

**AUTORIA DOCENTE EM SALA DE AULA:
UMA ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE TRABALHO A PARTIR DE RELATOS DE
PRÁTICA**

**PROFESSEUR AUTEUR EN CLASSE:
UN ANALYSE DES SITUATIONS DE TRAVAIL À PARTIR DE RAPPORTS
D'EXPÉRIENCE**

LUNA, Tatiana
tsluna@yahoo.com.br

UFRPE/UFPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo Este estudo tem o objetivo de investigar como, no âmbito da sala de aula, se estabelecem as inter-relações entre as normas antecedentes e as renormalizações. Para tal, analisamos sete relatos de experiência de professores vencedores do “Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” em 2012 na categoria crônica, apoiando-nos nos estudos acerca da análise da linguagem em situações de trabalho (TELLES, ALVAREZ, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; FAITA, 2005), bem como em estudos acerca do letramento em ambientes escolares (KLEIMAN, 2007; SIGNORINI, 2007). Os resultados indicam que os docentes ressignificam o ensino de gêneros e modificam a organização em sequências didáticas prevista pelo material da Olimpíada.

Palavras-chave: Letramento. Relato de experiência. Situação de trabalho.

Résumé: Ce travail a l'objectif de étudier les relations entre les normes mis en avant et les renormalisations dans le contexte de la classe. À cette fin, nous avons analysé sept rapports des professeurs qui ont réussi le “Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” en 2012 dans la catégorie chronique. Nous soutenons dans les études sur l'analyse de la langue dans des situations de travail (TELLES, ALVAREZ, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; FAITA, 2005), ainsi que dans les études sur la literacie dans l'école (KLEIMAN, 2007; SIGNORINI, 2007). Les résultats montrent que les professeurs modifient l'enseignement de genres et l'organisation des séquences didactiques.

Mots-clés: Literacie. Rapport d'expérience. Situation de travail.

1 PRINCÍPIOS DA ERGOLINGUÍSTICA PARA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

“Os modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento constituem um campo de reflexão pouco explorado” (FAITA, 2005, p.117). Em outras palavras, Faita fala da escassez, na França, de estudos que tomem como objeto o exercício da atividade docente enquanto um campo do trabalho profissional. Situação similar encontramos no Brasil, onde a associação do ensino a um tipo de doação, de sacerdócio evoca a memória histórica da educação brasileira, iniciada pelos padres jesuítas que fundaram os primeiros

colégios do país e continuada pela chegada de irmandades religiosas católicas que foram responsáveis pelo ensino durante a maior parte da colonização (1500-1759) e mantiveram sua força até hoje através das escolas confessionais¹.

No Brasil, as pesquisas que se ocupam das metodologias de ensino-aprendizagem ou da formação do professor, em geral, priorizam os elementos que interferem no processo de transposição didática. É como se o sucesso da prática pedagógica dependesse apenas de uma suposta competência do docente em se apropriar dos saberes científico-acadêmicos e adaptá-los adequadamente às necessidades dos aprendizes. Esquece-se que o ensino é uma área de trabalho submetida a uma ordem institucional e que a escola é uma instituição dinâmica, “produzida por uma constelação de práticas sociais inter-relacionadas, ao mesmo tempo em que também é matriz de perpetuação dessas mesmas práticas” (SIGNORINI, 2007, p.213). A autora lembra-nos ainda que

os processos de didatização dos saberes acadêmico-científicos com vistas à inovação no ensino da língua devem considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização da inovação na/pelas práticas institucionais, o que faz com que o grau de familiaridade do professorado com os saberes acadêmico-científicos de referência não seja o único fator a ser considerado e nem seja sempre o fator de maior relevância. (SIGNORINI, 2007, p.220)

Entender a atividade docente como um trabalho requer a compreensão de princípios fundamentais da ergonomia e ergologia, disciplinas que se voltam para a análise de atividades profissionais em empresas ou instituições a fim de resolver problemas ou demandas apresentados por essas mesmas organizações. Temos, por objetivo principal, entender como os professores participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), premiados pela escrita de seus relatos de prática na categoria crônica, negociaram com diferentes atores envolvidos – corpo técnico e docente da escola, alunos, pais de alunos –, com as demandas institucionais – planejamento do ano escolar, currículo e práticas avaliativas próprias da escola – e com o regulamento e orientações didáticas fornecidas pelo programa da OLPEF na construção de prática pedagógica e na escrita de seu relato de experiência. Para fins de nosso estudo, é importante compreender a distinção

¹ Estas ordens religiosas mantinham em regime de caráter privado, mas, por vezes, também contando com a ajuda do Estado, instituições de ensino voltadas para as elites com certa quantia de vagas destinadas às crianças de famílias carentes.

estabelecida pela ergonomia entre trabalho prescrito e trabalho real ou atividade de trabalho.

O primeiro é entendido como o conjunto de condições e normas a partir das quais se realiza a atividade, as quais podem advir tanto da estrutura organizacional, como do próprio conjunto de indivíduos trabalhadores. Não se trata apenas de uma ordem dada por um profissional hierarquicamente superior aos demais ou de uma injunção de caráter externo, fora do contexto de um grupo de trabalhadores. As prescrições contemplam os procedimentos, os dispositivos técnicos e tecnológicos, as normas técnicas e de segurança, os objetivos visados e as condições estruturais e socioeconômicas dadas para a realização do trabalho (TELLES; ALVAREZ, 2004).

Em relação ao ensino, compreendem-se como prescrições as demandas institucionais já referidas, as orientações curriculares nacionais e determinadas ações, comportamentos ou hábitos naturalizados em nossa cultura como constitutivos do ser professor, tais quais: ser educado no trato com o outro, estar aberto a novos conhecimentos, escutar, aconselhar e ajudar os alunos quando necessário, etc. No caso do nosso objeto de análise, incluem-se ainda a proposta teórico-metodológica da OLPEF, as normas do programa para a inscrição e participação no concurso, para a realização das atividades e para a escrita dos próprios relatos. Este é um gênero que retrata uma série de outras prescrições, afinal, “a prescrição imposta ao professor o torna prescritor de tarefas a serem realizados por outros” (FAITA, 2005, p.120). Em termos de expectativa acerca do perfil do docente participante do programa, espera-se um sujeito motivado e motivante, organizado e comprometido com o progresso de seus alunos.

O segundo conceito – trabalho real –, diz respeito ao trabalho concretamente realizado, à “maneira pela qual as pessoas se engajam nas atividades, na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis para tal ou inventando outros meios” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p.72). Este é determinado pelas prescrições, pelas variabilidades (falta de energia na escola, frequência irregular dos alunos ou doença do professor) e constrangimentos a que está sujeito o trabalhador.

