

Na Ponta do Lápis

ano VI – número 13
fevereiro de 2010

**MERGULHAR
É PRECISO**

Participe pra valer da Olimpíada 2010!



Editorial

Agora, só falta você!

Não é exagero dizer que o ano de 2010 estava sendo aguardado com enorme expectativa por nossa equipe. Todos esperando pela largada para a 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* que se realiza agora. Na verdade, ela já estava sendo pensada desde o final da edição anterior e 2009 foi todo dedicado à sua preparação. Foram organizados encontros de formação por todo o Brasil; a comunidade virtual manteve contato permanente com professores, por meio de cursos e informações atualizados; novas atividades e projetos preparatórios foram realizados, entre os quais o da “Caixa de ferramentas”, que convidou os 150 professores finalistas da Olimpíada de 2008 para um trabalho experimental e inédito, envolvendo novos gêneros: crônica e reportagem jornalística. *Na Ponta do Lápis* também contribuiu com entrevistas e textos literários de grandes autores, além de matérias e artigos com sugestões e experiências para quem quer se aprimorar no trabalho com gêneros textuais.

Toda essa movimentação é consequência da nossa convicção de que a Olimpíada é capaz de ampliar os horizontes de educadores e educandos. Ela nasceu com a proposta de premiar todos os participantes. Claro que existe a premiação de estudantes e professores semifinalistas e finalistas pelo trabalho que desenvolveram na escola. Mas sabemos que o sentimento geral é o de que todos saíram vitoriosos. É isso que dizem as cartas e mensagens eletrônicas que chegam diariamente à coordenação da Olimpíada.

E por que os participantes se sentem assim?

Uma das pistas nos diz que a Olimpíada ajudou a resgatar um papel que sempre pertenceu

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

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Coordenação
Sonia Madi

Texto e edição
Luiz Henrique Gurgel
Maria Aparecida Laginestra
Regina Andrade Clara

Revisão
Rosania Mazzuchelli
e Mineo Takatama

Edição de arte
Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

Ilustrações
Criss de Paulo

Editoração
AGWM Editora e Produções Editoriais

Tiragem
150 mil exemplares

Contato com a redação
Rua Minas Gerais, 228 – São Paulo – SP
CEP 01244-010
Telefone: 0800-7719310
e-mail: escrevendofuturo@cenpec.org.br
www.escrevendofuturo.org.br

INICIATIVA



ao professor: ser um agente do conhecimento. Para nós, todo educador é também um pesquisador. Seu trabalho não combina com monotonia ou fórmulas prontas. Pensar em aperfeiçoamentos, em novas estratégias para estimular a leitura e a escrita entre os alunos é tarefa dinâmica e exigente. A Olimpíada oferece ferramentas para que os educadores cumpram essa tarefa com o maior êxito possível.

Apesar de todas as escolas públicas do país começarem a receber, a partir de março, os materiais com orientações da Olimpíada, só poderão participar efetivamente do concurso os professores que se inscreverem. Por isso converse com o coordenador ou com o diretor de sua unidade, ou consulte, na internet, as páginas da Olimpíada, do Ministério da Educação, da Fundação Itaú Social ou do Cenpec.

O que vem por aqui

Nossa primeira edição do ano, com artigos especiais, convida os leitores para a 2ª edição da Olimpíada. Trazemos Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores poetas da língua portuguesa de todos os tempos; entrevistamos o professor Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra (Suíça), especialista mundial no trabalho de ensino da língua fundamentado no estudo de gêneros textuais. Também apresentamos textos exclusivos de dois pesquisadores importantes: Élie Bajard, formador de professores na área de alfabetização, que apresenta uma instigante discussão sobre o que significa “ler” um texto e “ouvir” um texto lido para nós; e Egon de Oliveira Rangel, professor do Departamento de Linguística da PUC-SP, que avalia a importância da Olimpíada como política pública para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Aguardando sua inscrição e participação na Olimpíada de 2010, desejamos uma boa leitura e um bom início de ano letivo!

Sumário

2

ENTREVISTA

Joaquim Dolz

7

ESPECIAL

A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa

10

REPORTAGEM

Uma caixinha de boas surpresas

12

PÁGINA LITERÁRIA

Nossa amiga

14

TIRANDO DE LETRA

Poesia que cativa a memória

16

DE OLHO NA PRÁTICA

Revisar para escrever bem

22

ÓCULOS DE LEITURA

Escuta do texto ou leitura?

“Se a maneira de trabalhar a leitura ou a escrita não é coerente, pode-se alfabetizar um aluno sem que ele seja capaz de compreender o que está lendo – isso porque, neste caso, o objeto do ensino da leitura está limitado ao código e não à compreensão do texto.” Esse foi um dos principais alertas que **Joaquim Dolz**, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça), fez nesta entrevista para *Na Ponta do Lápis*. Dolz esteve no Brasil em agosto de 2009 para ministrar cursos e palestras em universidades e instituições brasileiras, entre as quais o Cenpec. É, na atualidade, um dos maiores especialistas no ensino de línguas com base em gêneros textuais. Falou de suas pesquisas e do trabalho com gêneros em sequências didáticas. Também relatou as impressões que teve ao vivenciar um típico dia de trabalho de um professor da periferia de São Paulo. Acompanhado do pesquisador Mauricio Érnica, pegou um trem metropolitano no centro de São Paulo e depois de quase uma hora desembarcou na estação de São Miguel Paulista, bairro do extremo leste da cidade. Foi conhecer uma escola pública localizada em região de muitas carências. Ficou impressionado com a dedicação da diretora e dos professores, apesar do barulho das salas de aula, do número de alunos e da carga horária a que os professores se submetem. Uma nova experiência para esse pesquisador que nasceu na pequena cidade de Morella, região da Catalunha, na Espanha.

De que adianta conhecer o código, se não entende o texto?

Luiz Henrique Gurgel

Quando escolhemos o gênero como unidade de ensino, o que podemos ensinar aos alunos?

Joaquim Dolz – É preciso clarear os currículos. Os gêneros, quando entram na escola, trazem elementos das práticas sociais de referência, mas tornam-se objetos para aprender e escrever. É fundamental definir as capacidades linguísticas discursivas que se pretende desenvolver com os gêneros. Sou partidário de trazer para a sala de aula a diversidade e até trabalhar com gêneros considerados pouco elegantes, mas sempre com olhos postos sobre o desenrolar da linguagem e da língua portuguesa.

Antigamente tínhamos um livro com cartas de correspondência e copiávamos as cartas. Era dessa forma que se ensinava. Hoje, se você tem uma visão interacionista, um conhecimento mais consistente do gênero, pode trabalhar melhor a partir da troca de correspondência, por exemplo. Se você escreve uma carta-convite e recebe as respostas dos convidados, ou se você escreve uma carta de opinião em resposta a um editorial de jornal, o uso da escrita é outra coisa. Para trabalhar dessa maneira o professor precisa ter formação,

conhecer as convenções e as características dos gêneros e subgêneros da correspondência, todo tipo de variações e formulações em português, desde que fiquem claras quais são as prioridades.

Não vou dizer quais sequências didáticas devem ser desenvolvidas, mas já vi atividades que eram animações socioculturais para divertir e animar a classe. É preciso ter cuidado porque uma das possíveis derivações do trabalho de sequências didáticas com os gêneros é fazer uma pedagogia superficial: apresentar situações de comunicação sem focalizar as capacidades linguísticas, linguístico-discursivas e as necessidades dos alunos, que precisam aprender a escrever em português textos importantes para a vida.

Os professores sabem quais os gêneros que a escola deve trabalhar?

Joaquim Dolz – No Brasil o período que os alunos passam na escola é curto, por isso precisa ser bem aproveitado. Não podemos perder tempo com textos que os alunos aprendem sozinhos – oralmente ou na escrita, como o diálogo escrito numa sala de bate-papos na

internet, por exemplo. Agora, se vamos fazer um projeto de troca de correspondência entre argentinos, espanhóis, portugueses e brasileiros por *e-mail*, é outra coisa. Inspira os alunos a escrever: aprender a se apresentar numa carta enviada por *e-mail*; apresentar o bairro, a cidade, o país em que vive. Escrever primeiro na própria língua – português para os brasileiros; espanhol para os argentinos e espanhóis. E, numa segunda fase, escrever uma parte da carta na língua do outro. Essa é uma forma de introduzir o gênero *e-mail* na escola a partir de finalidades educativas específicas, e pensando numa progressão.

O trabalho deve permitir o desenvolvimento das capacidades discursivas com uma visão geral do desenvolvimento da linguagem, caso contrário você está limitando a teoria dos gêneros textuais.

“É obrigação da escola ensinar a ler e escrever, habilidades indispensáveis ao cidadão.”



Foto Zaidi Ero

O senhor visitou uma escola pública brasileira. Qual foi sua impressão?

Joaquim Dolz – Visitei apenas uma escola. É ainda uma representação provavelmente ingênua e incompleta, mas gostei muito. O que mais me impressionou foi a direção, a organização da escola e sua relação com a comunidade. Situada num território muito difícil, do ponto de vista sociológico – havia pais de alunos na prisão, mães que vendiam drogas, diferentes gangues –, a escola estava no meio. Dentro da escola todos os meninos estavam protegidos, eram iguais. Valia a lei da escola, e não a da selva. A comunidade tinha um respeito muito grande pelos professores e particularmente pela diretora.

