato em si (O quê?)**

**Os envolvidos (Quem?)**

**O espaço (Onde?)**

**O tempo (Quando?)**

**O modo (Como?)**

**As motivações (Por quê?)**

**Homem morre em tiroteio no aeroporto Salgado Filho, em Porto Alegre**

Um homem foi morto em um tiroteio no terminal antigo do Aeroporto Salgado Filho, em Porto Alegre, no final da manhã desta segunda-feira (19). Diversos disparos foram registrados em frente ao portão de embarque, por volta das 11h, e houve correria. O local estava mais cheio do que o normal porque torcedores e imprensa estavam presentes, a espera do novo técnico do Grêmio, Renato Portaluppi.

De acordo com testemunhas e funcionários do terminal, dois homens entraram no local e atiraram mais de dez vezes contra Marlon Roldão, que morreu na hora. A vítima estava com parentes e havia completado 18 anos nesta segunda-feira. Os autores dos disparos fugiram em um carro. A execução do jovem provocou forte tumulto por vários minutos no aeroporto.

De acordo com a Polícia Civil, o carro utilizado na fuga foi abandonado nas imediações do Salgado Filho. A Delegacia de Homicídios de Porto Alegre afirma que já identificou os dois suspeitos e faz buscas para encontrá-los.

O crime no aeroporto internacional ocorreu no momento de crise da segurança pública no Rio Grande do Sul. Há três semanas, o governo federal enviou mais de 130 homens da Força Nacional para auxiliar no combate à violência em Porto Alegre, a pedido do governador José Ivo Sartori. No final de agosto, o então secretário de Segurança Pública do estado, Wantuir Jacini, pediu exoneração do cargo após uma sequência de crimes violentos na capital.

Em um primeiro momento, a atuação da Força Nacional estaria restrita aos bairros mais movimentados e regiões comerciais de Porto Alegre. No entanto, segundo o Comando de Policiamento da Capital, os agentes também estão sendo deslocados para os bairros periféricos e zonas conflagradas da capital, onde os índices de criminalidade são mais elevados.

Fonte: Cenpec (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Nota-se que, com o título da aula 2 — *Textualidade: fatores pragmáticos discursivos* —, da mesma forma como se pragmatizou fatores sociais, pragmatiza-se também a discursividade, tirando dela o que lhe é peculiar: a interação, os contextos de produção e a polifonia. Sobre isso, nosso referencial teórico é categórico: “Discurso é a língua *in actu*” (BAKHTIN, 2017b, p. 117) e, portanto, não deve ser concebido sem a relação interlocutiva que é da ordem do acontecimento. Desse modo, compreendemos que há uma inconsistência teórica: o atributo que se dá ao aspecto discursivo se além aos elementos de referência (de coesão e de coerência) presentes no texto, e não a sua potencialidade interlocutiva para além do que está posto.

É importante sublinhar que não estamos condenando a compreensão centrada no texto, a análise linguística ou o uso da gramática nas salas de aula, mas o uso incoerente e inconsistente de terminologias (texto, discurso, linguagem), que, de forma alguma, são ingênuas, por ficarem circunscritas ao reconhecimento e não avançarem para uma perspectiva de trabalho com a leitura e com a escrita como produção de conhecimento (GERALDI, 1991). Acreditamos que as análises linguísticas são importantes para a construção do dizer, mas que a reflexão sobre elas (e não a repetição ou a identificação) deve ser privilegiada na escola, porque alinha-se à perspectiva de produção, como é na prática realizada cotidianamente, nas interações sociais com o outro, e possibilita muito mais ao sujeito o direito de dizer, a autonomia do dizer e as escolhas sobre as formas de dizer, isto é, uma questão que incide sobre uma concepção de sujeito também. Com Geraldi, reforçamos a defesa da reflexão e da produção de conhecimento nas práticas escolares.

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas, quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin, 1997) (GERALDI, 1991, p. 17).

Quando percorremos o segundo módulo a fim de selecionar o que fosse emblemático para um diálogo, notamos que as conceituações, as atividades e as orientações se estruturam em torno do conhecimento sobre as sequências

tipológicas dos textos, respaldando-se nos estudos de Jean-Michel Adam sobre sequências textuais ou segmentos de textos e nos processos de coesão (referencial e sequencial) e coerência, tomando como base os estudos de Irandé Antunes e Ingedore Koch, dando destaque aos organizadores temporais (tempos verbais) presentes em textos. Considerando que as abordagens em torno das sequências tipológicas e narrativas são mais aludidas no módulo 2, nosso diálogo incorreu sobre os enunciados presentes em algumas atividades dessas abordagens, conforme demonstramos com os *prints* de tela a seguir:

Figura 66 – Captura de tela da abordagem sobre sequências tipológicas, contida na aula 1, módulo 2, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*

Módulo 2

AULA 1 – SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS E TEXTUALIDADE NAS CRÔNICAS

Já para a concretização empírica ou material do gênero escolhido serão convocadas diferentes **sequências textuais** ou **segmentos de texto**. Há várias classificações de sequências textuais circulando atualmente. No contexto deste curso, iremos adotar a classificação do linguista francês **Jean-Michel Adam** (1992), professor da Universidade de Lausanne, na Suíça. Segundo ele, há cinco sequências textuais de base:

- Narrativa
- Descritiva
- Argumentativa
- Explicativa
- Conversacional ou dialogal

**!** Assim, é bastante comum que, no mesmo gênero textual, se realizem duas ou mais sequências textuais, havendo geralmente, mas não necessariamente, a predominância de uma sobre as demais. Podemos dizer que um texto é de um certo tipo em função da sequência textual que nele predomina.

Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

Essa tela explicativa aparece logo após uma retomada sobre textualidade e uma explanação a respeito da tradição escolar no ensino da redação que limitava a escrita a um tema dado e a um tipo de texto (descrição, narração ou dissertação): “Mais recentemente o foco no trabalho de produção de textos na escola passou a ser o gênero do discurso, o que sem dúvida significou um avanço” (CENPEC, 2019). Quando passamos por essa parte do curso, a expectativa criada foi a de que a abordagem passaria a incidir sobre o trabalho com os gêneros do discurso, pois

continua-se explicando o tema, complementando a ideia de que “[...] um **gênero discursivo** é sempre definido ou engendrado pela situação comunicativa em que vai ser usado, em função dos **interlocutores envolvidos**, seus **interesses, valores, ideologias**, da **finalidade da comunicação**, dentre outros aspectos” (CENPEC, 2019, grifos do autor). No entanto, ao avançar, asseveramos que os fundamentos teórico-práticos II firmaram-se nas sequências tipológicas dos textos, permanecendo assim, de forma incoerente (discurso/ação), com a lógica de permanência sobre o texto e inconsistentemente no tratamento da discursividade sob outro viés e como apêndice.

Figura 67 – Captura de tela com atividade de identificação de sequências tipológicas em um texto

Módulo 2  
AULA 1 – SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS E TEXTUALIDADE NAS CRÔNICAS

ver os trechos em que predominam:

**Sequências descritivas**

[...]  
- Há quanto tempo você é vegetariano? Como foi o período de transição?

*Fui ovo-lacto-vegetariano por 26 anos e não me lembro de ter tido um período de transição, aos 17 anos, depois de passar mal com uma comida feita pela minha avó, tornei-me vegetariano, caí algumas vezes em Natais e comi camarão ou bacalhau para meio que não fazer desfeita para minha avó, que morava com minha família e, para ela, a comida típica do meu Estado (ES) era algo como uma oferenda dos deuses e uma baita desfeita um filho da terra recusar, era complicado, mas, tirando essas poucas vezes e uma num restaurante em Natal, com minha banda, não me lembro de um período de ir tirando os bichos do cardápio não.*

*Desde o ano passado quando descobri que minha filha era uma menina num ultrassom, sou vegano. Um ano e alguns meses.*

**Sequências narrativas**

**Sequências explicativas**

- Qual a principal causa que lhe fez se tornar vegetariano? A causa ambiental, animal ou alimentar?

*Foram várias, a imediata foi saúde mesmo, eu não me dava bem com aquelas comidas todas principalmente com carne vermelha, era comer uma feijoada e passar mal. Quando me tornei adolescente, fiquei lotado de acne e diziam que era por conta do chocolate e todo aquele papo, o que me lembro é que, meses depois de parar de comer carne, a minha pele simplesmente parou de ter aquela quantidade brutal de acnes, nem sei se tem uma ligação direta com ter me tornado vegetariano, mas lá no começo associei muito.*

*Estou envolvido com o punk e o hardcore desde os 13 anos de idade, quando comecei a andar de skate e conhecer bandas. Dessas bandas vieram os selos, as ideias e os zines e, nestes, eu passei a conhecer um mundo bem diferente daquele que meus amigos de colégio viviam, passei a conhecer bandas do mundo inteiro, a entender posturas políticas que não apareciam nas revistas comuns e, também, passei a ler sobre ecologia. Li muitos zines que falavam de vegetarianismo como uma saída para um mundo mais viável, com menos fome, menos destruição da natureza e esse, também, foi um dos motivos que me fez ter a certeza que era uma escolha certa ser vegetariano.*

Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

A Figura 67 ilustra uma atividade de visualização sobre qual sequência textual (descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa ou conversacional) predomina em cada parte de um texto/entrevista tomado para análise. É solicitado que o/a cursista leia o texto e clique em cada um dos retângulos coloridos com os nomes das sequências para visualizar os trechos do texto, marcadas pelo curso automaticamente, em que elas predominam. Tendo em vista que as respostas não

são construídas, mas reconhecidas, pois são dadas, o curso segue limitando a reflexão do(da) professor(a) cursista sobre as formações enunciativas que compõem cada sequência e reforça assim uma formação inconsistente. Essa, por sua vez, resvala na formação dos estudantes, reproduzindo a lógica da acriticidade e da subserviência que impede compreensões mais aprofundadas; por serem sem esperança (BAKHTIN, 2010b), não melhorarem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas do país, indo na contramão do que é apregoadado pelo Programa *Escrevendo o Futuro*.

Como se não bastasse, outras atividades propostas no curso consistem em conhecer o esquema próprio de uma sequência textual caracterizada como narrativa, na perspectiva de Adam, demarcando as partes — antecedentes, situação inicial (orientação), complicação (nó desencadeador), ações (reações), resoluções (desenlace) e situação final (avaliação) — e novamente em promover a identificação dessas partes em um texto, sem estimular a problematização desses elementos da narrativa e sem estabelecer comparações entre textos denominados narrativos para visualização de como esses elementos se apresentam e se são todos contemplados em textos diferentes. As figuras a seguir ilustram o exposto.

Figura 68 – Captura de tela com atividade de exemplificação de elementos que compõem o esquema próprio de uma sequência textual caracterizada como narrativa, na perspectiva de Adam



Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

Figura 69 – Captura de tela com atividade de identificação de trechos de um texto, correspondentes aos tópicos do esquema das narrativas de Adam



Fonte: Cenpec (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Com as palavras finais do módulo, inferimos que o conteúdo foi abordado para subsidiar a avaliação de textos, de acordo com o que é posto: “Por tudo o que vimos até aqui, podemos dizer que a avaliação – formal ou informal – de um texto é um processo de aferição dos fatores da textualidade, com o objetivo de estabelecer o julgamento final” (CENPEC, 2019). Acreditamos que essa é uma das ligações estabelecidas no curso com o Programa *Escrevendo o Futuro* e com a *Olimpíada de Língua Portuguesa*, capacitando professores para conduzirem aulas de produção de textos de modo que os estudantes, espelhando-se em textos modelares e elaborando suas estratégias de preenchimento (GERALDI, 2011), escrevam textos e os submetam a julgamento final.

A imagem a seguir, relativa ao *print* de tela que traz os enunciados dessa última parte do módulo 2 do curso *Nas tramas do texto*, não deixa dúvidas:


Figura 70 – Captura de tela com as palavras finais do módulo 2 do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*


Módulo 2

AULA 4 – NARRATIVA EM TEXTOS DE ALUNOS

### PALAVRAS FINAIS

Por tudo o que vimos até aqui, podemos dizer que a avaliação – formal ou informal – de um texto é um processo de **aferição dos fatores de textualidade**, com o objetivo de estabelecer um julgamento final.

 Dizemos que um texto é ou está **muito bom** quando corresponde a um desses padrões.

 E que é ou está **muito ruim** quando se aproxima da ilegitimidade.

Seja como for, é importante reconhecermos que:

“ (...) os critérios para a qualidade do texto superam em muito o simples ajustamento linguístico. (...) há muito o que se ver, nos textos. Só precisa que prestemos atenção ao que está circulando à nossa volta...”

(Antunes, 2005, p. 70.)

Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

Verifica-se que a aferição dos fatores de textualidade classifica um texto como muito bom ou como muito ruim e que o julgamento/avaliação do texto, desse modo, é a conclusão que se tem com tudo isso. Compreendendo dessa forma, vislumbramos, assim como é proposto no concurso de textos, a redação como estratégia de alcance do curso. Mesmo que se pontuem alguns aspectos sociais contextuais, que se enuncie a discursividade como elemento constitutivo do texto, que se peça para reconhecer que “[...] os critérios para a qualidade do texto superam em muito o simples ajustamento linguístico (...) há muito o que se ver nos textos. Só precisa que prestemos atenção ao que está circulando a nossa volta.” (ANTUNES, 2005, p. 70), as orientações e atividades alvitram que o aluno escreve para ser avaliado, para competir e não para se expressar ou comunicar suas vontades, seus anseios, suas revoltas, seus sentimentos, seus pensamentos e suas necessidades, para uma finalidade social da qual emanam os textos. Os conhecimentos trabalhados no curso e os textos modelares apresentados aos/às professores(as) servem de parâmetro

para a avaliação de textos de alunos e assim repetem a tradição que classifica sujeitos como bons ou ruins, como vitoriosos e fracassados e que põem foco no produto e não no processo.

O terceiro módulo do curso sobressalta essa nossa compreensão, pois é todo dedicado à leitura, ao conhecimento e à análise de textos, no gênero crônica, de escritores profissionais (servindo de modelos de avaliação) e de alunos participantes das diversas edições da Olpef (servindo de modelos para avaliação). Com os *prints* de telas a seguir, comprovamos:

Figura 71 – Captura de tela do módulo 3 com a proposição de análise de textos de estudantes

Módulo 3

AULA 1 - A CRÔNICA COMO PRODUTO CULTURAL

### Análise de textos de alunos I

A seguir faremos a **leitura de algumas crônicas**, produções de alunos participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, e também exemplares de autores conhecidos.

Vamos observar as diferentes sequências na tessitura dos textos para avaliar se elas colaboram – ou poderiam colaborar – para o ensino e a aprendizagem de produções, num processo de revisão para aprimoramento dos textos.

Para começar, você analisará a crônica *A padaria*, produzida no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Acesse o texto clicando no botão abaixo.

A padaria

Após a leitura, vamos praticar a análise de texto por meio de alguns exercícios.

Caso queira ver a letra da aluna, [clique aqui](#) para acessar a versão manuscrita desse mesmo texto.

Fonte: Cenpec (2019).  
Nota; Acervo da autora (2019).



Figura 72 – Captura de tela do módulo 3 com a proposição de análise de textos de escritores profissionais

Módulo 3

AULA 2 – CRÔNICAS DE ESCRITORES: CONSTRUINDO REFERÊNCIAS

Na aula anterior você analisou algumas crônicas produzidas por alunos. Agora, você vai ler duas crônicas de escritores profissionais para: (1) observar como as **sequências textuais se intercalam e imbricam na textualização** de cada uma, resultando em crônicas de estilos bem diferentes; (2) refletir sobre o potencial delas como produções modelares que podem apoiar os alunos no processo de revisão de seus próprios textos.

Enquanto lê cada uma delas, considere também o que essas crônicas poderiam "ensinar" aos alunos que produziram as crônicas que você leu e analisou neste módulo.

A primeira será *Plebiscito*, de Arthur Azevedo. Observe como o autor escolhe organizar sua crônica tramada por **diferentes sequências textuais**, embora escolha **uma como predominante**.

Plebiscito

Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

Figura 73 – Captura de tela do módulo 3 com a proposição de análise de texto de estudante e de uma intervenção didática

Módulo 3

AULA 3 – PLANEJAMENTO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS A PARTIR DAS NECESSIDADES DO(A) ALUNO(A)

**Analisando o texto do aluno: a primeira leitura**

Nesta aula, você vai ler uma crônica produzida por um aluno, refletir sobre ela a partir das questões propostas e analisar uma sugestão de intervenção didática planejada a partir das necessidades levantadas pela professora Olívia.

Falatório

Caso queira ver a letra do aluno, [clique aqui](#) para acessar a versão manuscrita desse mesmo texto.

Após a leitura, vamos exercitar nossa análise.

Se quiser conhecer outros materiais sobre o gênero Crônica produzidos pelo Programa Escrevendo o Futuro, [clique aqui](#) e acesse o especial *Turbine suas Oficinas*.

Fonte: Cenpec (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Diante dos enunciados — “Para começar, você analisará a crônica *Na padaria* produzida no contexto da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*”; “Agora você vai ler duas crônicas de escritores profissionais para: (1) observar como as sequências textuais se intercalam e imbricam na textualização de cada uma resultando em crônicas de estilos bem diferentes; (2) refletir sobre o potencial delas como produções modelares que podem apoiar os alunos no processo de revisão dos seus próprios textos”; “Nesta aula você vai ler uma crônica produzida por um aluno, refletir sobre ela a partir das questões propostas e analisar uma sugestão de intervenção planejada a partir das necessidades levantadas pela professora Olívia”; e “Se quiser conhecer outros materiais sobre o gênero crônica produzidos pelo Programa Escrevendo o Futuro, clique aqui e acesse o especial *Turbine suas oficinas*” — inquirimos:

Por que o contexto da *Olimpíada de Língua Portuguesa* se sobressai a outros contextos de produções escritas? Por que não foram abordados outros gêneros, nem mesmo os das outras categorias do concurso (poemas, memórias literárias, artigo de opinião e documentário)? Por que não se abriram possibilidades para que o(a) professor(a) cursista analisasse produções de seus próprios alunos nos mais variados gêneros e em outros contextos de aula? Por que o gênero crônica foi eleito como o mais apropriado para a categoria e para a abordagem no curso? Por que se oferece apenas a opção de duas crônicas de escritores profissionais como produções modelares?

Esses questionamentos refletem a tradução que fazemos do discurso externo (escutado ou lido) “[...] para nosso discurso interno e com isso reproduzimos novamente esta palavra, circundamo-la com outras palavras, encontramos seu lugar particular no fluxo verbal completo de nossa consciência” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 194). Refletem, em certa medida, a nossa compreensão que “[...] contém sempre um caráter de **resposta avaliativa**, um caráter de réplica” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 194, grifo do autor). Com base nesses pressupostos do Círculo de Bakhtin, produzimos nossas próprias respostas, na certeza de que elas refletem o nosso ponto de vista diante de todo o contexto, dos interlocutores e das enunciações que já expomos.

Como o gênero crônica é o definido pelo concurso para a escrita de textos na categoria de alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental, como ele é tratado como

um gênero no qual predominam sequências narrativas e como também observamos que outros gêneros abordados no curso (notícia – 2 recorrências e entrevista – 1 recorrência) foram utilizados para mostrar o contexto que motivou a escrita ou que deu inspiração para a escrita da crônica pelos autores profissionais, asseveramos que a escolha por esse gênero foi intencional e planejada para atender a uma expectativa do Programa *Escrevendo o Futuro* em ações que articulem suas formações e seu concurso de textos. Notamos, com isso, que o pragmatismo se entranha na abordagem que põe o foco em um gênero do concurso que se deve aprender a usar para competir, como se tudo fosse reduzido ao gênero crônica.

Do mesmo modo, a análise de textos de estudantes produzidos exclusivamente no contexto da Olpef deixa de considerar as diferentes instâncias sociais, como se não fossem pertinentes (GERALDI, 2009) e desvaloriza as práticas docentes e as interações dialógicas estabelecidas na concretude de momentos vividos em aula. A análise apenas de duas crônicas de escritores profissionais para observação de sequências textuais e para se ter como modelos, além de impossibilitar compreensões mais aprofundadas, também cerceia escolhas, limita modos de escrever a não mais que dois modelos, restringindo a ação criadora dos sujeitos e os modos de expressão. Com essa delimitação, a formação torna-se restritiva, pois dizima o mundo do diálogo com diferentes textos e foca o trabalho na demanda “urgente” da aprendizagem da escrita no gênero crônica.

Tendo isso em vista e avançando no diálogo, o módulo 4, ao tratar do ensino da produção de texto, mais especificamente da metodologia no ensino da produção e revisão coletiva de textos em sala de aula, traz reflexões importantes acerca de saberes docentes que vão além do saber sobre a língua, mas que compreendem inclusive saberes didáticos para o trabalho com alunos. Seus enunciados traduzem orientações pedagógicas que se refletem em práticas de sala de aula por todo o país, pois, como pontuamos seção 4 desta tese, há grande participação de professores nesses cursos que se configuram como uma política pública de formação docente. Assim, o diálogo com tais orientações tomou como base a síntese do módulo disponibilizada ao/à cursista, pois ela faz uma retomada dos aspectos mais relevantes, destacados pelo curso e nos dá a dimensão do todo.

Figura 74 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* – parte 1 de 5

**nas Tramas do Texto**

Síntese Módulo 4

VOCÊ SE LEMBRA?

**Aula 1**

Chegamos ao último módulo do curso e, com ele, à reflexão final sobre a **prática de ensino da produção de textos**. Para tanto, fomos convidados a apreciar diferentes vídeos que, em função de distintos objetivos, evidenciaram saberes didáticos importantes para o trabalho com os alunos.

Inicialmente, com o vídeo da segunda parte da conversa com Kátia Bräkling, **três questões** receberam particular ênfase:

**?** Por que é papel da escola de ensinar a prática de produção textual?

A participação do aluno em diferentes **práticas sociais** favorece a construção de conhecimentos sobre a prática, o gênero, diferentes textos do mesmo gênero, diferentes interlocutores e intenções. Quem não participa de tais práticas precisa contar com a escola para cumprir esse papel – e mesmo quem participa dessas práticas de letramento tem na escola o espaço para a reflexão sobre o que um sujeito competente faz quando vai escrever um texto. Assim, é na escola que essas práticas podem ser vivenciadas e, de forma consciente, intencional, apreendidas pelos alunos.

