



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Severino Donaio Ruiz, Eliana Maria
Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de
Língua Portuguesa
Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 36, mayo-agosto, 2012, pp. 555-579
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123663013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da *Olimpíada de Língua Portuguesa*¹

*(Dis)continued formation and teacher representation in
didactic materials Portuguese Language Olympics*

Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Pós-doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), integrante do projeto de pesquisa “Representações e tecnologias (de si) – escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita virtual”, professora da Universidade São Francisco (USF) em Itatiba, SP - Brasil, e-mail: elianaruiz@terra.com.br

Resumo

Com base na perspectiva discursivo-desconstrutivista e nos estudos socioculturais, este trabalho pretende problematizar as representações de professor em materiais didáticos

¹ Trabalho apresentado no III CLAFPL – Congresso Latino-americano de Professores de Língua, em Taubaté, SP (nov./2010).

da *Olimpíada de Língua Portuguesa*. Pressupõe que a visão socialmente construída acerca do professor é a de um agente imbuído de um aparato teórico-metodológico para abordar um determinado saber; que este saber é, na maioria das vezes, o veiculado pelo livro didático; e que o material da Olimpíada entra na sala de aula para desempenhar o papel de livro didático; concluímos que o professor aparece representado nesse material como um agente destituído de saber para dar conta da tarefa de ensinar a escrita.

Palavras-chave: Representação. Professor. Formação continuada. Material didático. Discurso.

Abstract

Based on the discursive and deconstructive perspective and on socio-cultural studies, this paper intends to question the representations of teachers in educational materials of 'Portuguese Language Olympics'. Assuming that the socially constructed view about the teacher is that of an agent imbued with theoretic and methodological apparatus to deal with a given knowledge; and that such knowledge is, in most cases, the same one conveyed by the textbook; and also that the 'Olimpíada' material enters the classroom to play the role of the textbook. Then, we conclude that the teacher is represented in this material as an agent stripped from his knowledge and unable to handle the task of teaching writing.

Keywords: Representation. Teacher. Continued education. Textbook. Discourse.

Introdução

Não é de hoje que se reconhece a importância do livro didático como temática de investigação científica, haja vista a constatação de que esse material, na grande maioria dos casos, constitui a única via de acesso ao conhecimento, seja por parte de alunos, seja de professores, que neles buscam apoio e legitimação para o trabalho em sala de aula.

Em obra que se tornou clássica na Linguística Aplicada, Coracini (1999) lança um olhar crítico sobre livros didáticos de língua materna

e estrangeira, com o intuito de compreender o seu funcionamento e os efeitos de sentido que podem provocar na sala de aula, conformada a uma ideologia positivista, capitalista e utilitarista, questionando o que se apresenta como natural e problematizando o que parece simples e homogêneo. O livro didático, então, aparece como o lugar de estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, que define, para professores e alunos, o que e como se deve ensinar ou aprender, estabelecendo um perfil tanto para o professor como para o aluno, que nele encontra o objeto para saciar sua sede de conhecimento. Ali se constrói a ilusão do novo, onde velhos esquemas e procedimentos se re(a)presentam, numa tendência à repetição como forma de exercício de poder e estabelecimento de verdades (FOUCAULT, 1981). E isso, mesmo quando o professor decide produzir um material próprio, como apostilas ou outras formas alternativas.

Passados alguns anos, temos, hoje, caminhando de par com o livro didático a veiculação, na rede de ensino, de materiais outros, seja no âmbito estadual, seja no federal. No estadual, a partir de 2008, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP) desenvolveu o programa de formação continuada *Rede do Saber*, por meio do projeto *São Paulo faz Escola*, dando origem a algumas publicações, entre as quais o *Jornal do Aluno* e, mais recentemente, o *Caderno do Aluno* e seu correspondente *Caderno do Professor*². Em âmbito federal, o Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social, por meio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) vem produzindo, desde abril de 2008, em caráter de política pública, alguns materiais voltados para um concurso nacional de produção de textos para os três níveis da

² "O Caderno do Professor é um material distribuído para professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do Ensino Médio. Composto por 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria, ele indica com clareza o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual. É complementar ao material didático que já estava disponível para todas as escolas" (REDE DO SABER. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIAL/DAESCOLA/CADERNODOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx>>. Acesso em: 9 jun. 2010).

educação básica, a *Olimpíada de Língua Portuguesa*³. O objetivo principal da iniciativa, conforme entrevista da coordenadora do projeto (CANAL..., 2010), é melhorar os resultados do Brasil nos *sets* internacionais, principalmente no PISA⁴. Segundo o *site* oficial do concurso, a Olimpíada

foi fundamentada na metodologia, nas estratégias de atuação e na experiência das três edições do Programa Escrevendo o Futuro que, de 2002 a 2007, desenvolveu *ações de formação continuada para professores* do 5º e 6º anos (4ª e 5ª séries) do ensino fundamental da rede pública, a fim de orientar a produção de textos dos alunos. Em 2008, o Escrevendo o Futuro se tornou a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro [...] (O QUE..., 2010, grifos nossos).