Em princípio, podemos estabelecer uma correspondência, entre esses conceitos, a duas categorias-chaves da ergologia: as normas antecedentes e as renormalizações. A primeira, como o próprio nome afirma, compreende aquilo que é

exigido do trabalhador antes de a atividade ser posta em prática, implicando tanto as “restrições de execução heterodeterminadas”, como as “construções históricas”(TELLES; ALVAREZ, 2004, p.73), isto é, saberes técnico-acadêmicos a respeito da profissão (formação específica exigida socialmente para eletricitistas, advogados etc. E, na ausência desta, conhecimento implícito acerca do que é ser um comerciário, um auxiliar de serviços gerais etc.) ou o patrimônio cultural de uma dada comunidade (caso da função social dos pajés e dos caciques dos povos indígenas).

Outro aspecto implicado pelas normas antecedentes são os valores instituídos pelo meio social ou pelo local específico de trabalho. Exemplo de valor comum é a sobrevalorização do livro didático no cenário pedagógico, a ponto de determinar o currículo das disciplinas, e a comunidade escolar (pais, alunos e corpo técnico da escola) julgar que o cumprimento de toda a sequência do livro implica um melhor aproveitamento do trabalho realizado, por parte de docentes e discentes. Como valores específicos das instituições, podemos citar aquelas que valorizam o engajamento docente em atividades extraclases, como excursões pedagógicas e projetos.

Telles e Alvarez (2004) alertam, contudo, que o conceito de normas antecedentes é mais amplo que o de trabalho prescrito, sendo necessário redimensionar as prescrições a partir de tais normas. Da mesma forma, as renormalizações referem-se ao refazer cotidiano do trabalho que provoca alterações nas normas antecedentes, pois aquelas

não são somente tentativas de encarar as variabilidades. Funcionam também como debates de normas e valores, os quais provêm ao mesmo tempo dos trabalhadores e das construções sociais que marcam a estruturação da situação de trabalho. (TELLES; ALVAREZ, 2004, p.80)

Em qualquer esfera da atividade profissional, o trabalho real difere do prescrito: o que se vê de fato são experiências singulares, em que cada sujeito trabalhador realiza sua tarefa de um modo próprio, de acordo com o contexto situacional e com seus conhecimentos prévios sobre a rotina e o objeto de trabalho. As urgências do cotidiano exigem tomadas de decisões, ações não previstas, formas de organização e gestão que reatualizam as normas antecedentes.

os atores (daqui por diante equivalentes a trabalhadores) estão sempre a gerenciar, antecipar os eventos, os imprevistos e as variáveis, das quais eles fazem parte como indivíduos singulares, e que possibilitam que a situação vivida não seja jamais aquelas que os conceitos pré-enquadrariam. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.196)

Para Souza-e-Silva (2004), a dificuldade de dizer o trabalho resulta exatamente dessa divergência. Enquanto as palavras prescritas são codificadas discursivamente, em leis, normas, regulamentos, manuais e obras técnico-científicas, a atividade real é pouco abordada discursivamente. Poucos discursos anteriores circulam a partir dos quais o trabalhador poderia formular suas próprias palavras. Embora, ao final deste artigo, a autora abandone essa hipótese e advogue que “a dificuldade de dizer o trabalho por parte do trabalhador tem a sua contrapartida na dificuldade do pesquisador de entender essa fala no/sobre o trabalho”(SOUZA-E-SILVA, 2004,p.210), com base no princípio da interincompreensão constitutiva de Maingueneau, coadunamos com a perspectiva anterior, de fundo bakhtiniano.

Nossa consciência é povoada por vozes alheias e é no espaço do interindividual que se forma o intraindividual, portanto a falta das palavras alheias compromete a construção das próprias palavras. No âmbito profissional pedagógico, raramente se vê ou se ouve a voz do próprio professor falando sobre seu trabalho. “Constituir o trabalho de ensino como objeto oferece um duplo desconforto: menos ainda do que qualquer um outro, este trabalho real não se deixa ver” (FAITA, 2005, p.118), afinal nele interferem fatores de diversas ordens: física, psicológica, socioeconômica, cultural, acadêmica. É preciso investigar os conhecimentos, os valores e as concepções que organizam a ação pedagógica no trabalho. Acreditamos que tais elementos podem ser revelados em um gênero de estilo profissional: relatos de prática.

2DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO OU DAS PRESCRIÇÕES DO RELATO

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) é um programa realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. Originada do Programa *Escrevendo o Futuro*, que, de 2002 a 2007, realizou ações de formação continuada sobre produção textual para professores de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, a OLPEF surgiu em 2008

com o intuito de estimular iniciativas em prol do ensino da escrita e contribuir com a melhoria do ensino de língua materna. A OLPEF também promove uma série de ações voltadas para a formação dos professores.

De periodicidade bienal e abrangência nacional, a OLPEF recobre oito anos de escolaridade, do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), e atende única e exclusivamente à rede pública de ensino. O tema proposto, ao longo desses anos, – *O lugar onde eu vivo* – permite que os docentes explorem as marcas de subjetividade dos discursos e tratem de questões locais, dentre outros aspectos pertinentes à produção textual. Os gêneros são trabalhados conforme o ano de escolaridade: poema (5º e 6º anos), memória literária (7º e 8º anos), crônica (9º ano do EF e 1º ano do EM), artigo de opinião (2º e 3º anos do EM). Pelo caráter literário da maioria dos gêneros que propõe para produção, a OLPEF indiretamente contribui com a formação de jovens escritores.

Diferentemente de outras olimpíadas escolares e científicas, esta não visa à mera premiação dos melhores estudantes, com base em uma avaliação somativa que averigua o conhecimento acumulado por eles, nem se confunde com os concursos de redação que classificam os participantes conforme os resultados finais das produções. A OLPEF propõe uma metodologia de ensino e avaliação de caráter formativo, pois acompanha o desenvolvimento do aluno e orienta o professor a observar seu progresso na escrita a partir da comparação entre as versões inicial e final do texto.

O regulamento destaca a responsabilidade docente na condução das atividades: obter a autorização do diretor para inscrever a escola no programa, inscrever a(s) turma(s) em que leciona indicando a categoria consoante o ano de escolaridade; propor que as produções dos alunos sejam feitas em sala de aula, sob sua orientação, para assegurar a originalidade e confiabilidade autoral; certificar-se da digitação pelo aluno-autor (caso seja de autoria de um aluno de sua turma) do texto escolhido pela comissão julgadora escolar para representar a instituição nas etapas seguintes, ou digitá-lo, caso o aluno esteja impossibilitado; e guardar as versões iniciais dos textos dos alunos participantes para, se algum deles chegar à semifinal, entregar à coordenação da olimpíada.