**?** O que se deve evitar no trabalho com a produção textual?

Qualquer prática que não seja reflexiva; mostrar apenas um jeito de escrever (trabalho com a língua a partir da ideia de uma resposta certa, por vezes distante do saber do aluno); colocar o sujeito na **invisibilidade** (o que anula qualquer aposta em mostrar que ele é capaz de escrever).

Ativa  
Acesso

Fonte: Cenpec (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

Figura 75 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* – parte 2 de 5

**nas Tramas do Texto**

Síntese Módulo 4

**?** O que se deve perseguir (em que se deve apostar) no trabalho com a produção textual?

Deve-se mostrar muitas **possibilidades de escrita**, fazendo circular diferentes modos de compor cada dizer (o que contribuirá para que o sujeito se sinta capaz de produzir um texto); enfatizar a ideia de que a linguagem verbal é algo de que o sujeito pode se aproximar (pensar em como dizer, sempre em função do sentido do que se pretende dizer); valorizar a palavra do outro a partir de uma metodologia reflexiva; propor atividades de produção de textos em situações de uso (fazer coletivo que cria a condição de saber fazer com a ajuda do outro para poder fazer sozinho depois); empoderar os sujeitos, para que eles sintam que têm voz, que a voz deles vale e que a participação nas práticas sociais pode ajudá-los a entender e modificar o mundo e as realidades; **discutir aspectos textuais, linguísticos e discursivos enquanto o texto é produzido**.

Esse trabalho "enquanto o texto é produzido" pode ser pensado em **três passos**:

**Produção do texto**

**Revisão ao longo da produção**

**Revisão após finalização da produção**

Ativa  
Acesso

Fonte: Cenpec (2019).  
Nota: Acervo da autora (2019).

A primeira abordagem do módulo 4 apresenta um vídeo com a segunda parte da entrevista com a especialista em linguística Kátia Lomba Bräkling. O curso destaca

que, com ele, três questões receberam particular ênfase e traz para cada uma as seguintes respostas:

Por que é papel da escola de ensinar a prática de produção de textos?

A participação do aluno em diferentes práticas sociais favorece a construção de conhecimentos sobre a prática, o gênero, diferentes textos do mesmo gênero, diferentes interlocutores e intenções. Quem não participa de tais práticas precisa contar com a escola para cumprir esse papel — e mesmo quem participa dessas práticas de letramento tem na escola o espaço para a reflexão sobre o que um sujeito competente faz quando vai escrever um texto. Assim, é na escola que essas práticas podem ser vivenciadas e, de forma consciente, intencional, aprendidas pelos alunos.

O que se deve evitar no trabalho com a produção textual?

Qualquer prática que não seja reflexiva; mostrar apenas um jeito de escrever (trabalho com a língua a partir da ideia de uma resposta certa, por vezes, distante do saber do aluno); colocar o sujeito na invisibilidade (o que anula qualquer aposta em mostrar que ele é capaz de escrever).

O que se deve perseguir (em que se deve apostar) no trabalho com a produção textual?

Deve-se mostrar muitas possibilidades de escrita, fazendo circular diferentes modos de compor cada dizer (o que contribuirá para que o sujeito se sinta capaz de produzir um texto), focar a ideia de que a linguagem verbal é algo de que o sujeito pode se aproximar (pensar em como dizer, sempre em função do sentido do que se pretende dizer); valorizar a palavra do outro a partir de uma metodologia reflexiva; propor atividades de produção de textos em situações de uso (fazer coletivo que cria a condição de saber fazer com a ajuda do outro para poder fazer sozinho depois); empoderar os sujeitos, para que eles sintam que têm voz, que a voz deles vale e que a participação nas práticas sociais pode ajudá-los a entender e a modificar o mundo e as realidades; discutir aspectos textuais, linguísticos e discursivos enquanto o texto é produzido (CENPEC, 2019).

De acordo com a primeira questão enfatizada no vídeo com a especialista Brakling, a prática de produção de texto é relacionada à prática de letramento, vinculando-se a essas práticas o aspecto social que “[...] favorece a construção de conhecimentos sobre a prática, o gênero, diferentes textos do mesmo gênero, diferentes interlocutores e intenções”. Entende-se que, se o sujeito não participa de tais práticas sociais em que circulam os mais diversos textos, precisa contar com a escola na oferta dessas vivências de letramento para que ele possa aprender a produzir textos. Nesse tocante, o curso resgata a abordagem da produção de texto como uma prática social que serviu de mote discursivo para o início da aula 1 do módulo 1 com a mesma estratégia, lançando mão da entrevista com a estudiosa Kátia Lomba Brakling.

Os fatores sociodiscursivos também são destacados na segunda questão, quando se pontua que é preciso evitar, no trabalho com a produção textual, práticas que não

sejam reflexivas, práticas que mostram apenas um jeito de escrever ou que coloca os sujeitos na invisibilidade, pois anula suas capacidades escritoras. Na terceira questão, esses fatores são ainda mais realçados quando se elenca que se deve apostar no trabalho com a escrita. Concordamos que: 1) mostrar as muitas possibilidades de escrita; 2) mostrar diferentes modos de compor cada dizer; 3) focar a linguagem verbal como algo em que o sujeito pode se aproximar; 4) valorizar a palavra do outro a partir de uma metodologia reflexiva; 5) propor atividades de produção de textos em situações de uso e 6) discutir aspectos textuais, linguísticos e discursivos enquanto o texto é produzido, entre outras, são ações que devem nortear todo o trabalho dialógico de produção textual, porque dão sentido à proposta, pluralizam para valorizar as singularidades e articulam diferentes dimensões de trabalho com a linguagem. Reiterando os questionamentos que fizemos anteriormente no módulo 3, adensamos: por que o curso não caminha metodologicamente nesse sentido?

O resgate da abordagem da produção de texto como uma prática social ou dos fatores sociodiscursivos no trabalho com a escrita deveria não só permear todas as abordagens, mas ser ponto de abordagem principal, no sentido de capacitar professores para um trabalho discursivo com a leitura e a produção de textos, pois é esse aspecto que aproxima e relaciona interlocutores, que diz respeito aos diferentes usos da linguagem nas suas mais variadas dinâmicas e é o que têm faltado, há décadas, na consistência do trabalho com a linguagem na escola, conforme demonstramos no diálogo com as pesquisas da seção 1. Pelo que vimos, a primazia pela abordagem de aspectos textual-linguísticos tem contribuído para a manutenção de um cenário de estagnação de desempenhos baixos de estudantes em leitura e escrita. Não inverter a lógica e não apostar no agir discursivo ou na abordagem discursiva metodologicamente é fazer uma propaganda enganosa, pois não se tem contribuído efetivamente “[...] para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita das escolas públicas de todo país [...]” (CENPEC, 2019) do modo como tem sido feito.

Portanto, diante das compreensões que fizemos até o momento em relação à primazia de uma abordagem de base sociocognitivista, asseveramos que há mais inconsistência teórica e incoerência entre algumas abordagens conceituais e

proposições de atividades do que uma tentativa de se articular minimamente o sociodiscursivo com o textual-linguístico.

Em sequência, depois de apresentar essas questões teóricas em torno dos fatores sociodiscursivos na prática de produção de texto, a atenção é concentrada na “[...] ideia de articulação das práticas de leitura, reflexão linguística e produção de textos [...]” que demanda do(a) professor(a) apropriação de saberes didáticos. Para tanto, são apresentados três vídeos em que uma professora narra sua prática de ensino de produção de texto, alternando a falar sobre a prática e o fazer em sala de aula. Com a síntese exposta na figura a seguir, dialogamos.

Figura 76 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* – parte 3 de 5

Assim, em função de tais aspectos, ganhou ênfase a ideia da **articulação das práticas de leitura, reflexão linguística e produção de textos**, o que demanda a apropriação – por parte do professor – de saberes didáticos, os quais foram anunciados pelo conjunto de três vídeos da professora Marly Barbosa, assim organizados:

<p><b>Parte 1</b> Alguns princípios e pressupostos do trabalho com a produção</p>	<p>Articulação do ensino da produção de texto com práticas de leitura e análise linguística; revisão durante o processo de produção, com intervenções do professor, no trabalho coletivo; análise das produções dos alunos, para verificar erros mais frequentes, acompanhada da seleção de um aspecto para o trabalho de revisão; definição de regras da língua como fruto do trabalho reflexivo dos alunos com os textos, priorizando situações de uso de um determinado elemento da língua; relação dinâmica entre planejamento, escrita e revisão.</p>
<p><b>Parte 2</b> O planejamento da intervenção do professor no processo de revisão de textos</p>	<p>Partir das necessidades dos alunos, verificadas pela análise das produções; eleger um elemento para o trabalho de revisão e apresentar trechos dos textos dos alunos que evidenciam o uso inadequado desse elemento, visando ao contraste com um outro texto, no qual o aspecto a ser revisado tenha sido utilizado de forma correta (servindo como referência de bom uso da língua, como uma inspiração reflexiva e não como algo a ser copiado); análise em pequenos grupos para posterior socialização dos achados, contando com a possibilidade de fazer anotações sobre termos que podem auxiliar na revisão dos próprios textos dos alunos.</p>
<p><b>Parte 3</b> O planejamento da intervenção do professor no processo de revisão de textos</p>	<p>A partir do planejamento, a professora faz a leitura de pequenos trechos de textos dos alunos e, após distribuir um novo texto aos grupos, realiza a leitura em voz alta, a fim de promover a discussão sobre o uso de termos, visando ao trabalho de revisão dos textos da turma.</p>

Ativa  
Acesse  
ativar

Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

De acordo com o que está descrito na síntese do módulo 4, a primeira parte do vídeo de título *Alguns princípios e pressupostos do trabalho com a produção de texto*, a professora articulou a leitura e a análise linguística com a produção de texto; que a revisão é um processo que se dá durante a produção, com intervenções do professor; que a análise das produções dos estudantes se deu para verificar erros mais frequentes e para selecionar um aspecto para o trabalho de revisão; que a

definição de regras da língua priorizou situações de uso de um determinado elemento e que deve haver uma relação dinâmica entre planejamento, escrita e revisão.

Compreendemos que a articulação de diferentes dimensões da linguagem no trabalho pedagógico em sala de aula, conjuntamente à vinculação a situações concretas de uso, deve ser a alicerce do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nos opomos à ideia de analisar as produções dos estudantes para verificar erros e para selecionar um aspecto para o trabalho de revisão, pois tememos não romper uma avaliação excludente que seleciona, classifica e hierarquiza sujeitos sem considerar o erro com um indício da construção do conhecimento. Para nós, a avaliação na perspectiva do erro causa sofrimento e feitos negativos sobre a aprendizagem; para o curso, serve para delimitação de um aspecto linguístico a ser trabalhado, sem a valorização do que o aluno sabe e diz.

A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem nos autoriza a dizer que as aprendizagens sobre os aspectos linguísticos dos enunciados precisa, sim, de um trabalho sistematizado mediado, mas, ao acontecer também na corrente enunciativa dos diálogos, deve primar pela interação verbal entre sujeitos e textos. Nas palavras de Geraldi (2009, p. 38),

[...] a escola, se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida, poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, por que diferentes são as instâncias. Neste processo ela não passa de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes. O significativo não é o que necessário para “acessar” a outros, mas o que ganha ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecedem à entrada para a própria escola e que, durante o período escolar, continuam a existir fora da escola.

A segunda parte do vídeo — *O planejamento da intervenção do professor no processo de revisão dos textos* — vai na contramão do que pontuamos e reforça a opção do curso:

Partir das necessidades dos alunos, verificadas pelas análises das produções; **eleger um elemento para o trabalho de revisão** e apresentar **trechos dos textos de alunos que evidenciam o uso inadequado desse elemento**, visando ao **contraste com um outro texto, no qual o aspecto a ser revisado tenha sido utilizado de forma correta** (servindo de referência de bom uso da língua, como uma inspiração reflexiva e não como



algo a ser copiado); análise em pequenos grupos para posterior socialização dos achados, contando com a possibilidade de fazer anotações sobre termos que podem auxiliar na revisão dos próprios textos dos alunos. (CENPEC, 2019, grifos nossos).

A terceira parte — *O planejamento da intervenção do professor no processo de revisão de textos* — enfatiza a execução da atividade final planejada pela professora:

A partir do planejamento, a professora faz a leitura de pequenos trechos de textos dos alunos e, após distribuir um novo texto aos grupos, realiza a leitura em voz alta, a fim de promover a discussão sobre o uso de termos, visando ao trabalho de revisão dos textos da turma (CENPEC, 2019).

O curso destaca que essa parte do vídeo, ao mostrar o modo como a professora conduz a atividade em sala de aula, possibilita identificar oito passos da execução da aula, sendo eles:

1. **Objetivos da aula**  
Apresenta à turma os objetivos da aula: repertoriá-los para a **ação de revisão e aprimoramento de seus textos**.
2. **Questões linguísticas**  
Para o coletivo, exemplifica com textos dos alunos, as **questões linguísticas** que serão trabalhadas na aula.
3. **Textos de escritores reconhecidos**  
Fornece à turma o texto de um escritor profissional reconhecido, que exemplifica usos de certos **recursos coesivos** na escrita, em um contexto específico, para legitimar os usos que os alunos fizeram, ao mesmo tempo em que **problematiza a inadequação desses recursos** para o contexto de suas produções.
4. **Outros textos modelares**  
Fornece aos alunos outro texto modelar, com usos de **recursos coesivos** para a construção **da textualidade de uma narrativa**.
5. **Observação e análise**  
Realiza, coletivamente, a observação e a análise de alguns usos de **recursos coesivos na construção da textualidade** do texto modelar.
6. **Observação e análise em grupo**  
Orienta que os alunos, em grupos, continuem o trabalho de análise do texto para identificação de outros **recursos coesivos usados na construção da textualidade** do texto selecionado como modelo.
7. **Intervenções e orientações**  
Realiza intervenções, ora nos grupos, ora no coletivo, com a finalidade de **orientar a realização da atividade de reflexão linguística** proposta aos alunos.
8. **Compartilhamento de resultados**  
Promove, coletivamente, um momento em que todos **compartilham os resultados** de suas reflexões (CENPEC, 2019, grifos do autor).

Nota-se que há uma retomada, de modo a garantir uma revisão, de tudo aquilo que o curso privilegiou: o uso de recursos coesivos que garantem a textualidade de textos narrativos (em específico no gênero crônica) e a reflexão linguística. Isso reforça, em grande medida, todas as compreensões que apresentamos acerca dos enunciados dispostos no curso e sustenta a nossa tese. A figura a seguir, que sintetiza esses passos didáticos, ilustra também o que expomos:

Figura 77 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* – parte 4 de 5

nas Tramas do Texto

Síntese Módulo 4

Esses vídeos também contribuíram para reflexões sobre o trabalho de produção, do ponto de vista de **passos didáticos** bem orientados, que permitiram **conquistas importantes**.

- explicitar o **objetivo da proposta** para os alunos.
- organizar a **sala** para otimizar a aprendizagem.
- refletir sobre os **usos da língua** em diferentes variedades.
- trabalhar com a articulação de **práticas de linguagem**.
- e, finalmente, valorizar a **troca de saberes** entre os alunos.

**Aula 2**

Na última aula do curso, foi a professora Kátia Brakling quem novamente favoreceu a discussão sobre a produção de textos em sala de aula, a partir da **proposta de produção e revisão coletivas de uma narrativa de enigma**. Confira, a seguir, o que retratou cada uma das quatro partes em que os vídeos foram organizados.

Ativa Acesse

Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

O final dessa figura enuncia que, na última aula do curso, a professora Kátia Brakling “[...] favoreceu a discussão sobre a produção de textos em sala de aula, a partir de uma proposta de produção e revisão coletivas de uma narrativa de enigma” organizada em quatro partes. Vejamos com a figura a seguir:

Figura 78 – Captura de tela da Síntese do módulo 4, do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* – parte 5 de 5



Fonte: Cenpec (2019).  
Acervo da autora (2019).

As quatro partes da proposta de produção e revisão coletiva conduzida por Brakling têm, assim como na sequência anterior de vídeos narrativos de práticas, grande centralidade no trabalho com aspectos linguísticos do texto:

1. Construção coletiva do texto:

Nesse trecho, é evidenciado o trabalho colaborativo de elaboração textual, contando com perguntas e intervenções da professora, com o apoio da leitura de trechos de um livro conhecido pelos alunos, a fim de revelar e, assim, **mobilizar a atenção da turma para o uso de termos que qualificam ações as personagens, compondo um trabalho de análise e reflexão linguística.**

2. Recursos para evitar a repetição de palavras

No segundo trecho, o **foco na coesão referencial** é contemplado por meio de **reflexões amplamente dialogadas** entre a professora e os alunos, de modo a evidenciar a **aposta na condição de contribuição da turma**. Assim, **a docente acolhe os dizeres dos alunos, devolve para eles a responsabilidade de analisar a opção sugerida por um aluno e favorece o ajuste necessário ao texto.**

3. O trabalho com os tempos verbais do texto

Com o **novo foco, agora na coesão sequencial**, os **tempos verbais** receberam destaque, a fim de evidenciar “o presente e o passado” no texto, visando ao trabalho com a perspectiva temporal.

4. O foco na informatividade

No último trecho, a professora teve como objetivo contemplar o trabalho com **um dos mecanismos de coesão referencial, a informatividade** (vinculada a uma informação que já havia sido dada no texto) (CENPEC, 2019, grifos nossos).

Embora percebamos que o foco da análise foi de aspectos linguísticos centrados no texto, reconhecemos como ponto positivo a interação dialógica fomentada na condução da aula pela professora. A reflexão sobre as análises linguísticas, como já mencionamos, deve ser privilegiada no trabalho docente com a linguagem, pois com ela os sujeitos produzem conhecimento e não ficam passivos diante do que lhe é (im)posto na escola e na vida. Como as orientações pedagógicas de cursos como esse se refletem em práticas de sala de aula por todo o país, é preciso privilegiar a interlocução que “[...] desloca a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer ou de um conjunto de regras a automatizar [...]” (GERALDI, 2009, p. 38).

A proposição de retomada à Avaliação Diagnóstica feita no início do curso, “[...] com vistas a explicitar os **ganhos reflexivos** [...] a partir das vivências do curso” (CENPEC, 2019, grifo do autor) se constitui como uma possibilidade de revisão em que a reflexão se dá no sentido de rememorar o que se viu no curso, o que se ganhou de conhecimentos específicos sobre a língua que contribuem na avaliação da escrita de textos de estudantes. O fato de não se alterarem as perguntas da avaliação diagnóstica, pois o objetivo é comparar as respostas dadas no início do curso com as do final, para nós, é apenas verificar se o/a cursista consegue aplicar na avaliação os conhecimentos adquiridos com o curso e identificar, nos textos de estudantes, dos fatores sociopragmático-discursivos.

Portanto, diante de tudo que expomos frente aos enunciados das conceituações, das atividades e das orientações do curso trazidos como evidências, é possível alcançar as seguintes ideias conclusivas: 1) a articulação entre aspectos cognitivo/linguístico e social/discursivo e a sobressalência dos primeiros alinhava todas as etapas do curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*; 2) a metáfora da trama no título, como o entrelaçamento de um único fio, enfoca o conhecimento das sequências tipológicas e o estudo dos processos de coesão e coerência como colaboradores da construção da textualidade, ou seja, da trama do texto; 3) as concepções específicas abordadas no curso, articuladas às proposições pedagógicas que indicam aos professores caminhos para conduzir estudantes na reescrita de textos, demarcam uma opção teórico-metodológica que é inconsistente, pois cerceiam contextos de produções, especificam o que dizer e o modo de dizer

(tema e gêneros do discurso), enquadram textos em sequências tipológicas e enfatizam o trabalho com recursos linguísticos na garantia da textualidade (coesão e coerência); 4) os enunciados do curso mantêm a lógica de um dizer superficial e abstrato que reflete o desempenho em leitura e escrita dos estudantes brasileiros em níveis estagnados, de pouca proficiência.

## 6 DIANTE DO TUMULTO, ALGUMAS SÍNTESES E REFLEXÕES FINAIS

Com inspiração no poema de Gullar (2000) e com base no construto bakhtiniano, reforçamos a ideia de que nossa pesquisa é um tumulto e que seu conteúdo enunciativo arrasta um alarido de muitas vozes que ora acendem um clarão, ora um rastilho de luz. As vozes que se depositam e que se calam em enunciados de dois cursos *on-line* do Programa *Escrevendo o Futuro* nos ajudaram a compreender fundamentos conceituais e pedagógicos que repercutem em práticas de sala de aula no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita e revelaram sob qual vertente tem sido conduzida mais uma política pública educacional para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Como demonstrado na primeira seção, problemas relativos à aprendizagem da leitura e da escrita perpassaram nossa trajetória profissional e acadêmica. O estudo acerca da produção de conhecimento sobre políticas públicas de formação de professores, implementadas no país para a superação de dificuldades de estudantes em leitura e escrita e para melhoria na qualidade educacional, nos conduziu na seleção do objeto de estudo. Vislumbramos em cursos *on-line* do Programa *Escrevendo o Futuro* o ineditismo e a coerência do trabalho com a problemática que nos motivou. Tendo em vista que trabalhos da linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal) do PPGE/Ufes já denunciaram a redução da concepção de sujeito e do trabalho com a linguagem em diversos cursos de formação de professores alfabetizadores que, por isso, em nada contribuíram para a melhoria de desempenho dos estudantes no país, investigamos se a lógica de redução se mantinha em cursos destinados a professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Com fundamento na perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, de base bakhtiniana, evidenciamos, na seção 2, que os enunciados dispostos nos cursos *on-line* *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula* e *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita* constituíram nosso *corpus* documental. Em sequência, depois de termos participado dos cursos, de termos capturado seus enunciados com o recurso de *print* de tela do computador e de nos ter sido concedida a autorização de uso para fins da pesquisa, passamos a dialogar com os enunciados/textos,

considerando as seguintes noções conceituais circunscritas nos estudos do Círculo de Bakhtin: 1) *Enunciado concreto* como um texto que é sempre resposta, ou seja, responde a uma demanda sempre evidenciando seu conteúdo ideológico, vivencial e contextual; 2) *Compreensão* como o que oferece ao enunciado uma ativa posição responsiva, com interações de avaliação, de concordância, de discordância, de complementariedade, de resposta, de objeção, de participação etc.; 3) *Dialogia* como um fluxo contínuo de (nova) pergunta e (nova) resposta (BAKHTIN, 2010a). Assim, nosso referencial teórico nos guiou também metodologicamente pela pesquisa, caracterizada como documental, de cunho quanti-qualitativo.