Mais, que um concurso de textos, a iniciativa, segundo os organizadores, inclui os participantes numa rede de conhecimento – oferecendo publicações periódicas com análise e divulgação dos textos dos alunos e dos relatórios dos professores envolvidos – e também comporta uma comunidade virtual de aprendizagem e cursos *online*.

A tônica do caráter de formação contínua é recorrente em vários dizeres acerca da iniciativa encontrados no *site* do concurso. Notícia sobre o lançamento da Olimpíada, de 17/04/2008, traz: “programa tem objetivo de *melhorar a formação de professores* e estimular leitura e escrita em escolas públicas de todo país” (MEC..., 2008). Para o didaticista

³ Cerca de 141 mil professores de 59 mil escolas públicas da educação básica de 5.222 municípios se inscreveram para participar da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2010 (OLIMPÍADA da Língua Portuguesa tem 59 mil escolas inscritas. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/olimpiada+da+lingua+portuguesa+tem+59+mil+escolas+inscritas/n1237656431147.html>>. Acesso em: 9 jun. 2010).

⁴ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é um programa de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (POSIÇÃO do Brasil no Pisa 2007. Disponível em: <<http://www.baraoemfoco.com.br/barao/educacao/noticias/pisa2007.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2010). Em 2007, ano anterior à criação das Olimpíadas, o Brasil ocupava o 48º lugar, ficando atrás de outros países latino-americanos, como Chile, Uruguai e México.

genebrino, Joaquim Dolz, que prefaciou a edição 2010 do material didático, “a Olimpíada de Língua Portuguesa também tem objetivos ambiciosos [...] deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente” (DOLZ, 2010, p. 9). Segundo um dos assessores do projeto, Escrevendo o Futuro “caracteriza-se como um curso de ‘formação em serviço’ para os docentes inscritos (RANGEL, 2010). Conforme explicita o *site* do concurso: “assim como no programa que inspirou a Olimpíada, uma das prioridades da nova ação é promover a formação de docentes (OLIMPÍADA..., 2010). E, como frisa o texto de apresentação do material didático, “a Olimpíada é um programa de caráter bienal e contínuo. Constitui uma estratégia de mobilização que proporciona, aos professores da rede pública, oportunidades de formação (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, grifos nossos).

Assim que se inscrevem no projeto, os professores recebem um caderno de orientações sobre a realização de 15 oficinas preparatórias em sala de aula, acompanhado de dez exemplares de uma coletânea de textos (para os alunos) e um CD-ROM (mídia com os mesmos textos da coletânea e outros, nas modalidades sonora e gráfica). Esse *Caderno* consiste numa publicação (impressa e *online*) em quatro versões, cada uma voltada para um gênero textual e um par de anos escolares⁵.

O programa aposta na ideia de que os professores possam viver, por meio desse *Caderno*, uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais a partir da metodologia das sequências didáticas: “O professor inscrito recebe o Caderno de Orientação do Professor,

⁵ Poema (5º e 6º anos do ensino fundamental: ALTENFELDER, A. H.; ARMELIN, M. A. *Poetas da escola: caderno do professor – orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. [Coleção da Olimpíada]), memórias (7º e 8º anos do ensino fundamental: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro ...: caderno do professor – orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008), crônica (9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio: LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor – orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. [Coleção da Olimpíada]) e artigo de opinião (2º e 3º anos do ensino médio: RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Pontos de vista: caderno do professor – orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. [Coleção da Olimpíada]).

que propõe uma sequência didática para o ensino da leitura e produção de texto” (POR QUE..., 2008).

Tendo em vista as condições de produção anteriormente descritas, este trabalho pretende trazer uma contribuição à reflexão acerca do ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua materna, na medida em que tem como objetivo específico discutir e problematizar as representações acerca do professor que emergem de textos veiculados no *site* da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, em especial a edição 2010, notadamente do *Caderno do Professor – Orientação para Produção de Textos*.

Pressupõe que a visão social e tradicionalmente construída acerca do professor é a de um agente imbuído de um aparato teórico-metodológico para abordar adequadamente, em sala de aula, um saber instituído que, na esmagadora maioria dos casos, é o veiculado pelo livro didático; pressupõe, ainda, que este *Caderno*, legitimado pelo MEC, tem entrada bienal garantida na sala de aula, ao menos temporariamente, entre os meses de abril e agosto, para desempenhar o papel do livro didático, hipotetizamos que, a despeito do caráter instrumental atribuído pelo programa a este *Caderno*, declarando-o como uma oportunidade de formação para os professores em serviço, nele, a representação tradicional de professor encontra-se esvaziada, ou seja, o professor em exercício é visto como um agente destituído de saber, um agente ainda a ser construído pelo próprio material didático, para dar conta da tarefa de ensinar, no caso, a produção de textos, pela via da metodologia específica de “sequências didáticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Fundamentação teórica

É em Foucault (1981; 2009), com o que chamou de *microfísica do poder*, que encontramos os elementos que nos possibilitam entender como funcionam as relações de poder na nossa sociedade, comparativamente à forma como o poder soberano se dava na Idade Média ou na Antiguidade greco-romana. Elas não se dão apenas de maneira descendente, mas,

sobretudo, ascendente, em diferentes pontos da rede social, contra a ideia de Estado como órgão central e único de poder. A característica primordial do poder é, pois, seu caráter relacional, entre quem exerce o poder e quem sofre o exercício do poder, que é o que permite que se criem resistências dentro dessa própria rede de forças, tentativas de luta contra esse mesmo exercício de poder.