Não conheço suficientemente os estabelecimentos escolares, o professorado, os alunos, a realidade brasileira, mas vejo duas realidades no país: uma, mais desenvolvida, como a Europa, e outra, como próxima dos países pobres em vias de desenvolvimento. Podemos encontrar meninos que aprendem inglês ou francês com professores particulares ou em centros escolares de grande qualidade, tendo um suporte muito grande da família e da sociedade, e ver meninos na rua, que não vão à escola, com problemas de letramento importantes. As duas realidades são encontradas no Brasil.

E o trabalho do professor?

Joaquim Dolz – Para ter boas condições de trabalho, por cada três ou quatro horas de presença com os alunos, você necessita de uma ou duas horas de planejamento.

Preocupa-me um pouco o cansaço dos professores porque trabalhar com muitos meninos na classe e muitas horas deve ser duro. E, se você tem 35 alunos, treze ou catorze horas a cada dia, é muito difícil preparar antes, está sempre improvisando. É verdade que um professor com muita experiência não precisa planejar as aulas no mesmo nível, mas se tem 35 alunos com problemas muito diferentes – de expressão e adaptação – precisa de tempo. A avaliação das capacidades e dos obstáculos dos alunos e a preparação de projetos de letramento motivadores são muito importantes e não podem ser improvisados.

Ao propor inovações da prática habitual, o professor pode sentir-se inseguro, necessitando de tempo para se apropriar das novidades e para se coordenar com a equipe docente. A formação do professor precisa ser reconhecida como tempo de trabalho. Digo isso por um respeito enorme, uma verdadeira admiração pelo trabalho dos professores.

É verdade que o senhor ficou impressionado com o barulho na escola? Faz parte do papel do professor ensinar o aluno a ouvir e trabalhar em silêncio?

Joaquim Dolz – É verdade. O nível de barulho era bastante elevado e chamou a atenção. Isso não é uma crítica, foi uma constatação

ao visitar uma escola. Por um lado, o barulho era movimento, fruto do entusiasmo dos meninos pela aula, pois todos queriam responder as questões ao mesmo tempo. Mas o trabalho escolar exige condições, tranquilidade. Suponho que o controle do volume, a escuta, os rituais de respeito à palavra do outro são aprendizagens de linguagem. Se todo mundo fala ao mesmo tempo é impossível ensinar e aprender.



Fotos Zaidi Ero

“[...] a escuta, os rituais de respeito à palavra do outro são aprendizagens de linguagem.”

Como vê a sequência didática de leitura?

Joaquim Dolz – As entradas para o aprendizado podem ser diversas e o conceito de sequência didática pode aplicar-se à leitura, mas não é a única possibilidade de trabalho. No caso da sequência sobre a leitura, é essencial a análise dos obstáculos para a compreensão dos alunos.

É obrigação da escola ensinar a ler e escrever, habilidades indispensáveis ao cidadão. A produção de textos convoca sempre à leitura, de uma maneira ou de outra, porque quando você escreve, você lê, mas as finalidades são diferentes, o tipo de trabalho também.

A novela policial é um gênero interessantíssimo para a leitura. Você pode desenvolver várias estratégias quando trabalha a leitura continuada de uma novela policial. O escritor, quando escreve a novela policial, situa-se em uma posição enunciativa particular, pois tem que enganar o leitor. É preciso uma leitura atenta de indícios para levantar hipóteses e resolver o enigma. Se você lê as cinco primeiras

páginas e descobre quem é o culpado, perde o interesse. Do ponto de vista narrativo, é uma ruptura cultural porque o crime, o resultado, aparece sempre no começo e o leitor, etapa por etapa, tem que reconstruir como aconteceu o crime. Do ponto de vista linguístico, sabemos quais são – para alguns – as dificuldades para compreender a leitura desse gênero: compreender as informações, identificar os indícios, interpretar algumas unidades linguísticas. Podemos desenvolver interpretação, criação de hipóteses, operações de relação, pois essas informações estão evidentes no texto. Já pela perspectiva da escrita o foco do trabalho é a estrutura narrativa, são os personagens e os aspectos associados ao gênero, de maneira geral.

E a sequência didática em outras disciplinas?

Joaquim Dolz – Nem sempre a sequência didática sobre a língua pode ser utilizada diretamente em outras disciplinas. Você pode organizar uma sequência didática em matemática para trabalhar a resolução de problemas envolvendo leitura e compreensão de texto.

Em matemática é importante a compreensão das consignas, da explicação, da demonstração de um problema. São gêneros; a demonstração é um gênero, uma consigna é um gênero descritivo. O trabalho com os professores de matemática deveria permitir aprender a formular e compreender as consignas do ponto de vista linguístico, para que os problemas possam ser resolvidos corretamente. Isso é um problema de colaboração entre os professores de matemática e os professores de línguas.

A disciplinarização dos saberes foi um progresso, primeiro para a ciência e depois para a escola. Há saberes de biologia, saberes de história, saberes linguísticos, e o currículo deve ter uma visão dos saberes que ensina. A interdisciplinaridade pode ser muito interessante, mas é fundamental ter muito claro os objetivos da história, da biologia, da língua. Quando você desenvolve uma sequência em matemática, biologia ou história, também trabalha a língua e o gênero como ferramentas. É importante que os professores de outras

disciplinas saibam que os problemas de compreensão e de produção de textos estejam ligados às habilidades provenientes da língua portuguesa.

A Olimpíada de Língua Portuguesa pode ser um caminho para melhorar a formação dos professores?

Joaquim Dolz – Tenho informação de que a Olimpíada é muito bem recebida pelos professores e pelos alunos e o entusiasmo pelo concurso é grande. Se compreendi bem, a proposta tem fundamentalmente três objetivos. Primeiro, possibilita a divulgação de materiais didáticos – ferramentas fundamentais para professores de todo o país. Em segundo lugar, é voltada para os alunos, permitindo o desenvolvimento da escrita de gêneros textuais (poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião). E, em terceiro, forma os professores para melhorar o ensino da escrita. Minha visão do projeto é muito positiva: a maneira de envolver as escolas, a proposta de um trabalho coletivo com os professores e a ideia de levar aos diferentes centros escolares uma cultura comum sobre o ensino da escrita, isso me agrada muito.



“Projetos de letramento motivadores são muito importantes e não podem ser improvisados.”

Temos o desafio de contribuir para a formação a distância dos quase 200 mil professores engajados na Olimpíada por meio de materiais de apoio. Como aprimorar os materiais de formação?

Joaquim Dolz – Vivo a mesma situação. Cada vez que escrevo para professores, me pergunto

qual é a melhor maneira de dizer e como vai ser recebido. É preciso fazer um trabalho para melhorar a escrita, ouvir os especialistas que analisam a linguagem dos professores e dos formadores, verificando qual é a forma mais adequada de escrever. Porque eu, quando sou professor, tenho dificuldade para ver a minha atividade, mas se o pesquisador analisa minha prática, posso tomar distância e enxergá-la de maneira crítica, tomar consciência dos entraves.

Em recentes palestras e cursos, o senhor falou sobre validação didática. Explique-nos o que é e como se dá a validação didática.

Joaquim Dolz – Primeiro, a validação didática pretende analisar o progresso, o aprendizado dos alunos. Depois de uma sequência didática é necessário verificar o quanto o menino progrediu na escrita. Segundo, é importante verificar a legitimidade e a coerência dos objetos de ensino do ponto de vista da transposição didática. As características do gênero escolhido são pertinentes para o ensino da leitura ou da escrita? A didatização é adequada em função do grupo de alunos?

Terceiro, a validação didática examina também as possibilidades de os professores implementarem as atividades propostas nas suas condições de trabalho. A validação das ferramentas de trabalho que elaboramos tem que encontrar um equilíbrio para esses três aspectos.

Se a maneira de trabalhar a leitura ou a escrita não é coerente, pode-se alfabetizar um aluno sem que ele seja capaz de compreender o que está lendo – isso porque, neste caso, o objeto do ensino da leitura está limitado ao código e não à compreensão do texto. Se, depois de quatro ou cinco anos de trabalho, 125 alunos dos 700 matriculados numa escola não aprenderam a ler, isso é um indicador problemático da proposta de letramento.

A primeira coisa a fazer, então, é o diagnóstico da situação das escolas, a análise das necessidades dos meninos e professores. Podemos identificar as capacidades iniciais dos alunos para, então, adaptar o trabalho às suas reais necessidades. Em seguida, definir

os objetos prioritários para desenvolver a escrita, a leitura, a oralidade, a tomada de palavra para defender-se na vida – um projeto para dignificar a cidadania brasileira.

Atualmente, qual o foco de suas pesquisas?

Joaquim Dolz – Sou um pesquisador um pouco disperso, atuando em várias frentes, algumas pouco conhecidas na Suíça. Neste momento estou com um projeto sobre o ensino bilíngue no País Basco, na Espanha, onde há uma língua que se chama *euskera*, que é muito diferente do espanhol. Vamos estudar o efeito do ensino de sequência didática para alunos bilíngues em espanhol e em *euskera*, um projeto que ganhou prêmio de pesquisa. O segundo projeto, muito simples, mas que é um prazer para mim, aborda a utilização de sequências didáticas com alunos que têm dificuldades de aprendizagem. O terceiro projeto é sobre práticas de formação dos professores na escrita, vou analisar as práticas das diferentes instituições da Suíça francesa: como os professores ensinam a escrita e como os estudantes, futuros professores, realizam as práticas da escrita no curso de sua formação. E a quarta pesquisa, que estou terminando com Bernard Schneuwly, é sobre o estudo dos objetos ensinados nas práticas de aula. São quatro frentes e muito trabalho.