Os professores convidados pela organização da OLPEF a escreverem seus relatos de experiência tiveram seus alunos selecionados na fase estadual para

participar da semifinal, ocasião na qual ambos, docentes e discentes, receberam a medalha de bronze pela vitória obtida até essa etapa e participaram de oficinas sobre o gênero crônica específicas para cada grupo. Enquanto estes seriam orientados a reescrever o texto a fim de conquistarem uma vaga na fase final, aqueles teriam a chance de ver sua produção escrita e prática pedagógica premiadas através do relato. Portanto, só foram instados a escrever os professores que obtiveram reconhecido êxito ao longo das atividades do programa, dada a aprovação conquistada por seus alunos nas fases escolar, municipal e estadual.

Como professores de alunos semifinalistas, tiveram outras atribuições durante a fase regional: impressão e envio de cópias de documentos preenchidos, assinados e reconhecidos em cartório destinados aos alunos e/ou seus representantes legais (ficha de saúde, termo de autorização de viagem, termos de autorização para participação na etapa regional, para uso de direitos autorais e direitos de personalidade); entrega dos documentos originais à coordenação da olimpíada durante o encontro; comprovação de que o aluno semifinalista está matriculado no ano escolar correspondente à categoria de que participa; participação nas oficinas do encontro destinadas aos docentes; orientação dos alunos semifinalistas na reescrita do texto inscrito e na produção de outros textos do mesmo gênero, os quais serviram como baliza para a comissão julgadora.

Além do contexto geral da OLPEF aqui apresentado, estes professores estiveram submetidos a outras coerções. Conforme o regulamento (OLPEF, 2012), eles deveriam usar o material da Coleção da Olimpíada (Caderno do Professor, CD-ROOM e coletânea de textos) e realizar as sequências didáticas propostas no Caderno do Professor junto a todos os alunos das turmas participantes (que ele anteriormente inscreveu na olimpíada) através de módulos ou oficinas. Em outras palavras, eles não poderiam selecionar determinados alunos e fornecer uma espécie de treinamento ou curso preparatório, mas adaptar o planejamento de suas aulas e integrá-las às propostas didáticas das oficinas, buscando o envolvimento e a melhoria de todos os alunos na produção escrita.

O regulamento inclusive indica que os docentes devem registrar no relato de prática suas experiências com as oficinas contidas nesse material, comentando os aspectos positivos, suas reflexões pessoais e dificuldades encontradas, obedecendo a um limite máximo de 7000 caracteres com espaços. Foram selecionados 28

relatos, sendo 7 por categoria, cujos professores autores receberam um *netbook* cada um. Tais relatos foram avaliados por uma comissão julgadora formada por três profissionais da educação que se ancoraram nos seguintes critérios, previstos no item 7.2 do regulamento: “presença de aspectos próprios da categoria do relato; narração de experiências significativas; reflexão sobre a prática; aspectos gerais de gramática e ortografia; originalidade” (OLPEF, 2012,p.23). Vale salientar que a escrita do relato pelos docentes não era de caráter obrigatório nem condicionava a seleção do texto do aluno.

Portanto, para a composição desse gênero, os professores deveriam levar em conta as prescrições do regulamento e do material didático da olimpíada, especialmente do Caderno do Professor que indicava as oficinas a serem realizadas. No caso específico dos relatos em análise, vinculados à categoria crônica, o caderno intitula-se “A ocasião faz o escritor”(LAGINESTRA; PEREIRA, 2010).

2.1 DO MATERIAL DIDÁTICO

O caderno do professor “A ocasião faz o escritor” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010) é dividido em onze capítulos ou módulos, os quais servem como guias didáticos para a realização das oficinas junto aos alunos. São eles: “É hora de combinar– contato com o gênero crônica”; “Tempo, tempo, tempo... – a diversidade de estilo de linguagem”; “Primeiras linhas – produção da primeira escrita”; “Histórias do cotidiano – elementos e recursos literários”; “Uma prosa bem afiada – a leitura de diferentes crônicas”; “Trocando em miúdos – diferença entre notícia e crônica”; “Merece uma crônica – situações da vida cotidiana”; “Olhos atentos no dia a dia – escolha do foco narrativo”; “Muitos olhares, muitas ideias – produção coletiva”; “Ofício de cronista – texto final”; “Assim fica melhor – aprimoramento do texto final”. Ainda compõem a obra quatro seções: “Apresentação”, em que se expõem os princípios teóricos adotados através de um texto escrito por Joaquim Dolz (2010); “Introdução ao gênero”, capítulo direcionado ao professor, mas que fala sobre aspectos a serem trabalhados com os alunos, como a origem e história da crônica e os diversos estilos desse gênero; os “Critérios de avaliação” utilizados pelo programa; e as “Referências”.

A abertura de Dolz apresenta, de forma indireta, as seguintes prescrições do trabalho docente na OLPEF: adotar a metodologia da sequência didática nos termos

definidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), promover atividades diversificadas de leitura e escrita e usar a olimpíada como estímulo para combater o iletrismo. O professor, à revelia de sua formação, de suas condições de trabalho, da dinâmica da organização institucional em que atua e do currículo imposto por esta, é interpelado a realizar essa proposta metodológica. Uma proposta que tem prós e contras.

Por um lado, favorece um trabalho de desenvolvimento das capacidades (meta)cognitivas (diagnose da produção inicial e elaboração de módulos com base nas necessidades dos alunos pelo professor, autorregulação dos textos pelos alunos) que entende a escrita como um processo. Por outro lado, o controle na forma de organização e a modelização didática contribuem com a objetificação dos gêneros em seus aspectos estáveis e regulares (GERALDI, 2010). Além disso, os objetivos de ensino postulados se voltam para o mercado de trabalho e adaptação às necessidades sociais já instituídas, e não para o fortalecimento das identidades sociais e da criticidade. Eis o retrato do chamado letramento autônomo (ROJO, 2009; SOARES, 2001). Ilustra tais aspectos a passagem abaixo:

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. (DOLZ, 2010, p.11)

A OLPEF, através do material didático, busca controlar o processo de ensino-aprendizagem, a progressão dos conteúdos e até mesmo a categoria crônica, a partir da seleção textual apresentada como modelo do gênero. O caminho a ser construído já está traçado: parte-se do reconhecimento do gênero para a primeira produção; da observação de outros traços e outros textos para uma revisão dessa produção e construção da versão final. Cada capítulo do Caderno do professor é introduzido pelos objetivos específicos e por alguns encaminhamentos metodológicos, que induzem o planejamento docente. Até mesmo a avaliação é regulada por critérios pré-estabelecidos, condicionando o professor a tomá-la como a sua matriz avaliativa.