É importante marcar nossa aposta numa perspectiva de trabalho com a linguagem numa dimensão enunciativo-discursiva, sustentada nas contribuições da filosofia da linguagem bakhtiniana, pois não desvinculamos os sujeitos da sua constituição social, histórica, cultural e inacabada, além de considerarmos a alteridade como princípio da existência do *eu-tu* e os textos como enunciações concretas que são permeadas por contextos de vida. Concebemos a linguagem em sua dinamicidade e a língua em sua materialidade volátil e enxergamos na dialogia o alicerce para nossa aposta. Desse modo, as idas aos conteúdos enunciativos foram carregadas por esse excedente de visão (GERALDI, 2007). Quando a relação dialógica não evidenciou tais princípios teóricos, sobressaltaram-se, para nós, inconsistências teóricas e quando evidenciou de forma truncada com as orientações metodológicas, sobressaíram-se incoerências.

Com a seção 3, começamos a demonstrar, chamando os fósseis à fala e situando nosso objeto de estudo em uma conjuntura histórica, política e social concreta, como o contexto de implementação de políticas públicas, no Brasil, não tem contribuído para reverter o quadro de analfabetismo ou de baixo desempenho de estudantes em leitura e escrita. Mostramos que a tentativa histórica de vários governos, desde os anos de 1947 com Gaspar Dutra, em solucionar problemas relativos à aprendizagem da leitura e da escrita manteve o cenário estagnado e ampliou a inserção de grupos empresariais na educação pública do país, criando agendas contínuas com ações e programas que não têm contribuído para a melhoria da educação brasileira.

Na quarta seção, o diálogo com enunciados disponíveis no portal da *Internet* do Programa *Escrevendo o Futuro*, que se insere nesse contexto de efervescência

liberalizante em que se firmam “parcerias” público-privadas, revelou o que se deposita e o que se cala em uma política de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa em escolas públicas no país. Em suma, verificamos que se depositam ideários neoliberais em agenciamentos do setor particular no setor educacional público e que se calam conseqüentemente as vozes, a autonomia e a participação ativo-responsiva dos sujeitos que seguem massificados, domesticados, acomodados e sem esperança.

Passamos a compreender que as ações do Programa *Escrevendo o Futuro*, embora se circunscrevam a disponibilizar diversificados conteúdos enunciativos que são interessantes e que contribuem para a formação contínua de docentes de Língua Portuguesa, em específico, têm como horizonte uma concepção de educação, de sujeitos e de formação docente vincada no que revelamos anteriormente. As evidências de que a principal ação do Programa — o concurso de textos denominado *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* — esquadrinha um trabalho com a linguagem em meio a uma lógica de competição, típica de princípios neoliberais, coadunaram com as concepções de educação, de sujeito e de formação docente depreendidas e afastaram a proposta de uma perspectiva discursiva de linguagem que confere aos sujeitos autonomia e responsividade.

Essas compreensões preliminares sinalizaram que poderíamos perseguir uma tese. No entanto, na seção 5, ao nos debruçarmos na compreensão das bases conceituais e pedagógicas dos cursos *on-line* selecionados, pudemos confirmar a tese de que **as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para que não haja melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental e médio**. Mas, afinal, quais são as bases conceituais e pedagógicas e quais inconsistências e incoerências emergiram de um diálogo com os enunciados dos cursos que reforçam as ideologias de seu mantenedor?

O curso *Leitura vai escrita vem: práticas em sala de aula*, ao orientar o trabalho docente para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a fim de se alcançar uma melhoria na qualidade medida por testes padronizados, tais como a Prova Brasil e o Pisa, lançou mão de algumas concepções que se coadunam com a



perspectiva do Programa *Escrevendo o Futuro*. A esse respeito, vimos que o fato de se ancorar no esquema de sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly e de dar enfoque ao gênero crônica na SD demarcou o vínculo com o Programa e, por conseguinte, com suas concepções de sujeito, de educação e de formação docente.

Nesse sentido, as bases conceituais que fundamentam esse curso se articulam às bases pedagógicas, pois os referenciais teóricos são também os que orientam um trabalho com a linguagem (KOCH, ELIAS; SCHNEUWLY, DOLZ). Pelo que compreendemos, eles são de base sociocognitivistas a qual se atém aos elementos linguísticos que contribuem para a atribuição de sentidos do texto.

O curso *Nas tramas do texto: caminhos para a reescrita*, ao orientar o professor para avaliação e intervenção na produção escrita de estudantes, igualmente compactuou com os postulados do Programa e, similarmente ao primeiro curso, trouxe autores brasileiros de base sociocognitivistas (ANTUNES; COSTA VAL; KOCH; MARCUSCHI), demarcando uma base teórico-metodológica que assume um contexto centrado no texto e que o didatiza, sobressaltando seus aspectos cognitivo-linguísticos.

Em relação às inconsistências, encontramos no primeiro curso concepções restritivas de texto, de leitura, de gêneros textuais e de avaliação, em relação ao nosso horizonte de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. A noção de texto que se apresenta não leva em conta a alternância de sentidos que é conjurada por contextos sociais e históricos diversificados e por sujeitos que são singulares e plurais ao mesmo tempo. Considera-o dentro de uma produção histórica com propósitos específicos e não o insere nas formulações sobre o texto como enunciado. Com esse mesmo viés, a concepção de leitura assumida no curso falseia a premissa de compreensão e participação ativa, crítica e responsiva, colocando o foco na estrutura linguística do texto e não nos sujeitos-leitores como produtores de sentidos. Do mesmo modo, a abordagem sobre gêneros discursivos relaciona textos a situações específicas sem refletir sobre a multiplicidade de formas e de campos da atividade humana em que eles podem ser encontrados. Trata, portanto, o gênero como textual e não discursivo, ou seja, como um objeto de ensino. Em coerência com essas concepções, a avaliação é regida pelo princípio da

redação, cujo foco não se dá no processo, mas no produto e que, por isso, “[...] a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia da sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto que não havia pensado antes [...]” (GERALDI, 2011, p. 126).

Uma inconsistência relativa ao segundo curso está circunscrita à concepção sociopragmática-discursiva que, semelhante ao que foi depreendido com o curso anterior, considera um contexto centrado no texto, deixando de alcançar as conjunturas de enunciações reais dos sujeitos. O atributo que se dá ao aspecto discursivo se atém aos elementos de referência (de coesão e de coerência) presentes no texto, e não a sua potencialidade interlocutiva para além do que está posto. Outra inconsistência refere-se aos fatores do letramento que se atrelam às práticas sociais possíveis de serem identificadas e demarcadas no texto, fazendo com que elas se tornem fatores textual-linguísticos, ou seja, subvertem as práticas sociais. Outra delimita o trabalho com os gêneros do discurso às sequências tipológicas (descritivas, narrativas, explicativas, argumentativas e conversacionais-dialogais), o que é muito insipiente para um trabalho discursivo com textos. A última, assim como inferimos com o primeiro curso e com o que é proposto no concurso de textos, impõe à avaliação o foco no produto, que deve ser escrito nos moldes de textos exemplares, imprimindo a ideia de que na escola se escreve para ser avaliado.

Em relação às incoerências presentes nos dois cursos, elas foram compreendidas a partir daquilo que se colocou num discurso teórico/conceitual, mas que não se efetivou nas orientações metodológicas, ou nas atividades de análise de práticas com o trabalho com a leitura e a escrita. No curso *Leitura vai, escrita vem*, por exemplo, há um discurso de que “Ler é (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos escritos.” (SCHLATTER; BORTOLINI; NUNES, 2016) e que para atribuir sentidos ao texto o leitor precisa desenvolver uma série de ações; no entanto, oferece ao(à) professor(a) cursista, atividades, em sua maioria, de identificar, de marcar opções verdadeiras e/ou falsas, de ordenar e de relacionar aspectos pontuais, cerceando reflexões e a ação crítica frente aos textos.

Outra incoerência foi identificada, nos dois cursos, na atividade de análise de uma avaliação em que se propõe avaliar a leitura de estudantes por meio da escrita de

um texto. No primeiro curso, o contexto da atividade narra que o trabalho realizado/desenvolvido em sala de aula foi o de leituras, pesquisas, discussões, escritas e produção de um livro de história e que a proposta de produção escrita centra a atenção numa situação hipotética, totalmente avessa ao que se realizou nas aulas. Logo, o foco avaliativo dado ao produto desconsiderou todo o processo e destoou metodologicamente do discurso. No segundo curso, de natureza semelhante, a proposição da Avaliação Diagnóstica – parte I conduziu o(a) cursista na avaliação de textos escritos por estudantes, no contexto de participação da Olpef, cujo o foco é o produto, reduzindo a ação aos moldes do que se desvela na *redação* e não de *produção textual*.

Conclui-se, portanto, que a base conceitual sociocognitivista na qual se fundamentam os dois cursos, pelo que apresenta de possibilidade de um trabalho pedagógico com a linguagem, conforme vimos, tem contribuído para a manutenção de um cenário de estagnação de desempenhos baixos de estudantes em leitura e escrita, pois só dão conta de abordar as tarefas elencadas para os níveis mais baixos (de 1 a 3) de proficiência em leitura estabelecidas pelo Pisa 2018. Como essa base se insere em cursos de um programa mantido como ação de política educacional pública, gerido por organizações particulares, advertimos que o setor privado tem grande responsabilidade pela história de fracasso instaurada na área educacional pública do país, principalmente no tocante da aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes.

Embora consideremos que as aprendizagens sobre os aspectos linguísticos dos enunciados precisam de um trabalho mediado e sistematizado, apostamos no agir discursivo ou na abordagem enunciativo-discursiva, pois, como já pontuamos, ela mergulha nas profundezas do texto e dos contextos interlocutivos, com diálogos que contribuem para a ampliação de temáticas para resoluções que levam a outros textos de outros gêneros e de temáticas relacionadas; consorcia a questão da autoria com o suporte textual, suas intenções e finalidades; analisa os recursos da linguagem empregados, comparando e contrastando informações em textos do mesmo gênero e de gêneros variados, complexos e abstratos. Em outras palavras, coaduna com as características de tarefas descritas em níveis mais altos (5 e 6) de proficiência em leitura apresentados pelo Pisa 2018. Portanto, apostamos que ela dá

conta de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita sem ficar numa ação contínua inabalável: “escrevendo o futuro”.

Não obstante, temos consciência de que todo esse jogo de escrita de um futuro inalcançável é intencional (BAKHTIN, 2010a) e pernicioso. Continuar investindo em bases conceituais e pedagógicas de alcance limitado mantém a lógica neoliberal de visão conservadora e meritocrata. Mantém, em decorrência, parcerias e privatizações que projetam nos indivíduos a responsabilidade de suprir déficits gerados pelos investimentos estatais desiguais, pela exclusão e pela discriminação. Mantém a classe burguesa ditando as regras e escolhendo os seus pares no ordenamento social. Mantém a injustiça, a soberba, a falta de empatia e o desamor: mal dos tempos.

No entanto, o exercício de militância (GERALDI, 2009) que procuramos empreender na escrita deste estudo nos fez olhar para os enunciados concretos não somente para captar o que estava depositado ou o que se calava, mas também para oferecer-lhes nossas contrapalavras no sentido de contribuir para o enfrentamento dessas propostas limitadoras e para o alargamento de uma formação de professores com interatividade e criticidade. Muito já foi posto no percurso do diálogo, mas, diante do tumulto, queremos dar enlevo às ponderações que fizemos, pois elas fortalecem a autoria docente e investem numa educação libertadora, calcada na cidadania como ação participativa, crítica e igualitária.

Uma formação de professores que trabalham com a aprendizagem da leitura e da escrita ou com a Língua Portuguesa, em específico, precisa considerar que o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Precisa assumir o gênero nas suas esferas discursivas e não nas suas esferas textuais; precisa considerar as situações concretas de vida e de interpretação dos leitores, no caso estudantes, oferecendo condições de exprimirem suas compreensões para, a partir do diálogo, ampliarem os sentidos do texto. Aspectos de ordem da refutação, da contação de outros casos relacionados, da confirmação, da complementariedade e da pressuposição, por exemplo, que colaboram para interpretações mais aprofundadas, mostrando o potencial discursivo dos textos, precisam ser contemplados.

Apontamentos sobre a qualidade das leituras em práticas cotidianas precisam aparecer para ampliar a reflexão sobre as práticas leitoras. É preciso considerar as expectativas e interesses do leitor frente aos textos e as relações dialógicas de interlocutores e textos. É preciso ver a aula como acontecimento (GERALDI, 1991; 2011) e deixar que os(as) estudantes elaborem suas questões para irem aos textos em busca dessas respostas. É necessária a leitura de textos na íntegra e a socialização de leitura diversas.

É preciso conduzir, no diálogo, o(a) estudante a escrever aquilo que emanou da necessidade de comunicação e da forma como também se acordou na dinâmica da aula. A partir daí, o professor passa a contribuir para o aprofundamento de questões relativas à textualidade e de construção formal dos textos, mas considerando os contextos de produção e respeitando as singularidades dos sujeitos. É preciso não emoldurar a leitura e a escrita numa proposta exemplar, limitando a autoria, o estilo e a inventividade inerente aos sujeitos. É preciso mostrar as muitas possibilidades de escrita, diferentes modos de compor cada dizer; focar a linguagem verbal como algo em que o sujeito pode se aproximar; valorizar a palavra do outro a partir de uma metodologia reflexiva; discutir aspectos textuais, linguísticos e discursivos enquanto o texto é produzido.

É preciso considerar que as orientações metodológicas dos cursos podem contribuir quando, no acontecimento da aula, se chegar ao que foi tematizado; que oferecem subsídios para o trabalho com o texto, mas que segui-las à risca pode, em vez de inspirar, condicionar sujeitos.

É preciso deixar que nossas vozes se arrastem em alarido, é preciso equilibrar o clarão e o rastilho de luz, é preciso que se agite o egeu em nossas glândulas, que os ínfimos rumores se tornem alegrias, que o susto e a ventania chamem os fósseis à fala. É preciso ressitir, ressignificar... discursivizar.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Relatório de pesquisa. [S.l.], 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%ABblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteira**, v.18, n.1. p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.8, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084/47919>. Acesso em: 5 jul. 2019.

ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes**. 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Linguagem, dialogismo e polifonia: as vozes bakhtinianas. *In*: CORRÊA, Paulo Sergio de Almeida. **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: Edufpa, 2006. p. 245-264.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BARBOSA. Gislene Aparecida da. **A contribuição da Sequência Didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Médio**: análise dos materiais didáticos “Sequência Didática Artigo de Opinião e “Pontos de Vista”. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa por Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa por Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001-2008).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRASIL. Portal da Transparência do Governo Federal. Despesa Pública. 2019. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/despesas>. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Portal da Transparência do Governo Federal. Despesa Pública. 2019. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/despesas>. Acesso em: 4 mar. 2020).

CANAL FUTURA. **Quem somos.** Disponível em: <http://www.futura.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 1 ago. 2019.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CAMPOS, Shirlei Neves dos Santos. **Estudo dialógico de um programa público-privado de formação continuada do professor de língua portuguesa.** 2016. [s.n.]. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – Cenpec. **Nas tramas do texto: caminhos para reescrita.** 2019. Curso *on-line* realizado de 5 de maio a 10 de junho de 2019.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Quem somos.** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: 19 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – Consed. **Sobre o Consed.** Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>. Acesso em: 1 ago. 2019.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em Língua Portuguesa**: concepções de alfabetização e de letramento. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, Monique Linciano de Azevedo. **GEEMPA**: reflexões acerca do ensino da leitura e escrita em um programa de correção de fluxo escolar na alfabetização. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

DE NADAI, Gisele Santos. Orientações do pensamento filosófico-linguístico criticadas por Bakhtin. **Pró-Discendente**, PPGE/Ufes [on-line], v. 17, p. 105-111, 2011.

DE NADAI, Gisele Santos. **Práticas de leituras em turmas de 4 série do ensino fundamental em escolas municipais de Serra – ES**. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ERDEI, Leni Dias de Sousa. **A didatização do gênero discursivo poema**: uma análise enunciativo-discursiva bakhtiniana. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.

ESCREVENDO O FUTURO. **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: página inicial. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 7 jul. 2019a.

ESCREVENDO O FUTURO. **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. Formação contínua. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao-continua>. Acesso em: 7 jul. 2019b.

ESCREVENDO O FUTURO. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 1 ago. 2019.

EVARISTO, Conceição. *In*: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6851/conceicao-evaristo>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FERREIRA, Luiz Costa. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FERNANDES, Francisca Vaneíse Andrade. **Olimpíada de Língua Portuguesa**: ressignificação de práticas de leitura e escrita. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras/NAT) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Documentos**. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/documentos/>. Acesso em: 1 ago. 2019.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **A fundação**. Disponível em: <http://frm.org.br/a-fundacao/>. Acesso em: 1 ago. 2019.

GAYDECZKA, Beatriz. **Questões de estilo e gênero**: um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. 2012. 230 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GERALDI, João Wanderley, CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Joice Eloi. **O programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula**. 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GULLAR, Ferreira. *Muitas vozes*: poemas. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

HERKENHOFF, Joana d'Arc Batista. **A escrita literária e a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro**: memórias de uma professora. 2017. Tese. (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. **Relatório SAEB 2017** [recurso eletrônico]. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fe63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília, 2019b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 9 dez. 2019.

KOCH Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita da educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LINS, Maria da Penha Pereira. A pragmática e a análise de textos. **Revista Contextos Linguísticos**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 158-176, jun./ago. 2008.

LOOSE, Celina. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 183 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MACHADO, Maria Clara. **Olimpíada resgata o prazer da leitura e da escrita no ensino fundamental**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/olimpport.html#top](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/olimpport.html#top). Acesso em: 25 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Plano de Desenvolvimento da Educação: conheça as ações do PDE.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/default.html](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html). Acesso em: 27 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Programa de apoio a leitura e escrita – Praler: guia geral.** Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia\\_e\\_formador/guia.pdf#:~:text=O%20pograma%20de%20Apoio%20a%20Leitura%20e%20Escrita-PRALER,no%20processo%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20in%C3%ADcio%20da%20escolariza%C3%A7%C3%A3o](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf#:~:text=O%20pograma%20de%20Apoio%20a%20Leitura%20e%20Escrita-PRALER,no%20processo%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20in%C3%ADcio%20da%20escolariza%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 1 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Country note. Programme for International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2018.** [S.l.], 2019. Disponível em: [http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf). Acesso em: 5 dez. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PEROVANO, Nayara Santos. **Proposta pedagógica do programa Alfa e Beto de alfabetização.** 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RAMALHETE, Mariana Passos. **A leitura literária em Programas Governamentais de Formação de Professores Alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite.** 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:**

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: [http://www.faiarapos.com.br/Material/21\\_10\\_17\\_Servico\\_Social\\_Politiclas\\_Puplicas/DermevalSAVIANI2.pdf](http://www.faiarapos.com.br/Material/21_10_17_Servico_Social_Politiclas_Puplicas/DermevalSAVIANI2.pdf). Acesso em: 26 abr. 2018.

SCHLATTER, Margarete; BORTOLINI, Letícia Soares; NUNES, Camila Dilli. **Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula** (edição revisada). [S.l.], 2016. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso online autoformativo).

SCHMITTEL, Paola Cometti Forechi. **Concepções de leitura e escrita propostas nas Orientações Escolares para Educação Infantil do município de Aracruz** -. 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SCHWARTZ. Cleonara Maria. **A política de ensino da língua portuguesa no Brasil nos anos 2000**. Projeto de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para avaliação com vistas à obtenção de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ). Vitória, 2016.

SILVA. Elisangela Maria da. **Olimpíada de língua portuguesa: um diálogo com foco nos alunos**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA. Helena Corrêa da. **Estratégias de referenciação em textos da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro***. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

SILVA, Leandro Coimbra da. **Reflexões sobre uma experiência com a produção de textos *on-line***: uma análise das emoções expressas por alunos de ensino fundamental. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SOUSA, Bárbara Cristina da Silva. **Parceria público-privada na oferta da alfabetização de crianças em distorção idade série**: estudo sobre o programa Se Liga do Instituto Ayrtton Senna. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, Angela Maria Baltieri. **O agir e o representar por meio de linguagem: gênero memórias literárias**. 2018. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:

Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>.

TRENTIN, Andrea Cristina Barbosa. **As contribuições da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro para a formação contínua, o trabalho e o bem estar docente**: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – Undime. **Sobre a Undime**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>. Acesso em: 1 ago. 2019.