Fale de sua pesquisa sobre o gesto cotidiano do professor na sala de aula.

Joaquim Dolz – Essa pesquisa, em colaboração com o professor Bernard Schneuwly, foi realizada com professores do secundário para saber como eles ensinam a gramática. Escolhemos unicamente uma estrutura gramatical, a subordinada relativa e o texto de opinião. Uma de nossas preocupações era identificar os gestos profissionais dos professores quando ensinam o discurso com a gramática. Começamos a entrar nas classes para observar o trabalho que realizam cotidianamente.

Alguns gestos são de regulação das interações, trocas com os alunos. Outros são para identificar as dificuldades deles. Outros ainda são gestos para conseguir memorizar,

colocar o novo em relação ao antigo, ao trabalho que fizeram no passado.

Poderíamos falar também de outros gestos para compreender melhor a atividade docente. Este é um tema novo de pesquisa. No Brasil, Anna Rachel Machado e outros autores também analisam a atividade do professor, observando algumas das suas características. Ainda é cedo para avaliar nossas observações sobre a formação. Os estudiosos de ergonomia trabalham muito comparando práticas e atividades de diferentes professores. Existem pesquisas sobre a formação geral, mas sobre a leitura ou a escrita as pesquisas ainda são emergentes.



Foto Zaidi Ero

“Ao propor inovações da prática habitual, o professor pode sentir-se inseguro, necessitando de tempo para se apropriar das novidades.”

Qual o seu contato com os pesquisadores brasileiros?

Joaquim Dolz – Há um tempo fui convidado para dar um curso na PUC-SP e assim fiz meu primeiro contato com as duas pioneiras – Roxane Rojo e Anna Rachel Machado – e com a realidade brasileira. Depois comecei a descobrir outros trabalhos muito diversos graças à presença de muitos pós-doutorados e doutorados que trabalhavam conosco em Genebra. Isso permitiu conhecer – parcialmente – a realidade educativa do Brasil. Também criei uma relação com as professoras Elvira Lopes Nascimento e Vera Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná. Tenho um interesse muito grande pelo país emergente e de potencialidades.

A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa

Egon de Oliveira Rangel

Diante dos muitos e às vezes simultâneos projetos de que uma mesma escola participa, há ocasiões em que o professor se sente... simplesmente perdido. Mas, afinal, em que cada um desses programas efetivamente colabora para o melhor ensino e aprendizagem? Como se relacionam com as orientações das secretarias e do MEC para o ensino?

Para encontrar uma resposta satisfatória para perguntas como essas, é preciso reservar um pouco de tempo para *conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos de cada projeto*. Pensando na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, é esse trabalho que vamos desencadear aqui.

Como todos sabemos, esse é um projeto com características muito particulares:

- Organiza e promove, no âmbito de nossas redes públicas de ensino, um *concurso nacional de produção de texto* para os três níveis da Educação Básica.
- Tem como um de seus principais objetivos proporcionar para os professores e alunos inscritos um "mesmo chão", em que todos possam plantar firmemente os pés. Partindo deste mesmo patamar – e recorrendo aos mesmos parâmetros e com as mesmas ferramentas – todos lutarão pela vitória em condições semelhantes.
- Caracteriza-se como um curso de "formação em serviço" para os docentes inscritos, inserindo-se no cotidiano da escola como *parte da programação regular de língua portuguesa*, e não como mais uma atividade extracurricular.

Já a orientação teórico-metodológica da Olimpíada para o trabalho com leitura e produção de textos organiza-se em torno de três eixos básicos:

1. A noção de gênero

Orientado pela reflexão de Mikhail Bakhtin a esse respeito, o projeto da Olimpíada parte do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissoluvelmente, relacionadas ao uso da linguagem. Assim, cada esfera de nossas atividades –

cotidiano-familiar, religiosa, escolar, profissional, política etc. – tende a desenvolver *usos próprios*, ou seja, gêneros discursivos: a conversa à mesa, a oração, a dissertação escolar, o relatório técnico, a propaganda eleitoral, e assim por diante.

2. A proposta da sequência didática (SD) como ferramenta básica para o ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos

Inspirando-se em pesquisas e propostas de trabalho da Escola de Genebra e, em particular, na reflexão de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, a Olimpíada se organiza com sequências de atividades – de diferentes tipos e níveis de complexidade – sistematizadas como *oficinas* e, por isso mesmo, orientadas para um conjunto bastante coeso de objetivos, por exemplo: (re)conhecer o plano geral do texto de um artigo de opinião; identificar as situações de comunicação próprias das memórias literárias etc.

3. As teorias de Lev S. Vygotsky relativas à aprendizagem

As oficinas propostas pela Olimpíada supõem aprendizes que, no contexto das oficinas, podem constituir-se como *sujeitos ativos* de sua própria aprendizagem, e não como alunos passivos cuja tarefa se resume à assimilação de conteúdos e fórmulas.

Longe de se sobrepor ou de se contrapor quer às orientações oficiais, quer, ainda, à reflexão e à atuação dos docentes, essa fundamentação teórica, assim como a metodologia correspondente, está em sintonia tanto com as demandas da sala de aula quanto com as orientações oficiais para o ensino da língua portuguesa. E não por acaso. É que, tanto quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, os princípios e critérios para a avaliação dos livros didáticos do PNLCD, os parâmetros levados em conta para selecionar livros para

o PNBE, e até mesmo os descritores com base nos quais se formulam as provas de sistemas de avaliação como o Saesp e o Saeb, a Olimpíada se insere num movimento histórico que costumo chamar de “virada pragmática” no ensino da língua materna (Rangel, 2002).

Exatamente como a expressão sugere, essa virada pode ser caracterizada como uma brusca e radical mudança na concepção tanto do que seja uma língua quanto de como se deve ensinar a língua materna. Apesar de bruscas e radicais, essas mudanças não se deram da noite para o dia. Foram fruto de transformações paulatinas ocorridas em pelo menos dois vastos campos do conhecimento científico diretamente relacionados à educação escolar e ao ensino de línguas.

As mudanças relativas à concepção de língua devem-se à inflexão das *ciências da linguagem*, desde os anos 1930, para os *usos linguísticos* e para a dimensão social e histórica da língua. A concepção de que a língua é, essencialmente, um sistema de signos destinados a representar coisas e ideias passou a ser questionada pelas pesquisas e reflexões que revelavam aspectos antes negligenciados:

- o caráter *interacional* e comunicacional das línguas – que faz que toda atividade humana tenha o seu lado linguístico;
- seu poder de *criar* realidades, e não apenas de representá-las – que explica, entre outras coisas, porque o imaginário produzido pela mídia é mais real para o público do que os fatos efetivamente vividos no cotidiano.

Com base nessa investigação da linguagem como uso, e não apenas como sistema de signos, firmou-se a *noção de discurso*, que podemos entender, genericamente, como “a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros” (Benveniste, 1958, p. 284). E essa noção de discurso abriu a reflexão linguística para o que há, na linguagem, de acontecimento, de (inter)ação e de compromisso social: toda produção linguística é, então, um fato situado no tempo, no espaço e na vida em sociedade. Assim, foi possível, entre outras coisas, entender melhor, nos *processos de leitura e escrita*, as formas pelas quais os sentidos são (re)construídos pelos parceiros do discurso a partir do texto.

Já as mudanças relativas ao como ensinar devem-se às conquistas propiciadas pelas teorias da aprendizagem, especialmente a partir das grandes sínteses produzidas na década de 1980. Desde então, dispomos de descrições, ou mesmo “modelos”, bastante plausíveis da aprendizagem, tanto no que diz respeito à forma como ela se processa *na mente* do indivíduo quanto no papel fundamental que o contexto, a cultura, as situações e os esquemas de interação em jogo têm para o sucesso do aprendiz.

Esta é a razão pela qual afirmei que

[...] a história recente da educação pode ser dividida, *grosso modo*, em dois grandes momentos. O primeiro deles, que chamaremos de *tradicional*, foi dominado pelas preocupações praticamente exclusivas com o **ensino**. As grandes questões, para os educadores, eram *o que* e *como* ensinar, considerando-se os saberes disponíveis e os objetivos socialmente perseguidos em cada nível de ensino.

No segundo momento, é a **aprendizagem**, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, que comanda o ensino. Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, os educadores procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e emprego de estratégias didático-pedagógicas em sala de aula acaba tomando *o processo da aprendizagem* como princípio metodológico de base (Rangel, 2009; com adaptações).

Por todos esses motivos, os objetos de ensino e aprendizagem, no contexto da virada pragmática, têm sido concebidos como

procedimentais. Devem-se ensinar *usos*, orais e escritos, da língua. Não por acaso, tanto os PCN do Ensino Fundamental quanto os princípios e critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD definem como objetivo do ensino do português o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno e, em particular, sua inserção qualificada no mundo da escrita.

Se retomarmos agora o conjunto deste artigo, veremos facilmente que o projeto da Olimpíada se insere na mesma virada pragmática que dá origem às orientações oficiais para o ensino do português:

- ao eleger o gênero como unidade de trabalho, traz a língua em uso para a sala de aula;
- ao eleger Vygotsky como referência teórica para a sua concepção de ensino e aprendizagem, mostra-se em dia com as conquistas propiciadas pelas pesquisas em aprendizagem;
- ao se organizar em sequências de atividades inspiradas na noção de sequência didática, organiza a leitura, a oralidade e a reflexão sobre a língua e a linguagem em torno das demandas de produção textual geradas por um concurso de redação de escala nacional. Nesse sentido, a Olimpíada constitui, por si só, todo um contexto de uso da escrita.