A coletânea de textos (COLETÂNEA, 2010) e o CD-ROOM (CD-ROOM, 2010) acoplado ao material apresentam crônicas de autores representativos do cânone e da produção literária contemporânea, exceção feita a Machado de Assis. Tais escritores são apontados como modelos para a composição das crônicas, por isso indica-se que eles sejam lidos (Coletânea e Caderno do Professor), analisados e ouvidos (CD-ROM). Embora haja diversidade de temas e estilos de crônicas, a metodologia de ensino apresentada não prioriza a formação de um sujeito-autor de seus próprios discursos, mas a adequação da escrita do estudante ao gênero em pauta.

É por isso que os módulos trabalham recursos como figuras de linguagem, foco narrativo e tipos de discurso. Mesmo quando explora a leitura de diferentes textos, o objetivo das atividades resume-se em um: conhecer uma variedade de crônicas para familiarizar-se com o gênero. As propostas de produção de texto ocupam-se da adequação da escrita ao gênero em voga, fornecendo um roteiro que, com algumas variações, apresenta características das narrativas literárias: foco narrativo, personagens, enredo, desfecho, tom da narrativa, espaço, tempo.

Quanto à textualização, observa-se que o material se ocupa mais das estratégias de revisão e refacção dos enunciados para se adequar aos critérios da OLPEF do que do projeto de dizer do aluno (intuito discursivo, destinatário, focalização temática). Não é à toa que a discussão do tema da olimpíada se encontra ausente do material. Em suma, interpela-se o docente a explorar o reconhecimento e a sistematização das características textuais e linguísticas do gênero, a partir da leitura de várias crônicas, sem atentar para a singularidade destas.

2.2 DO GÊNERO RELATO

Dentre as iniciativas voltadas para a formação dos professores, destacam-se os encontros nas Oficinas Regionais e, paralelamente, o concurso de relatos de prática que os estimula a refletirem sobre sua experiência no período da preparação dos alunos para a escrita dos textos participantes da Olimpíada. Ao escrever, o professor depara-se com a complexidade deste ato, o que o ajuda a compreender as dificuldades vivenciadas por seus alunos, especialmente por ele também estar se submetendo a uma avaliação. O relato possui como interlocutores diretos a

comissão julgadora formada por profissionais da educação selecionados pelo Cenpec e destinatários presumidos – público-leitor da revista Na Ponta do Lápis e da página virtual da OLPEF (www.escrevendoofuturo.org.br) –, suportes onde o texto é publicado, caso venha a ser premiado, como os relatos que serão objeto de nossa análise.

Além de estimular a participação no concurso, a OLPEF apresenta, nessa página virtual, um texto orientador acerca da escrita dos relatos e disponibiliza outros materiais de divulgação científica sobre relatos de experiências, escritos por especialistas em formação de professores, para ajudá-los nessa atividade. Parafraseando Signorini (2006), as ações e intencionalidades do docente são reconstruídas em sua produção com base nas normas e práticas prescritivas ditadas pelo programa OLPEF, inclusive as normas e práticas reguladoras da forma e do conteúdo que podem ser usados/ditos, seja por visar à premiação ou ao reconhecimento pelos pares. Apesar de o gênero conferir voz ao professor enquanto profissional ativo em seu espaço de trabalho, as coerções dadas pelos acadêmicos, através de seus textos orientadores, controla os dizeres desse sujeito e o exercício de sua (inter)subjetividade discursiva.

Em resumo, as orientações possuem caráter injuntivo. Parte delas (CARDIA, 2012; CUNHA, 1997; FERREIRA; SILVA, 2012) teoriza sobre a importância das narrativas na formação do professor e abordam os passos da escrita do planejamento à revisão. Outras (AMARAL, 2006, 2007; ZELMANOVITS, 2010) estão ancoradas numa visão formal dos gêneros discursivos, privilegiando seus aspectos estáveis e regulares e os traços que os diferenciam de gêneros correlacionados, como o diário e o relatório, em detrimento do caráter plástico, híbrido dos gêneros e das interpenetrações que ocorrem entre eles.

Em tais textos orientadores, apenas superficialmente se indicam questões que levem o professor a repensar sua própria prática, a se interrogar sobre o vivido para formular novos possíveis, ou os diversos modos de dizer considerando os distintos públicos a que o texto provavelmente se destina.

3 DAS NORMAS ANTECEDENTES ÀS RENORMALIZAÇÕES EM SALA DE AULA

Os relatos de prática lidos são textos em que docentes discorrem, de modo linear, sobre suas experiências, descrevendo e, ao mesmo tempo, analisando as sequências didáticas, as dificuldades encontradas, as atividades de avaliação e o processo de aprendizagem dos alunos. Configura-se como um gênero de estilo profissional, em que o próprio trabalhador (auto)avalia o seu *modus operandi*.

Ainda que submetidos às mesmas coerções da OLPEF no que diz respeito ao gênero relato, às normas do concurso e ao procedimento didático pré-estabelecido pelo material do programa; cada professor, com sua história de vida, suas crenças e valores, em diferentes espaços institucionais e regiões do Brasil, com sua própria dinâmica de funcionamento e organização, trabalhando junto a um grupo heterogêneo de estudantes, desenvolveu uma metodologia única, singular de trabalho. Foi essa proposta diferenciada que lhes conferiu a premiação.

Interessa-nos, neste artigo, compreender como os docentes negociaram com as normas antecedentes na realização de sua prática, promovendo efeitos de renormalizações em suas produções escritas. Designamos aqui as renormalizações como efeitos, por entendermos que o relato é um gesto interpretativo do docente sobre a atividade, determinado por suas condições de produção. No caso dos relatos analisados, o gesto interpretativo realiza-se ao menos três meses após o término das oficinas, não refletindo necessariamente o real da sala de aula.

Assim como Signorini (2006), acreditamos que, para este estudo, o importante é a plausibilidade e coerência interna dos textos, e não seu grau de autenticidade e veracidade. Tomamos como categorias de análise: a posição discursiva do enunciador perante si, o programa e os interlocutores; as relações dialógicas estabelecidas com outros discursos e com seus interlocutores reais ou virtuais; e as estratégias didáticas usadas para contextualizar a OLPEF em seu campo de atuação.

De acordo com Signorini (2006), o conteúdo e os modos de seleção, organização e apresentação do que é dito revelam como o docente constrói posições para si e para o outro (figuras do próprio professor, do aluno, da escola e do avaliador), negocia e legitima identidades (modo como se posiciona diante dos interlocutores e como é posicionado por eles). Os professores, em geral, assinalaram sua identificação com a Olimpíada, provocando maior adesão do interlocutor direto – o avaliador – ao seu discurso, tanto através de escolha lexical

que significa positivamente o trabalho, como do narrar a participação em outras edições da OLPEF. Eis um exemplo:

“Minha história com a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro confunde-se com a própria história do Programa, pois percorro seus passos desde o ano de 2006 quando era ‘apenas’ Escrevendo o Futuro. *Fascinei-me* desde o início. Inscrevi-me e desenvolvi um trabalho com o gênero Poesia, na 5ª série (hoje 6º Ano) do Ensino Fundamental. O projeto teve como fruto a coletânea de poemas intitulada: *Notáveis Poetas, um trabalho produtivo e de significado especial* para os autores.

