

**Um olhar para os relatos de docentes na Olimpíada de Língua Portuguesa:
analisando práticas de leitura e escrita**
*Una mirada a los informes de los profesores en la Olimpiada de Lengua Portuguesa:
análisis de las prácticas de lectura y escritura*

Ana Cláudia da Silva EVARISTO¹
José Herbertt Neves FLORENCIO²
Lílian Noemia Torres de MELO-GUIMARÃES³

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa tem lidado com muitas modificações ao longo dos anos. Tais mudanças impactaram diretamente o trabalho do professor, especialmente nas práticas e metodologias que os docentes passam a aplicar em sala de aula. Com base nisso, especificamente para este trabalho, observamos as práticas de leitura e produção textual dos professores semifinalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), a respeito do trabalho com sequências didáticas. Este artigo trabalha com alguns fragmentos dessas produções acerca do ensino do gênero crônica, mostrando excertos do ano de 2014, nas cinco regiões do Brasil. Desse modo, nosso objetivo geral é compreender as práticas de leitura e produção escrita evocadas pelos professores da OLP sobre sequências didáticas para o ensino da crônica. Como base teórica, este artigo, em relação à leitura, fundamenta-se em Oliveira, Koch e Elias (2021), Melo-Guimarães (2017) e Oliveira (1996). Já em relação à escrita, fundamenta-se em Koch e Elias (2012) e Fischer (2009). Uma das relevâncias da pesquisa constitui-se em abordar o cotidiano de cada sala de aula, destacando a realidade e as condições de trabalho na escola pública no Brasil, perceptíveis nas vozes dos professores sobre as experiências de uma sequência didática que envolve, principalmente, leitura e escrita.

Palavras-chave: Prática docente. Leitura e escrita. Crônicas.

Resumen: La enseñanza de Lengua Portuguesa ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años. Tales cambios han impactado directamente en el trabajo del profesor, especialmente en las prácticas y metodologías que los docentes comienzan a aplicar en el aula. Con base en eso, específicamente para este trabajo, observamos las prácticas de lectura y producción textual en los informes de profesores semifinalistas de las Olimpíadas de Lengua Portuguesa (OLP), a través de sus narraciones sobre el trabajo con las secuencias didáticas. Este artículo trabaja con algunos fragmentos de esas producciones sobre la enseñanza del género crónica, mostrando extractos del año 2014, en las cinco regiones de Brasil.

Así, nuestro objetivo general es comprender las prácticas de lectura y producción escrita evocadas por profesores de las OLP en las secuencias didáticas para la enseñanza de la crónica. Como base teórica, este artículo, en relación con la lectura, se basa en Oliveira Koch y Elias (2021), Melo-Guimarães (2017) y Oliveira (1996). En relación con la escritura, se basa en Koch y Elias (2012) y Fischer (2009). Una de las relevancias de la investigación es abordar el cotidiano de cada aula, destacando la realidad y las condiciones de trabajo en la escuela pública en Brasil perceptibles en las voces de los profesores sobre las vivencias de una secuencia didáctica que involucra, principalmente, lectura y escritura.

Palabras clave: Práctica docente. Lectura y escritura. Crónicas.

DOI: [10.24024/23579897v32n1a2023p71083](https://doi.org/10.24024/23579897v32n1a2023p71083)

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de muitas modificações ao longo dos anos, as quais impactam diretamente nas práticas vivenciadas e nas metodologias aplicadas pelos docentes em sala de aula. Quem se dedica a ensinar português precisa trabalhar com diversas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFGC) | E-mail: anaevaristo1993@gmail.com

² Orientador. Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). | E-mail: jose.herbertt@professor.ufcg.edu.br

³ Coorientadora. Professora doutora da Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE/UAST) | E-mail: lilian.noemia@gmail.com

práticas de linguagem, que podem e devem ser utilizadas para tornar o estudo mais significativo, próximo de práticas sociais de interação verbal.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as quatro grandes práticas de linguagem que, na organização do currículo escolar, assumem o papel de eixos de ensino: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica – para cuja condução o professor exerce um papel insubstituível. Sendo responsável pelo processo de transformação social dos discentes, o docente deve propiciar situações linguísticas que favoreçam a reflexão e a criticidade, tornando seus alunos sujeitos críticos, reflexivos e atuantes no mundo, partindo do desenvolvimento da linguagem nesses eixos de ensino.