Participar da Olimpíada não é, portanto, apenas participar de um jogo entre outros, por mais divertidas que as oficinas também possam ser. É, antes de tudo, envolver-se numa proposta de trabalho que pode se constituir, para o professor, como uma referência interessante para, até independentemente do concurso, articular e moldar as atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Referências

BENVENISTE, Émile. 1958. "Da subjetividade na linguagem", in: *Problemas de linguística geral I*. 2ª ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1988.

RANGEL, Egon de Oliveira. "Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalçado", in: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Para não esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia?* Brasília: SEB/MEC, 2009. Mimeo.

Egon de Oliveira Rangel é professor do Departamento de Linguística da PUC-SP, membro do Comitê Assessor da Secretaria de Educação Superior (Sesu).

Uma caixinha de boas surpresas

Um trabalho diferente, realizado com os professores finalistas em 2008, valorizou o registro das experiências na sala de aula e trouxe novos subsídios para a equipe da Olimpíada.

Luiz Henrique Gurgel

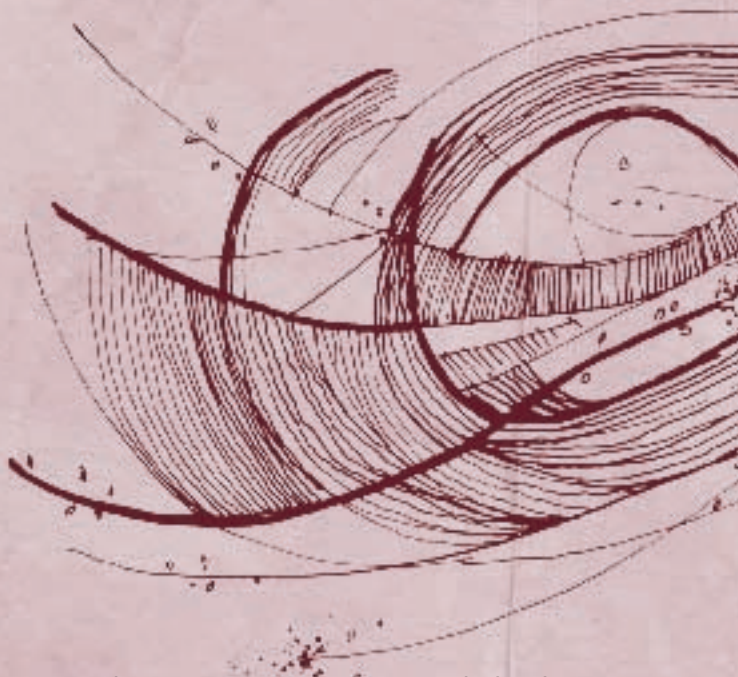
A primeira reação da professora Adriana de Sá Costa, de Campina Grande (PB), ao receber pelo correio a “Caixa de ferramentas – Para o ensino da produção de textos” da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, foi de estranhamento: “Qual a proposta da equipe da Olimpíada? Antes a sequência didática vinha prontinha. Agora querem que a gente planeje e apresente para eles as atividades?”.

Sem querer, Adriana acertou. Era esse o objetivo da Caixa de ferramentas enviada no primeiro semestre do ano passado aos 150 professores finalistas da Olimpíada de 2008. O material da caixa foi elaborado para o trabalho com novos gêneros de escrita: crônica e reportagem jornalística. Crônica já é proposto em 2010 para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio; reportagem será introduzido em futuras edições da Olimpíada.

Todas as ações deveriam ser desenvolvidas até o dia 30 de setembro, data-limite para que os professores participantes enviassem a sequência didática elaborada, os textos produzidos pelos estudantes e o relato dessa experiência.

“A proposta da Caixa de ferramentas era menos dirigida que o *Caderno do Professor – Orientação para produção de textos*. Queríamos analisar como o professor elabora e desenvolve as atividades. Enquanto registra, o educador pode refletir sobre o trabalho realizado e identificar outros caminhos para intervir no processo de aprendizagem dos alunos.” Sonia Madi, coordenadora pedagógica da Olimpíada, também destaca a preocupação em convidar professores a se tornarem colaboradores da equipe da Olimpíada. Com base nas informações da Caixa, eles criaram e realizaram as atividades com seus alunos, documentando cada etapa do processo de ensino e aprendizagem num “Diário de viagem”.

Uma comissão julgadora formada por técnicos e colaboradores do Cenpec escolheu os três melhores trabalhos, premiando com livros as professoras Flaviana Fagotti Bonifácio, de Limeira (SP); Antonia Ivalda da Silva Oliveira, de Piriá (PI); além de Adriana de Sá Costa, de Campina Grande (PB). “Queremos incentivar a autonomia do professor para



que ele seja protagonista e articulador de uma proposta para o ensino da leitura e da escrita”, afirma Sonia.

Registrar é preciso

Para a professora Flaviana, que trabalhou com crônicas, o material da Caixa de ferramentas trazia muitas informações para elaborar as atividades, além de estimular o registro. “Eu não tinha o hábito de registrar minhas experiências. Comecei a fazer isso participando da Olimpíada. Fui minuciosa. Aprendi a planejar melhor, estabelecer metas, explorar mais o potencial de cada um dos alunos, observar as dificuldades, pensar em alternativas

para superá-las e avaliar o que deu resultado – uma experiência importante!”.

Antonia Ivalda fez reportagem com seus alunos. Para ela não foi difícil organizar um registro diário das ações: “É muito bom registrar porque a gente não perde o pique e não se esquece de detalhes. Vai trabalhando e avaliando ao mesmo tempo. Além disso, a Caixa é fantástica porque não traz uma receita pronta. Ela oferece um roteiro e abre caminhos. É surpreendente como esses incentivos enriquecem e tornam mais viva nossa atuação em sala de aula”.

Já Adriana, que trabalhou crônica com uma das turmas e reportagem com outra, também afirma que só recentemente passou a registrar suas experiências de trabalho: “Registrar é bom porque a gente pode utilizar isso depois. Eu nunca tinha sistematizado uma sequência com a consistência e qualidade da Caixa de

ferramentas”. A professora apresentou a experiência na Semana Pedagógica de Campina Grande, que reuniu técnicos e professores da rede municipal de ensino.

A professora Maria Imaculada Pereira, do Cenpec, uma das avaliadoras dos trabalhos, ressaltou que “o registro permite descrever, analisar, comparar, generalizar e alterar a rota em razão da necessidade dos alunos”.

Sonia Madi ainda faz referência à qualidade dos relatos enviados, às experiências muito particulares vividas pelo professor com seus alunos em sua sala de aula, que podem subsidiar novas ações de formação para os educadores. E finaliza citando Clarice Lispector: “Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...”.

O que havia na Caixa?

Colorida, fácil de manusear e transportar, e com todo o material necessário para planejar uma boa proposta de ensino de leitura e escrita, a Caixa de ferramentas, que os professores finalistas da Olimpíada em 2008 receberam, trouxe o “Manual do Professor” – um guia de 48 páginas com orientações e dicas passo a passo para elaborar uma sequência didática; o livreto “Mapa de Referências”, com informações e análises de reportagens e crônicas de importantes escritores brasileiros, além de um histórico sobre o surgimento desses gêneros textuais; e o “Jornal da Olimpíada”, com reprodução de matérias publicadas em importantes órgãos da imprensa. O “Diário de viagem” completava a Caixa, abrindo espaço para o registro de todas as atividades do projeto.

Nossa amiga

Carlos Drummond de Andrade

Não é bastante alta para chegar ao botão da campainha.

O peixeiro presta-lhe esse serviço, tocando. Alguém abre.

— Foi a garota que pediu para chamar...

Quando não é algum transeunte austero, senador ou ministro do Supremo, que atende à sua requisição.

Com pouco, a solução já não lhe satisfaz. Descobre na porta, a seu alcance, a abertura forrada de metal e coberta por uma tampa móvel, de matéria idêntica: por ali entram as cartas. Os dedos sacodem a tampa, desencadeando o necessário e aflitivo rumor. Antes de abrir, perguntam de dentro:

— Quem está aí? É de paz ou de guerra?

De fora respondem:

— É Luci Machado da Silva. Abre que eu quero entrar.

Ante a intimação peremptória, franqueia-se o recinto. Entra uma coisinha morena, despenheada, às vezes descalça, às vezes comendo pão com cocada, mas sempre séria, ar extremamente maduro das meninas de três anos.

À força de entrar, sair, tornar a entrar minutos depois, tornar a sair, lanchar, dormir na primeira poltrona, praticar pequenos atos domésticos, dissolveu a noção de residência, se é que não a retificou para os dicionários do futuro.

— Qual é a sua casa?

— Esta.

— E a outra de onde você veio?

— Também.

— Quantas casas você tem?

— Esta e aquela.

— De qual você gosta mais?

— Que é que você vai me dar?

— Nada.

— Gosto da outra.

— Tem aqui esta pessegada, esta bananinha...

— Gosto desta casa! Gosto de você!