Seja na prisão, no hospital, no exército, na fábrica ou na escola, instituições em que os indivíduos encontram-se, em certo sentido, enclausurados, coloca-se, então, a questão específica do que o filósofo chamou de *poder disciplinar*, o uso de técnicas de controle para gerir a vida dos homens: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

A disciplina é, assim, entendida como um dispositivo, um instrumento de poder que permite que se mantenham os indivíduos sob vigilância constante, de modo a produzirem comportamentos que interessem à sociedade capitalista. Produzem-se corpos dóceis, formatados para terem pouca força política e grande força econômica, o que mostra que o poder tem uma eficácia positiva, e não negativa, como se imagina, na medida em que gera riqueza estratégica: “se ele é forte, é porque produz efeitos positivos em nível do desejo [...] e também em nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 1981, p. 148).

O que passa a importar, nesse contexto, portanto, é a governamentalização do Estado, um vasto conjunto de táticas, mais do que leis, que permitem exercer uma forma bastante específica e complexa de poder sobre a população, com sabedoria – “o conhecimento das coisas, dos objetivos que deve procurar atingir e da disposição para atingi-los” – e diligência – “aquilo que faz com que o governante só deva governar na medida em que se considere e aja como se estivesse a serviço dos governados” (FOUCAULT, 1981, p. 285).

A população aparece, dessa forma, como fim e instrumento do governo, “como sujeito de necessidades [...] mas também como objeto [...]

consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça” (FOUCAULT, 1981, p. 289).

E para que o poder se exerça convenientemente sobre a população, além da organização do espaço, por meio da disciplina, que determina os lugares individuais e torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, o poder precisa ter um olho eficiente, uma vigilância, uma inspeção, o que se tornou possível pelo panoptismo, um mecanismo que Foucault esmiuçou analisando a eficácia arquitetônica do panopticon de Bentham. A ideia técnica do exercício de um poder “omnivalente” com base no princípio de uma visibilidade inteiramente organizada em torno de um olhar dominador e vigilante, que torna tudo transparente, viabiliza o poder com perfeição.

E é justamente isso que nos fabrica como sujeitos: “É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” (FOUCAULT, 2009, p. 179). Quem está submetido a um campo de visibilidade e sabe disso, faz funcionar espontaneamente sobre si mesmo e por sua própria conta as implicações do poder: “inscreve em si a relação de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 192).

A eficácia desse olhar, que tudo vê permanentemente, ao qual nada escapa e que opera a transformação dos indivíduos, dominando seu comportamento, é potencializada pela descrição e pelo silêncio, por meio do qual funciona como uma maquinaria de baixo custo, “economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua descrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita” (FOUCAULT, 2009, p. 206). Nesse universo, os recursos mais apropriados de normalização são os mecanismos de exame e de gratificação-sanção, que incidem sobre a observância-inobservância da regra vigente: “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2009, p. 183).

Como resultado e, ao mesmo tempo, condição, o poder dá lugar ao conhecimento. A medicina clínica e a psiquiatria, nos hospitais, a psicologia infantil e a psicopedagogia, nas escolas, a racionalização do

trabalho, no exército e nas fábricas, e a criminologia, nas prisões, só se tornaram possíveis a partir do refinamento das relações de poder ao longo dos últimos séculos. E a extensão dos métodos disciplinares, por sua vez, está inscrita num processo de desenvolvimento histórico de tecnologias várias, como as agrônômicas, as industriais e as econômicas. “Formação de saber e majoração de poder se reforçam regularmente segundo um pro , juntos, um produzindo o outro e dele se alimentando.

O professor no *Caderno do Professor*: orientação para produção de textos

Souza (2002) analisa o livro didático na esteira de Foucault (1969), que analisa o documento histórico: a verdade sacramentada, um saber estável, a ser descoberto e compartilhado, nele está depositado. Aí sua autoridade, enquanto um material que delega poder ao professor, legitimado institucionalmente para manejá-lo, dentro do pressuposto de que tenha sido formalmente treinado para isso, de modo a estar imbuído de um aparato teórico-metodológico que o permita abordar adequadamente o saber nele veiculado.