VIDOR, Joseida Luiza. **O governo da expressão escrita de alunos de sétima série (8º ano) a partir da olimpíada de língua portuguesa**: gênero memórias literárias. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (*Campus Ijuí e Santa Rosa*). 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

**APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS E DAS ATIVIDADES  
PROPOSTAS EM CADA UMA DAS UNIDADES DO CURSO *LEITURA VAI,  
ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA***

Unidade 1 – Concepções e práticas de leitura / Práticas de leitura (2 aulas – 8 atividades)	
Aula 1 - Ciranda de textos	
Temáticas trabalhadas na aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os diferentes gêneros que circulam na vida cotidiana;</li> <li>• A natureza social e dialógica da leitura;</li> <li>• Os usos da leitura e as relações que estabelecemos com outros sujeitos via texto;</li> <li>• Razões para ler;</li> <li>• Valores associados a diferentes textos;</li> <li>• O conceito de leitura.</li> </ul>	
Atividade 1: Um dia na vida de Suzana	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir sobre a variedade de textos que fazem parte de nossas tarefas cotidianas, sobre os propósitos de escrita, sobre a esfera de atividade e sobre propósito de leitura.</p> <p>A tarefa consiste em selecionar um dia do calendário e conferir as atividades realizadas por Suzana (personagem fictícia). Dadas as cenas de atividades, textos estão relacionadas a elas. A (o) cursista deve analisar a cena e o texto quanto à esfera de atividade, ao propósito de leitura e ao propósito de escrita.</p>	<p>É apresentado um conceito de leitura em que ler é participar de discursos com outras pessoas, um vídeo<sup>23</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para <i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p> <p>Em seguida, é disponibilizado um</p>

<sup>23</sup> O vídeo disponibilizado pode ser visto em <https://youtu.be/g1-sO9WVtAI>.

	quadro com as respostas para as questões da primeira atividade.
Atividade 2: Diferentes ao que foi trabalhado na atividade	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir sobre os propósitos que podemos ter ao usar um texto em situações cotidianas com outros participantes.</p> <p>A tarefa solicita que (a) o cursista leia eventos de leitura dispostos em uma coluna e relacione-os com um propósito de leitura dispostos em outra coluna.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, um vídeo com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para <i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p>
Atividade 3: Teste – Qual é a sua ideia sobre leitura?	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir sobre diferentes opiniões a respeito da leitura e sobre como essas opiniões podem ser sustentadas ou refutadas com base nas práticas de leitura de diferentes comunidades.</p> <p>A tarefa apresenta alguns comentário e trechos em vídeo com declarações que ouvimos frequentemente sobre leitura. O (a) cursista deve marcar aquelas declarações com as quais mais se identifica. A tarefa está dividida em duas partes e ao final de cada uma delas as respostas são tabuladas automaticamente</p>	<p>São disponibilizados textos explicativos (via áudios e escritos) de considerações do curso para as ideias que se tem sobre leitura (<i>Vamos pensar sobre essas ideias?</i>)</p>

e demarcam, pelas recorrências, o que se pensa sobre leitura.	
Atividade 4: Pontos de vista sobre leitura	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Retomar as reflexões realizadas anteriormente sobre diferentes gêneros que circulam na vida cotidiana, sobre a natureza social e dialógica da leitura e sobre os usos da leitura e as diferentes relações que estabelecemos com outros sujeitos via texto.</p> <p>A tarefa solicita que o (a) cursista leia algumas asserções e indique se as considera verdadeiras ou falsas.</p> <p>Para cada assertiva é apresentado um comentário da questão, possível de ser consultado logo em seguida à marcação feita em verdadeiro ou falso.</p>	<p>Não são feitas ponderações, pois as mesmas são disponibilizadas durante a realização da tarefa.</p>
Atividade 5: Nosso conceito de leitura	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Sintetizar o que foi estudado;</p> <p>Compor o conceito de leitura adotado no curso.</p> <p>Nessa tarefa é solicitado para se encaixar trechos do conceito, que estão separados aleatoriamente abaixo, no corpo do texto que tem espaços em branco para a composição do conceito de leitura adotado pelo curso.</p>	<p>É indicado um texto para compreensão de como essas ações foram integradas na compreensão de textos, no especial “Práticas de Leitura na Escola”, disponibilizado na Plataforma do Letramento;</p> <p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta de Anotações Pessoais, sobre as leituras feitas pelo(a) cursista no</p>



	<p>cotidiano, nos diversos campos onde atua, como realiza essas práticas de leitura e quais são as ideias que considera importantes para o planejamento de sua aula;</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção e elaboração de conteúdo: Margarete Schatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p>
Aula 2 - Ensinar a leitura	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectivas de leitura adotadas em aulas de leitura;</li> <li>• Experiências de aprendizagem e de ensino de leitura;</li> <li>• Diferentes discursos sobre aprender e ensinar a ler.</li> </ul>	
Atividade 1: Observatório de aulas	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir sobre como as atividades de leitura que propomos aos alunos podem contribuir para que construam diferentes entendimentos sobre o ato de ler.</p> <p>Essa tarefa apresenta seis descrições de aulas de leitura para o (a) cursista analisá-las e definir sobre qual entendimento de leitura o professor está trabalhando com seus alunos nas atividades.</p> <p>Simultaneamente, ou seja, logo que se</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, um vídeo<sup>24</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para <i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos</p>

<sup>24</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/X8liAE0fFX4>.

marca uma resposta, é apresentado um comentário da questão.	abordados.
Atividade 2: O que se diz por aí...	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir sobre o que diferentes alunos e professores dizem sobre o que deu certo e o que não deu certo na aula de leitura;</p> <p>Conhecer diferentes pontos de vista sobre a aprendizagem da leitura e como eles podem nos ajudar a ver que há várias maneiras de aprender.</p> <p>A tarefa disponibiliza três trechos de textos retirados de materiais de referência, para leitura do (a) cursista, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo.</a></li> <li>2. TERZI, S. B. <i>A construção da leitura</i>. Campinas, SP: Pontes, 2001.</li> <li>3. TVEscola; Secretaria de Educação a Distância; Ministério da Educação. <a href="#">Um mundo de letras. 2005.</a></li> </ol> <p>Em seguida, solicita que se leia comentários e relacione-os com asserções sobre aprendizagem de leitura.</p>	<p>É apresentado um texto escrito e em áudio de reflexão sobre a atividade, para que se pense sobre como aprendemos a ler e sugerindo que se crie oportunidades em sala de aula para a troca de experiências sobre a aprendizagem da leitura entre alunos, amigos e familiares para relatos. O objetivo é o de ampliar o repertório sobre experiências com leitura e formas de abordar o texto e de monitorar a compreensão.</p>
Atividade 3: Pontos de vista sobre o ensino da leitura	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
Retomar as reflexões realizadas anteriormente sobre como as atividades	É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta

<p>de leitura que fazemos em aula podem contribuir para construir diferentes entendimentos sobre o ato de ler.</p> <p>A tarefa solicita que se faça a leitura de asserções e as indique como verdadeiras ou falsas.</p> <p>Para cada assertiva é apresentado um comentário da questão, possível de ser consultado logo em seguida à marcação feita em verdadeiro ou falso.</p>	<p>de Anotações Pessoais, sobre as experiências de aprendizagem e de ensino de leitura do(a) cursista;</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p>
<p>Unidade 2 – Planejamento de atividades para aula de leitura / Tecendo aulas de leitura (4 aulas – 15 atividades)</p>	
<p>Aula 1 – Os fios e o tear</p>	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As diferentes etapas de uma unidade didática;</li> <li>• Os objetivos de atividades de leitura em sala de aula.</li> </ul>	
<p>Atividade 1: Passo a passo</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Refletir sobre como organizar uma unidade didática para leitura de crônicas.</p> <p>A tarefa solicita que o (a) cursistas ordene etapas de uma unidade didática para leitura de crônicas.</p>	<p>Oferece uma proposta de ordenamento pronta (O curioso dia a dia), com o passo a passo de atividades.</p>
<p>Atividade 2: Etapas da aula de leitura</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Conferir o objetivo de cada uma das etapas da unidade didática apresentada na atividade anterior;</p> <p>Relacionar cada seção da unidade didática</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade e de apresentação do que será trabalhado nas aulas</p>

<p>“O curioso dia a dia” com seu objetivo.</p> <p>A tarefa solicita que o (a) cursista relacione as seções da unidade temática, dispostos em uma coluna, com os objetivos, disposto em outra coluna.</p>	<p>seguintes, um vídeo<sup>25</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para <i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p> <p>É disponibilizado um <i>link</i><sup>26</sup> para acesso ao material da Plataforma do letramento com sugestões para o planejamento de uma unidade didática.</p> <p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta de Anotações Pessoais, sobre as atividades que em geral o (a) cursista planeja/propõe para aula de leitura;</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p>
--	--

<sup>25</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/LnyCuPhZyxA>.

<sup>26</sup> Link: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-especial/673/praticas-de-leitura-na-escola.html>.

Aula 2 – Mil leituras: pontos de partida	
Temáticas trabalhadas na aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras possíveis e leituras preferidas;</li> <li>• O planejamento de atividades de preparação para leitura.</li> </ul>	
Introdução	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Instigar a reflexão sobre as atividades que são preparadas para aulas de leitura.</p> <p>Nessa introdução são feitos alguns questionamentos para reflexão sobre atividades de leitura;</p> <p>É apresentado um vídeo<sup>27</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizado um arquivo para <i>download</i> de um texto com reflexões sobre essa atividade.</p>	<p>Não são feitas ponderações, uma vez que toda explicação já é feita durante essa parte introdutória.</p>
Atividade 1: Leituras possíveis e leituras preferidas	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir e analisar a relação entre conhecimentos prévios e diferentes leituras de um mesmo texto.</p> <p>A tarefa traz uma situação em que uma professora apresenta uma tirinha para a turma e solicita a leitura de diferentes respostas dadas à pergunta da professora</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, um vídeo<sup>28</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para</p>

<sup>27</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/W166YdiwjAA>.

<sup>28</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/CIWzmxAX9rl>.

<p>de sobre o que é a tirinha. A partir disso, convida o(a) cursista, por meio de questões, a analisar as respostas e decidir quais conhecimentos prévio seriam relevantes de serem trabalhados em sala de aula para que os alunos possam aprofundar a leitura que fizeram.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta certa logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p>	<p><i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p>
<p>Atividade 2: Observatório de aulas</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Analisar atividades de preparação para a leitura que podem ajudar os alunos-leitores a abordar o texto de modo mais confiante.</p> <p>A tarefa solicita que se faça a observação de uma aula de leitura para ver como a professora vai conversando com os alunos para ajuda-los a ler. Depois orienta para que se veja a unidade didática “O curioso dia a dia” para refletir sobre as atividades preparatórias propostas.</p> <p>Em seguida solicita a leitura do relato de duas aulas de leitura no 3º ano do Ensino Fundamenta, na qual a turma lê uma adaptação de de <i>O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha</i>, de Miguel de Cervantes e que se marque as atividades</p>	<p>É apresentado um texto de retomada da atividade, chamando a atenção do(a) cursista para pontos importantes da preparação da aula de leitura, para o texto trabalhado e para o tipo de leitura (em voz alta feita pela professora) realizada.</p> <p>Depois solicita que se veja a unidade didática “O curioso dia a dia” para refletir sobre outras atividades preparatórias para a leitura.</p>

de preparação para leitura.	
Atividade 3: Por que vou ler este texto? O que já sei sobre isso?	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Observar a unidade didática “O curioso dia a dia” para refletir sobre como as atividades preparatórias para a leitura são propostas e com quais objetivos.</p> <p>Essa tarefa solicita que o(a) cursista seleciona seções da unidade didática “O curioso dia a dia” para analisá-las quanto ao objetivo de cada uma. São descritas as atividades e dada duas opções de respostas para uma ser marcada.</p>	<p>Como a atividade só admite a marcação da resposta que já está definida como correta, não são feitas ponderações após, nem durante sua realização.</p>
Atividade 4: Baú de ideias – atividades pré-leitura	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Sistematizar algumas sugestões para iniciar uma aula de leitura;</p> <p>Essa tarefa disponibiliza cinco conjuntos de atividades que prioriza diferentes aspectos relevantes para a preparação da leitura com os alunos (a. razões para ler o texto; b. o que já se sabe sobre o tema; c. o que sabem sobre o autor, o suporte e o propósito projetado pelo gênero; d. o que podem antecipar do texto a partir de títulos, imagens e diagramação; e. o repertório linguístico que vão precisar mobilizar para ler o texto). É solicitado que se confira as ideias de cada conjunto e que se faça uma combinação possível de</p>	<p>É apresentado um texto de retomada da atividade, chamando a atenção do(a) cursista para pontos importantes na preparação da leitura de textos em sala de aula.</p> <p>É disponibilizado um <i>link</i> no qual o(a) cursista tem acesso ao seu Baú de ideias, ou seja, às combinações de atividades por ele(a) montadas.</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares</p>

<p>ser realizada com a turma em que o(a) cursista atua. É possível construir diversas combinações para que se construa um “Baú de ideias”.</p>	<p>Bortolini e Camila Dilli.</p>
<p>Aula 3 – Tramando a leitura</p>	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes propósitos do leitor;</li> <li>• Atividades de leitura coerentes com o propósito projetado pelo texto;</li> <li>• O planejamento de atividades para desenvolver a leitura.</li> </ul>	
<p>Atividade 1: Assim ou assado</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Refletir sobre como os leitores podem abordar um mesmo texto de maneiras diferentes.</p> <p>Essa tarefa disponibiliza três situações diferentes para o aluguel de uma casa. Em cada situação está disposto um mesmo anúncio com a descrição da casa e do ambiente que a envolve. É solicitado que o(a) cursista retire do texto as informações que o ajudaria no convencimento de pessoas de que a casa em questão seria uma boa opção ou não, de acordo com os interesses apresentados em cada questão (descansar com a família e ter umas férias inesquecíveis; ficar longe das conveniências urbanas; promover um assalto à casa).</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi abordado na Unidade 1 e na aula anterior, e de reflexão sobre a atividade que diz respeito aos objetivos de leitura de textos. Apresenta o que será tratado na próxima seção e disponibiliza arquivos para <i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p>
<p>Atividade 2: De olho na participação social</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Refletir sobre quais atividades de leitura</p>	<p>É apresentado um texto de</p>



<p>podemos propor para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos para ler os textos, para buscar informações específicas no texto e para responder ao texto, produzindo outros textos.</p> <p>Essa tarefa solicita a leitura de quatro textos diferentes (horóscopo, notícia, artigo de opinião e poema) e que se selecione uma alternativa, dentre as opções disponíveis, de descrição de atividade de leitura mais adequadas para orientar os alunos para a leitura do texto na íntegra, de acordo com os propósitos de buscar informações específicas, de produzir um texto ou de preparação para a leitura.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta certa logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p>	<p>retomada ao que foi abordado na atividade que diz respeito às expectativas de leitura de textos e com reflexões sobre as proposições de leituras feitas pelos professores que sejam coerentes com as leituras que já fazemos no nosso dia a dia.</p>
<p>Atividade 3: Com que propósito vou ler este texto?</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Analisar como os alunos são convidados a ler textos na íntegra;</p> <p>Refletir sobre como podemos propor atividades diversificadas e focalizar os propósitos de leitura projetados pela notícia e pela crônica.</p> <p>Primeiramente, a tarefa solicita a leitura de um texto “Os propósitos de leitura</p>	<p>Solicita que o(a) cursista acesse ao material da unidade didática “O curioso dia a dia” para verificar o que foi proposto.</p>

<p>projetados” pelos gêneros notícia e crônica para lembrar. Depois, dispõe duas questões com alternativas para serem marcadas sobre os propósitos de leitura de cada um desses gêneros.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta certa logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p> <p>Em seguida, dispõem, em forma de questão de múltipla escolha, descrições de atividades e dinâmicas que o professor pode propor aos alunos para ler notícias e crônicas, levando em conta os propósitos de leitura projetados pelos textos. Para cada questão o(a) cursista deve selecionar três opções.</p>	
<p>Atividade 4: Baú de ideias – atividades de leitura do texto na íntegra</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Planejar atividades de aula para propor a leitura do texto na íntegra.</p> <p>Essa tarefa disponibiliza algumas ideias de atividades de leitura, em conjuntos, para o(a) cursista fazer uma combinação de duas ou três atividades que julgar mais adequada à turma com a qual atua, formando um “baú de ideias”.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada da atividade, chamando a atenção do(a) cursista para os propósitos de leitura de textos em sala de aula e para as atividades desenvolvidas.</p> <p>É disponibilizado um <i>link</i> no qual o(a) cursista tem acesso ao seu Baú de ideias, ou seja, às combinações de atividades por ele(a) montadas.</p>

	<p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta de Anotações Pessoais, sobre as atividades que o (a) cursista planejou/propôs para aula de leitura e como poderia aprimorá-la;</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p>
Aula 4 – Os sentidos do texto	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes camadas de leitura de um texto;</li> <li>• Efeitos de sentido de recursos expressivos do texto;</li> <li>• O planejamento de atividades para aprofundar a compreensão do texto.</li> </ul>	
Atividade 1: Perguntas e perguntas	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Comparar diferentes propostas de leitura para anúncio publicitário e para crônica;</p> <p>Analisar propostas de leitura para anúncio publicitário e para crônica.</p> <p>A tarefa disponibiliza a descrição de quatro aulas com atividades de leitura de textos publicitário e três aulas com a leitura de crônicas. Em forma de questões de múltipla escolha, o(a) cursista deve marcar a opção que melhor descreve suas conclusões a partir das análises das</p>	<p>É apresentado um texto de retomada da atividade, chamando a atenção do(a) cursista para as perguntas e as dinâmicas que propomos e sala de aula que projetam objetivos pedagógicos, interações entre os participantes e diferentes entendimentos sobre o que significa ler. O texto também faz questionamentos reflexivos sobre as proposições feitas para a formação de leitores proficientes e</p>

<p>atividades propostas. As questões são referentes aos objetivos de ensino, às interações entre os participantes e à visão de leitura projetada pela atividade.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta certa logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p>	<p>anuncia a próxima atividade.</p>
<p>Atividade 2: Observatório de aulas</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Analisar o relato de dois trechos de aulas de leitura de anúncio publicitário em turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em que o professor medeia a construção de sentidos.</p> <p>A tarefa disponibiliza a descrição dois trechos de aulas de leitura de anúncio publicitário em turma do 4º ano do Ensino Fundamental para o(a) cursista marcar, em uma questão de múltipla escolha, a alternativa em que identifica atividades de leitura. Para cada questão é apresentado um comentário de resposta certa logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada da atividade, chamando a atenção do(a) cursista para como o professor foi medindo a leitura do anúncio publicitário, numa dinâmica professor-turma. O texto também faz pontuações sobre os modos de ler e disponibiliza um <i>link</i><sup>29</sup> da Plataforma do Letramento para que se veja outras práticas de um bom mediador.</p>
<p>Atividade 3: Tim-tim por tim-tim</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>

<sup>29</sup> Link: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-especial/673/praticas-de-leitura-na-escola.html>.

<p>Analisar uma proposta de estudo detalhado de uma crônica;</p> <p>Refletir sobre como poderiam ser adaptadas para outros textos e para outras turmas as perguntas feitas na proposta;</p> <p>Nessa tarefa, é solicitado que se leia a crônica <i>GPS</i><sup>30</sup>, de Zeca Baleiro, publicada na coluna assinada por ele na revista <i>ISTO É</i>. É esclarecido como se caracterizam os textos publicados em colunas de revistas e jornais e pedido que se responda a perguntas de acordo com o que se considera adequado. São disponibilizadas seis questões de múltipla escolha com mais de uma resposta adequada.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta com reflexões logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p>	<p>É apresentado um vídeo<sup>31</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para <i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p> <p>Após, aparece outra questão para que o(a) cursista marque algumas questões que poderiam ser expandidas em sala de aula de acordo com os interesses da turma.</p> <p>Por fim, outro texto é apresentado se referindo às características de crônicas e artigos de opinião e às possibilidades de expansão do trabalho de leitura com u texto.</p>
<p>Atividade 4: Que detalhes do texto são relevantes para a compreensão?</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Planejar atividades para aprofundar a leitura;</p> <p>Estudar atividades que propõem a compreensão de cada parágrafo na construção do sentido global do texto,</p>	<p>Não são feitas ponderações após essa atividade, tendo em vista que a marcação da resposta que já está definida como correta é considerada como o <i>feedback</i> do curso.</p>

<sup>30</sup> Texto disponível em [https://istoe.com.br/133775\\_GPS/](https://istoe.com.br/133775_GPS/).

<sup>31</sup> Vídeo disponível em: Link: <https://youtu.be/0idfccZTIkg>.

<p>analisando detalhes da composição do tom do texto, como a escolha pelo uso de descrições, a construção de imagens, a seleção lexical, a relação entre trechos do texto e a reflexão sobre o estilo da escrita e o público leitor projetado pelo texto.</p> <p>Essa tarefa divide a seção V da Unidade Didática “O curioso dia a dia” em 5 trechos para análise, sendo trecho 1: reler o trecho em partes; trecho 2: discutir o título; trecho 3: o uso de adjetivos; trecho 4: o tom do texto e trecho 5: trocar ideias. A partir da descrição das atividades de cada trecho, solicita que o(a) cursista identifique o objetivo e o enfoque de cada uma.</p>	
Atividade 5: Baú de ideias – atividade para aprofundar a leitura	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Construir mais um baú de ideias para sistematizar algumas sugestões de atividades possíveis de serem propostas em sala de aula para promover leituras aprofundadas do texto.</p> <p>Essa tarefa disponibiliza três conjuntos de atividades (A: recursos expressivos para construir determinados efeitos de sentido; B outras informações, relações, pressupostos para compreensão e C: contextos que tais propósitos seriam justificáveis) que podem ser combinadas entre si de leitura mais aprofundada dos textos, para o(a) cursista fazer</p>	<p>É apresentado um texto de retomada da atividade, chamando a atenção do(a) cursista para as atividades de aprofundamento da leitura.</p> <p>É disponibilizado um <i>link</i> no qual o(a) cursista tem acesso ao seu Baú de ideias, ou seja, às combinações de atividades por ele(a) montadas.</p> <p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta de Anotações Pessoais, sobre as</p>

<p>combinações de atividades que julgar mais adequada à turma com a qual atua, formando mais um “baú de ideias”.</p>	<p>atividades que o (a) cursista planeja/propõem para o aprofundamento da compreensão dos textos e a formação de aluno-leitores críticos;</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p> <p>É solicitado que se faça a autoavaliação da unidade.</p>
<p>Unidade 3 – Como ensinar leitura: dinâmicas de sala de aula e seus objetivos / Textos, parceiros, ação (2 aulas – 7 atividades)</p>	
<p>Aula 1 – Mãos à obra</p>	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmicas para a aula de leitura;</li> <li>• Modos de participação na aula de leitura;</li> <li>• Objetivos de leitura em voz alta e de leitura silenciosa;</li> <li>• Leitura de textos extensos;</li> <li>• Critérios para a elaboração de atividades de leitura.</li> </ul>	
<p>Atividade 1: Participar na aula de leitura</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Analisar uma aula de leitura numa turma do 6º ano, observando as ações da professora e dos alunos para compreender como eles constroem a participação em</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, um vídeo<sup>32</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio</p>

<sup>32</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/quQzZ4Aj4Vs>.