Não é gulodice nem interesse mesquinho... Será antes prazer de sentir-se cortejada, mimada. Esquece a merenda para ficar na sala, de mão na boca, olhando os pés estendidos, enquanto alguém lhe acarinha os cabelos.

Nem tudo são flores, no espaço entre as duas residências. Há Catarina e Pepino.

Catarina foi inventada à pressa, para frustrar certa depredação iminente. Os bichos de cristal na mesinha da sala de estar tentavam a mão viageira. Pressentia-se o momento em que as formas alongadas e frágeis se

desfariam. Na parede, esquecida, preta, pou-sara uma bruxa.

— Não mexa nos bichinhos.

Mexia.

— Não mexa, já disse...

Em vão.

— Você está vendo aquela bruxa ali? É Catarina.

— Que Catarina?

— Uma menina de sua idade, igualzinha a você, talvez até mais bonita. Muito mexedeira, mas tanto, tanto! Um dia foi brincar com o cachorrinho de vidro, a mãe não queria que ela brincasse. Catarina teimou, mexeu e quebrou o cachorrinho. Então, de castigo, Catarina virou aquela bruxinha preta, horrorosa. Para o resto da vida.

A mão imobiliza-se. A bruxa está presa tanto na parede como nos olhos fixos, grandes, pensativos. Entre os mitos do mundo (entre os seres reais?) existe mais um, alado, crepuscular, rebelde e decaído.

Pepino tem existência mais positiva. Circula na rua – a rua é o espaço entre as duas quadras, repleto de surpresas – geralmente à tarde. Vem bêbado, curvado, expondo em frases incoerentes seus problemas íntimos. Pegador de crianças.

— Vou embora para minha casa. Você vai me levar.

— Mas você mora tão pertinho...

— E Pepino?

— Pepino não pega ninguém. Ele é camarada.

— Pega, sim. Eu sei.

— Pois eu vou dar uma festa para as crianças desta rua e convido Pepino. Você vai ver se ele pega.

— Eu não vou na festa.

— Você é quem perde. Vem Elzinha, Nesiinha, Heloísa, Alice, Maria Helena, Lourdes, Bárbara, Édison, Careca, João e Adão. Pepino vai dançar para as crianças. Você, como é uma boba, não toma parte.

— Até logo!

Sai voando, a porta fecha-se com estrondo. Da varanda, ainda se vê o pequeno vulto desgrenhado.

— Espere aí, você não tem medo do Pepino?

— Não. Estou zangada com você.

Com a zanga, desaparece o temor. Seria realmente temor? Gosta de ser acompanhada, para dizer à mãe, quando chega em casa:

— Espia quem me trouxe.

Volta meia hora depois, penteada, calçada, vestido limpo.

— Espia minha roupa nova. Meu sapato branco.

— Mas que beleza! Onde você vai?

— Vou na festa.

Para tomar banho e trocar de vestido, é necessário que se anuncie sempre uma festa, jamais localizada ou realizada, mas que opera interiormente sua fascinação. Não há pressa em ir para ela. A merenda, a conversa grave com pessoas grandes, estranhamente preferidas a quaisquer outras, o brinquedo pessoalíssimo com o primeiro encontro do dia – um carretel, a galinha que salta do carrinho de feira – fazem esquecer a festa, se não a constituem. E resta saber se o enganado não será o adulto, que sugere terrores ou recompensas fantasiosas. Nas campinas da imaginação, esse galope de formas – será a verdade?

Senta-se no corredor, e com uns panos velhos, lápis vermelho, pedrinha, qualquer elemento poetizável, representa para si só a imemorial história das mães.

— Comadre, seu filhinho como vai?

— Tá bom, comadre, e o seu?

— Tá com dedo machucado e dodói na barriga. Vai tomar injeção.

— Então vou dar no meu também.

Perguntas e respostas, recolhidas em conversas de adulto, saem da mesma boca inexperiente. O objeto que serve de filho é embalado com seriedade. A doença existe, existem os sustos maternos. Mas tudo se desfaz, se acaso um intruso vem surpreender a criação, tirada em partes iguais da vida e do sonho, e que os prolonga. Assim pudesse a mãe antiga tornar invisível seu filho, ante os soldados de Herodes.

Texto extraído do livro *Contos de aprendiz* (Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1963, p. 153). Este conto foi selecionado por Ítalo Moriconi e consta também do livro *Os cem melhores contos brasileiros do século*.

Carlos Drummond de Andrade, Itabira (MG), 1902 – Rio de Janeiro (RJ), 1987. Poeta, cronista, contista, ensaísta e tradutor. Sua estreia na literatura ocorreu em 1930, com a publicação de *Alguma poesia*, em edição de 500 exemplares paga pelo autor. Em 1942, a publicação de *Poesias* o fez nacionalmente reconhecido, até mesmo pela crítica especializada. *Confissões de Minas*, 1944, foi sua primeira publicação no gênero crônica, trabalho que manteve, entre 1969 e 1984, na coluna semanal no *Jornal do Brasil*. Já a primeira incursão na prosa de ficção ocorreu em 1951, com *Contos do aprendiz*. Em sua obra, problematiza a vida e os acontecimentos do mundo, oferecendo ao leitor as memórias da infância e a experiência do homem moderno na grande cidade, questionando o próprio fazer poético, com ironia. (Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural <www.itaucultural.com.br>.)

Poesia que cativa a memória

O trabalho era com o gênero memórias literárias, mas professora de Alagoas usa a poesia para despertar um olhar diferente sobre a história de seus próprios alunos, da cidade e de seus moradores. Como todo bom trabalho, teve idas, vindas, recomeços e mudanças. No final ficou a certeza de que professora e estudantes passaram a perceber a cidade em que vivem de outro jeito.

Jeane Cristina Rodrigues do Nascimento

Se bem me lembro, iniciei as atividades sobre memórias literárias lendo o poema “Recordo ainda”, de Mario Quintana.

Recordo ainda... E nada mais me importa...
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre de lembrança,
Algum brinquedo novo à minha porta...

Mas veio um vento de Desesperança
Soprando cinzas pela noite morta!
E eu pendurei na galharia torta
Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afora após segui... Mas ai,
Embora idade e senso eu aparente,
Não vos iluda o velho que aqui vai:

Eu quero meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino... acreditai...
Que envelheceu, um dia, de repente!...

Depois da leitura, fizemos uma análise interpretativa desse poema. Recordamos fatos e acontecimentos marcantes que ocorreram na infância dos alunos. Emocionados, eles narraram muitas histórias, fizeram uma viagem ao passado: falaram das brincadeiras, travessuras, viagens, festas, incidentes ocorridos na infância.

O gênero memórias literárias tanto era novo para mim como para meus alunos. Esse “novo” nos fez buscar o “velho” para assim entendê-lo. A leitura de trechos do livro *Velhos amigos*, de Ecléa Bosi, fez que os alunos percebessem que as pessoas mais velhas podem nos ajudar a compreender a história de uma cidade, de um povo.

Os alunos conversaram com familiares, professores de história e de geografia da escola, pessoas da comunidade para conhecer melhor São Miguel dos Campos.

Em sala de aula, escolhemos moradores para contar histórias da cidade. Para isso, elaboramos perguntas que pudessem despertar lembranças. Também realizamos uma



entrevista com o poeta Ernandes Bezerra, que escreve sobre nossa terra. Essa atividade foi muito proveitosa. Os alunos fizeram perguntas, interagiram com o escritor, anotando os pontos mais importantes da entrevista. Ao final da conversa, o poeta nos encantou, dizendo poesias que exaltam a cidade.

Ainda na busca de lembranças, pedi aos alunos que, em casa, remexessem o “fundo do baú”. Os alunos coletaram fotos, objetos antigos, notícias, reportagens mostrando as transformações físicas, o modo de vida, os acontecimentos marcantes de São Miguel.

Fizemos também uma visita à Casa de Cultura. Cada foto, cada objeto nos levou a reviver um pedacinho do passado e conhecer os heróis da terra, pessoas que contribuíram para o desenvolvimento histórico-cultural da cidade.

Com as leituras dos textos recomendados e outras memórias literárias pesquisadas pelos alunos, estudamos os recursos utilizados nesse gênero textual: os sinais de pontuação, o uso do pretérito perfeito e imperfeito, a descrição de acontecimentos, as palavras e expressões que marcam o tempo passado, as comparações do tempo antigo com o atual. Para a elaboração do texto coletivo, tomamos como base a entrevista com o poeta. Foi realmente um ensaio geral. Assumimos o papel do entrevistado e, ao relembrar os fatos, registramos tudo o que foi considerado importante, como a origem da cidade, a enchente que não deixou boas recordações, as lendas, os hábitos e costumes da época. Reconheço que nessa aula consegui esclarecer algumas dúvidas

quanto às questões estruturais do texto: clareza, coesão, coerência e concisão do gênero.

Mas, para meu espanto, constatei a insegurança de vários alunos diante da escrita individual. Era como se não tivessem se apropriado de toda a experiência vivida. Então, decidi retomar cada etapa do percurso, ressaltando tudo o que haviam aprendido.

Ao propor o aprimoramento do texto, citei o grande escritor alagoano Graciliano Ramos, que nos dá uma boa recomendação quanto ao ato de escrever: “Deve-se escrever da mesma forma como as lavadeiras de Alagoas fazem seu ofício”. Li o texto para os alunos, ressaltando que o ato de escrever exige trabalho, esforço, dedicação.