Para que esse trabalho seja realmente consciente e o professor possa realizar um processo de ensino consistente, alguns projetos proporcionam a formação continuada docente, baseados em pressupostos teórico-metodológicos atualizados. Um desses projetos são as *Olimpíadas de Língua Portuguesa* (OLP), organizadas pela Fundação Itaú Social, com apoio do Ministério da Educação. Uma das ferramentas formativas da OLP é o *Portal Escrevendo o Futuro*, que disponibiliza um vasto material gratuito, para estimular o ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa. Nesse conjunto de ações formativas, encontram-se os relatos de prática docente, que apresentam as vivências dos professores semifinalistas da OLP, por meio de suas narrativas a respeito do trabalho com sequências didáticas.

Para esta pesquisa, consideramos que falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor, repleto de nuances e significados, ou seja, de professores que têm saberes profissionais cheios de pluralidade⁴ (TARDIF, 2000). Assim, com base nas ideias supramencionadas, este artigo trabalhou com os relatos de prática docente da OLP para o ensino do gênero crônica, a partir de uma amostra com fragmentos de seis relatos representativos das cinco regiões do Brasil, das edições da OLP no ano de 2014.

A partir dessa amostragem, indagamos: *quais são e como são trabalhadas as práticas de linguagem relatadas pelos professores, ao trabalharem sequências didáticas para o ensino da crônica?* Para responder a essa questão, traçamos como objetivo geral: *compreender as práticas de linguagem evocadas pelos professores da OLP em relatos sobre sequências didáticas para o ensino da crônica.*

Desdobra-se a pesquisa em três objetivos específicos: a) caracterizar as especificidades

⁴ Segundo a visão de Tardif, a pluralidade do docente são saberes experienciais, aqueles que emergem da prática e da vivência cotidiana.

de linguagem e estrutura do gênero relato de prática na OLP; b) analisar os pressupostos teórico-metodológicos revelados nas práticas de leitura e escrita relatadas pelos professores da OLP; c) refletir sobre a elaboração de relatos de prática docente com foco nas práticas de leitura e escrita.

A OLP trabalha com vários gêneros textuais. Entretanto, decidimos selecionar apenas o gênero crônica para ser trabalhado, por uma questão de recorte metodológico do *corpus*. Tal gênero pode abordar questões sociais, fatos ocorridos na sociedade e, principalmente, pode fazer uma reflexão pessoal sobre acontecimentos do dia a dia, mostrando uma relação individual e íntima diante da vida.

A escolha dos relatos de prática sobre o ensino da crônica deu-se, primeiramente, porque, na BNCC, esse gênero aparece em dois campos de atuação, por ser híbrido (MOISÉS, 1928; CANDIDO, 1993), situando-se nos campos jornalístico-midiático e artístico-literário. Tal gênero, além de estar presente em metade dos campos de atuação previstos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é trabalhado em sala de aula, como apontam Ribas, Domás e Pessanha (2009), com uma certa dificuldade, por causa de sua natureza complexa.

A intencionalidade de observar os relatos docentes teve-se a analisar os desafios, as dificuldades, as discussões, as reflexões e as conquistas de todos os professores e alunos. Isso é relevante para o nosso trabalho, pois traz as produções acerca das vivências reais dos semifinalistas, que abordam o cotidiano de cada sala de aula, destacando a realidade e as condições de trabalho na escola pública no Brasil. Por isso, os relatos representam as vozes dos professores e a direção das experiências de uma sequência didática que envolve, principalmente, leitura e escrita.

Desse modo, neste artigo, refletimos, primeiramente, sobre alguns conceitos-chave necessários para esta pesquisa e trazemos as análises de leitura e escrita realizadas a partir dos recortes dos relatos dos professores da OLP.

1. Prática docente no ensino de Português

Falar sobre prática docente significa falar sobre o saber-fazer, as diversidades de que o professor se utiliza em seu mister. Tal diversidade fica evidente por meio das estratégias de ensino e aprendizagem que os professores decidem adotar. Nesta pesquisa, principalmente na seção de análise, aprofundamos nosso olhar para os relatos dessas práticas, contemplando as estratégias utilizadas, as quais são pertinentes para o crescimento do aluno.