As concepções de professor e de aluno que estão aí implicadas são explicitadas por Carmagnani (1999), em sua análise de livros didáticos de língua materna e estrangeira. Tendo em vista que nosso foco, aqui, é o professor, o imaginário acerca dele no *Caderno*, interessa-nos explorar alguns dos aspectos apontados pela autora, entre os quais os contidos na seguinte afirmação:

o professor reproduz o que é sugerido pelo livro [...] temos um professor que não tem, ou não pode ter autonomia [...] elas [as atividades do livro didático de LM] estão encadeadas de tal forma que impedem o professor de alterar a ordem apresentada (CARMAGNANI, 1999, p. 130).

Comecemos pela questão relativa à alteração do encadeamento das atividades do livro. A cena parece se repetir no *Caderno* aqui analisado. Embora se anuncie que as atividades são apenas sugeridas, há uma forte preocupação com a questão da ordenação das mesmas, registrada já na carta dirigida ao professor, na abertura da edição 2008 do *Caderno* – não mais discursivizada, entretanto, na atual edição:

RD1 - *Poderão ser incluídas atividades e feitas adaptações de acordo com as necessidades e oportunidades que surgirem. Mas **recomendamos** que a ordem das oficinas seja mantida, porque elas estão organizadas numa sequência didática* (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2008, p. 5)⁶.

Argumentativamente, há, aqui, uma clara relação de concessão ("apesar de X, Y"; "embora X, Y") em que a oração *Poderão ser incluídas atividades e feitas adaptações* ocupa o lugar de X, o primeiro elemento do par de orações, minimizando a força de seu sentido. Ao ser posposta ao operador *Mas*, a ideia Y (*recomendamos que a ordem das oficinas seja mantida*) é que tem seu efeito semântico reforçado, já que é a que se deseja fique na memória do leitor. E dada a força que o material da Olimpíada adquire na ordem do dia, apesar de a modalização do verbo (*recomendamos*) sugerir a ideia de um pedido cuidadoso, um aconselhamento ou uma advertência, a forma empregada carrega em si a sugestão de uma ordem, para que haja a manutenção da sequência das atividades por parte do professor, já que quem aconselha, por deter um determinado saber, se coloca numa posição de poder que lhe dá suficiente autoridade para tanto. E quem "recomenda", aqui, é a equipe da Olimpíada, signatária da carta, de modo que se subentende, no texto, um enunciado do tipo "Eu, de reconhecido saber, recomendo que...". Interpretamos este primeiro recorte, portanto, como a manifestação, nos dizeres desse concurso, do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 1981) que, no uso de técnicas para gerenciar a vida dos indivíduos, permite um controle minucioso das operações do corpo, na medida em que realiza a sujeição constante das forças individuais,

⁶ Os grifos serão nossos, nos recortes discursivos (RD) analisados.

impondo-se-lhes uma relação de docilidade-utilidade. Interessa à equipe coordenadora do projeto que o professor se sujeite de bom grado à ordem imposta às atividades, como forma de garantir a utilidade de seu trabalho para os fins da Olimpíada.

Se se trata de uma *sequência didática*, como o próprio nome diz, no sentido de uma “série”, uma “sucessão” – sem nos atermos, evidentemente, à especificidade do conceito teórico desenvolvido pelos didaticistas de Genebra⁷ –, parece não estarem previstas grandes alternativas para o professor leitor desse material, a quem se reserva o papel de meramente respeitar a ordenação das atividades apresentadas pelo *Caderno*.

Vamos considerar, agora, outro aspecto apontado por Carmagnani (1999) na análise mencionada: a questão do professor como reprodutor do conteúdo trazido pelo livro, como executor de tarefas. Ora, para que um material tenha o estatuto de livro didático, ele precisa comportar um saber legitimado. Como diz Foucault (1981, p. 179-180),

as relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir dessa dupla exigência.

No caso deste material, a legitimação vem, por um lado, por conta dos linguistas aplicados; por outro, dos escritores consagrados, autores de textos exemplares dos gêneros trabalhados, a quem se dá voz. Mas também vem da parte do MEC, quando, ao distribuí-lo gratuitamente, cria a expectativa de que seja amplamente utilizado nas escolas pelos professores da rede. Portanto, seu conteúdo, ao ser legitimado, não

⁷ "Uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 97).

comporta, em princípio, questionamentos: é o discurso da verdade, como afirma Grigoletto (1999, p. 68):

Afirmando ser o livro didático um discurso de verdade, queremos dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e aluno).

Vamos lembrar, ainda, que o *Caderno* traz uma verdade teórico-metodológica considerada pela equipe coordenadora da Olimpíada como desconhecida pelo professor, conforme declarações abaixo:

E o nosso caminho é sempre trilhado *tentando construir uma tecnologia para trabalhar em escala*. É assim que atingimos uma grande massa de professores. É como escrever cada vez de forma mais acessível, sem abrir mão da profundidade dos conceitos, mas escrevendo e *apresentando o trabalho de uma forma cada vez mais palatável e entendida por um grande público* (O SEGREDO ..., 2010, grifos nossos).

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 (RANGEL, 2010, grifos nossos).