Ao escrever esse breve relato, me dou conta dos desafios que eu e meus alunos, corajosamente, enfrentamos: a resistência inicial do grupo, a falta de entusiasmo de alguns, as dificuldades de aprendizagem de outros e minhas dúvidas enquanto professora diante de uma nova proposta. Também percebi que as entrevistas, as visitas, as oficinas de leitura e escrita, as orientações passo a passo trouxeram vitalidade ao trabalho.

Por fim, considero que a proposta da Olimpíada fortaleceu minha atuação em sala de aula, enriqueceu o universo cultural de cada aluno e despertou a consciência para a busca de melhorias no lugar em que vivemos.

Jeane Cristina Rodrigues do Nascimento é professora da Escola Municipal Luzinete e Lindalva Jatobá, de São Miguel dos Campos (AL).

Revisar para

Uma boa crônica – ao flagrar acontecimentos pitorescos do cotidiano – é capaz de surpreender, emocionar, divertir quem a lê. Mas, por trás da linguagem leve e coloquial, bem ao encontro da rapidez dos tempos pós-modernos, há um trabalho minucioso e consistente do escritor. São múltiplas escritas, leituras, reescritas, antes que o texto chegue às mãos do leitor.

Sabemos que cabe à escola – por meio da intervenção do professor – criar condições para que o aluno possa aprender a se deslocar

para o lugar de leitor do próprio texto e, assim, identificar o que não está claro, o que falta, o que precisa ser modificado, para que a escrita ganhe qualidade.

Vamos por meio dos registros e reflexões sobre a prática da professora Adriana de Sá Costa, da Escola Municipal Padre Antônio, de Campina Grande (PB), finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* em 2008, conhecer como ela desenvolveu as atividades de revisão e o aprimoramento da crônica ao trabalhar com a Caixa de ferramentas.

Veja as anotações do “Diário de viagem” da professora Adriana:

Depois de ler e discutir alguns textos, o grupo teve uma visão geral acerca do gênero, demonstrando motivação para realizar a produção inicial. Achei interessante a observação de alguns alunos, argumentando que teriam de escrever sobre um gênero sem tê-lo estudado de forma mais sistemática. Nas palavras deles: *Professora, como é que a gente já vai escrever uma crônica se a senhora começou a falar sobre ela agora?*

Expliquei que eu precisava fazer um diagnóstico, identificando o conhecimento de cada um sobre a crônica.

Percebi um grande esforço do grupo na tentativa de melhorar essa produção em relação à anterior. Retomei os passos para a escrita da crônica e lembrei aos alunos que, ao escrever, não deveriam perder de vista o leitor, já que os textos seriam publicados.

Realizei um plano de escrita com os alunos, retomando os elementos do gênero, sobretudo o caráter crítico, subjetivo, da crônica.

escrever bem

De maneira geral, pude observar que houve avanços em todas as produções. Alguns de fato não conseguiram escrever uma boa crônica, mas, em relação à primeira produção, o desempenho melhorou muito.

No momento da reescrita, providenciei, para todos os alunos, cópias do texto que seria aprimorado. Assim, eles poderiam ler, analisar, propor e acompanhar as alterações. Eu escrevia no quadro as sugestões propostas. Percebi que os alunos passaram a fazer observações mais consistentes. Além disso, aprenderam a sugerir sem criticar. Essa atitude respeitosa melhorou a relação entre eles.

Durante as atividades de reescrita alguns alunos demonstravam desinteresse. Alegavam que "não aguentavam mais olhar para o texto". Procurei animá-los, esclarecendo que este é o processo pelo qual o texto passa – até dos escritores experientes, consagrados – antes de ser publicado. E o texto deles precisava ser bem escrito, pois seria publicado no blog e no jornal da escola.

Primeiras linhas

A análise do texto inicial permite que o professor identifique o que os alunos já sabem e também suas principais dificuldades. A partir desse mapeamento, pode planejar as intervenções necessárias para que a turma avance.

É fundamental que o professor ensine aos alunos que um texto bem escrito – aquele que cumpre a finalidade a que se propõe, conquista legitimidade perante o leitor – é um processo repleto de idas e vindas. Cada nova leitura é

uma possibilidade de aprimorar uma ideia, checar o que está confuso, ambíguo, redundante, adequar o vocabulário, ajustar a pontuação, corrigir algum deslize ortográfico, gramatical.

O incentivo do professor é decisivo para encorajar os alunos a enfrentar a revisão e o aprimoramento do texto. Sempre que possível, prepare um bilhete com observações individualizadas que ajudem o aluno a identificar o que pode ser revisto para aperfeiçoar o próprio texto.

Velho do chinelo

Em um sítio bem próximo da cidade a estrela mais conhecida lá era o “Velho do chinelo”. Todos diziam que ele era muito azarado e sempre perdia o chinelo. Um dia como outro qualquer, um rosto novo pelas redondezas. Os outros moradores ficavam se perguntando quem era este jovem? Ninguém sabia, mas ele estava ali para poder realizar um sonho neste dia.

— O senhor pode vir comigo?, perguntou o rapaz.

O senhor, com certo medo, diz que vai.

No caminho para a praia o “Velho do chinelo” vê o mar pela primeira vez. Os olhos ficam molhados com suas lágrimas, nem espera o carro parar e vai ao encontro do mar. Em um belo mergulho perde seu par de chinelos. Sem pensar ele grita o mais que pode. E com uma voz de choro, ele pergunta: “Cadê meu chinelo?”

Acompanhe a devolutiva que a professora deu ao Luan Vieira, valorizando o que o ele já sabe e apontando os conhecimentos que precisam ser aprendidos.

Luan,
você escolheu um interessante personagem de sua vida para escrever a crônica. Percebo em seu texto pitadas de ironia. Há também emoção ao narrar a experiência do “Velho do chinelo” quando ele vê o mar pela primeira vez. Deixo uma sugestão: procure ler outras crônicas, observar o jeito de o cronista narrar os fatos do cotidiano, antes de reescrever o seu texto.

O olhar apurado do professor ao examinar as produções de seus alunos permite que ele conheça as necessidades do grupo e as intervenções que devem ser feitas.

Verifique a análise atenta da professora Adriana:

- O aluno escolheu um episódio com um personagem próximo de sua realidade: o morador de um sítio, conhecido como “Velho do chinelo”. Parece que ele já sabe o que dizer.
- Há sucessão de acontecimentos no texto que precisam ficar mais claros para o leitor.
- Incluiu diálogo entre os personagens da trama, numa tentativa de envolver o leitor no enredo.
- Mesclou ironia, humor e até umas “pitadas” de lirismo, mas ainda não definiu o *tom* da crônica.
- Usou um bom recurso para finalizar o texto, entregando o desfecho nas mãos do leitor.

Fazer junto: é hora do aprimoramento coletivo da crônica

A reescrita faz parte do processo de escrita. É uma prática trabalhosa, mas essencial para o ensino da produção textual.

Antes de propor que cada aluno reveja e aperfeiçoe seu texto individual, é importante que se faça essa atividade coletivamente. A reescrita coletiva – *o fazer junto* – possibilita aos alunos uma experiência mo-

delar, que vai ajudá-los na reformulação das ideias, para que eles possam dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito.

Transcreva o texto que será reescrito e, com antecedência, prepare algumas perguntas que possibilitem aos alunos enxergar as soluções para o texto. Por exemplo:

- Você não acha interessante apontar outras características do personagem?
- Será que azarado é o melhor adjetivo para o personagem?
- Quem é o jovem que se aproximou do velho?
- O discurso direto não daria mais vivacidade ao texto?
- Diante da aceitação do convite feito, quais foram os preparativos para a viagem?
- “No caminho para a praia” o velho já avistou o mar? Esse fato poderia ser narrado de outra maneira?

Depois de cada pergunta, dê tempo aos alunos para se manifestarem. Vá anotando, ao lado da versão original, as contribuições da turma. Leia para o grupo as várias possibilidades apresentadas.

É preciso que o professor, durante o processo de aprimoramento do texto, fique atento às mudanças realizadas para preservar a autoria.

Conheça como ficou a versão aperfeiçoada do texto:

Velho do chinelo

O Velho do Chinelo era a pessoa mais conhecida naquelas paragens. Morava num sítio não muito longe da cidade de Pedrinha. Distraído, sempre perdia objetos pessoais, principalmente o chinelo. Foram tantas perdas e confusões, que a fama de atrapalhado se espalhou pelo lugarejo.

Um dia apareceu um rosto novo pelas redondezas. Intrigados, os moradores do lugar ficavam perguntando quem seria aquele jovem, por que estava na cidade. O que ninguém sabia é que ele – sobrinho do velho – veio à cidade especialmente para realizar o sonho do tio.

— O senhor quer dar um passeio comigo? — perguntou o rapaz ao velho.

Meio ressabiado – há tempos não tinha notícias do jovem — aceitou o convite.

— Eu preciso levar alguma coisa? — perguntou o velho ao rapaz.

— Nada de especial, apenas uma roupa confortável — respondeu o sobrinho.

Mochila pronta, os dois iniciam o passeio.

Ainda na estrada, o Velho do chinelo avista o mar pela primeira vez. Emocionado, os olhos ficam molhados de lágrimas. Nem espera o carro parar direito e sai correndo pela praia ao encontro do mar.

O velho dá um belo mergulho e perde seu par de chinelos. Sem pensar, ele grita o mais que pode. Não era de felicidade ou por causa da água fria. Com uma voz de choro, resmunga: “Cadê meu chinelo?”