<p>sala de aula.</p> <p>Essa tarefa apresenta a descrição de uma aula de leitura para que se identifique qual trecho refere-se ao objetivo da aula, à participação dos alunos e à participação da professora, arrastando as alternativas para um quadro, de modo a completá-lo.</p> <p>Em seguida, faz-se uma reflexão sobre as atividades propostas pela professora e solicita-se que se pense em outras atividades que poderiam ser propostas para variar os modos de leitura e as dinâmicas de participação em sala de aula, por meio da seleção de uma atividade alternativa para o momento. Assim também se organiza um “baú de ideias”.</p>	<p>Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para <i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p> <p>É disponibilizado um <i>link</i> no qual o(a) cursista tem acesso ao seu Baú de ideias, ou seja, às combinações de atividades por ele(a) montadas.</p>
<p>Atividade 2: Leitura em voz alta</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Analisar aulas em que a leitura em voz alta é usada como recurso didático;</p> <p>Refletir sobre o objetivo da leitura em voz alta na atividade proposta, sobre como se dá a participação dos alunos e do professor e sobre quais outras dinâmicas poderiam ser propostas.</p> <p>A primeira parte da tarefa apresenta a</p>	<p>É disponibilizado um <i>link</i> no qual o(a) cursista tem acesso ao seu Baú de ideias, ou seja, às ideias selecionada para trabalhar leitura na turma.</p>



<p>descrição sucinta de uma aula <i>Escrevendo na sala de aula – Poemas</i><sup>33</sup>, que serve de base para análise de cinco de suas partes. Para a descrição de cada uma das cinco parte/trecho, o(a) cursista seleciona uma alternativa correta para duas questões, uma sobre o objetivo da leitura em voz alta na atividade proposta e a outra sobre a participação dos alunos e da professora. A aula é dividida em cinco trechos e para cada trecho tem-se uma questão.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta com reflexões logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p> <p>A segunda parte da tarefa disponibiliza descrições de outras dinâmicas que poderiam ser propostas para a leitura em voz alta de poemas, tendo como base cada trecho da aula, para que se selecione e se guarde no “baú de ideias”</p>	
Atividade 3: Leitura protocolada	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Analisar orientações para “pré-leitura” e para “esmiuçar a leitura” do conto “Catástrofe” de Luiz Junqueira Vilela.</p> <p>A primeira parte da tarefa apresenta uma proposta de trabalho com a leitura</p>	<p>É disponibilizado um <i>link</i> no qual o(a) cursista tem acesso ao seu Baú de ideias, ou seja, às ideias selecionada para trabalhar leitura na turma.</p>

<sup>33</sup> Aula disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/experiencias-didaticas/artigo/2031/escrevendo-na-sala-de-aula-poemas>.

<p>disponível na Revista <i>Na ponta do Lápis</i> (ano IX, n. 22, p. 28-34)<sup>34</sup> para análise das orientações, em relação aos objetivos da leitura em voz alta e em como se dá a participação dos alunos e professora.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta com reflexões logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p> <p>A segunda parte da tarefa disponibiliza descrições de outras atividades que poderiam ser propostas para variar as dinâmicas de sala de aula. São 4 ideias que o(a) cursista pode selecionar a que mais gostou e colocar no seu “baú de ideias”.</p>	<p>É apresentado um texto com uma síntese do que foi abordado na atividade e disponibilizados arquivos para <i>download</i> de uma apresentação a síntese dos principais pontos abordados e de um texto com sugestões de propostas alternativas à leitura protocolada.</p>
<p>Atividade 4: Atividade vai, leitura vem</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Relembrar dinâmicas para aulas de leitura.</p> <p>A tarefa consiste em organizar perguntas previamente dispostas de acordo com alguns critérios que se pode usar para planejar atividades de leitura. O(a) cursista deve arrastar a pergunta para a caixa de critério adequado.</p>	<p>É disponibilizado um <i>link</i> para que se tenha acesso à organização que se fez das perguntas e um texto com comentários sobre a tarefa em relação às diferentes participações de alunos e professores, e de diferentes objetivos. É feita uma reflexão sobre a leitura em voz alta e a importância de se planejar atividades que promovam interações variadas em sala de</p>

<sup>34</sup> Material disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/378/ensinar-leitura-lendo>.

	<p>aula.</p> <p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta de Anotações Pessoais, sobre as dinâmicas que o(a) cursista propõem em sala de aula para a participação nas aulas de leitura.</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p>
Aula 2 – Passo a passo	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Níveis de complexidade de um texto;</li> <li>• Critérios para seleção de textos;</li> <li>• Atividades de leitura para diferentes níveis de proficiência;</li> <li>• Critérios para o planejamento de atividades de leitura.</li> </ul>	
Atividade 1: Fácil ou difícil? Para quem?	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir sobre os aspectos que contribuem para definir níveis de complexidade de um texto e sobre critérios para a seleção de textos para aula de leitura.</p> <p>A tarefa apresenta exemplos de diferentes textos para que o(a) cursista os agrupe em caixas de acordo com a complexidade</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, um vídeo<sup>35</sup> com a professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Margarete Schlatter, abordando a temática e disponibilizados arquivos para</p>

<sup>35</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/Fp3SmtgWrBA>.

<p>de leitura (muito simples, simples, razoável, complicado e muito complicado). Para cada texto, é solicitado que se assinale quais critérios foram considerados para a tomada de decisão (esfera social, temática, gênero do discurso, organização composicional, vocabulário, extensão e motivação para ler o texto).</p>	<p><i>download</i> de textos com reflexões sobre essa atividade e com uma síntese dos principais pontos abordados.</p>
<p>Atividade 2: Qual texto? Para quem?</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Comparar pares de textos de uma mesma temática, mas com níveis de complexidade diferentes e para público-alvo projetados diferentes.</p> <p>Caracterizar textos de acordo com o público-alvo projetado, as informações mobilizadas e os recursos expressivos utilizados.</p> <p>A tarefa está disponibilizada em três blocos, cada qual com dois textos diferentes, mas de uma mesma temática (falta de água, transtornos alimentares e primeira página da obra “O alienista”, de Machado de Assis) para que o(a) cursista identifique as descrições mais adequadas em relação ao público-alvo, as informações mobilizadas e os recursos expressivos dos textos.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, e disponibilizado um arquivo para <i>download</i> de uma apresentação com a síntese dos principais pontos abordados.</p>
<p>Atividade 3: Qual texto? Com que objetivo pedagógico?</p>	

Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Analisar um projeto de aprendizagem e refletir sobre a seleção dos textos para cada uma das etapas e os diferentes objetivos de ensino de leitura.</p> <p>A tarefa apresenta uma situação em que professores de diferentes disciplinas elaboraram um projeto de aprendizagem<sup>36</sup> para trabalhar com o <i>bulling</i> em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. A proposta é que se analise as cinco etapas para desenvolvimento do projeto, lendo o texto completo de cada etapa e selecionando a resposta que melhor se encaixa nos objetivos de ensino associados a leitura dos textos sugeridos.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário de resposta com reflexões logo em seguida à marcação da resposta feita pelo(a) cursista.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, e disponibilizado um arquivo para <i>download</i> de uma apresentação com a síntese dos principais pontos abordados, bem como o <i>link</i> onde consta o planejamento geral do projeto de aprendizagem norteador da atividade intitulado de <i>Espelho, espelho meu</i>.</p>
Atividade 4: O que há para aprender?	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Refletir sobre o planejamento de atividades para lidar com diferentes níveis de proficiência em leitura;</p> <p>A tarefa se realiza em torno de uma proposta pedagógica com textos para leitura por parte dos alunos e uma questão</p>	<p>É disponibilizado um <i>link</i> no qual o(a) cursista tem acesso à sequência de atividades selecionadas para cada grupo de alunos, outro <i>link</i> para <i>download</i> do planejamento de todas as etapas para diferentes níveis de alunos e</p>

<sup>36</sup> O projeto de aprendizagem compõe as fontes documentais da pesquisa e está em anexo.

<p>norteadora “Sobre o que trata este texto?”. A partir das respostas, é pontuado que o professor pode refletir sobre o perfil de leitores que tem na turma e traçar metas de aprendizagem para cada grupo de alunos. As questões solicitam que o(a) cursista relacione as respostas dadas por três grupos de alunos (A, B e C) com o perfil e com as metas de aprendizagem correspondentes (1, 2 e 3). Outra etapa da tarefa consiste em relacionar atividades mais adequadas para cada grupo (grupo com pouco conhecimento prévio, com algum conhecimento prévio e que tem conhecimento prévio sobre o assunto), sendo elas de ativação de conhecimento prévio e preparação para a leitura e de compreensão global do texto.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário explicativo sobre em que consiste a atividade de ativação de conhecimento prévio e preparação para a leitura e de compreensão global do texto.</p>	<p>mais um arquivo para <i>download</i> de uma apresentação com a síntese dos principais pontos abordados na atividade.</p>
<p>Atividade 5: Régua e compasso ou GPS?</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Sistematizar alguns critérios para o planejamento de atividades;</p> <p>Analisar como as atividades propostas podem ajudar os alunos a abordar o texto a partir do que eles já conhecem e construir relações positivas entre os textos</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade.</p> <p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta de Anotações Pessoais, sobre</p>

<p>e os conhecimentos prévios.</p> <p>Essa tarefa solicita que se relacione cada critério (metas de aprendizagem e objetivos de ensino; seleção de textos; ativação do conhecimento prévio e preparação para leitura; compreensão global o teto; estudo do texto; produção oral ou escrita em resposta ao texto lido; leitura pelos colegas e reescrita; dinâmicas de sala de aula; avaliação da aprendizagem; adequação da atividade aos objetivos pedagógicos e às metas de aprendizagem) com algumas perguntas que podem orientar o planejamento de atividades.</p>	<p>algumas questões que se leva em conta no planejamento de atividades para aula de leitura.</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p> <p>É solicitado que se faça a autoavaliação da unidade.</p>
<p>Unidade 4 – Avaliação de leitura (2 aulas – 8 atividades)</p>	
<p>Aula 1 – Avaliar leitura</p>	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos e dinâmicas para avaliar leitura;</li> <li>• Critérios para avaliar a proficiência em leitura;</li> <li>• O conceito de leitura subjacente a diferentes questões de leitura;</li> <li>• O que medem os testes padronizados de leitura – Prova Brasil e PISA;</li> <li>• Utilidade da noção de estratégias de leitura na avaliação e no ensino;</li> <li>• Diferenças entre ensinar e avaliar leitura.</li> </ul>	
<p>Atividade 1: Instrumentos de avaliação</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Analisar situações de avaliação de leitura;</p> <p>Refletir sobre diferentes instrumentos de avaliação utilizado e as dinâmicas propostas, os critérios que estão sendo considerados e o conceito de proficiência</p>	<p>Não são feitas ponderações após essa atividade, pois as mesmas são feitas, simultaneamente, no comentário das questões.</p>

<p>em leitura que está sendo mobilizado.</p> <p>Essa tarefa disponibiliza cinco situações de avaliação de leitura (1. Avaliação de leitura: leitura em voz alta; 2. Avaliação de Leitura: perguntas abertas; 3. Avaliação de leitura: perguntas de múltipla escolha; 4. Avaliação de leitura discussão e registro escrito; 5. Avaliação de leitura: Produção escrita) para que o (a) cursista escolha uma (ou mais) para analisar respondendo a algumas perguntas. As questões conduzem à reflexão sobre o instrumento de avaliação utilizado e as dinâmicas propostas, os critérios que estão sendo considerados e a visão de proficiência que pode ser inferida a partir das atividades propostas.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário explicativo sobre as respostas consideradas mais adequadas.</p>	
Atividade 2: Avaliar o que foi ensinado e como	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Sistematizar o que foi estudado na aula atividade anterior.</p> <p>Essa tarefa disponibiliza informações descritivas sobre avaliações de leitura para que o(a) cursista relacione-as com enunciados correspondentes relativos a: avaliação formativa da aprendizagem da leitura; instrumentos para avaliar a leitura;</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado nas atividades 1 e 2, e disponibilizado um arquivo para <i>download</i> de uma apresentação com a síntese dos principais pontos abordados.</p>



<p>dinâmicas para avaliar leitura; critérios para avaliar leitura: macro-habilidades e critérios para avaliar leitura: micro-habilidades.</p>	
<p>Atividade 3: Testes padronizados de leitura</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Conhecer de que modo estão organizadas as provas do Saeb e do Pisa, o que é testado e qual concepção de leitura está pressuposta;</p> <p>Analisar algumas questões da Prova Brasil e do Pisa e refletir sobre o que está sendo avaliado e sobre os textos e as perguntas de leitura.</p> <p>Essa tarefa disponibiliza dez questões de leitura retiradas de avaliações como Prova Brasil e Pisa para o (a) cursista refletir sobre a resposta que daria na questão e selecionar habilidades que estão sendo avaliadas nelas.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário explicativo sobre as respostas consideradas mais adequadas.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, e pequenos textos com reflexões feita pelo curso sobre objetivos de testes padronizados e instrumentos utilizados; sobre instrumento de avaliação como gênero do discurso; entendimento de leitura pressupostos nos instrumentos e parâmetros de avaliação; sobre a relação entre leitura e escrita em questões discursivas e sobre a relação ente resultados de testes padronizados e aprendizagem.</p>
<p>Atividade 4: Ler para escrever</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Analisar cinco tarefas que avaliam a leitura a partir de uma proposta escrita.</p> <p>A tarefa solicita que o(a) cursista leia o texto “Tabuleiro popular”, que corresponde</p>	<p>É apresentado um texto com reflexões sobre a atividade.</p> <p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta</p>

<p>à uma matéria jornalística de revista, (disponível para download) e depois selecione ao menos três tarefas que avaliam a leitura a partir de propostas de escrita (escrever um resumo das ideias principais, escrever uma carta do leitor para a revista, escrever uma proposta de patrocínio e escrever um depoimento e escrever) para compreender as diferenças entre as propostas e assim proceder com a análise.</p> <p>Para cada questão é apresentado um comentário explicativo sobre o tipo de proposta de escrita solicitado em cada questão e o que se avalia em leitura com a proposta.</p> <p>Em uma etapa seguinte, solicita-se a reflexão sobre qual das tarefas é mais adequada para promover uma leitura do texto “Tabuleiro popular” que leve em conta as expectativas de leitura desse texto. É possível rever as questões</p>	<p>de Anotações Pessoais, sobre algumas questões que se leva em conta ao propor avaliações de leitura.</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p>
<p>Aula 2 – Rer ler para aprender</p>	
<p>Temáticas trabalhadas na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação como um diagnóstico para a tomada de decisões sobre o que ensinar;</li> <li>• Os desafios do professor para tornar-se um leitor proficiente de instrumentos de avaliação;</li> <li>• Critérios para avaliar leitura;</li> <li>• Orientações para novas práticas de leitura;</li> <li>• A avaliação como um evento de aprendizagem.</li> </ul>	

Atividade 1: Avaliação diagnóstica – que ensinar?	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Analisar algumas questões da Prova Brasil e do Pisa para refletir sobre o que diferentes respostas poderiam indicar ao professor sobre as atividades de leitura a serem desenvolvidas com os alunos.</p> <p>Essa tarefa disponibiliza cinco questões retiradas da Prova Brasil e do Pisa para o (a) cursista analisar e refletir sobre o que as diferentes respostas poderiam indicar ao professor sobre as atividades de leitura. As questões de análise sobre os textos das avaliações referem-se à: Leitura do texto em foco e Leitura do instrumento de avaliação.</p> <p>Para cada questão é apresentado um texto explicativo sobre os comentários dos elaboradores da proposta da prova, sobre seus objetivos e sobre o que o curso considera desses enunciados.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade, e de considerações sobre o que o professor deve pressupor no caso do ensino em leitura.</p> <p>É disponibilizado um arquivo para <i>download</i> de uma apresentação com a síntese dos principais pontos abordados.</p>
Atividade 2: Avaliar é ser interlocutor do texto	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Analisar o desempenho de quatro alunos em uma tarefa que integra leitura e produção escrita.</p> <p>A tarefa solicita que o(a) cursista assuma o papel de interlocutor projetado pela tarefa, ou seja, a posição da pessoa de uma empresa do bairro responsável por</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade e de considerações sobre o desempenho dos alunos e sobre papel do professor-avaliador dos textos dos alunos.</p>

<p>decidir se um pedido será aprovado ou não. Depois expõe a produção escrita de 4 alunos para análise a partir de alternativas para serem assinaladas.</p> <p>O curso, após as marcações das alternativas feitas pelo(a) cursista, apresenta suas ponderações sobre as produções escritas em análise.</p>	
<p>Atividade 3: Parâmetros de avaliação</p>	
<p>Objetivos e descrição da atividade</p>	<p>Após a atividade</p>
<p>Comparar diferentes parâmetros de avaliação: alguns específicos para avaliar leitura e outros que integram leitura e produção escrita;</p> <p>Analisar em cada proposta as finalidades avaliativas, os critérios e os descritores que a compõem, o que os critérios e os descritores sinalizam em relação à visão de leitura e os “recados” que os parâmetros dão em termos de trabalho a ser feito e sala de aula.</p> <p>A tarefa solicita que se escolha uma das cinco propostas para ler os parâmetros de avaliação e em seguida que se caracterize a proposta a partir das quatro dimensões (finalidade dos parâmetros, critérios e descritores de leitura, visão de leitura e trabalho de leitura sugerido) dispostas em um quadro.</p> <p>Para cada proposta é apresentado um</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade com a síntese dos principais pontos abordados.</p>

texto explicativo com as características de cada proposta.	
Atividade 4: Avaliação formativa: um parceiro interessado	
Objetivos e descrição da atividade	Após a atividade
<p>Sistematizar o que foi estudado.</p> <p>A tarefa solicita que se organize asserções sobre avaliação de leitura. Disponibiliza cinco asserções e pede que o(a) cursista relacione com uma das opções: Avaliação formativa da aprendizagem em leitura; Quem avalia? Para quê? Para quem?; Parâmetros de avaliação; A construção de tarefas de leitura e escrita e Oportunidades para novas práticas.</p>	<p>É apresentado um texto de retomada ao que foi trabalhado na atividade.</p> <p>É solicitado que se faça o registro escrito na plataforma, na ferramenta de Anotações Pessoais, sobre algumas questões que se leva em conta ao avaliar e orientar os alunos para novas práticas.</p> <p>São dados os créditos da aula apresentando como responsáveis pela concepção, planejamento geral e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli.</p> <p>É solicitado que se faça a autoavaliação da unidade.</p>

APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS E DAS ATIVIDADES  
PROPOSTAS EM CADA UM DOS MÓDULOS DO CURSO *NAS TRAMAS DO  
TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA*

<b>Módulo de Introdução Sobre o curso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Termo de compromisso (termo que confirma a matrícula e declara comprometido com os objetivos e condições do curso);</li> <li>• Questionário de perguntas pessoais (formação, área de atuação, familiaridade com internet e cursos on-line);</li> <li>• Tutorial de Navegação (vídeo de 4’38’’ com passo a passo de como acessar os conteúdos do curso);</li> <li>• Vídeo de Abertura (introdução sobre o foco das discussões e os tipos de atividades do curso);</li> <li>• Publique seu Perfil;</li> <li>• Leituras Complementares (indicações bibliográficas, textos de estudantes participantes da Olpef e glossário com verbetes de termos utilizados no curso);</li> <li>• Avaliação Diagnóstica – parte 1 (atividade obrigatória de avaliação inicial de produções escritas por alunos que participaram da Olpef nas 4 categorias tendo como base fatores sociopragmático-discursivos: situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, grau de informatividade, intertextualidade).</li> </ul>
<p><b>Módulo 1 – A produção e a reescrita de textos: fundamentos teórico-práticos I</b></p> <p><b>Objetivos de aprendizagem:</b> Conhecer os conceitos de texto, textualidade e textualização para refletir sobre os aspectos linguísticos, textuais e discursivos que entram em jogo na produção e na compreensão dos textos de diferentes gêneros do discurso.</p>
<p>Aula 1 – Produção de texto: uma prática social</p>
<p>Abordagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterização da produção de texto como prática social a partir da entrevista com a especialista em linguística Katia Lomba Brakling (vídeo de 19’53’’);</li> <li>2. Videoaula explicativa sobre critérios e fatores que normalmente utilizamos</li> </ol>

para reconhecer textos;

3. Indicação de leitura do texto de Maria da Graça Costa Val “Texto, textualidade e textualização”;
4. Exame de como se processa na prática a textualização a partir de um exemplo concreto: a leitura do cursista quando se depara com uma manchete de jornal na internet;
5. Explicação de que leituras corriqueiras constituem práticas de letramento;
6. Explicação escrita do que são práticas de letramento;
7. Proposição de análise de uma prática de letramento, associando os fatores constitutivos (esfera de atividade, gênero, protagonistas, finalidade, periodicidade, suportes, circulação, variedade linguística/registo e valor social) com a experiência de leitura (suporte digital/site, jornalismo/informação, norma padrão, diária, o jornalista (a redação), o leitor, informar a respeito de atualidades relevantes, prática socialmente prestigiada, notícia, ambientes virtuais);
8. Recapitulação do trajeto percorrido na prática de letramento quanto ao reconhecimento da página do jornal, à delimitação do foco de interesse e ao processo de construção de sentido;
9. Vivência de um processo de textualização por meio do processo de construção de sentido em seus movimentos simultâneos e complementares (movimento estrutural, movimento linear ou sequencial e movimento referencial) – explicação escrita do que consiste esses movimentos;
10. Caracterização sobre o gênero notícia;
11. Escuta de um diálogo entre professores sobre as ideias que tiveram para suas aulas a partir do conteúdo do curso.