Esperei 2008 com *ansiedade* para *protagonizar*, junto aos alunos, mais uma *história de desafios*. Para minha surpresa, o programa ganhara dimensão, tornando-se Olimpíada. Desenvolvi, nesse ano, o mesmo gênero com *mais experiência, consciente de que avanços viriam*. Do trabalho despontou um *vencedor* nas etapas escolar e municipal.

Em 2010 me envolvi com um novo gênero: a crônica. *Foi tudo diferente e desafiador. Veio o medo de errar, de não alcançar os objetivos. Todavia, com o mesmo desempenho encerrei essa trajetória e, a partir de então, tive a certeza de que esse era o caminho.*” (relato 6 – Alçando voos em busca de superação e êxito de Maria Liduina da Silva Queiroz, grifos nossos)

No relato 6, a docente constrói a imagem de uma profissional que cresceu junto ao programa: primeiro, o encantamento com a novidade da proposta (*fascinei-me*), seguida dos frutos gerados (*trabalho produtivo e de significado especial*); depois, a espera pelo ano olímpico (*ansiedade*) e a solidificação da experiência anterior (*mais experiência, consciente de que avanços viriam*); até o receio de recomeçar a partir de um novo gênero² (*Foi tudo diferente e desafiador. Veio o medo de errar, de não alcançar os objetivos*), contraposta pelo sucesso e confiança adquiridos (*Todavia, com o mesmo desempenho encerrei essa trajetória e tive a certeza de que esse era o caminho*). Ela apresenta-se como uma profissional ativa, que assume o papel de *protagonizar* as ações e superar as complicações (*desafios*) encontradas pelo caminho, obtendo um final feliz (*vencedor*). A abordagem cronológica gera um efeito de gradação, que, associado a essas metáforas narrativas e esportivas, confere autoridade à docente para valorizar sua experiência e aprendizado.

Em outro relato, nota-se um aparente processo de contra identificação da docente com a Olimpíada, por não ter vencido as etapas esperadas, o qual foi superado pela adesão ao programa, ou melhor, a uma de suas normas

²A categoria crônica surgiu em 2010.

anteriores – contribuir com a melhoria da atividade de ensino e da qualidade da produção escrita (*uma oportunidade de crescimento*) – que sinaliza um valor culturalmente estabelecido pelo senso comum: o importante é participar. As metáforas esportivas sinalizam o deslocamento da posição discursiva da enunciativa – em princípio, a caracterização da Olimpíada enquanto corrida(*largada*) e a recusa à proposta, posteriormente a identificação com o programa e a negação do sema competição.

Novamente a participação na OLPEF é designada como *um desafio*, provocando diferentes leituras: proposta original; em dissonância com a metodologia de ensino da escola ou do próprio professor; tarefa árdua para o docente (ver, a respeito disso, as atribuições listadas no item 2.).

“Ao receber a informação de que fora dada a *largada* para a 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, disse para mim mesma que não iria mais participar. *Pode até parecer estranho, mas me inscrever naquele momento seria me frustrar mais uma vez.* Entretanto, decidi enfrentar mais uma vez o *desafio* e, em abril, iniciei os trabalhos. (...)

Foi daí que tentei mostrar que *a Olimpíada não significa uma competição, mas uma oportunidade de crescimento.*”(Relato 1 – Olimpíada de Língua Portuguesa: Construindo Conhecimento de Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos, grifos nossos)

Um relato destaca-se por construir a relação identitária com o programa via remissão a fragmentos de outros discursos, tais quais os trechos citados do célebre poema drummondiano Procura pela poesia, e incorporação de uma linguagem metafórica, figurada que o aproxima da crônica, objeto de escrita da Olimpíada. Tais movimentos sinalizam o repertório de leituras da docente, respaldando sua prática. Destaca-se ainda a seleção lexical pela qual a enunciativa constrói a imagem de alunos entusiasmados com o programa. Os vocábulos *ansiosos, amar, disposição enorme* marcam uma recepção positiva do público-alvo.

“Os alunos *já estavam ansiosos para começar, tinham aprendido a amar o percurso de participação na Olimpíada*, pois já tinham trilhado esse caminho em 2010. Quando disse que daríamos início à *jornada*, convidei-os a *‘penetrar surdamente no reino das palavras’* e observei em muitos um olhar curioso, atento e receptivo. Em suas mãos, não havia a *‘chave’* (*‘trouxeste a chave?’*) *para esse reino*, mas uma *disposição enorme* para encontrá-la.” (Relato 3 – “Palavra, se me desafia aceito o combate” de Gislene Venancio Martins, grifos nossos)

A linguagem literária é incorporada em outros relatos cujo estilo os aproxima do gênero crônica. No texto abaixo, a descrição dos detalhes (1), a caracterização dos alunos (2), a narrativa ágil (3) e a simulação de um solilóquio (5) promovem o efeito de literariedade e configuram a construção híbrida do gênero. O diálogo interior traz as dúvidas e reflexões da docente acerca das metodologias de ensino, abandonando o discurso do senso comum de que há uma *receita, uma fórmula redondinha e pronta*, através das aspas de distanciamento e da negação, respectivamente. Essa recusa coaduna com a perspectiva da OLPEF de ajudar o professor a desenvolver uma sequência, haja vista que o material didático tem caráter orientador e traz poucas atividades prontas para serem aplicadas. As citações diretas (4) mostram o percurso de engajamento junto ao Programa trazendo fragmentos desse material. Observamos ainda que o termo *desafio* é reiterado no texto designando tanto o fazer diário do professor como seu engajamento na Olimpíada.

“Em meio aos *desafios* a se transpor, diariamente, no exercício da docência, algo ainda me enche a alma: a arte da palavra. *Não somente a capacidade de ler e escrever, mas de fingir, convencer, encantar, comunicar e, por aí, viajar* (1). Contagiar meus alunos com essa paixão não foi tarefa penosa: *adolescentes curiosos, mentes inquietas* (2)! *Desafio aceito, inscrição efetuada, apropriação do regulamento e do material* (3).