Tanto parece ser desconhecida do professor essa verdade teórico-metodológica defendida pelo material, que este carrega nas tintas das informações de base acerca dos gêneros a serem explorados para efeito do concurso; quando traz depoimentos de escritores sobre os mesmos; e, acerca da metodologia, quando traz a fala de especialistas e de integrantes da equipe pedagógica que coordena a Olimpíada. Juntem-se a isso os almanaques *Na Ponta do Lápis* e os cursos a distância oferecidos pelo *site*.

O modo de funcionamento do *Caderno* como um discurso de verdade pode ser reconhecido nos mesmos aspectos apontados por Grigoletto (1999, p. 68) acerca do livro didático tradicional:

- no seu caráter homogeneizante, dado pelo efeito de uniformização do trabalho do professor, o que é confirmado pela fala de um dos integrantes da equipe coordenadora:

[a Olimpíada] 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 (RANGEL, 2010).

- na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades com tipos de seções e de atividades mantidos por todo o livro (como já apontado por Ruiz (1988), acerca do livro didático de língua portuguesa), no caso, o conjunto de oficinas: as relacionadas à estrutura da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ou seja, a *apresentação da situação de produção, a produção inicial, os módulos e a produção final*;
- na apresentação naturalizada dos conteúdos, criando-se o efeito de um discurso “cuja verdade ‘já está lá’ na sua concepção”.

A diferença que vemos, entretanto, entre o livro didático analisado pela autora e este *Caderno* é que, enquanto naquele, “o seu autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já está dada” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68), neste, porém, é notável a tentativa de justificação ou de reconhecimento, como se vê na declaração abaixo:

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 PNLD, 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 Saresp e o Saeb, *a Olimpíada se insere num movimento histórico que costumo chamar de “virada pragmática” no ensino da língua materna [...]* (RANGEL, 2010, grifos nossos).

Isso nos permite depreender que a verdade trazida pelo material é uma verdade nova, um conhecimento desconhecido do professor, um saber não sabido, o que parece constituir mais uma razão, entre outras, para que ele, professor, seja representado como mero reproduzidor desse conteúdo. O material se coloca, então, não mais como mediador de um saber de que o professor está imbuído, mas como um oferecedor, um apresentador, um cicerone desse saber, fato reconhecido, de certo modo, pela própria coordenadora:

[...] o caderno de orientação é uma dose alopática, ensina de uma vez e mobiliza o professor. Passado o tempo da Olimpíada, ele não mantém essa chama acesa e o desejo de continuar. A nossa intenção ao enviar a revista é a de ir alimentando homeopaticamente o trabalho do professor. Num primeiro momento o professor se enche de fôlego e faz as oficinas, percebe o resultado nos textos e verifica que os alunos estão mais envolvidos. O nosso objetivo é de que um dia ele incorpore isso como metodologia de trabalho de Língua Portuguesa (O SEGredo..., 2010, grifos nossos).

Isso nos permite compreender a posição-sujeito que ocupa o professor nesse contexto, nessa relação de poder-saber. Na análise que fizemos da forma de abordagem das oficinas propostas pelo *Caderno*, foi possível perceber que há todo um mecanismo de construção da posição a ser ocupada pelo professor que, a depender de um conjunto de fatores, pode ou não assumi-la. Observemos o modo preciso como o professor é posicionado por meio das orientações do *Caderno*, seja nas instruções que geralmente abrem as oficinas, seja nas atividades propostas para os alunos:

RD4 - *Qual a diferença entre argumentar e opinar? Antes de começar a trabalhar com os alunos, **leia** as definições que estão nesta oficina. **Você precisa se apropriar desses termos** para ensiná-los* (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 35, grifos nossos).

RD5 - ***Divida** a classe em grupos, **entregue** para cada um deles uma Coletânea e **peça-lhes** que abram na página do poema “Tem tudo a ver”, de Elias José* (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 33, grifos nossos).

Assim como ocorre com o livro didático em relação ao aluno, aqui, o emprego de formas verbais no modo imperativo (*leia, divida, entregue, peça*) e na modalidade deôntica (*Você precisa se apropriar*) é, sem dúvida, o recurso mais utilizado para fazer valer a autoridade do *Caderno* em relação ao professor e posicioná-lo discursivamente como alguém que se espera obedeça aos comandos nele presentes – o que nos permite interpretá-lo como um dispositivo do poder disciplinar.

Contudo, do mesmo modo que Coracini (2002, p.72) percebeu o papel da modalização dos enunciados na fala do professor numa aula de leitura, neste caso, podemos fazer nossas suas palavras, dizendo que o material procura modalizar os enunciados que manifestam fortemente sua autoridade, “certamente imbuído de alguns princípios que acredita norteadores da pedagogia moderna, no sentido de que, hoje, não se pode conceber um ensino autoritário”. Mas, como é preciso, por outros meios, levar o professor a realizar o que o material deseja, camufla-se, em algumas passagens, essa autoridade, servindo-se de modalizações:

RD6 - *Prepare um cartaz com o roteiro descrito na página ao lado. Distribua aos alunos as produções deles para que possam revisar e melhorar o texto. Ajude-os com relação ao roteiro e explique que ele não representa um conjunto de regras a serem cumpridas. São **apenas orientações**, não precisam **ser seguidas à risca*** (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 146, grifos nossos).