#### Aula 2 – Textualidade: fatores pragmáticos discursivos

##### Abordagens:

1. Proposição de análise da referenciação na notícia *Homem morre em tiroteio no aeroporto Salgado Filho em Porto Alegre*, do Jornal do Brasil, identificando a construção jornalística dos fatos em cada uma das partes perguntadas do lide (O quê?, Quem?, Onde?, Quando?, Como?, Por quê?);

2. Explicação sobre textualização, texto, objetos do discurso e tópicos discursivos;
3. Proposição de análise da referenciação na notícia *Homem morre em tiroteio no aeroporto Salgado Filho em Porto Alegre*, do Jornal do Brasil, identificando a construção jornalística do contexto do evento e da argumentatividade (expressão que designa um novo tópico e objetos discursivos que o compõe);
4. Explicação de que a notícia lida tem dois grandes tópicos que se relacionam e exposição de uma questão que pede para indicar a relação entre os dois tópicos;
5. Feedback da resposta;
6. Proposição de reflexão a respeito dos possíveis motivos do transbordamento da lide por meio de uma questão para marcar alternativas que indicam a serventia da retomada do crime na notícia;
7. Feedback da resposta;
8. Vídeo síntese (7'24'') sobre o processo de textualização/fatores de textualidade;
9. Vídeo explicativo (5'16'') sobre outros fatores linguísticos de textualidade (coesão e coerência) que atuam em conjunto com os fatores pragmáticos e discursivos;
10. Exposição de um tipo de trabalho que seria possível planejar para realizar com a turma, explorando os diferentes tipos de recursos linguísticos que garantem a coesão de um texto, em 5 etapas (escolha de um texto crônica produzido por um aluno, explicação do que é coesão ou do recursos linguísticos que funcionam como elementos de coesão, identificação dos elementos coesivos no texto, diferentes identificações por grupos de elementos coesivos no texto em análise, compartilhamentos dos resultados pelos alunos);
11. Exemplificação de palavras e expressões que expressam as mesmas intenções coesivas em um texto;
12. Indicação de abordagens para se fazer em aula para destacar conectivos lógico-argumentativos, temporais e pronomes, advérbios e adjetivos no texto, com os alunos;



<p>13.Indicação de abordagem para se fazer para compartilhamento dos resultados das análises dos alunos;</p> <p>14.Avaliação Diagnóstica – parte 2: retorno aos textos avaliados na parte 1, analisando as produções nos seus aspectos textuais e linguísticos;</p> <p>15.Proposição de atividade para identificar as possibilidades de intervenções didáticas considerando tanto os aspectos discursivos vistos em “Sobre o curso” quanto os linguísticos e textuais deste módulo.</p>
Síntese do módulo
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposição da síntese do módulo em PDF;</li> <li>2. Avaliação do Módulo 1.</li> </ol>
<p><b>Módulo 2 – A produção e a reescrita de textos: fundamentos teórico-práticos II</b></p> <p><b>Objetivos de aprendizagem:</b> Refletir sobre como o conhecimento das sequências tipológicas e dos processos de coesão e coerência colaboram para a construção das dimensões linguísticas, textual e discursiva da textualidade de textos de diferentes gêneros do discurso.</p>
Aula 1 – Sequências tipológicas e textualidade nas crônicas
<p>Abordagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retomada síntese do conceito de textualidade (como um componente do saber linguístico das pessoas) apresentado por Maria da Graça Costa Val;</li> <li>2. Questionamento sobre como e em que medida as diferentes sequencias textuais de um texto contribuem (ou não) para sua textualidade e, conseqüentemente, para o processo de textualização; sobre o que são sequencias textuais e sobre o que é tipo textual;</li> <li>3. Explicação da definição dos termos assumidos no curso (gêneros textuais por Dutra e Listo (2010), sequências textuais ou segmentos de texto (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e conversacional ou dialogal) por Jean-Michel Adam);</li> <li>4. Exposição de um texto (entrevista) para compreensão de como se caracteriza cada uma das cinco sequencias textuais e como elas entram em jogo para a textualização;</li> <li>5. Exercício de análise de qual sequência textual de base predomina em cada parte do texto;</li> <li>6. Exercício de identificação de qual sequência textual predomina na</li> </ol>

- organização geral do texto entrevista (sequências conversacionais ou dialogais);
7. Exercício de análise de mais um trecho da entrevista em que se predomina uma sequência narrativa;
  8. Explanação conclusiva sobre a situação de comunicação analisada;
  9. Explanação da resposta para a pergunta inicial (de como e em que medida as diferentes sequências textuais de um texto contribuem (ou não) para sua textualidade e, conseqüentemente, para o processo de textualização?);
  10. Explanação de que é possível trabalhar com os alunos a alternância das sequências textuais para composição das tramas de cada gênero;
  11. Exposição de sequências tipológicas e textualidade nas crônicas;
  12. Proposição de leitura de uma crônica escrita por um aluno do 9º ano que participou da Olpef, em 2010, para análise da textualidade e identificação de aspectos que poderiam ser focalizados em uma atividade de reescrita (pontuação, ortografia, concordância verbal, escolha lexical, intencionalidade versus apresentação, organização e encadeamento dos tópicos discursivos, grau de informalidade);
  13. Exercício de identificação do principal objetivo discursivo do aluno-autor;
  14. Exercício de identificação da síntese do percurso da crônica do aluno-autor, avaliando se as informações trazidas no texto foram suficientes ou não;
  15. Exercício de identificação da sequência textual predominante no texto do aluno-autor (a descritiva);
  16. Exercício de identificação dos pontos no texto em que as sequências textuais descritivas, narrativas e explicativas aparecem;
  17. Exercício de identificação de opção mais adequada em relação à presença e à disposição das sequências textuais;
  18. Exercício de seleção de opções que melhor poderiam contribuir para que o aluno investisse mais no desenvolvimento do tópico discursivo principal, durante uma revisão;
  19. Feedback para cada opção marcada;
  20. Proposição de leitura de uma possível reescrita do texto do aluno-autor

para identificação dos ajustes realizados que demarcam ainda mais o objetivo discursivo e comparação com o texto original;

21. Exercício de avaliação dos ajustes realizados que mais contribuíram para dar maior destaque ao objetivo discursivo principal do aluno-autor;
22. Feedback para as respostas marcadas pelo(a) cursista;
23. Explicação conclusiva sobre a análise de textos através das sequências textuais.

## Aula 2 – Os fatores linguísticos na construção

### Abordagens:

1. Explicação sobre os fatores linguísticos e pragmáticos na construção da textualidade e sobre como os mecanismos de coesão e coerência atuam, dando continuidade ao texto;
2. Proposição de leitura de um texto *O beijo dos dinossauros*, de Carlos Heitor Cony, publicado em *Folha*, Uol, em 11/08/1995;
3. Exercício de identificação do fato contado no texto de análise;
4. Feedback sobre a resposta do exercício;
5. Exposição de imagem que retratou o episódio real que motivou a escrita do texto de análise;
6. Exercício de reflexão sobre a transformação que o autor deu ao fato real na escrita da crônica de análise;
7. Exposição de outros textos que tematizam a crônica, para saber mais sobre o fato real que a motivou;
8. Análise dos fatores pragmáticos (situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade) da textualidade na crônica, relacionando cada fator a uma parte do texto;
9. Gabarito das respostas corretas com Feedback para cada opção;
10. Vídeo *O processo de construção do texto – As metarregras*, com 8'59" que trata de quatro regras que entram em jogo na tessitura do texto, ligados especificamente à coerência e à coesão textual: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação;
11. Explicação no vídeo de algumas considerações e sugestões de transposição didática dessas regras para o ensino da produção de textos na sala de aula.

### Aula 3 – Coerência e coesão em textos predominantemente narrativos

#### Abordagens:

1. Retomada das classificações das sequências (ou tipologias) textuais, segundo o linguista Jean-Michel Adam;
2. Exemplificação de um esquema próprio de uma sequência textual caracterizada como narrativa na perspectiva de Adam (situação inicial, complicação/nó desencadeador, ações/reações, resoluções/desenlace, situação final/avaliação);
3. Explicação de um outro elemento (o antecedente) que marca a crônica de Cony, dentre os outros elementos de Adam e a relação dessa característica com o modo de proceder em narrativas jornalísticas;
4. Exercício de verificação de como o texto de Cony se organiza como narrativa no esquema de sequências textuais;
5. Gabarito das respostas corretas com Feedback para cada opção;
6. Explicação dos mecanismos de coerência com base em Koch (1990) e do que é coesão com base em Antunes (2005);
7. Vídeo abordando os dois procedimentos básicos por meio dos quais se constrói um texto coeso: a coesão referencial e a coesão sequencial, tomando como exemplo o texto/crônica de Cony (O beijo dos dinossauros);
8. Explicação de coesão sequencial com citação de Koch (1990);
9. Exercício de exame dos principais organizadores temporais presentes na crônica de Cony por meio da organização de uma linha do tempo;
10. Gabarito das respostas corretas;
11. Vídeo de 7'47" explicativo de como o uso dos diferentes tempos verbais contribuem para organização da crônica de Cony;
12. Explicação de que os textos tomados para as análises anteriores podem servir de exemplos ou referências de textos coesos e coerentes, pois são produzidos por profissionais da escrita, de acordo com padrões de qualidade exigidos por um jornal;
13. Disponibilização de exemplos de textos que circulam socialmente que não desempenham esse mesmo papel exemplar com um padrão de qualidade

de bem escrito;

14. Explicação de que a textualidade comporta diferentes graus de padrão de qualidade (do muito mal escrito ao muito bem escrito);
15. Explicação de que o julgamento da qualidade de um texto é muito subjetivo, pois varia de acordo com os jurados, com os níveis de escolaridade dos avaliados, com a profissão dos avaliados, com as áreas de atuação, com os gêneros discursivos e com as condições de escrita;
16. Explicação de que, embora haja a subjetividade dos avaliadores e dos avaliados, existem critérios e princípios básicos que todos trabalham e que a relatividade deve ser tratada em consenso.

#### Aula 4 – Narrativa em textos de alunos

##### Abordagens:

1. Exercício de análise da tipologia textual predominante em cinco textos de alunos que participaram da Olpef e identificação de em qual texto predomina a tipologia narrativa;
2. Gabarito da resposta correta com Feedback para cada opção;
3. Exposição de reflexão sobre as análises dos textos no que se refere à identificação do esquema próprio de uma sequência textual caracterizada como narrativa na perspectiva de Adam;
4. Exercício de comparação das duas crônicas que apresentam mais sequências narrativas, identificando qual demonstra menor domínio do esquema narrativo e qual apresenta mais problemas de coesão e coerência relacionados à tipologia;
5. Gabarito das respostas corretas com Feedback para cada opção;
6. Exercício de conclusões a que se é permitido chegar com a produção de uma das crônicas de aluno;
7. Gabarito das respostas correta com Feedback para cada opção;
8. Exercício de identificação de quais aspectos de um planejamento didático as conclusões/diagnóstico a que se chegou podem ajudar;
9. Gabarito da resposta correta com Feedback para cada opção;
10. Exposição de palavras finais sobre a avaliação – formal ou informal – de um texto.

##### Síntese do módulo

1. Exposição da síntese do módulo em PDF;
2. Avaliação do Módulo 2.

### **Módulo 3 – A crônica fora e dentro dos muros da escola**

**Objetivos de aprendizagem:** Colocar em prática os conceitos já estudados, relacionados à construção da textualidade, focando no gênero crônica. Ler, conhecer e analisar crônicas de escritores profissionais e de alunos participantes das diversas edições da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

#### Aula 1 – A crônica como produto cultural

##### Abordagens:

1. Vídeo de 20'14" explicativo do que é crônica e de que como ela é fora dos muros da escola;
2. Orientação de consulta ao caderno *A ocasião faz o escritor*, da Olpef, para exploração das sequências de atividades propostas e das orientações dadas para o trabalho de mediação do professor;
3. Proposição de análise de textos/crônicas de alunos participantes da Olpef e de autores conhecidos, retomando as classificações das sequências (ou tipologias) textuais, segundo o linguista Jean-Michel Adam;
4. Análise do texto *A padaria* (de uma aluna participante da Olpef) por meio de alguns exercícios de fatores sócio-pragmáticos: de identificação da situação de interação, da identificação da sequência textual predominante, da identificação da intenção da produção de sobre o leitor, de síntese da sequência das ações narradas e das intenções de cada sequência;
5. Após cada questão, apresentação de gabarito da resposta correta com Feedback para cada opção;
6. Exercício de identificação dos problemas linguísticos presentes na crônica relacionados ao desvio do tema, a apresentação e a organização de ideias com lógica entre si e ao comprometimento com o equilíbrio entre as informações dadas;
7. Gabarito das respostas corretas com Feedback;
8. Exercício analítico de apreciação da produção da aluna participante da Olpef, considerando as características que marcam uma crônica narrativa;
9. Gabarito das respostas corretas com Feedback;
10. Exercício de análise de outra crônica, *A trajetória para o colégio*, produzida

por outro aluno do 9º ano participante da Olpef) por meio da identificação de fatores sócio-pragmáticos: de identificação da situação de interação, da identificação da sequência textual predominante, da identificação da intenção da produção de sobre o leitor, de síntese da sequência das ações narradas e das intenções de cada sequência;

11. Gabarito das respostas corretas;
12. Vídeo com uma análise comentada da crônica;
13. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas da análise apresentada no vídeo.
14. Gabarito das respostas corretas e feedback sobre as respostas.

#### Aula 2 – Crônicas de escritores: construindo referências

##### Abordagens:

1. Proposição de leitura de duas crônicas (*Plebiscito*, de Arthur Azevedo e *Carnaval de paulista*, de Fernando Bonassi) de escritores profissionais para observação de como as sequências textuais se intercalam e se imbricam na textualização e reflexão sobre o potencial delas como produções modelares que podem apoiar alunos no processo de revisão de seus próprios textos;
2. Apresentação de um vídeo com uma leitura dramática da crônica *O Plebiscito*;
3. Exercício de análise das sequências textuais da crônica *O Plebiscito*;
4. Gabarito das respostas corretas e feedback sobre as respostas;
5. Explicação da predominância da sequência conversacional ou dialogal e ilustração de como as outras sequências aparecem no texto;
6. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas da análise das sequências textuais e seus recursos;
7. Gabarito das respostas corretas e feedback sobre as respostas;
8. Exercício de identificação da função da voz do narrador na crônica;
9. Gabarito da resposta correta e feedback sobre a resposta;
10. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas sobre aspectos que podem favorecer a percepção do aluno com a leitura da crônica;
11. Gabarito das respostas corretas e feedback sobre as respostas;

<p>12. Exercício de análise da crônica <i>Carnaval de paulista</i> com marcação de respostas como verdadeiras ou falsas;</p> <p>13. Gabarito das respostas corretas e feedback sobre as respostas;</p> <p>14. Leitura reflexiva sobre alguns objetos de observação que podem colaborar para a produção e a revisão de crônicas, pelos alunos (paragrafação, frases curtas, descrição de cenas, predominância de um tempo verbal e uso de diferentes figuras de linguagem)</p>
<p>Aula 3 – Planejamento de situações didáticas a partir das necessidades do(a) aluno(a)</p>
<p>Abordagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proposição de leitura de um texto/crônica produzido por um aluno <i>Falatório</i>;</li> <li>2. Exercício de análise da crônica <i>Falatório</i> com marcação de respostas como verdadeiras ou falsas;</li> <li>3. Gabarito das respostas corretas e feedback geral;</li> <li>4. Exercício de identificação da intenção projetada pelo autor de se produzir que efeito sobre o leitor;</li> <li>5. Gabarito da resposta correta e feedback sobre a resposta;</li> <li>6. Vídeo de 5'22' sobre um conjunto de questões pensadas durante o planejamento de uma proposta de “intervenção” na turma com a finalidade de aprimorar a texto e refletir sobre a adequação delas considerando os problemas identificados na produção;</li> <li>7. Exercício para marcação da melhor opção que expressa a avaliação do(a) cursistas sobre as questões propostas no planejamento apresentado no vídeo;</li> <li>8. Gabarito da resposta correta e feedback sobre a resposta;</li> <li>9. Explicação síntese do objetivo de chamar a atenção para os diferentes modos de organização que, percebidos pelos alunos, podem ajudar nas produções de textos (sequências textuais, intenções, objetivos discursivos e processo de textualização).</li> </ol>
<p>Aula 4 – Nas tramas das crônicas</p>
<p>Abordagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retomada sintética de algumas conclusões possíveis de se chegar com os</li> </ol>



- estudos realizados sobre o processo de textualização (textualização, movimentos complementares e simultâneos, processos de textualização, coesão e coerência);
2. Lembrete de que todos os fatores e etapas se realizam ao mesmo tempo no processo de textualização; que foram tratados separadamente para fins de estudo;
  3. Vídeo que simula uma conversa entre duas professoras sobre as produções de seus alunos, com a finalidade de replanejar o ensino visando novas aprendizagens;
  4. Exercício de avaliação da textualidade das produções comentadas no vídeo quanto à situacionalidade, à intencionalidade, à aceitabilidade, ao grau de informatividade à intertextualidade, à coerência e à coesão;
  5. Gabarito das respostas corretas com Feedback para cada opção;
  6. Exercício de análise de outra crônica, *A rua* (produzida por outra aluna do 9º ano participante da Olpef) por meio da identificação de fatores da textualidade no texto;
  7. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto ao gênero e a aceitabilidade do texto da aluna;
  8. Gabarito das respostas corretas e feedback geral;
  9. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto à referência, à coerência e à pontuação do texto da aluna;
  10. Gabarito das respostas corretas e feedback geral;
  11. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto às sequências textuais e à informatividade do texto da aluna;
  12. Gabarito das respostas corretas e feedback geral;
  13. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto à coesão referencial, sequencial e outras conexões do texto da aluna;
  14. Gabarito das respostas corretas e feedback geral;
  15. Apresentação de uma sequência de atividades que foi proposta aos estudantes para o trabalho de análise e rescrita do mesmo texto para avaliar sua adequação; e apresentação do contexto do planejamento da sequência de atividades;

<p>16. Apresentação do Momento 1 da Sequência de atividades: discussão dos aspectos que contribuem para a classificação do texto no gênero escolhido e comparação de trechos no original e reescritos para observação de mudanças na organização interna de parágrafos para melhor compreensão;</p> <p>17. Apresentação do Momento 2 da Sequência de atividades: reflexão em grupo sobre expressões repetidas no texto, se são importantes ou desnecessárias e quais mudanças poderiam ser feitas; sobre informações explicativas repetidas necessárias ou não de acordo com a intencionalidade; e sobre o uso de uma locução adverbial que pode ser dispensada no texto pois já foi feita a referência a ela anteriormente.</p> <p>18. Apresentação do Momento 3 da Sequência de atividades em que os alunos, depois de terem reescrito em grupo o texto, compartilham suas sugestões de alteração em um momento de reescrita coletiva;</p> <p>19. Enquete para saber o que o(a) cursista achou da sequência de atividades para reescrever o texto <i>A rua</i> e verificação do que os/as outros(as) cursistas acharam.</p> <p>20. Questionário de avaliação da sequência de propostas de revisão pensando na realidade da sala de aula do(a) cursista.</p>
Síntese do módulo
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposição da síntese do módulo em PDF;</li> <li>2. Avaliação do Módulo 3.</li> </ol>
<p><b>Módulo 4 – O ensino da produção de textos</b></p> <p><b>Objetivos de aprendizagem:</b> Refletir o fazer didático para responder a perguntas como: O que é preciso considerar para colaborar com o desenvolvimento das competências voltadas à produção de textos? Como articular a produção de textos com a leitura e a reflexão linguística? Como ensinar a produção de textos focando nos usos da língua? Como apoiar os alunos na revisão dos textos que escrevem visando ao aprimoramento?</p>
Aula 1 – Metodologia no ensino de produção de textos: da contextualização da proposta à reescrita
<p>Abordagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão das temáticas dos módulos anteriores;</li> </ol>

2. Vídeo de 22'00" com a segunda parte da entrevista com a especialista Kátia Lomba Brakling para iniciar o estudo da didática de ensino de produção de texto;
3. Explicação de que o ensino de produção de texto se articula com a leitura e a reflexão linguística; de que o professor precisa de, além de conhecimentos sobre a língua, conhecimentos didáticos;
4. Apresentação de alguns trechos de um vídeo produzido para um programa de formação de alunos universitários sobre o falar da prática e o fazer em sala de aula;
5. Apresentação da divisão do vídeo e três partes: 1. Alguns princípios e pressupostos do trabalho com a produção de texto; 2. O planejamento da intervenção do professor no processo de revisão do texto; 3. A interação em sala de aula e a mediação do professor;
6. Apresentação, por meio de vídeo, do primeiro trecho selecionado em que a especialista Marly Barbosa explica como organiza sua prática de ensino na disciplina de língua Portuguesa, articulando leitura e análise linguística com a produção de textos;
7. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto aos princípios e pressupostos adotados pela professora, implícitos e explícitos em sua fala;
8. Gabarito das respostas corretas com Feedback para cada opção;
9. Síntese do entendimento da professora da produção de texto como um processo que implica planejamento, escrita e revisão a todo momento, no processo;
10. Apresentação, por meio de vídeo, do segundo trecho selecionado em que a professora especialista compartilha com uma colega sua prática e as primeiras ideias para o planejamento das aulas destinadas ao preparo dos alunos para a revisão e o aprimoramento dos textos;
11. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto aos cuidados tomados pela professora durante o planejamento da condução pedagógica das aulas;
12. Gabarito das respostas corretas com Feedback geral;
13. Apresentação, por meio de vídeo, do terceiro trecho selecionado em é

mostrada a execução da atividade pela professora especialista;

14. Exercício de identificação dos oito passos referentes ao modo como a professora conduz a atividade em sala de aula (objetivos da aula, questões linguísticas, textos de escritores conhecidos, outros textos modelares, observação e análise, observação e análise em grupo, intervenções e orientações e compartilhamento de resultados);
15. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto aos princípios e pressupostos utilizados pela professora no modo como organizou a aula;
16. Gabarito das respostas corretas com Feedback para cada opção;
17. Explicação de que o passo a passo realizado pela professora na aula sinaliza um trabalho consciente com o ensino de produção de textos;

#### Aula 2 – A produção e revisão coletiva e seu potencial para aprendizagens favorecidas

##### Abordagens:

1. Apresentação de alguns trechos de vídeos com aulas dedicadas à produção coletiva seguida de revisão, também coletiva, num contexto formativo do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo;
2. Vídeo com o primeiro trecho selecionado para observação de como a professora conduz suas intervenções para a participação dos alunos e para a promoção de aprendizagens;
3. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto ao que está acontecendo no momento da aula mostrado no vídeo (estratégias utilizadas pela professora para levar os alunos a perceberem a importância de qualificarem as ações dos personagens);
4. Gabarito das respostas corretas com Feedback para cada opção;
5. Explicação de que a professora não emprega uma metalinguagem para nomear as classes gramaticais (adjetivos, advérbios e locuções adverbiais) e que seu compromisso é com a análise e reflexão linguística;
6. Vídeo com o segundo trecho da aula mostrando como a professora tematiza os recursos textuais que podem ser empregados para evitar a repetição desnecessária de palavras e como conduz o trabalho para a produção coletiva de uma parte do texto;

7. Exercício de identificação de afirmações como verdadeiras ou falsas quanto ao trabalho com a coesão referencial;
8. Gabarito das respostas corretas com Feedback geral;
9. Vídeo com o terceiro trecho da aula mostrando como a professora conduz o trabalho para a produção coletiva de uma nova parte do texto em que os tempos verbais são abordados para a adequação do texto;
10. Exercício de identificação da alternativa que mais bem descreve e explica o trabalho realizado no segmento da aula do vídeo;
11. Gabarito das respostas corretas com Feedback geral;
12. Explicação de que a professora, na condução do trabalho para a produção coletiva, emprega estratégia de reler o texto produzido coletivamente, enfatizando o tempo verbal em que as formas verbais estavam conjugadas;
13. Vídeo com o quarto e último trecho da aula em que a professora faz intervenções para garantir que os alunos percebem uma imprecisão na coesão referencial;
14. Exercício de identificação da alternativa que melhor expressa o principal objetivo das intervenções da professora;
15. Gabarito da resposta correta com Feedback geral;
16. Proposição de novas análises dos três textos de alunos analisados no início do curso, no módulo Sobre o Curso e no módulo 1, de modo que o(a) cursista possa comparar as respostas dadas nos dois momentos diferentes do curso (início e final);
17. Exposição de exemplos de intervenções pedagógicas para o(a) cursista avaliar qual é mais adequada para trabalhar a reescritas desses textos;
18. Disponibilização da avaliação do módulo 4 para reflexão sobre os conteúdos apresentados no curso como um todo.