Por trabalhar junto às oitavas séries, deparei-me com a atribuição de formar cronistas. O gênero, extremamente envolvente, requer intimidade acentuada entre o autor e a língua. Busquei, então, novas definições; precisava renovar os conceitos imbuídos há anos em minha prática: *‘é o gênero que usa lentes de aumento nos fatos do cotidiano’, ‘a inspiração pode surgir do jornal do dia - logo, a linha tênue entre realidade e ficção’; ‘a importância do tempo’; ‘personagens comuns’* (4). *Nada ...nada que realmente oferecesse uma diretriz para passar a ‘receita’ aos aprendizes. Que equívoco! Não havia uma fórmula redondinha e pronta!* (5) (Relato 5 – Sim, devemos sonhar e acreditar! de Carolina Lobrigato, grifos nossos)

Em mais de um relato, verificamos a subversão ao estilo profissional que requer maior objetividade e precisão na narração e reflexão sobre os fatos e a incorporação de um estilo mais leve, mais subjetivo, mais autobiográfico. O imprevisível no gênero e na atividade profissional – a perda da mãe – são dramas que tornam difícil o dizer, variabilidades que exigem a atualização das normas

anteriores em renormalizações, que fazem do relato um diário simultaneamente íntimo e interpessoal:

“Alguns obstáculos estavam sendo vencidos: *a falta de incentivo, o caminho solitário, as dificuldades da turma*, entre tantos outros; mas o pior estava por vir. No momento em que mais precisava de apoio, *perdi minha mãe*. Perdi o chão, mas encorajada pelo que ela representou e representa para mim, continuei o trabalho, entregue de corpo e alma.”(relato 6 – Alçando voos em busca de superação e êxito de Maria Liduina da Silva Queiroz)

Outro traço constitutivo dos relatos analisados é a presença explícita das vozes alheias. Por meio das relações dialógicas que estabelece com o outro, os docentes constroem seu posicionamento discursivo e atribuem uma posição aos seus interlocutores na esfera profissional. Vejamos como isso se dá no relato a seguir.

“Com o artigo eu já era bastante familiarizada, mas só me aproximara da crônica nas minhas leituras, nunca tinha me arriscado a escrever. *Como iria ensinar meus alunos a produzir um gênero textual no qual eu mesma não tinha prática?* Precisava dominar o conteúdo, escrever como cronista. *O que fiz para resolver isso?* Estudei bastante. *O professor é um eterno aprendiz*. Por fim, não só consegui fazer com que alunos que não tinham noção sobre esse gênero escrevessem textos de qualidade como também experimentei escrever minhas próprias crônicas e acabei tomando gosto.

(...) *Ao questioná-los sobre o conceito de crônica, um deles chegou a falar: ‘é uma fotografia em movimento’*. Aproveitei o ensejo para pedir que me dissessem quais momentos mereciam ser fotografados por um cronista e percebi que os alunos já tinham percepção de que determinadas vivências cotidianas podem despertar muitas emoções, muitas leituras. *Dentre as respostas surgiram: ‘garotada soltando pipa’, ‘um passeio na casa de um amigo’, ‘um banho num igarapé’, ‘as brincadeiras na calçada’*.

(...) Tive muitas surpresas, alunos que tinham escrito textos extremamente didáticos ou jornalísticos mostraram, com a reescrita, que nossas oficinas estavam surtindo efeito. Para mostrar um pouco disso, *achei interessante expor alguns fragmentos dos textos produzidos: ‘Quando o sol começa a ser engolido pelo horizonte’ (Fernanda); ‘A rua já está escura, mas os postes abrem os olhos para iluminar a brincadeira da garotada’ (Raul); (...) ‘O rio fica triste, calado, solitário’ (Uêndila) (...)*

Após as correções coletivas e a reescrita das produções finais, vi o orgulho no rosto de vários alunos, como se cada um dissesse: *‘consegui!’*.” (Relato 7 – O despertar de um olhar sensível para o cotidiano de Mirna Suelby Martins da Rocha)

O primeiro movimento discursivo destacado do relato 7 traz um questionamento ao próprio ensino de gêneros tal como vem sendo defendido pelas orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1998) e pelo programa (OLPEF, 2010; LAGINESTRA, PEREIRA, 2010). Afinal, exige-se que os professores trabalhem uma diversidade de gêneros de variadas esferas da atividade humana, sem que eles mesmos tenham familiaridade com a produção e circulação dessas formas discursivas. A segunda pergunta simula um diálogo possível com seu interlocutor direto – o avaliador. A reflexão da docente leva-a a buscar uma resposta na identidade cristalizada do professor como *eterno aprendiz*. Recupera a memória de uma norma antecedente, de um valor desse profissional e da própria Olimpíada, similar ao discurso de que *mais importante que competir é conhecer e aprender*, evocado no relato 1.

Um dos objetivos do programa é formar professores para ensinar os gêneros, mas essa professora optou por aprendê-los, apropriar-se deles na produção escrita antes de lecionar. Sua prática é reveladora da renormalização efetuada. O segundo fragmento, entrecortado pelas vozes da docente e dos discentes, registra o cotidiano das aulas e a dinâmica da classe. Os verbos e expressões introdutórios desses discursos – questionar, pedir, falar, resposta – constituem os atos de fala típico do gênero aula, conferindo maior veracidade ao relato. O modo de citar indiretamente a fala da docente contrasta com a citação em discurso direto pela qual se tornam mais vivas as falas dos alunos. A condução interativa da aula reflete-se na aprendizagem desses alunos, que evocam seu contexto social nos textos falados e escritos³. Essa é a conclusão da docente ao usar o discurso direto livre para caracterizar o resultado alcançado por seus alunos. Mais do que o gênero crônica, eles estão vivenciando uma prática de letramento situado (KLEIMAN, 2007).

Retomar a própria fala e a dos alunos é uma estratégia comum nos relatos analisados, um meio de se costurar a trajetória das aulas. O título do relato 4, inclusive, acena para a linguagem e a descoberta discentes – *É, profê, isso até dá uma crônica...* – enquanto o relato 5 se intitula com uma resposta da docente aos avaliadores e interlocutores mais distantes que descreem da educação: *Sim, devemos sonhar e acreditar!*. Em alguns, também se representa o discurso dos avaliadores, simulando suas possíveis perguntas via discurso direto livre, ou da

³Residentes no estado do Acre, suas falas fazem referência aos rios e igarapés da Amazônia.

própria OLPEF para mostrar que o professor aderiu às normas antecedentes, como a de avaliar o texto do aluno por meio do bilhete orientador nos relatos abaixo, respectivamente:

“Encerramos as oficinas da 3º Edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. *Sinto-me mais segura?* Com certeza. *E as dúvidas?* Ah, elas sempre acompanham; são combustíveis que impulsionam minhas aulas. (Relato 2 – Crônica: um gênero desafiador de Gilvanda Reis)

Apreendi a interferir com qualidade por meio do material da Olimpíada. Pude compreender que o professor deve *‘iniciar a conversa destacando as qualidades do texto’*; depois, deve *‘mostrar os principais problemas e dar indícios que ajudem o aluno a identificá-los e a refletir sobre eles’*; e, por fim, *‘fazer perguntas que orientem, sem sobrepor ou impor o que pode ser feito’*. (Relato 3 – “Palavra, se me desafia aceito o combate” de Gislene Venancio Martins)

Apesar das contribuições da OLPEF para a formação docente, como se percebe no relato acima, autores como Kleiman (2007) tecem críticas ao programa, por ter como principal finalidade a mestria em determinado gênero a partir de sua modelização didática. A sequência (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) prevê a possibilidade de o docente partir de uma situação-problema para definir o gênero a ser explorado (por exemplo, reclamar ao Prefeito a ausência de transporte escolar, selecionando os gêneros carta de reclamação e abaixo-assinado para estudo e produção), porém os aspectos mais explorados são os passos de apropriação das características discursivas do gênero (produção inicial – módulos – produção final) com o fim de reconhecê-lo, de produzi-lo e de analisar seus traços constitutivos. São estes os elementos privilegiados pelo material didático da OLPEF, conforme já apontamos no item 2.1.