Revedo o caminho percorrido

- Escolhi um texto que representava as principais dificuldades dos alunos.
- Pedi autorização do autor para utilização do texto.
- Copiei, previamente, a crônica numa folha de papel *kraft*.
- Conversei sobre alguns combinados indispensáveis para manter no grupo o respeito mútuo e a cooperação.
- Expliquei aos alunos a importância de revisar e aprimorar o texto.
- Elaborei, antecipadamente, perguntas que ajudassem os alunos a pensar nas modificações e nos ajustes que precisavam ser feitos no texto.
- Relembrei com eles a situação de comunicação: quem fala; de que lugar; com que objetivo; para quem ler, como; onde irá circular; em que suporte será publicado.
- Li o texto na íntegra com os alunos.
- Verifiquei se o texto reporta de forma significativa e pertinente algum aspecto ligado à vida cotidiana do local.
- Apontei o que está bom no texto e o que precisava ser melhorado.
- Pedi que verificassem se a crônica cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, refletir, surpreender o leitor.
- Conferi se os recursos da linguagem estavam adequados ao tom do texto: irônico, humorístico, lírico, crítico;
- Preparei um cartaz com o roteiro para revisão.
- Ajudei o grupo a identificar se o enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente, se há uma unidade de ação, se no desenrolar do texto as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes.
- Ouvi as alterações propostas e decidi, junto com o grupo, qual é a melhor forma de escrever o texto.
- Assegurei a interação e participação de todos os alunos, evitando o monopólio daqueles que têm maior domínio da escrita.
- Reli com o grupo cada parágrafo produzido para verificar se o texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação).
- Pedi à turma que fizesse as alterações necessárias e conferisse se o texto mantém a coesão, a coerência, se o sentido do texto foi preservado.

Há outras estratégias para encaminhar a reescrita coletiva. Você pode analisar todos os textos e selecionar trechos diversos que precisam ser revisados e reescritos. Neste caso, organize os alunos em duplas ou pequenos grupos e peça a eles que leiam e apontem as alterações que julgarem necessárias. Outra possibilidade é selecionar trechos de várias produções que apresentam o mesmo tipo de problema e fazer atividades de reflexão sobre a língua portuguesa com eles.

Por certo, você vai encontrar sua própria forma de ensinar os alunos a ler, revisar e reescrever os textos deles.

Aprender a fazer sozinho

Depois de exercitar o aprimoramento de texto com a colaboração do professor e dos demais colegas da turma, é hora de o aluno caminhar rumo à autonomia, aprender a olhar criticamente para o próprio texto, identificando o que precisa ser alterado. É necessário que os alunos percebam que é preciso dar sentido aos *seus dizeres*, se façam entender por aqueles que irão ler seu texto. Para ajudá-los nessa tarefa, o professor pode ler o texto em voz alta para que eles percebam o que não ficou claro, onde estão os problemas, fazer algumas perguntas que os ajudem a enxergar o que precisa ser alterado, observando as orientações propostas no roteiro de revisão e aprimoramento.

Roteiro de revisão e aprimoramento

- O cenário da crônica reflete o lugar onde vive?
- Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
- E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há um modo peculiar de dizer?
- Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
- Que *tom* o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
- Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
- O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
- No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
- Faz uso de verbos de dizer?
Os diálogos dos personagens são pontuados corretamente?
- Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está adequada?
- O título mobiliza o leitor para leitura?

Veja, em outro texto, as indicações propostas pela professora Adriana:

O mistério do açude velho

Priscila A. Ferreira

O açude velho, que já matou tantas vezes a sede da população de Campina Grande, que foi tão importante para o crescimento e desenvolvimento da nossa cidade, hoje se encontra assim... poluído. Mas não é sobre esse tema que escrevo essa crônica, e sim sobre um dilema vivido, e até mesmo esquecido, por nós campinenses. Afinal, há ou não um jacaré, vivendo nas águas do açude velho?

Pensando nisso, resolvi tirar essa história a limpo, saí, de casa em casa – próximas ao açude –, perguntando se alguém já tinha visto o famoso jacaré do açude velho. Alguns moradores me diziam que apesar de nunca o terem visto, acreditavam na sua existência, outros diziam que aquilo tudo era absurdo, que não havia como um animal sobreviver naquelas águas imundas e poluídas. Continuei na estaca zero, pois ninguém tinha visto nada estava provado. Mas eu não desisti.

Na penúltima casa que visitei finalmente, o morador que jurava ter visto o réptil! Então existe sim um jacaré no açude? O morador se chamava Fernando e me disse que já viu o jacaré várias vezes, pergunte para ele porque de todos os vizinhos ele era o único a ver o jacaré. Ele me respondeu que os vizinhos costumavam mentir. Eu achei aquilo estranho, porque os vizinhos iriam mentir? Por qual motivo?

Dei obrigado ao morador meio sinistro e fui terminar a minha pesquisa, indo para a última casa próxima ao açude. O último morador, coincidência ou não, era irmão de Fernando (o morador esquisito). O irmão dele me disse que Fernando não falava coisa com coisa, que do mesmo modo que ele diz ter visto jacaré no açude, ele diz ter visto duendes. Fiquei muito triste. Então não existe jacaré nenhum...

No caminho de volta, vim olhando o açude, desanimada. Quando de repente vi uma coisa se mexendo nas águas do açude velho, nem acreditei, não é que era o famoso jacaré, fiquei muito contente, tirei várias fotos. Assim pude concluir que, se existem duendes eu não sei, mas que o morador estranho estava certo em relação ao jacaré... Isso estava.

A narrativa pode ganhar agilidade se você usar o discurso direto. Que tal reler o texto para identificar quais parágrafos merecem ajustes?

Para tornar a linguagem mais elegante é preciso substituir expressões, deslocar certos advérbios (finalmente); deixar os períodos mais curtos, rever a pontuação. Vamos tentar?

Na crônica, não é tão usual dar nome aos personagens. Você quer rever?

É possível criar um clima de suspense por meio do diálogo entre os vizinhos?

Escuta do texto ou leitura?

Élie Bajard

As editoras vêm publicando hoje livros acompanhados de CD. Com a multiplicação das memórias eletrônicas, a narrativa escrita tem se tornado cada vez mais acessível, por se endereçar aos ouvidos de públicos diversificados, como cegos, analfabetos ou pessoas ocupadas com outras tarefas, como dirigindo um carro ou fazendo *jogging*. Assim, a história adota uma forma dupla. Nas páginas do livro, a narrativa é publicada para sua apreensão visual; no CD é “tornada pública” mediante a voz de um “locutor”, como se diz no rádio. Como nos dois casos a história tem autoria única e é constituída pelas mesmas palavras em uma ordem fixa, consideramos que estamos em presença de um texto único com duas representações: a primeira, impressa; a outra, sonora.


Na página do livro, o *texto impresso*, acompanhado ou não por ilustrações, se espalha sobre uma superfície, endereçando-se à visão de um leitor potencial. Constituído mediante palavras individualizadas por espaços brancos, o texto forma uma imagem percebida por uma olhada única ou por diversos “zooms” que destacam aqui um título, ali um grupo de palavras. Por não ter correspondência sonora,

o espaço – caráter mais frequente do teclado – faz escapar nossa escrita de um funcionamento puramente fonológico. A competência do leitor consiste em ser capaz de extrair da fileira de palavras individualizadas pelo espaço uma história até então desconhecida.

A gravação em CD ou em *walkman* mobiliza a audição dos que recebem a narrativa desenrolada no tempo de maneira sequencial: as palavras aparecem e desaparecem no momento da sua pronúncia. Não individualizadas como no texto impresso, elas são embutidas em blocos dentro de uma música chamada *prosódia*¹. Separados por silêncios, esses blocos compõem o *texto sonoro*. A compreensão dessa língua sonora supõe que o ouvinte, através de operações mentais específicas, saiba tirar significado daqueles blocos sonoros.

No plano linguístico existe uma diferença notável entre a recepção do texto impresso e a do texto sonoro. Para ser compreendido, o primeiro exige a longa aprendizagem da alfabetização, enquanto o segundo é entendido mesmo pelo analfabeto, se a língua do texto

1. Parte da gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entonação.



corresponde à sua cultura. De fato, nossa capacidade de entender um texto sonoro é herança de nosso domínio da língua oral, pois língua falada e texto sonoro recorrem à mesma matéria acústica constituída de unidades sonoras estruturadas pela prosódia.

Assim, o Evangelho proferido pelo padre é compreendido pelos cristãos analfabetos; o Alcorão recitado no minarete é entendido pelos fiéis desprovidos do livro; o poema dito por Manguel, jovem pesquisador, é escutado por Borges, renomado escritor, já cego. Da mesma maneira, a história contada pela mãe na beirada da cama encanta a criança ainda não escolarizada.