#### Síntese do módulo

1. Exposição da síntese do módulo em PDF;
2. Avaliação do Módulo 4.

## ANEXO A – DESCRIÇÃO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PISA 2018

Continua

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
6	698	OCDE: 1,3% Brasil: 0,2%	Nesse nível, os leitores conseguem compreender textos longos e abstratos, nos quais as informações de interesse estão profundamente interligadas, mas apenas indiretamente relacionadas à tarefa. Eles conseguem comparar, contrastar e integrar informações que representam perspectivas múltiplas e potencialmente conflitantes, usando vários critérios e gerando inferências em informações distintas para determinar como as informações podem ser usadas. Os leitores do Nível 6 conseguem refletir profundamente sobre a fonte do texto em relação ao seu conteúdo, usando critérios externos ao texto. Eles conseguem comparar e contrastar informações entre textos, identificando e resolvendo discrepâncias e conflitos intertextuais por meio de inferências sobre as fontes de informações, seus interesses explícitos ou adquiridos e outras pistas sobre a validade das informações. As tarefas no Nível 6 normalmente exigem que o leitor configure planos elaborados, combinando vários critérios e gerando inferências para relacionar a tarefa e o(s) texto(s). Os materiais nesse nível incluem um ou vários textos complexos e abstratos, envolvendo perspectivas múltiplas e possivelmente discrepantes. As informações de destino podem assumir a forma de detalhes profundamente presentes nos textos ou entre textos e potencialmente obscurecidos pelas informações concorrentes.
5	626	OCDE: 7,4% Brasil: 1,7%	Nesse nível, os leitores conseguem compreender textos longos, inferindo quais informações no texto são relevantes, mesmo que as informações de interesse possam ser facilmente ignoradas. Eles conseguem executar formas causais ou outras de raciocínio com base em um entendimento profundo de partes do texto. Eles também conseguem responder perguntas indiretas, inferindo a relação entre a pergunta e uma ou várias informações distribuídas dentro ou em vários textos e fontes. Tarefas reflexivas requerem a produção ou avaliação crítica de hipóteses, baseando-se em informações específicas. Os leitores conseguem estabelecer distinções entre conteúdo e propósito, e entre fato e opinião, conforme aplicado a sentenças complexas ou abstratas. Eles conseguem avaliar a neutralidade e o viés com base em pistas explícitas ou implícitas pertencentes ao conteúdo e/ou fonte das informações. Eles também conseguem tirar conclusões sobre a confiabilidade dos argumentos ou conclusões oferecidas em um excerto de texto. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas no Nível 5 geralmente envolvem lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e passar por várias etapas até que o objetivo seja alcançado. Além disso, as tarefas nesse nível podem exigir que o leitor manipule vários textos longos, alternando entre os textos para comparar e contrastar informações.
4	553	OCDE: 18,9% Brasil: 7,4%	Nesse nível, os leitores conseguem compreender trechos em configurações de texto único ou múltiplo. Eles interpretam o significado das nuances da linguagem em um trecho do texto, levando em consideração o texto como um todo. Em outras tarefas interpretativas, os alunos demonstram compreensão e

			<p>aplicação de categorias específicas. Eles conseguem comparar perspectivas e extrair inferências com base em múltiplas fontes. Os leitores conseguem pesquisar, localizar e integrar várias informações incorporadas na presença de distratores plausíveis. Eles conseguem gerar inferências com base na demanda da tarefa para avaliar a relevância das informações de destino. Eles conseguem lidar com tarefas que exigem que memorizem o contexto anterior da tarefa. Além disso, os alunos desse nível conseguem avaliar a conexão entre declarações específicas e a posição ou conclusão geral de uma pessoa sobre um tópico. Eles conseguem refletir sobre as estratégias que os autores usam para transmitir seus pontos, com base em características importantes dos textos (por exemplo, títulos e ilustrações). Eles conseguem comparar e contrastar reivindicações explicitamente feitas em vários textos e avaliar a confiabilidade de uma fonte com base em critérios importantes. Os textos no Nível 4 costumam ser longos ou complexos e seu conteúdo ou forma podem não ser padrão. Muitas das tarefas estão situadas em configurações de vários textos. Os textos e as tarefas contêm dicas indiretas ou implícitas.</p>
3	480	OCDE: 26,0% Brasil: 16,3%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de conteúdo explícito ou de dicas organizacionais. Os leitores conseguem integrar o conteúdo e gerar inferências básicas e mais avançadas. Eles também conseguem integrar várias partes de um trecho de texto para identificar a ideia principal, entender um relacionamento ou interpretar o significado de uma palavra ou frase quando as informações necessárias são exibidas em uma única página. Eles conseguem procurar informações com base em avisos indiretos e localizar informações de destino que não estão em uma posição de destaque e/ou na presença de distratores. Em alguns casos, os leitores nesse nível reconhecem o relacionamento entre várias informações com base em vários critérios. Os leitores do Nível 3 conseguem refletir sobre um trecho de texto ou em um pequeno conjunto de textos e comparar e contrastar os pontos de vista de vários autores com base em informações explícitas. Tarefas reflexivas nesse nível podem exigir que o leitor faça comparações, gere explicações ou avalie uma característica do texto. Algumas tarefas reflexivas exigem que os leitores demonstrem uma compreensão detalhada de um pedaço de texto que lida com um tópico familiar, enquanto outras exigem uma compreensão básica do conteúdo menos familiar. As tarefas no Nível 3 exigem que o leitor leve em consideração muitos recursos ao comparar, contrastar ou categorizar informações. As informações necessárias geralmente não são importantes ou pode haver uma quantidade considerável de informações concorrentes. Os textos típicos desse nível podem incluir outros obstáculos, como ideias contrárias às expectativas.</p>
2	407	OCDE: 23,7% Brasil: 24,5%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado. Eles conseguem entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas e/ou quando o(s) texto(s) inclui(em) alguma informação distratora. Eles conseguem selecionar e acessar uma página em um conjunto com base em solicitações explícitas, embora às vezes complexas, e localizar uma ou mais informações com base em vários</p>

			critérios parcialmente implícitos. Os leitores do Nível 2 conseguem, quando explicitamente informados, refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado. Eles conseguem refletir sobre características visuais ou tipográficas simples. Eles conseguem comparar argumentação e avaliar os motivos que a sustentam com base em declarações breves e explícitas. As tarefas no Nível 2 podem envolver comparações ou contrastes com base em um único recurso no texto. Tarefas reflexivas típicas nesse nível exigem que os leitores façam uma comparação ou várias relações entre o texto e o conhecimento externo, utilizando experiências e atitudes pessoais.
1a	335	OCDE: 15,0% Brasil: 26,7%	Nesse nível, os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas. Os leitores nesse nível também conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um pedaço de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio conhecimento prévio. Eles conseguem selecionar uma página relevante de um pequeno conjunto com base em avisos simples e localizar uma ou mais informações independentes em textos curtos. Os leitores do Nível 1a conseguem refletir sobre o objetivo geral e a importância relativa das informações (por exemplo, a ideia principal versus os detalhes não essenciais) em textos simples que contêm dicas explícitas. A maioria das tarefas nesse nível contém dicas explícitas sobre o que precisa ser feito, como fazê-lo e onde, no(s) texto(s), os leitores devem concentrar sua atenção
1b	262	OCDE: 6,2% Brasil: 17,7%	Nesse nível, os leitores conseguem avaliar o significado literal de frases simples. Eles também conseguem interpretar o significado literal dos textos, fazendo conexões simples entre informações adjacentes à pergunta e/ou ao texto. Os leitores do Nível 1b conseguem procurar e localizar uma informação destacada e explicitamente colocada em uma frase, um texto breve ou uma lista simples. Eles conseguem acessar uma página relevante a partir de um pequeno conjunto com base em avisos simples, quando houver indicações explícitas. As tarefas no Nível 1b explicitamente direcionam os leitores a considerar fatores relevantes na tarefa e no texto. Os textos neste nível são curtos e geralmente fornecem suporte ao leitor, como repetição de informações, figuras ou símbolos familiares. Há informações concorrentes mínimas.
1c	189	OCDE: 1,4% Brasil: 5,3%	Os leitores do Nível 1c conseguem entender e afirmar o significado de frases curtas e sintaticamente simples em um nível literal e ler com um propósito claro e simples em um período limitado de tempo. As tarefas nesse nível envolvem vocabulário simples e estruturas sintáticas simples.
Abaixo de 1c		OCDE: 0,1% Brasil: 0,4%	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: Inep, com base em OCDE (2019).



## ANEXO B – SEQUÊNCIA DE E-MAILS TROCADOS COM O PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS NA PESQUISA

The image displays two screenshots of an Outlook email client interface, showing a conversation between Gisele Santos De Nadai and the 'Escrevendo o Futuro' team.

**Top Screenshot (Email from Gisele Santos De Nadai):**

**Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo**

Em qui, 25 de jun. de 2020 às 22:06, Gisele Santos De Nadai <[gisdenada@hotmail.com](mailto:gisdenada@hotmail.com)> escreveu:

Prezados,

Estou desenvolvendo uma pesquisa em nível de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, cujo objeto de estudo são dois cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro, a saber: "Leitura vai, escrita vem" e "Nas tramas do texto", os quais fui cursista.

O objetivo da pesquisa é de compreender bases conceituais e pedagógicas que fundamentam tais cursos, dialogando com seus enunciados a partir dos estudos bakhtinianos de linguagem.

Tendo em vista a ética na pesquisa que pressupõe o respeito aos direitos de propriedade e de privacidade dos dados e considerando o Termo de Uso e a Política de Privacidade do programa e o tópico de que trata da Propriedade Intelectual, venho solicitar autorização para fazer uso de imagens capturadas em forma de prints de tela dos conteúdos disponibilizados nos cursos on-line referidos para análise na pesquisa.

Certa de que o estudo contribuirá para a discussão em torno das ações formativas de professores que atuam com o ensino da língua portuguesa e no tocante da busca pela melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes brasileiros, aguardo a autorização.

Atenciosamente,

**Gisele Santos De Nadai**  
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação / UFES  
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFES  
Professora na Rede Municipal de Ensino da Serra-ES  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4751307125620287>

**Bottom Screenshot (Reply from Equipe Programa Escrevendo o Futuro):**

**Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo**

Professora na Rede Municipal de Ensino da Serra-ES  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4751307125620287>


De: Escrevendo Futuro <[escrevendofuturo@cenpec.org.br](mailto:escrevendofuturo@cenpec.org.br)>  
Enviado: segunda-feira, 29 de junho de 2020 19:03  
Para: Gisele Santos De Nadai <[gisdenada@hotmail.com](mailto:gisdenada@hotmail.com)>  
Assunto: Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo

Olá Gisele,

É possível indicar quais prints você utilizará? Assim, poderemos autorizar o uso.

Atenciosamente,

**Equipe Programa Escrevendo o Futuro**  
Olimpíada de Língua Portuguesa

 [11.0800.771-9310](http://11.0800.771-9310)  
[www.escrevendofuturo.com.br](http://www.escrevendofuturo.com.br)

Em qui, 25 de jun. de 2020 às 22:06, Gisele Santos De Nadai <[gisdenada@hotmail.com](mailto:gisdenada@hotmail.com)> escreveu:

Prezados,

Estou desenvolvendo uma pesquisa em nível de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, cujo objeto de estudo são dois cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro, a saber: "Leitura vai, escrita vem" e "Nas tramas do texto", os quais fui cursista.

Email - Gisele Santos De Nadai - x

outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATY3ZmYAZS1jOGQ3LWQ0ZjYtMDACLTAwCgBGAAADOFBEyigRAUGmyG1msg04wcA4ok3Mvh40ESrj6YEEExSG...

Apps Prefeitura de Serr... AVA - EAD: Acesso... New Tab Gmail YouTube Maps Notícias Traduzir google G

Pesquisar

Nova mensagem Responder Excluir Arquivar Lixo Eletrônico Limpar Mover para Categorizar Adiar

Favoritos

Itens Enviados

Rascunhos 131

Arquivo Morto

Trash

Caixa de Entrada 1

Adicionar aos favoritos

Pastas

Caixa de Entrada 1

Lixo Eletrônico 113

Rascunhos 131

Itens Enviados

Itens Excluídos 136

Atualizar para o Microsoft 365 com Recursos premium do Outlook

Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo

Em seg., 29 de jun. de 2020 às 21:30, Gisele Santos De Nadai <gisenadai@hotmail.com> escreveu:  
Prezados,

Primeiramente quero agradecer o retorno em resposta ao meu e-mail de solicitação de autorização de uso de conteúdo para fins acadêmicos. Segue um arquivo em anexo, em PDF, com os possíveis prints a serem utilizados na tese, para que possam visualizar e captar a dimensão e consistência do trabalho que estou disposta a empreender. Como estou no processo da pesquisa, alguns, com certeza podem não entrar e outros poderão ser incluídos. Os prints iniciais referentes à página do programa na Internet e ao curso Leitura vai, escrita vem já estão definidos, mas os prints referentes ao curso Nas tramas do texto ainda não, por isso que selecionei uns "possíveis". Também farei uso de alguns materiais disponibilizados em PDF para os cursistas para análise, tal como a unidade didática "o curioso dia-dia" do curso Leitura vai, escrita vem.

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente

**Gisele Santos De Nadai**  
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação / UFES  
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFES  
Professora na Rede Municipal de Ensino da Serra-ES  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4751307125620287>

De: Escrevendo Futuro <escrevendofuturo@cenepec.org.br>  
Enviado: terça-feira, 23 de junho de 2020, 18:03

americanas

por apenas: R\$77,24

por apenas: R\$37,50

por apenas: R\$44,99

por apenas: R\$71,71

POR 10:13  
PTB2 03/07/2020

Email - Gisele Santos De Nadai - x

outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATY3ZmYAZS1jOGQ3LWQ0ZjYtMDACLTAwCgBGAAADOFBEyigRAUGmyG1msg04wcA4ok3Mvh40ESrj6YEEExSG...

Apps Prefeitura de Serr... AVA - EAD: Acesso... New Tab Gmail YouTube Maps Notícias Traduzir google G

Pesquisar

Nova mensagem Responder Excluir Arquivar Lixo Eletrônico Limpar Mover para Categorizar Adiar

Favoritos

Itens Enviados

Rascunhos 131

Arquivo Morto

Trash

Caixa de Entrada 1

Adicionar aos favoritos

Pastas

Caixa de Entrada 1

Lixo Eletrônico 113

Rascunhos 131

Itens Enviados

Itens Excluídos 136

Atualizar para o Microsoft 365 com Recursos premium do Outlook

Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo


De: Escrevendo Futuro <escrevendofuturo@cenepec.org.br>  
Enviado: terça-feira, 30 de junho de 2020 16:38  
Para: Gisele Santos De Nadai <gisenadai@hotmail.com>  
Assunto: Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo

Olá Gisele,

Não foi possível visualizar o anexo, bem como encaminhar o e-mail para os coordenadores do projeto. A imagem excede o tamanho de 25MB. Por gentileza, você consegue diminuir os pixels dos prints?

Atenciosamente,

Equipe Programa Escrevendo o Futuro  
Olimpiada de Língua Portuguesa

 11 0800 771-9310  
[www.escrevendofuturo.com.br](http://www.escrevendofuturo.com.br)

Em seg., 29 de jun. de 2020 às 21:30, Gisele Santos De Nadai <gisenadai@hotmail.com> escreveu:  
Prezados,

Primeiramente quero agradecer o retorno em resposta ao meu e-mail de solicitação de autorização de uso de conteúdo para fins acadêmicos. Segue um arquivo em anexo, em PDF, com os possíveis prints a serem utilizados na tese, para que possam visualizar e captar a dimensão e consistência do trabalho que estou disposta a empreender. Como estou no processo da pesquisa, alguns, com certeza podem não entrar e outros poderão ser incluídos. Os prints iniciais referentes à página do programa na Internet e ao curso Leitura vai, escrita vem já estão

americanas

por apenas: R\$77,24

por apenas: R\$37,50

por apenas: R\$44,99

por apenas: R\$71,71

POR 10:13  
PTB2 03/07/2020

Outlook Web App interface showing an email from Gisele Santos De Nadai. The email subject is "Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo". The email body contains a message from the "Equipe Programa Escrevendo o Futuro" regarding the "Olimpiada de Língua Portuguesa". The email is dated Tuesday, June 30, 2020, at 18:15. The sender's contact information is provided, including a phone number and a website. The interface also shows a sidebar with folders like "Caixa de Entrada" and "Pastas", and a right sidebar with "americanas" advertisements.

Outlook Web App interface showing an email from Gisele Santos De Nadai. The email subject is "Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo". The email body contains a message from the "Equipe Programa Escrevendo o Futuro" regarding the "Olimpiada de Língua Portuguesa". The email is dated Tuesday, June 30, 2020, at 18:15. The sender's contact information is provided, including a phone number and a website. The interface also shows a sidebar with folders like "Caixa de Entrada" and "Pastas", and a right sidebar with "americanas" advertisements.

**Re: Sobre Política de Privacidade e autorização para uso de conteúdo**

Olá Gisele,

Nós autorizamos o uso dos prints, e pedimos que os mesmos sejam creditados.

Qualquer dúvida, não hesite em nos contactar!

Atenciosamente,

**Equipe Programa Escrevendo o Futuro**  
**Olimpiada de Língua Portuguesa**

☎ +11 0800 771-9310  
[www.escrevendofuturo.com.br](http://www.escrevendofuturo.com.br)

Em ter., 30 de jun. de 2020 às 18:15, Gisele Santos De Nadai <[gjsdenadai@hotmail.com](mailto:gjsdenadai@hotmail.com)> escreveu:  
 Prezados,  
 Segue novo arquivo, mais compactado. Vejam se é possível abrir e encaminhar.  
 A disposição.

**Gisele Santos De Nadai**  
 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação / UFES  
 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFES  
 Professora na Rede Municipal de Ensino da Serra-ES  
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4731207125620287>

americanas

por apenas: R\$77,24

por apenas: R\$37,50

por apenas: R\$44,99

por apenas: R\$71,71

Windows taskbar: 10:14, 03/07/2020

**ANEXO C – FRENTE DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO LEITURA  
VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA**



## CERTIFICADO DE CONCLUSÃO

A Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) certificam que

**GISELE SANTOS DE NADAI**

concluiu o curso on-line "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula", oferecido pelo Programa Escrevendo o Futuro, com carga horária de 48 horas, no período de 04/10/2018 a 10/12/2018, tendo alcançado aproveitamento e frequência satisfatórios.



Maria Aparecida Laginestra  
Coordenadora do Programa

Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)/CNPJ: 57.395.287/0001-13  
Rua Minas Gerais, 228 - São Paulo, SP - CEP 01244-010 Tel/fax: +55 11 21329000

Para verificar a autenticidade deste certificado, queira acessar a página dos cursos on-line, no endereço [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)  
Será necessário utilizar o código abaixo para verificar a autenticidade deste certificado.  
fec646f0-f4c6-11e8-8600-8baab75f4e81









## ANEXO D – VERSO DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO *LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA*



**Unidade 1: Práticas de leitura**

**Aula 1 – Ciranda de textos:** Os diferentes gêneros que circulam na vida cotidiana. A natureza social e dialógica da leitura. Os usos da leitura e as relações que estabelecemos com outros sujeitos via texto. Razões para ler. Valores associados a diferentes textos. O conceito de leitura.

**Aula 2 – Ensinar leitura:** Perspectivas de leitura adotadas em aulas de leitura. Experiências de aprendizagem e de ensino de leitura. Diferentes discursos sobre aprender e ensinar a ler.

**Unidade 2: Tecendo aulas de leitura**

**Aula 1 - Os fios e o tear:** As diferentes etapas de uma unidade didática de leitura. Os objetivos de atividades de leitura em sala de aula.

**Aula 2 - Mili leituras:** pontos de partida: Leituras possíveis e leituras preferidas. O planejamento de atividades de preparação para a leitura.

**Aula 3 - Tramando a leitura:** Propósitos do leitor. Atividades de leitura coerentes com o propósito projetado pelo texto. O planejamento de atividades para desenvolver a leitura.

**Aula 4 - Os sentidos do texto:** Diferentes camadas de leitura de um texto. Efeitos de sentido de recursos expressivos do texto. O planejamento de atividades para aprofundar a compreensão do texto.

**Unidade 3: Textos, parceiros, ação!**

**Aula 1: Mãos à obra:** Dinâmicas para a aula de leitura. Modos de participação na aula de leitura. Objetivos da leitura em voz alta e da leitura silenciosa. Leitura de textos extensos. Critérios para a elaboração de atividades de leitura.

**Aula 2: Passo a passo:** Níveis de complexidade de um texto. Critérios para a seleção de textos. Atividades de leitura para diferentes níveis de proficiência. Critérios para o planejamento de atividades de leitura.

**Unidade 4: Leitura vai, leitura vem**

**Aula 1: Avaliar leitura:** Instrumentos e dinâmicas para avaliar leitura. Critérios para avaliar a proficiência em leitura. O conceito de leitura subjacente a diferentes questões de leitura. O que medem os testes padronizados de leitura, como o PISA e a Prova Brasil. A utilidade da noção de estratégias de leitura na avaliação e no ensino. Diferenças entre ensinar e avaliar leitura.

**Aula 2: Reter para aprender:** A avaliação como um diagnóstico para a tomada de decisões sobre o que ensinar. Os desafios do professor para tornar-se um leitor proficiente de instrumentos de avaliação. Critérios para avaliar leitura. Orientações para novas práticas de leitura. A avaliação como um evento de aprendizagem.



fec646f0-f4c6-11e8-8600-50ba75f4e811



Conselho Nacional de Educação



CONSED



CONDECT



Conselho Nacional de Educação



Itaú Social

**ANEXO E – FRENTE DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO NAS  
TRAMAS DO TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA**



concluiu o curso on-line "Nas tramas do texto: caminhos para reescrita", oferecido pelo Programa Escrevendo o Futuro, com carga horária de 60 horas, tendo alcançado aproveitamento e frequência satisfatórios.