Apenas é um advérbio que, no intradiscursivo, carrega a ideia de “somente”, “unicamente”, ou seja, o que se propõe ao professor não deve ser

entendido (efeito de sentido indesejável) como outra coisa que não *orientações*, isto é, “guia”, “direção”, “norte” (este sim, desejável). Por sua vez, à *risca* guarda o sentido de “ao pé da letra, “com exatidão”, “com rigor”, e a voz passiva *ser seguidas*, ocultando o agente da ação, nos permite entender que, assim como o aluno, o professor também não precisa seguir à risca o *Caderno*. O recurso a enunciados desse tipo mostra tentativa de suavizar o impacto negativo que o efeito de comando pode ter no leitor-professor.

Por certo, o professor reconhece esse posicionamento, como também as sanções nele implícitas para o caso de possíveis resistências, já que não aceitações conscientemente assumidas poderiam acarretar, no mínimo, a não participação em massa de todos os seus alunos, ou a não seleção dos textos de toda uma escola junto à primeira instância julgadora do concurso, a comissão municipal, por exemplo.

Entretanto, como bem adverte Souza (1995/2002, p. 101), que encontrou o mesmo quadro em livros didáticos de LE, “não devemos crer que haveria uma intenção totalmente consciente por parte dos autores de livros didáticos para limitar a ação e criatividade do sujeito-leitor-professor. Não deve haver aí uma intenção conscientemente perversa de anular a capacidade crítica [...]”. O posicionamento do professor pelo *Caderno* é a forma de o material exercer sua autoridade estabelecendo os parâmetros que julga interessantes na relação do professor com a metodologia em foco. Há uma expectativa de que o professor coopere com o material, como declara a própria coordenação da Olimpíada:

O material dos cadernos de orientação tem uma grande diretividade. Embora deixe espaço para a criação do professor – *porque quem desenvolve o projeto em sala de aula é o professor* –, ele é bastante diretivo. *Ele diz o que o professor deve fazer*, dando o passo-a-passo. E nós queremos conquistar uma forma em que estejamos colaborando com o professor, mas fazendo com que ele consiga cada vez mais se desvencilhar dessas orientações e construir sua autonomia (O SEGredo..., 2010, grifos nossos).

Esse posicionamento colaborativo (e esperado) do professor permite que o material funcione como um guia, determinando, a todo

momento, como ele deve agir em relação à metodologia trazida pelo *Caderno*. Chama-nos a atenção, contudo, a exacerbação do passo-a-passo, como se o leitor-professor não detivesse posse do saber mínimo necessário para levar a efeito o programa em pauta, como se esse saber tivesse, ainda, de ser apropriado por ele, professor em serviço, empreita esta que o material parece assumir, ao longo do desenvolvimento das oficinas:

RD7 - Não dê **prontamente** todas as informações sobre o concurso. Peça aos alunos que formem duplas e, **por dois minutos**, levantem dúvidas e façam perguntas. **Depois**, ouça os representantes de cada dupla e esclareça todos os pontos **de uma só vez** (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 27, grifos nossos).

Prontamente e *depois* são advérbios de tempo; *por dois minutos*, expressão adverbial de tempo; *de uma só vez*, expressão adverbial de modo: todos os termos com a função precípua de determinar o tempo e a forma exata de o professor proceder em sala, um modo formatado de fazer seu ensino, como numa receita.

Mas, além da receita, são dados também, os ingredientes, o quê ensinar, de maneira que o conteúdo aparece sobre a forma de afirmações categóricas:

RD8 - Analise cuidadosamente a primeira produção: ela **mostra** o que os alunos sabem sobre o gênero memórias e **dá** pistas para que o professor possa melhor intervir no processo de aprendizagem, tentando solucionar os problemas enfrentados pela maioria da turma. [...] Além disso, **será** possível comparar essa produção com o texto final e verificar os avanços, o que constitui um processo de avaliação continuada (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 49, grifos nossos).

RD9 - Os alunos possivelmente **relacionarão** os termos com que a poesia **tem** a ver, do início ao final: dor, alegrias, cores, formas, cheiros, sabores e música, na primeira estrofe; sorriso, diálogo, lágrimas diante da morte, olhos pedindo pão, na segunda; pássaros, peixes e elementos da natureza, na terceira. A quarta estrofe **faz** a síntese, indicando que a poesia “tem tudo a ver com tudo” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 35, grifos nossos).