A prática docente não é algo recente aqui no Brasil, pois ela data da colonização dos portugueses aqui nas terras brasileiras, tendo sido os Jesuítas os primeiros professores dos indígenas, com o intuito de catequizar cada nativo que já habitava nesta terra (HENRIQUES, 2021).

Desde aquela época, a prática docente vem se modificando, moldando-se e aperfeiçoando-se para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Visto que o professor se vem transformando ao longo dos anos, Tardif afirma que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (2014, p. 18).

Esse modo de observar o saber-fazer do professor é refletido nos relatos escritos pelos docentes que participam da Olimpíada de Língua Portuguesa. Podemos observar que todos são professores de Língua Portuguesa, mas cada um agrega à sua prática um jeito, uma estratégia e um modo de ensinar diferenciado.

2. Leitura

Tradicionalmente, a leitura foi considerada como uma atividade mecânica de decodificar palavras, pois, antes, entendia-se que, para formar um leitor competente, bastava ensiná-lo a ler no primeiro ano de escolaridade, ou seja, na alfabetização, e depois o aluno já estava pronto para ler qualquer tipo de texto (CAFIERO, 2005). Dessa forma, o aluno até poderia ter a possibilidade de desenvolver habilidades suficientes para compreender a diversidade de textos escritos que circulam na nossa sociedade, mas não havia um trabalho sistemático escolar direcionado a isso.

Sabemos, hoje, que a leitura sempre foi uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações encontradas no texto e seus conhecimentos de mundo (CAFIERO, 2005). Mas o que podemos observar é que, só com o passar dos anos, as reflexões sobre o tema passaram a levar em conta essa complexidade.

Começando pela década de 1960, a concepção de leitura tinha seu foco no autor. Para Koch e Elias (2007), de tal entendimento advinha ser a leitura uma atividade de captação de ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Ou seja, o texto é visto como um produto acabado do pensamento de outrem, para cujas intenções se volta

o foco da leitura do texto. O leitor, dessa forma, desempenha um papel passivo no processo, cabendo-lhe o esforço para captar as ideias do autor. Esse entendimento está atrelado ao de língua como *representação do pensamento*, ou seja, o sujeito como o senhor absoluto de suas ações e dizer. Disso resulta ser o texto visto como um produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor senão captar essa representação mental do produtor.

Já na década de 1970, observamos a concepção de leitura com foco no texto. Segundo Leffa (1996), esse novo olhar apresentava limitações, pois o leitor limitava-se a decodificar o texto, sem se preocupar em interpretá-lo. Pautada nos pressupostos teóricos do estruturalismo, fundamenta-se ela na concepção de linguagem como *instrumento de comunicação* que, segundo Geraldi (1984), prioriza o código, sua forma e sua estrutura linguística. O texto é, assim, entendido como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, a quem apenas basta ter conhecimento do código, já que, após decodificado, será explícito seu teor. O papel da leitura, nessa década, centra-se na decodificação. Assim, essa perspectiva estruturalista, que tem foco no texto, diz que o sentido seria construído pelo leitor apenas pelo conhecimento mais profundo das palavras e das frases.

A partir da década de 1980 até os dias de hoje, temos a concepção de leitura voltada para a interação autor-texto-leitor, muito influenciada pela Linguística da Enunciação e da leitura dos textos bakhtinianos no Brasil. Essa compreensão está totalmente ligada à concepção de *língua como meio de interação*, proposta por Geraldi (1984), a partir das leituras dos textos de Bakhtin (PANICHELLA, 2014), em cujo entendimento os sujeitos são vistos como atores sociais e, desse modo, o texto é considerado como o próprio lugar da interação, sendo os interlocutores vistos como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos (KOCH; ELIAS, 2021).

Segundo Panichella (2014, p. 83), nessa concepção, “a leitura é vista como atividade de produção de sentidos, a língua tem uma função interacional dialógica, os sujeitos são vistos como ‘atores/construtores sociais’”. Dessa forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, somente detectáveis quando o leitor traz consigo, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo e o conhecimento de mundo partilhados com o apresentado no texto.

Desenvolver essa competência de leitura não só começa na escola, mas deve iniciar no âmbito familiar, para criar o costume, a familiaridade com os livros e o prazer pela leitura. Dessa forma, ao chegarem à escola, os alunos podem aprimorar as estratégias de leitura, fazer

discussões mais profundas sobre os textos com os seus colegas de sala e transcender e ampliar os letramentos da leitura.