Os relatos analisados, no entanto, revelam a mobilização de estratégias didáticas que se aproximaram do princípio da prática de letramento situado defendido por Kleiman (2007), isto é, que respeitam a contextualização do processo de ensino-aprendizagem de língua materna a partir de um alguma situação social relevante para aquela comunidade escolar ou grupo de alunos. Vejamos alguns exemplos:

“Em certa ocasião, pedi que fizessem, como tarefa de casa, uma observação dos acontecimentos do final de semana, buscando uma cena pitoresca, uma

notícia na televisão ou no jornal, uma conversa, um pensamento... Na aula seguinte, eles tiveram a tarefa de produzir uma crônica a partir dessa atividade. Alguns se desesperaram: 'Profê, sobre o que eu vou escrever? No meu final de semana não aconteceu na-da!' Então, pedi que me contassem o que seria esse 'nada'. Uma aluna, prontamente, respondeu: 'Ah... ficar em casa! Também... com aquele tempo horrível...'. Aqui, preciso explicar que em nosso estado, especialmente na Serra, enfrentamos muitos dias de serração, neblina fechada, 'chuvisqueiro' e muito, muito frio – características climáticas que encantam os turistas, mas muitas vezes, cansam os nativos! Conversamos, enfim, sobre esses dias, sobre o que fazíamos, sobre o 'nada' dos finais de semana... E acabamos descobrindo, que, na verdade, muitas coisas aconteciam! E que essas situações a que, distraidamente, não dávamos importância, poderiam, sim, inspirar o cronista presente em cada um." (Relato 4 - "É, profê, isso até dá uma crônica..." de Milena Mitie Zambon Murayama Cecchin)

De forma mais intuitiva que planejada, porém atenta às demandas discentes, a professora possibilitou a discussão de situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano⁴, temas que lhes interessam e pertencem ao seu universo sociocultural, conforme sugerido pela temática proposta –O lugar onde vivo. Desse modo, a docente conferiu à abordagem do gênero uma dimensão social, visto que a crônica deve oferecer um olhar singular sobre os acontecimentos do dia a dia. Trata-se de uma estratégia não prevista, nem indicada pelo material didático da Olimpíada; a busca e o reconhecimento do saber prévio dos alunos tornou a aprendizagem de fato significativa. Tais modificações, no percurso da sequência didática, constituem indícios do trabalho autoral do docente que transforma a sala de aula em um espaço de renormalizações.

Este também foi o caminho percorrido pela professora Sandra Santos, que, conforme seu relato, recortou do material da oficina aquilo que interessava aos seus alunos e propôs atividades relevantes, como a escrita coletiva de um texto sobre uma situação cotidiana vivida por eles, a discussão provocada pelas fotografias que fizeram da comunidade e a sequência narrada abaixo:

"Dividi a turma em grupos e, antes de entregar a coletânea, perguntei o que os títulos lhes sugeriram. Selecionei A última crônica, Um caso de burro, Cobrança e Peladas. Na minha visão, quanto mais próximo da realidade dos meus alunos os textos, mais interesse pela leitura eles vão ter. Em seguida, trabalhamos com a crônica O amor acaba, a partir da qual construíram, em duplas, um texto sobre o amor."(Relato 1 – Olimpíada de Língua Portuguesa:

⁴ Alunos e professora residentes em Farroupilha, no Rio Grande do Sul.

Construindo Conhecimento de Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos, grifos nossos)

A atividade dos professores, conforme seus próprios relatos, não se limitou a seguir e aplicar o planejamento das onze oficinas. Em princípio, eles precisaram motivar os alunos a participarem e, para tal, valeram-se de vários recursos, como: nova disposição das cadeiras em sala, fixação de mural para exposição dos textos, exibição de livros de crônicas da biblioteca da escola, consulta a páginas virtuais de cronistas consagrados, recomendação de paradidáticos, uso de imagens do Rio de Janeiro para explorar a leitura machadiana (Relato 6). Também precisaram gerir a organização das oficinas, de modo a conjugá-la ao currículo e à dinâmica da instituição escolar, tomando as decisões cabíveis como reservar uma aula semanal para as oficinas (Relato 5) ou dividir o trabalho em etapas – contato com diversidade de crônicas, aprendizagem dos elementos característicos, produção e refação (Relato 1).

Para além dos textos indicados na coletânea (COLETÂNEA, 2010), os docentes selecionaram outros escritores atuais e consagrados, a partir da pesquisa em livros, jornais e revistas (Relatos 1, 2, 5 e 7), pediram que os alunos reconhecessem exemplares do gênero em diferentes suportes e analisassem crônicas vitoriosas das edições anteriores do concurso (Relatos 5), diversificaram os procedimentos de leitura (Relatos 3 e 5), solicitaram a leitura de notícias (Relatos 1 e 5) e exibiram vídeos relacionados ao gênero, como o comercial em alusão aos 25 anos da canção Eduardo e Mônica do grupo Legião Urbana (Relato 4), o curta da crônica Futebol, a paixão do Brasil, de Pedro Bial (Relato 1⁵), e o quadro do Fantástico Retrato Falado (Relato 7), a fim de eles perceberem que a crônica transforma os fatos corriqueiros e pessoas comuns em acontecimentos e personagens especiais. Eis, portanto, exemplares das formas pelas quais os docentes adaptam as normas antecedentes aos seus contextos e práticas.

Os fragmentos abaixo ilustram esse fazer docente, desenvolvendo atividades a partir de leituras não previstas. No relato 2, destaca-se a ampliação da coletânea. O relato 7, por sua vez, mostra o agir da professora diante das urgências da aula: a crônica retirada do material não produziu o efeito esperado, quebrando a expectativa

⁵ A docente, autora deste relato, também exibiu um vídeo do material de Memórias Literárias (entrevista com ator João Caetano) para motivar seus alunos no concurso.

do trabalho prescrito. Foi necessária a inovação da docente ao deslocar o critério de seleção textual do tom lírico para o humorístico e ao favorecer maior interlocução entre os alunos e a crônica (corte do final para gerar a curiosidade e instigar a criatividade dos leitores), mesclando textos verbais e verbo-visuais.