São Paulo, 17 de junho de 2019

*Maria Aparecida Laginestra*

Maria Aparecida Laginestra  
Coordenadora do Programa

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)  
Rua Minas Gerais, 228 – São Paulo, SP – CEP 01244-010 .Tel.: +55 11 21329000

Para verificar a autenticidade deste certificado, acesse a página dos cursos on-line, no endereço [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br). Será necessário utilizar o código abaixo para a verificação:

4484a060-912a-11e9-bdcd-8d9e3a109a3c



## ANEXO F – VERSO DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO NAS TRAMAS DO TEXTO: CAMINHOS PARA REESCRITA



**nas**  
**Tramas**  
**do Texto:**  
caminhos para reescrita



4484d060-912a-11e9-b0d5-000000000000

**Módulo 1 – A produção e a reescrita de textos: fundamentos teórico-práticos**

- Produção de texto: uma prática social
- O que é texto?
- Textualidade: fatores pragmático-discursivos
- Outros fatores de textualidade

**Módulo 2 – A produção e a reescrita de textos: fundamentos teórico-práticos II**

- Sequências tipológicas e textualidade
- Textualidade: coerência e coesão
- Narrativa em textos de alunos

**Módulo 3 – A crônica fora e dentro dos muros da escola**

- A crônica como produto cultural
- Modos de construção da textualidade na crônica
- As tramas das crônicas: reflexões a partir de textos produzidos por estudantes

**Módulo 4 – O ensino da produção de texto**

- Metodologia no ensino de produção de textos: da contextualização da proposta à reescrita
- Da produção do texto para a revisão: as decisões e ações didático-pedagógicas
- Produção e revisão coletiva e seu potencial para as aprendizagens favorecidas
- O trabalho em parceria e seu potencial para aprendizagens

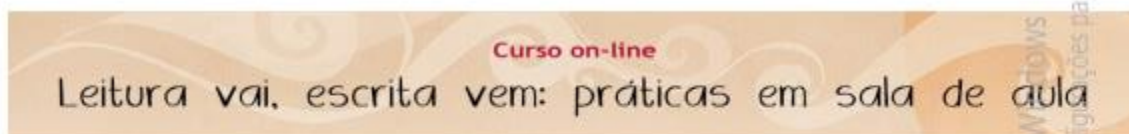


Centro Nacional de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e Qualidade da Educação



**Itaú Social**

## ANEXO G – UNIDADE DIDÁTICA O CURIOSO DIA A DIA, PARTE INTEGRANTE DO CURSO ON-LINE LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULARIO



Ativar o Windows  
Acesse Configurações para

### Unidade 2- Aula 1

#### Unidade Didática: O curioso dia a dia

#### Unidade didática: O curioso dia a dia

#### I – A notícia como inspiração para uma crônica: pontos de partida

Você já ouviu falar que as crônicas são textos muitas vezes inspirados em fatos corriqueiros e cotidianos?

Chamamos de cotidiano aquilo que acontece diariamente e que é comum a todos os dias. Mas como esse mundo é tão grande e temos jeitos diferentes de viver e de nos relacionar com o que acontece em nosso dia a dia, podemos imaginar uma variedade muito grande de cotidianos. Ao lermos uma crônica, então, muitas vezes vamos ler comentários e reflexões sobre situações bem próximas da gente, mas também sobre temas inusitados, incomuns.

Como buscar inspiração para escrever uma crônica? Uma maneira é olhar ao nosso redor, observar detidamente os eventos e as situações que acontecem diariamente no nosso entorno. Outro modo é ler notícias em jornais, que, em geral, trazem informações sobre acontecimentos que nem sempre fazem parte da nossa rotina, mas que também podem nos inspirar.

Nesta unidade didática, vamos nos preparar para escrever a nossa crônica buscando inspiração na leitura de notícias e crônicas. Vamos relacionar os temas com o nosso cotidiano, observar como os autores constroem o texto e depois pensar em quais notícias atuais nos inspiram para expressar nossa reflexão sobre o cotidiano da nossa cidade.

Então vamos lá!

- 1) **Em pequenos grupos, conversem sobre as perguntas abaixo:**
  - a) Como é o cotidiano na sua comunidade? Liste eventos e situações que acontecem frequentemente no seu entorno.
  - b) Desses eventos que vocês listaram, quais são comuns de ser notícia de jornal? Por quê?
- 2) **Vamos folhear alguns jornais e conferir quais eventos e situações do cotidiano são notícia.**
  - a) Confiram as manchetes dos jornais. Alguns eventos que vocês listaram são noticiados? Por quê?
  - c) Quais são as seções desses jornais? Quais são os temas das notícias que fazem parte dessas seções?
  - d) Procurem nos jornais textos que sejam crônicas. Sobre o que tratam essas crônicas?
- 3) **Compartilhem o que descobriram com a turma. O que podem concluir sobre os temas mais recorrentes nas notícias e nas crônicas nos jornais que vocês folhearam?**

*Escrevendo o Futuro* 



**II – O que é notícia por aí?**

Uma maneira de nos informar sobre o que está acontecendo na nossa cidade, no nosso país e no mundo é ler o jornal diário. A partir de notícias de jornal, podemos conhecer fatos que, na perspectiva dos jornalistas e do corpo editorial do jornal, merecem destaque em um lugar específico, porque são inéditos, inusitados, curiosos, extraordinários, incomuns.

**1) Individualmente e em silêncio, leia o título e as linhas de apoio de duas notícias de jornal.**

- a) Nos quadros, escreva com suas palavras sobre o que a notícia vai tratar.

28/08/2014

**G1 – Pará – Rede Liberal****Gatos abandonados ameaçam animais do Bosque Rodrigues Alves**

Felinos atacam filhotes de outras espécies, como o marreco.  
Direção do bosque faz apelo para diminuir abandono.

Essa notícia vai falar sobre...

13/7/2014

**R7 Notícias****Ruas de Manaus têm 200 mil cães e gatos abandonados**

Secretaria de Meio Ambiente tenta encontrar solução em parceria com ONGs

Essa notícia vai falar sobre...

- b) Converse com os colegas.
- As respostas foram as mesmas?
  - Os fatos noticiados são situações que já ocorreram no seu município?
  - São fatos cotidianos no lugar onde você vive?

*Escrevendo o Futuro* 

Curso on-line

## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

- ) Vamos agora ler as notícias inteiras para saber detalhes sobre os eventos e completar o quadro a seguir. Vamos dividir a turma em dois grupos, e os alunos de cada grupo leem individualmente e em silêncio uma das notícias.

**Grupo 1** – Gatos abandonados ameaçam animais do Bosque Rodrigues Alves

[Clique aqui](#) para ler a notícia)

**Grupo 2** – Ruas de Manaus têm 200 mil cães e gatos abandonados


[Clique aqui](#) para ler a notícia)

Essas notícias também estão disponíveis na biblioteca do curso.

Complete o quadro abaixo com base no texto que você recebeu.

Título da notícia	
Qual é o problema levantado?	
Por que é um problema?	
Onde acontece?	
Quando?	
O que é apresentado como iniciativas para solucionar o problema?	

- 3) Confira suas respostas com um colega que leu a mesma notícia que você. Confirmem no texto onde estão as respostas.
- 4) Agora converse com um colega que leu a outra notícia e pergunte para ele detalhes sobre ela.
- 5) Com o mesmo colega, voltem aos textos para responder as seguintes perguntas sobre as duas notícias:
  - a) Quem escreveu as notícias? Você sabe os nomes dos autores?
  - b) Quais são as fontes das informações das notícias? Onde e com quem os jornalistas buscaram as informações para escrever cada uma das notícias?
  - c) A partir da leitura da notícia, é possível saber a opinião do autor?
  - d) Qual é a sua opinião sobre os fatos noticiados?
  - e) Esses fatos são comuns na sua cidade? O que você pensa sobre isso?

*Escrevendo o Futuro* 

## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

Como vimos, uma notícia nos informa sobre situações do cotidiano que merecem destaque em uma determinada localidade. Por vezes, o assunto de uma notícia pode ser bastante comum ao nosso dia a dia e nos servir como fonte de inspiração para a escrita de um comentário e uma reflexão sobre esse fato.

A seguir, vamos ler duas crônicas sobre temas que têm muito em comum com as notícias que acabamos de ler.

### III – Mas o que são crônicas?

- Mas que tipo de texto é uma crônica?
- O que significa dizer que a crônica é um texto sobre o cotidiano?
- As notícias também não falam sobre eventos do cotidiano?

#### 1) Vamos ler algumas definições do gênero crônica. O que a crônica tem em comum com a notícia? Sublinhe no texto as características que aproximam crônica e notícia.

É leve, despreziosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. (CENPEC. A ocasião faz o escritor, p. 20)


Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos. (CENPEC. A ocasião faz o escritor, p. 21)

[...] cronicar é pegar o fato, não importa se insignificante ou grandioso, e vê-lo assim de pertinho, singular, particular, único – mesmo que universal, dizendo dele o que um tem de dizer. [...] mais que registrar o acontecimento (como faz a notícia), ela [a crônica] trata é de enviá-lo, apresentando a percepção particular de quem o viu e agora o aponta. O cronista é antes de tudo um comentador do mundo, grande e pequeno, que habita. (Britto, 2012, p. 40)

Se a crônica não é a notícia, tampouco é o conto (para comparar com outro gênero narrativo ligeiro): nela não importa o “desfecho” nem há a necessidade de uma “intriga”, isto é, de um fato original que motive a narrativa; tampouco importam tempo e espaço narrativos. (Britto, 2012, p. 40)

[O autor] deseja enredar o leitor, fazendo-o ver de outro modo algo que provavelmente já conhecia; afinal, os fatos são simples e se repetem e repetem na vida comum. E como já não há compromisso factual – não estou aí para documentar nada, dirá o cronista – a coisa evolui num prosear solto, de quem se permite (aparentemente) dizer sem precisar provar [...]. (Britto, 2012, p. 41)

O leitor sabe disso. Assim quando se dá o prazer de ler uma crônica, não espera encontrar aí as últimas e fatais notícias que abalam o mundo, tampouco imagina sair da leitura mais instruído ou o mais sabedor do universo. Espera apenas ter partilhado, no lapso da vida, de um

*Escrevendo o Futuro* 

## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

sentimento inusitado, de uma percepção aguda e particular do comum da existência, uma indignação, um deboche, uma comiseração com qualquer coisa de único. (Britto, 2012, p. 41)

BRITTO, L. P. L. Lendo (n)o mundo dos textos. *Na Ponta do Lápis*, ano VIII, nº 20, 2012, p. 36-43. CENPEC. A ocasião faz o escritor. *Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

- 2) Com base nas definições que você leu, anote no quadro a seguir algumas características chave que distinguem a crônica da notícia. Depois compare suas respostas com as dos colegas.

--

### IV – Ler crônicas é compartilhar percepções sobre o cotidiano

Agora vamos ler duas crônicas. Vamos começar lendo os primeiros parágrafos das crônicas “Perde o gato”, de Carlos Drummond de Andrade e “Parem de matar cachorros!”, de Fabrício Carpinejar.


- 1) **Leia, em silêncio, o trecho inicial da crônica “Perde o gato”, de Carlos Drummond de Andrade, e compartilhe suas primeiras impressões com os colegas.**
- Considerando o título e os dois primeiros parágrafos, qual é o tema da crônica?
  - Como você acha que o texto vai continuar?
  - Você ficou com vontade de ler esta crônica? Por quê?

[Clique aqui](#) para acessar a crônica “Perde o gato”.

- 2) **Leia, em silêncio, o trecho inicial da crônica “Parem de matar cachorros!”, de Fabrício Carpinejar, e compartilhe suas primeiras impressões com os colegas.**
- Considerando o título e os dois primeiros parágrafos, qual é o tema da crônica?
  - Como você acha que o texto vai continuar?
  - Você ficou com vontade de ler esta crônica? Por quê?

[Clique aqui](#) para acessar a crônica “Parem de matar cachorros!”

- 3) **Escolha uma das duas crônicas para ler na íntegra. Leia em silêncio e faça a atividade sobre a crônica que você escolheu.**

*Escrevendo o Futuro* 

Curso on-line

## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

Ativar o Windows  
Acesse Configurações pai**Parem de matar cachorros!**

Você vai receber a crônica com alguns trechos em branco.

a) Encaixe os trechos para formar o texto completo.

**PAREM DE MATAR CACHORROS!**  
(ou a memória é um retrovisor que não tem como arrancar)



Arte de Hans Hofmann

Na BR-116, é certo que encontrarei engarrafamento e cachorro morto. A cada animalzinho estirado na mureta, tapo os olhos de meu filho Vicente – não é uma boa recordação para se levar à escola logo de manhã.

Mas fui notando que teria que deixá-lo vendado o trajeto inteiro. No intervalo de 10 quilômetros, avistava um novo corpo já despossuído de alma e Deus, inchado e anônimo, sem a gentileza de cruz e o amparo da coleira.

Cachorro atropelado na Grande Porto Alegre é tão frequente quanto as capivaras abatidas na BR-471.

Procurava desvendar como o cão atingiu o miolo da estrada.

Não me passava maldade pela cabeça. Sei o quanto um cachorro costuma cheirar caminhos e se distrair com facilidade.

Até que descobri que existe um nazismo canino.

Famílias compram ou recebem de presente um cãozinho, acham que é barbada cuidar, enfrentam uma semana de experiência, gastam demais com ração e higiene, e decidem sacrificar o hóspede. Sem tempo a perder, desaparecem com as provas de uma existência. E ainda raciocinam que não é um assassinato, que Palmira Gobbi é apenas o nome de uma avenida. Fingem acreditar que não cometeram mal nenhum, largaram o pequeno à mera provação do destino.

*Escrevendo o Futuro*

Concepção e planejamento: Margarete Schlatter  
Coordenação de produção e design instrucional: Denise Lotito  
Concepção e elaboração de conteúdos: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Camila Dilli

Curso on-line

## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

Que mundo é este? Pela janela, eliminam uma visa com a leviandade de alguém que arremessa longe uma bagana de cigarro, uma embalagem de picolé, um saco de salgadinho. Absolutamente crentes na impunidade.

Quem faz isso não merece perdão.

Repare na insensibilidade: o dono mente ao seu cachorro que irão passear, para desová-lo no corredor da morte. Calcule o terror do bichinho quando não entende o castigo, e corre uivando, desesperado, atrás de um carro que nunca será mais o seu.

Cansei de esconder os olhos de meu filho.



Publicado no jornal Zero Hora  
Coluna semanal, p. 2, 29/11/2011  
Porto Alegre (RS), Edição N° 16902

Postado por Carpinejar às 07:50  
Marcadores: Crônica ZH

Fonte: <http://carpinejar.blogspot.com.br/2011/11/parem-de-matar-cachorros.html>

Não merece explicação. Não merece defesa. É um crime premeditado. A mais implacável execução que conheço, antecedida de lenta tortura emocional.

O motivo é sempre gratuito. Matam o cão para prevenir incômodos. Ou porque ele adoeceu ou envelheceu. Ou porque o remédio e o veterinário são caros ou porque o abrigo é longe e não podem se atrasar para o trabalho.

Cachorros são abandonados na rodovia pelos próprios donos. Aquilo que vejo todo o dia não representa acidentes, é, sim, resultado de uma matança deliberada.

Na minha idealização, o bicho esquecera o caminho de volta e não contara com sorte ao cruzar a mão dupla. Por uma série de tristes casualidades, fora jogado na loucura assassina de um autorama.

- b) Compare sua versão com a de um colega, e discutam as razões para suas escolhas.
- c) Agora reúnam-se com outra dupla e discutam:
- O texto respondeu às suas expectativas iniciais? Trouxe uma perspectiva peculiar sobre uma questão do cotidiano? Qual?
  - Vocês gostaram da crônica? Por quê? Há algum aspecto que vocês mudariam para torná-la mais interessante?

*Escrevendo o Futuro* 

**Perde o gato**

- a) Leia em silêncio a crônica completa de Carlos Drummond de Andrade e selecione a alternativa que melhor sintetiza o assunto tratado nos parágrafos do texto.

[Acesse a crônica aqui.](#)

Parágrafos 1 e 2	( ) Apresentação do tema e justificativa para a escrita. ( ) Apresentação do jornal e do gato Inácio.
Parágrafos 3 e 4	( ) As causas do desaparecimento de Inácio. ( ) Possíveis causas do desaparecimento de gatos.
Parágrafos 5 e 6	( ) A busca frustrada por Inácio. ( ) A busca exitosa por Inácio.
Parágrafo 7	( ) Características de comportamento dos gatos. ( ) Características físicas de gatos.
Parágrafo 8	( ) Como a ausência de Inácio é sentida pelo autor. ( ) A dificuldade do autor de escrever as crônicas.
Parágrafo 9	( ) Como o autor vai procurar por Inácio. ( ) Hipóteses sobre o que aconteceu e votos para o futuro de Inácio.

- b) Compare suas respostas com as de um colega, e discutam as razões para suas escolhas.
- c) Agora reúnam-se com outra dupla e discutam:
- O texto respondeu às suas expectativas iniciais? Trouxe uma perspectiva peculiar sobre uma questão do cotidiano? Qual?
  - Vocês gostaram da crônica? Por quê? Há algum aspecto que vocês mudariam para torná-la mais interessante?
- 4) **Quais são as características das crônicas que lemos? Marque no quadro as características do texto que você leu. Depois discuta suas respostas com a turma.**

A crônica...	Parem de matar cachorros!	Perde o gato
expressa uma percepção particular sobre um detalhe do cotidiano	✓	✓
comenta algo que chamou a atenção do autor ou o fez pensar		
relata uma experiência pessoal do autor		
relata um acontecimento na vida do autor		
narra um fato de modo a interessar ou surpreender		
convida a refletir sobre uma situação do cotidiano		

*Escrevendo o Futuro* 

## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

conversa diretamente com o leitor		
defende um ponto de vista com argumentos		
comenta hábitos e costumes com humor		
apresenta descrições detalhadas de um personagem		
tem um título que motiva a leitura		
é leve e divertida		
é irônica		
é séria		
é poética		
é despreziosa		

**V – Aprofundando a leitura da crônica**

Agora vamos todos ler novamente a crônica “Perde o gato”.

- 1) Primeiro vamos reler o texto em partes, individualmente e em silêncio, para compreender os detalhes e, assim, aprofundar nossa compreensão. Em duplas, respondam as perguntas. Depois discutam as respostas com a turma.**

**Parágrafos 1 e 2**

- a) “O leitor, portanto, faça o obséquio de mudar de coluna”. O que significa a expressão “faça o obséquio”? A que “coluna” o autor se refere? Por que o leitor deveria mudar de coluna?  
b) Qual frase resume o sentimento do autor sobre o desaparecimento de Inácio?

**Parágrafos 3 e 4**

- a) Quais são os possíveis motivos para o desaparecimento de gatos na cidade do Rio de Janeiro?  
b) O autor se mostra preocupado com os gatos desaparecidos no Rio de Janeiro? Como você sabe?

**Parágrafo 5**

- a) Qual é a relação da palavra que termina o parágrafo (*amava*) com o que foi dito antes?  
b) Por que o autor e seu amigo desistiram da busca por Inácio?


**Parágrafo 6 e 7**

- a) O que você entende por “o gato é símbolo e guardião da vida intelectual”? Qual é a relação disso com o que foi dito antes?  
b) Qual é a consequência da ausência de Inácio para a vida do autor e para o seu trabalho?

**Parágrafo 8**

- a) Como o último parágrafo contribui para construir o tom da crônica?  
b) Que relações você pode estabelecer entre o primeiro e o último parágrafos da crônica?

- 2) Agora vamos retomar alguns aspectos que contribuem para construção de sentidos do texto. Em duplas, discutam as perguntas a seguir.**

*Escrevendo o Futuro* 



## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

- a) O título da crônica é "Perde o gato". Esse título motivou você a ler o texto? E se o título fosse "Perdi meu gato"? Faria alguma diferença? Qual?
- b) Nos parágrafos 5 e 7 o autor apresenta algumas características do gato Inácio. Selecione dos quadros os adjetivos que descrevem Inácio. Marque no texto o trecho que fez você chegar a essa conclusão.

**Parágrafo 5**

Inácio é \_\_\_\_\_.

querido	especial	travesso
arisco	afetuoso	amoroso
teimoso	sentimental	dourado

**Parágrafo 7**


Inácio é \_\_\_\_\_.

silencioso	escandaloso	intenso	indiferente	gordo
macio	crítico	mudo	sutil	mediocre

- c) Há outros adjetivos que podemos usar para descrever Inácio? Com base em qual trecho do texto você chegou a essa conclusão?
- d) Complete o quadro relacionando o trecho do texto com as características de Inácio.

Trecho do texto	Adjetivo
<i>"ele se recusou à intimidade"</i>	arisco

- e) Se em vez de escrever os trechos acima, o autor usasse os adjetivos, o texto ficaria mais ou menos interessante? Por quê?
- f) Qual é o tom desta crônica? Marque no texto algumas expressões que imprimem esse tom ao texto.

*Escrevendo o Futuro* 

Curso on-line

## Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula

Ativar o Windows  
Acesse Configurações para

- 1) Folheie os jornais do dia de hoje. Selecione três notícias de três seções diferentes e anote no quadro abaixo a seção em que aparece a notícia e o tema.

Título	Seção	Tema

- 2) Reúna-se com um colega para discutir as questões a seguir.
- Dentre os fatos relatados nas notícias que você escolheu, alguma aborda situações que também já ocorreram na sua comunidade? Quais?
  - Quais situações narradas nas notícias você já vivenciou ou são importantes para a sua vida? Comente essas situações.
  - Como você poderia relatar essas situações para expressar a sua percepção sobre o fato? O que lhe chamou a atenção? Que reflexões você pode fazer a partir dos fatos?

**VIII – Preparando a escrita, compartilhando crônicas, reescrita, editoração do livro de crônicas da turma, bate papo com os alunos escritores**

A partir daqui o professor poderá propor atividades de escrita coletiva, escrita individual, leitura pelos colegas, reescrita e a publicação dos textos dos alunos.

Para essas atividades de escrita, o professor pode conferir as sugestões de Sônia Madi no texto [Sequência Didática: por que trilhar o caminho proposto.](#)

*Escrevendo o Futuro* 