RD10 - A sintaxe de uma língua **remete** ao modo como as palavras se combinam para formar expressões ou frases. Nos poemas, **costuma** ser empregado o PARALELISMO SINTÁTICO: uma mesma construção se **repete** ao longo do texto. Por exemplo, observe abaixo, na estrofe do poema “Convite”, que um tipo de construção se **repete** nos versos assinalados com grifo simples e outro tipo **é** retomado nos versos marcados com grifo pontilhado: Como a água do rio que **é** água sempre nova. Como cada dia que **é** sempre um novo dia (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 37, grifos nossos).

As formas verbais do presente do indicativo, *mostra*, *dá*, *tem*, *remete*, *costuma* e *repete*, são típicas de afirmações e têm o efeito da enunciação de um saber inquestionável que se apresenta sobre o leitor, assim como as formas verbais do futuro do presente, *será* e *relacionarão*, cujo efeito é, igualmente, o de uma certeza acerca do que é dito. Sabemos, com Coracini (2002, p. 72), que esse comportamento discursivo da parte do sujeito enunciador resulta de um outro, “que se pode definir, no caso da ciência em geral e da sala de aula em particular, como uma manifestação de objetividade e de verdade (modalidades aléticas)”. E reconhecemos, ainda, com a autora, que “é próprio dos enunciados assertivos impor, pelo efeito de verdade, o que é enunciado, calando, dessa maneira, todo tipo de questionamento, sobretudo se quem enuncia é alguém institucionalmente reconhecido como aquele que detém o saber a ser transmitido”, como é o caso desse *Caderno*.

A impressão que dá é que essas orientações, longe de serem, como quer a coordenação, um vetor na direção de uma parceria – “Mas essa é a nossa intenção para o futuro da Olimpíada. É para que cada vez mais a gente tenha parceiros e que isto seja uma construção coletiva e que todos se sintam participantes desse grande projeto” (O SEGREDO..., 2010, grifos nossos) –, elas estão a serviço de uma instrução do professor. Não no sentido de ser lembrado acerca daquilo que ele já sabe, por conta de sua formação acadêmica, mas no sentido de ser (in)formado, para que se efetive o processo de ensino-aprendizagem da língua. Nesse contexto, fica difícil sustentar a ideia de parceria, já que o professor precisa ser o tempo todo comandado pela autoridade do material acerca dos tópicos

em questão, em direção ao conhecimento que se deseja seja processado. Cabe ao *Caderno*, não ao professor, segundo se observa, decidir quais tópicos ou aspectos dos textos, dos gêneros textuais elegidos para o trabalho, ou da própria sequência didática devem ser considerados mais importantes ou relevantes para o processo⁸.

Parece claro, por um lado, que, se considerarmos as declarações da equipe de coordenação do concurso, o material se configura como uma ferramenta para o trabalho do professor em serviço. Por outro, contudo, a análise nos conduz a pensar que este *Caderno* se apresenta mais como um formador de conhecimento do que uma mera ferramenta. Em função de fomentar a imagem de um professor que desconhece não apenas a metodologia que gravita em torno do material (a das *sequências didáticas*, no sentido técnico que o termo tem na área, para o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso), como também os tópicos básicos do ensinar, voltados para um trabalho produtivo com a língua em sala de aula – razão pela qual esse agente tem de ser guiado com muito cuidado –, a representação de professor que emerge do *Caderno* é a de um sujeito cujo saber é apenas socialmente suposto, já que o material pressupõe um professor despreparado para o ensino da língua e/ou da produção escrita.

Tateando em busca de conclusões

Dada a impossibilidade de, com base em nosso gesto interpretativo, fazer afirmações acerca do efeito dessa representação na identidade do professor e no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, algumas indagações, todavia, tomam lugar.

⁸ Não discutiremos aqui esse aspecto fundamental da metodologia genebrina, que é a autonomia do professor para determinar as atividades modulares em função das necessidades de seus alunos, pois isso demandaria outra análise. Mas é sintomático, para os fins da representação que aqui perseguimos, que ela desapareça no *Caderno*, que, justamente por desempenhar o papel de livro didático, traz em si esse traço constitutivo.

Não questionamos, certamente, o valor de um concurso dessa natureza e porte enquanto estratégia de mobilização docente e estudantil em torno da palavra escrita e de tudo o que isso significa; é incalculável a extensão de seus efeitos, sobretudo quando consideramos o peso do envolvimento do MEC no projeto. Entretanto, se a representação que se tem do professor é a de um sujeito que precisa ser orientado a cada passo para atuar a contento, cujo saber carece ser (re)construído em razão de supostas lacunas em sua formação, perguntamos: por que a escolha oficial para dar conta de elevar os índices brasileiros no *ranking* do PISA é intervir na formação do professor em serviço pela via de um concurso em nível nacional, cujo carro-chefe seja a divulgação de uma dada metodologia de ensino, na forma de um *kit* de materiais didáticos gratuitamente distribuídos, ligados a cursos *online* e a uma comunidade virtual, mas que tem entrada na sala de aula de língua portuguesa apenas durante dois meses consecutivos e somente a cada dois anos? Que concepção de formação docente continuada orienta esse tipo de ação? Talvez a que apontam Alvarado-Prada; C. Freitas e A. Freitas (2010, p. 375):

[...] uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações. Nesse entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem. [...] Esta é a diferença, entre concepções que se ocupam apenas do produto e aquelas fundamentadas em processos pedagógicos ou andragógicos, de pesquisa e de formação de

professores orientadas à construção de autonomia, segundo Contreras (1997); ao desenvolvimento da criatividade e experiências de ensino aprendizagem, segundo Morim (apud PETRAGLIA, 1995); à formação do pensamento e à formação política, segundo Freire (1996), Fals Borda (1985), Giroux, (1997) e outros.