“Para a segunda oficina, além dos textos recomendados, preparei cópia de outras crônicas e levei para a sala de aula: A cidade e os bichos (Ivan Ângelo), A verdadeira história de Pio (Paulo Mendes Campos), No restaurante (Carlos Drummond de Andrade), Notícia da mais que amada (Carlos Heitor Cony), Dois amigos e um chato (Stanislaw Ponte Preta), Lixo (Luís Fernando Veríssimo), Os jornais, Recado ao senhor 903, Um pé de milho (Rubem Braga). (...) Ao terminar a Oficina 2, acrescentei uma atividade de estudo da crônica O Padeiro, de Rubem Braga. As perguntas visavam analisar o título, o enredo, o foco narrativo, as personagens e a linguagem empregada. (Relato 2 – Crônica: um gênero desafiador de Gilvanda Reis)

Nossa primeira análise escrita se deu com o texto ‘A última crônica’ de Fernando Sabino. Tinha me emocionado ao ler a história; achei que os alunos também sentiriam o mesmo. Mas não foi assim, poucos olhinhos brilharam. Essa situação me inquietou, pois o cronista precisa ter um olhar sensível, atento às pequenas coisas. No entanto, não deveria me preocupar, pois nem todas as crônicas são líricas; talvez a turma gostasse mais do tom humorístico, irônico. Então, decidi apresentar o início da crônica ‘O homem nu’ até o trecho em que a personagem principal fica fora do apartamento e pedi que continuassem a história. Surgiram muitas ideias interessantes, inclusive próximas às de Fernando Sabino. Muitas risadas acompanharam as leituras. Depois passei um curta-metragem inspirado nessa crônica para que vissem e comparassem ao que tinham escrito. Observei, então, que os alunos começaram a se identificar mais com o gênero. O humor atraiu a atenção deles.” (Relato 7 – O despertar de um olhar sensível para o cotidiano de Mirna Suelby Martins da Rocha)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, tentamos compreender o trabalho do professor no contexto da OLPEF, observando as estratégias didáticas escolhidas e as imagens que ele constrói de si e dos alunos, a partir das relações dialógicas que estabelece com os outros discursos e com os interlocutores. Os resultados mostram que os professores assumem uma posição discursiva de protagonistas do processo, identificados com a filosofia do programa, assim como seus alunos.

Os relatos revelam que as estratégias didáticas mobilizadas pelos docentes não tomam a aprendizagem do gênero como um fim em si mesma, tal qual prescrito

pela metodologia da sequência didática em que se ancora a OLPEF. Os professores exploram esse objeto linguístico em uma prática de letramento socialmente situada que reconhece o contexto vivido pelos alunos e valoriza seus saberes prévios para a leitura, a análise e produção das crônicas. A autoria docente configura-se por meio da reconstrução das normas antecedentes, vislumbrada na elaboração de atividades e seleção de materiais diferentes dos prescritos pelo programa, na organização e adaptação das oficinas da OLPEF à dinâmica da instituição escolar em que atua e na quebra das coerções genéricas do relato de prática.

Neste trabalho, tomamos como objeto apenas os sete relatos premiados da categoria crônica, mas acreditamos que eles podem apontar indícios de como os demais professores participantes da Olimpíada reatualizam as normas antecedentes do programa e do fazer escolar em sua atividade profissional. Amparamo-nos em Signorini (2006), para quem o relato instaura um espaço individual de reflexão sobre teoria e prática que também ilumina modos de compreensão, produção e reprodução sociais dessa área de trabalho.

Sabemos que a atividade docente não se reduz à prática de ensino realizada em sala de aula. Por isso, tal trabalho pode ser ampliado por pesquisas futuras que façam uma análise comparativa dos relatos de experiência com a observação e filmagem do cotidiano do trabalho docente na escola e possivelmente fora dela.

TATIANA LUNA

Professora assistente do Departamento de Educação da UFRPE e doutoranda em Linguística (Programa de Pós Graduação em Letras da UFPE).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, H. Na prática a teoria é outra? *Na ponta do lápis*, São Paulo, ano III, n. 5, p.14-15, abr. 2007. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/3129/npl_na_pratica_a_teorica_e_outra.pdf Acesso em: 21 jul. 2015.
- AMARAL, H. *Relato de experiência*. SP: Prêmio Escrevendo o Futuro, 2006. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2169/orientacoes_relato_de_experiencia_2006.pdf Acesso em: 21 jul. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, 106 p.

CARDIA, M T. A. Narrar a experiência. *Na ponta do lápis*, São Paulo, ano VIII, n. 20, p.4-7, jul. 2012. Disponível em:
<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2186/narrar_a_experiencia.pdf> Acesso em: 21 jul. 2015.

CD-ROOM A ocasião faz o escritor. SP: CENPEC/Itaú Cultural, 2010.

COLETÂNEA: crônicas. SP: CENPEC, 2010,16 p.

CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, vol. 23, n.1-2, p.-, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010> Acesso em: 21 jul. 2015.

DOLZ, J. Apresentação. In.: LAGINESTRA, M.A.; PEREIRA, M. I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos*. SP: CENPEC, 2010. p.9-15.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: ROJO, R.; CORDEIRO, G. *Gêneros orais e escritos na escola*. (org.). São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

FAITA, D. O desenvolvimento de uma situação do trabalho docente no diálogo entre professores: uma atividade discursiva sobre a atividade educativa. In.: _____. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005. p.117-144.

FERREIRA, N. S. de A.; SILVA, L. L. M. da. Relato: jogo entre presente, passado e futuro. *Na ponta do lápis*, São Paulo, ano VIII, n. 19, p.18-23, mar.2012. Disponível em:
<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2187/relato_jogo_entre.pdf> Acesso em: 21 jul. 2015.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, 208 p.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em:
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>> Acesso em: 21 jul. 2015.

LAGINESTRA, M.A.; PEREIRA, M. I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos*. SP: CENPEC, 2010,128 p.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro. Regulamento*. 3ª edição. SP: CENPEC, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10284&Itemid=>Acesso em: 21jul. 2015.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009, 128 p.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In.: SIGNORINI, I. (org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.p.211-228.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professoras da escola pública em formação continuada. In.: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.p.53-70.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. SP: Autêntica, 2001,128 p.

SOUZA-E-SILVA, M. C. de. Quais as contribuições da linguística aplicada para a análise do trabalho? In.: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.p.188-213.

TELLES, A.L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In.: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.p.63-90.

ZELMANOVITS, C. *Relatar a prática: como e por quê?* SP: Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2010. Disponível em:
<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1092/relatar-a-pratica-como-e-por-que>> Acesso em: 21 jul. 2015.