Desse modo, a importância do hábito da leitura, segundo Oliveira (1996), representa um papel fundamental para a formação do indivíduo, para se constituir um leitor proficiente, por meio de uma forma exemplar de aprendizagem. Assim, a leitura pode impactar diretamente os anseios, as necessidades, as ideias e as aspirações do indivíduo.

Um fator importante a ser observado é que, no processo de leitura, a curiosidade intelectual e a necessidade de ampliação do próprio conhecimento fazem com que a leitura seja interessante para o aprender, como também para uma boa formação em sua vida intelectual, propiciando uma melhor compreensão do mundo.

A maioria das funções que a leitura pode exercer, mostra a necessidade intelectual de cada sujeito e seu nível de maturidade como leitor. Na nossa pesquisa, podemos identificar cinco funções da leitura encontradas ao longo dos relatos dos professores da OLP: leitura como repertório, leitura como modelo, leitura como alimentação temática, leitura como motivação e leitura como ativação de ideias. Veremos detalhadamente tais funções nas análises trazidas neste artigo.

3. Produção escrita

A escrita tem sido considerada como uma prática que engloba inúmeros aspectos distintos para vários povos diferentes de épocas diversas. Nós a entendemos como um processo linguístico, cognitivo, pragmático, sócio-histórico e cultural (KOCH; ELIAS, 2021).

Tal prática de linguagem vem tomando formas diferenciadas nas diversas linhas de estudo. Houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso para uma parcela da sociedade, ou era uma atividade destinada a poucos privilegiados. Na atualidade, ela faz parte da vida de muitos, pois somos constantemente solicitados a produzir textos (KOCH; ELIAS, 2021). A produção acontece dentro da escola, quando os professores solicitam os textos de diversos gêneros textuais, nas respostas dos questionários, nas avaliações, no preenchimento de algum formulário. Já fora da escola, lidamos com a escrita por meio de um bilhete, na comunicação em redes sociais, na elaboração de um diário pessoal, entre outras formas.

Vamos observar que a escrita foi estudada sob várias concepções: uma que contempla um foco na língua, uma com foco no autor e uma com foco na interação. Aquela com foco na língua

fundamenta-se em uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o autor se apropriar desse sistema e de suas regras. Assim, o texto é visto como um simples produto de uma codificação realizada pelo autor, a qual, conseqüentemente, é decodificada pelo leitor, bastando que este tenha o conhecimento do código (KOCH; ELIAS, 2021).

Já a perspectiva de escrita com foco no autor tem como objetivo o sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. Ou seja, esse sujeito constrói uma representação mental que procura passar para o papel e espera que o leitor mentalize aquilo que ele escreveu. Desse modo, a escrita não só é entendida como uma atividade pela qual aquele que escreve expressa o seu pensamento, suas intenções e suas impressões, mas também como uma atividade que leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor para o envolvimento nesse processo (KOCH; ELIAS, 2021).

Por fim, temos a com foco na interação, que vê essa atividade como uma produção textual que exige do produtor a ativação de vários conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Para o ensino, essa perspectiva faz com que o aluno desenvolva outras percepções além do conhecimento do código e mobilize muitos saberes para poder entender o texto, levando em consideração aspectos linguísticos, culturais, cognitivos e históricos.

Com base nisso, podemos considerar que uma das funções essenciais da escrita corresponde à escrita como reescrita e reelaboração. Veremos tal função em detalhes nas análises deste trabalho.

4. Análises

4.1 Leitura

As funções de leitura estão voltadas para uma proposta de leitura e compreensão num viés sociocognitivo, que entende a leitura como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos. Essa perspectiva é pautada em defender que a compreensão depende dos conhecimentos pessoais do leitor, ou seja, sustenta-se nas contribuições que o campo da Sociocognição oferece. Vejamos tais funções:

4.1.1 Leitura como repertório

Entendemos que o repertório é uma forma de estratégia de compreensão da leitura e do conhecimento metacognitivo (FILHO, 2002). Em uma pesquisa feita pelo autor, ele mostra que os alunos se utilizam do repertório para examinar a estrutura e levantar hipóteses acerca do seu conteúdo.