Além disso, acaso (re)formar continuamente professores de língua seria um problema a ser atacado pela via metodológica, na expectativa de que, por empatia, esses mesmos professores (re)tomem o rumo desejado após o concurso e passem a (re)apresentar os resultados práticos esperados? Se assim o for, acaso poderá ser outro o resultado que não o da *mimesis*, ou da reprodução de um saber que estaria, em princípio, em outro lugar que não no professor, ele mesmo? – ou, como diria Foucault (1981), numa tendência à repetição como forma de exercício de poder e estabelecimento de verdades?

E mais: estaria esse professor em serviço acreditando-se realmente capacitado pelos vídeos e cursos a distância promovidos pelo *site* do concurso e suficientemente motivado a mudar ou a incrementar sua metodologia de ensino da escrita? Ou estaria ele apenas encantado pelas publicações em torno do evento, desde os textos produzidos por seus alunos até as caprichadas edições do material didático, a ponto de se sentir desejoso de alterar sua forma de ensinar, já que sua suposta formação acadêmica deficitária não lhe permite entrar com desenvoltura na ordem do discurso do ensino-aprendizagem de gêneros textuais via *sequências didáticas*?

Estaria esse professor em serviço de fato tocado pela oportunidade que o *site* do concurso oferece de trocar, com seus pares, experiências de ensino-aprendizagem, num perímetro muito maior que o abarcado por suas relações profissionais corriqueiras? Ou estaria ele simplesmente seduzido pela promessa de premiação, com consequente promoção de sua imagem pessoal na escola, na comunidade, na mídia e na rede, por meio da galeria de troféus do *site*, em caráter nacional e internacional?

Por certo, outras análises seriam necessárias, para traçarmos um caminho mais firme em direção a respostas que nos ajudem a ultrapassar

“concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 384). Todavia, temerosa se mostra a ideia que nos assalta após os pequenos passos que demos com a presente análise: em tempos pós-modernos, em que o *Sorria! Você está sendo filmado!* se nos afigura como a palavra de ordem, ser professor, talvez, esteja se transformando em algo bem diferente daquilo que dizia a frase estampada numa camiseta num congresso para educadores: *Não sou baleia, nem mico leão dourado, mas sou um bicho em extinção. Sou professor!!!*

Referências

ALTENFELDER, A. H.; ARMELIN, M. A. **Poetas da escola**: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

CANAL Futura entrevista Sonia Madi, coordenadora da OLPEF. Disponível em: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 127-133.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...**: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília: MEC, 2008.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...**: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 67-74.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. A olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: AMARAL, H.; GAGLIARDI, E.; RANGEL, E. **Pontos de vista**: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. p. 9-15. (Coleção da Olimpíada).

FALS-BORDA, O. **El problema de como investigar la realidad para transformar la por la praxis**. Bogotá: Tercer Mundo, 1985.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Bereta Neves. Petrópolis: Vozes, 1969.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

MEC e Itaú Social lançam olimpíada de língua portuguesa. 17/04/2008. Disponível em: <<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/noticia/ver/2>>. Acesso em: 9 jun. 2010.

O QUE É? Disponível em: <<https://ww2.itaú.com.br/itausocial/olimpiadas2010/web/site/oquee.htm>>. Acesso em: 9 jun. 2010.

OLIMPÍADA da língua portuguesa tem 59 mil escolas inscritas. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/olimpiada+da+lingua+portuguesa+tem+59+mil+escolas+inscritas/n1237656431147.html>>. Acesso em: 9 jun. 2010.

O SEGREDO da olimpíada é que ela nasce na sala de aula. Entrevista com Sonia Madi, coordenadora da Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=16797>. Acesso em: 14 jun. 2010.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

POSIÇÃO do Brasil no Pisa 2007. Disponível em: <<http://www.baraoemfoco.com.br/barao/educacao/noticias/pisa2007.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

RANGEL, E. de O. **A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa**. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=16903>. Acesso em: 9 jun. 2010.

RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista**: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

REDE DO SABER. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx>>. Acesso em: 9 jun. 2010.

RUIZ, E. M. S. D. **Livro didático de português**: a artificialidade no uso da linguagem. 1988. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 113-117.

Recebido: 31/10/2011

Received: 10/31/2011

Aprovado: 28/12/2011

Approved: 12/28/2011