Nessas situações os ouvintes se beneficiam da mediação da voz alheia para ter acesso à *história do livro* – como dizem as crianças, para distingui-la da *história da boca*, improvisada pelo contador – enquanto não podem entender o texto gráfico. Assim, as duas formas do texto – sonora e impressa – requerem um conjunto distinto de operações mentais para serem compreendidas. É desse modo que, hoje, a criança entra na cultura da língua escrita pela escuta e manuseio do livro antes de ser alfabetizada, enquanto no passado o

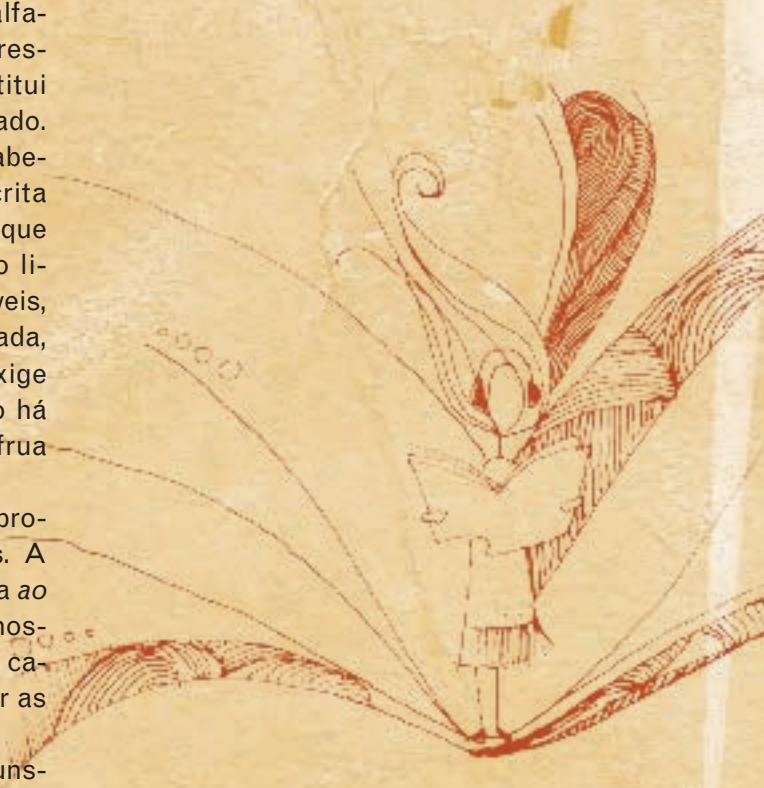
mundo da escrita era acessado apenas através da cartilha. As condições sociais da alfabetização mudaram; a abordagem das correspondências entre sons e letras não constitui mais o rito de iniciação no mundo letrado. Hoje, a criança chega ao momento da alfabetização com uma experiência na língua escrita ignorada ontem. Ela sabe que a narrativa que passa pela boca do mediador provém do livro, que as palavras e sua ordem são imutáveis, que a língua – léxico e sintaxe – é requintada, e, para ser entendido, o texto impresso exige uma complexa aprendizagem. Assim, não há mais idade mínima para que a criança usufrua a literatura.

No entanto, a escuta do texto pode ser proporcionada por duas situações distintas. A chamada do almuadem² pode ser proferida *ao vivo*, ou, como ocorre frequentemente em nossos dias, provir de uma gravação. Nos dois casos o texto é perene; não é possível trocar as palavras do texto sagrado.

Essa fixidez é imposta por duas circunstâncias: pela gravação e pelo texto mesmo. Quando gravado, o texto é *repetido* a cada emissão com a mesma “música”; não existe nenhuma variação – nem nas palavras, nem na prosódia. No texto proferido *ao vivo*, ao contrário, não existe repetição; se as palavras e sua ordem permanecem fixas, cada transmissão do texto adota uma prosódia nova, vinculada à singularidade da situação.

A gravação possui uma eficácia específica, na medida em que cada ouvinte pode, a partir de uma memória eletrônica, ter acesso a textos sem requerer a disponibilidade dos olhos, nem a presença de alguém. A criança que não sabe ler ou o adulto impossibilitado de ler por alguma razão têm sempre a possibilidade de recorrer à gravação para usufruir o prazer do texto. Quando realizada com cuidado, por um ator, por exemplo, essa gravação pode convidar professores e alunos a apropriarem-se da “voz alta” *ao vivo* para se comunicarem entre si.

Quando se compara o texto *ao vivo* com o texto gravado, é necessário levar em conta critérios suplementares. Além da matéria linguística – com a prosódia variável ou repetida –, mudam as condições relacionais. Enquanto a escuta do texto gravado não deixa de ser um



encontro frustrado – o “locutor” grava sua voz sem auditores; os ouvintes a escutam na ausência dele –, a emissão *ao vivo* instaura um encontro entre um mediador presente e seus auditores, em um “aqui” e um “agora” compartilhados pelos participantes. Entre eles nascem inter-relações que transitam, sem dúvida, pelas palavras do texto, mas também por gestos e olhares, isto é, por linguagens não verbais. Mesmo o espaço real que acolhe locutor e ouvintes pode se transformar em lugares de ficção, floresta ou castelo. As palavras ditas remetem não apenas ao tempo fictício da história, mas ao momento atual vivido pelos protagonistas. As palavras pertencem certamente ao personagem da história, mas também à voz do “locutor” que as enuncia. A menina pode até escutar com receio as palavras “Eu vou te comer” pronunciadas não somente pelo lobo da narrativa, mas – magia da representação – oriundas também da voz masculina do mediador, acompanhada por seu olhar fixo. A situação *ao vivo* é enriquecida pela qualidade das interações que acabam pilotando o fluxo da voz endereçada aos ouvintes, enquanto a gravação mantém-se fixa, quaisquer que sejam as condições da recepção. É essa adaptação da voz à presença dos ouvintes que torna singular cada escuta do

2. Pregoeiro que, do alto da torre da mesquita, chama os fiéis à oração.



texto *ao vivo*. O mesmo texto dito por um, dois ou vários alunos se expressa em novos gestos, novos olhares, nova voz; recebe, a cada vez, nova vida.

Tamanha efervescência na sala de aula supõe um “locutor” com conhecimento pleno do texto. De fato, sem conhecer a narrativa por completo, como atribuir-lhe uma tonalidade triste, alegre ou apavorante? Como introduzir silêncio para criar suspense, se o final é ignorado? Mais ainda: quando o mediador fez questão de tomar conhecimento do texto com antecedência, seus olhos, menos presos ao livro, estabelecem, durante a emissão vocal, idas e voltas ágeis entre a página – da qual são extraídos fragmentos – e o público, com o qual mantém a comunicação.

Nessa prática, a “voz alta” tem por finalidade não a descoberta do significado do texto, mas sua comunicação com os ouvintes. Desse modo, negando o texto gaguejado, a sala de aula flerta com práticas culturais: sarau, jogral, recitação poética ou cena de teatro.

Se a escuta do texto faz parte dos recursos do professor, ela deve ser escolhida cuidadosamente em função dos efeitos suscetíveis de serem contemplados. Assim, a escuta do texto não é somente um paliativo para analfabetos; ela é uma prática cultural plena, até

mesmo apreciada pelos amadores de teatro. Seu exercício na sala de aula é plenamente justificado pelos frutos que produz: prazer da escuta, conhecimento da literatura, enriquecimento da língua.

No entanto, escutar texto não é ler. Se o professor visa tornar o aluno capaz de “tomar conhecimento de um texto gráfico desconhecido”, situação vivida pelo assinante de jornal que descobre as notícias do dia, ou pelo candidato ao vestibular diante de um texto distribuído no início da prova, a escuta do texto não é a ferramenta pedagógica adequada, pois o assinante de jornal e o vestibulando necessitam compreender o texto sem a voz de nenhum locutor. Não podem escapar às operações mentais que possibilitam transformar o texto até então desconhecido em texto conhecido.

Se a escuta oferece uma alternativa para as pessoas que não sabem, não podem, não querem ler, o professor que pretende desafiar os alunos à leitura não pode queimar seu próprio desafio mediante uma emissão sonora que, por si mesma, anula a necessidade de ler. Cabe ao professor, então, se perguntar: será que meu objetivo é apenas propiciar a compreensão do texto com o menor custo cognitivo possível? Será que – ao fazer ressoar a musicalidade do texto sonoro – quero instaurar uma comunicação real mediante um texto ficcional? Ou será que pretendo propiciar a conquista das estratégias de descoberta do significado a partir da grafia?

A escuta do texto contempla de fato os dois primeiros objetivos, mas impossibilita a realização do terceiro. Se o professor deve organizar a escuta de textos para que seus alunos se beneficiem das vantagens literárias e linguísticas que ela propicia, é imprescindível também que exija deles, em outros momentos, operações mentais de leitura. Se o professor tiver reconhecido essa necessidade, poderá atribuir à escuta funções distintas da mera fuga das situações de leitura.

Élie Bajard, doutor em lingüística, é formador de professor na área da alfabetização. Trabalhou em vários países (Argélia, França, Marrocos, Vietnã). No Brasil foi o idealizador (1990) do Pró-Leitura, projeto de cooperação franco-brasileiro lançado pelo MEC para formação de professores alfabetizadores. Atuou na pós-graduação da Universidade de São Paulo. Trabalha hoje com diversas ONGs dedicadas à educação.

**Professor, inscreva-se na
Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*
Você não pode perder essa oportunidade.**

Em 2010, todos os professores de sua escola – do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio – podem participar da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

A escola recebe os novos materiais didáticos com atividades de leitura e de escrita para trabalhar com seus alunos: Cadernos de Orientação do Professor, Coletânea de textos e CD-Rom – você pode ouvir, imprimir ou apresentar em *datashow*.

De 2 de março a 14 de maio de 2010.

Informações: www.escrevendoofuturo.org.br



- Poema para alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental
- Memórias literárias para alunos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental
- Crônica para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio
- Artigo de opinião para alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio



Parceiros



Coordenadora
técnica



Instituições