Esse tipo de função é relevante para o aluno em vários aspectos, pois possibilita a ampliação do vocabulário, o conhecimento do gênero estudado em sala de aula, reconhecendo-lhe a sua estrutura composicional, a apropriação da linguagem utilizada e, posteriormente, todos esses recursos irão facilitar o processo de escrita do aluno.

Ex. 1: “O primeiro indício de mudança por parte dos alunos foi com a leitura das crônicas ‘Minha vizinha divina, maravilhosa’, de Mário Prata e ‘A última crônica’ de Fernando Sabino” (OLP, SP, 2014).

Nesse exemplo, podemos observar que o professor trouxe para sala de aula crônicas de autores renomados da literatura brasileira. Ao apresentar crônicas de autores renomados, o docente revela a intenção de, por meio da leitura de consagrados textos, colocar o discente em contato com profícuos escritores, criando o que entendemos como sendo o repertório para os alunos leitores, como referência para a prática de escrita deles.

Por meio da leitura desses textos, os estudantes não só têm a possibilidade de ampliar o seu vocabulário, como também de ampliar o conhecimento da estrutura do gênero e de se apropriar da linguagem utilizada pelo autor. Sendo assim, todos esses recursos podem facilitar o processo da escrita do aluno, posteriormente.

4.1.2 Leitura como modelo

A função de leitura como modelo é bem parecida com a anterior, porém as consideramos distintas, pois entendemos como modelo os textos produzidos por outros alunos nas edições anteriores da OLP.

Ex. 2: “Propus a leitura dos textos de finalistas da edição anterior da Olimpíada. Os estudantes gostaram de ler textos de outros adolescentes, que como eles passaram pelo mesmo processo de aprendizagem, e viram que era possível obter o mesmo êxito” (OLP, CE, 2014).

Esse tipo de leitura faz com que o aluno se sinta capaz de produzir um texto, pois observa que não só autores renomados têm o poder da escrita, mas jovens da mesma idade e realidade deles também têm essa capacidade. Tal leitura se aproxima da realidade dos alunos, pois o texto traduz um “ar jovial”, provocando uma identificação do discente com os sentimentos e vivências dos jovens autores.

Como o próprio professor disse: os alunos “viram que era possível obter o mesmo êxito”, então essa visão possivelmente estimulou o docente a perceber que a estratégia de levar textos produzidos pelos próprios alunos os motivava a escrever e querer continuar o processo de reescrita até chegar à premiação final.

4.1.3 Leitura como alimentação temática

A função de leitura como alimentação temática é voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento do leitor. No exemplo seguinte, podemos observar que o professor pede para os alunos observarem mais sobre o seu cotidiano, focando para o tema central da Olimpíada: o lugar em que vivem. Vejamos:

Ex. 3: “Fiz uma reflexão com a turma focando o tema central: o lugar onde vivo. Pedi que todos passassem a observar os fatos mais simples da vida e usufríssem do poder da imaginação, da fantasia, da criatividade, enfim, da magia que há dentro de cada um” (OLP, AC, 2014).

Como podemos observar, a alimentação temática é algo muito importante, pois traz a essência da produção textual do aluno. Geralmente, os alunos escrevem o que estão vendo ao seu redor, o que está ligado ao seu meio de convívio, à sua realidade e aos eventos em que estão inseridos.

Às vezes deixamos muitos que estão ao nosso redor passarem despercebidos, mas, por meio do relato, percebemos que o professor procura resgatar essas minúcias quando pede para que os alunos olhem com mais atenção tudo o que estava acontecendo ao seu redor.

4.1.4 Leitura como motivação

Consideramos que esta função de leitura é voltada para instigar a imaginação, a fantasia e, principalmente, a criatividade do aluno.

Ex. 4: “Combinei com eles a criação de um grupo de leitura numa rede social. Se era virtual, já agradava. Todos aceitaram. A partir de então, diariamente eu postava algo para que eles lessem, comentassem, discutissem. Aos poucos, eles foram mudando de atitude, participando mais das aulas e melhorando o desempenho nas atividades” (OLP, CE, 2014).

Podemos observar que, possivelmente, para conquistar o aluno e trazê-lo para a imersão da produção de uma crônica na sala de aula, o professor utilizou a estratégia de motivação a partir de algo que estava próximo dos discentes. As redes sociais foram o gatilho para que eles participassem mais e conseguissem realizar a produção textual. Talvez, se o professor não tivesse utilizado essa estratégia, o resultado não teria sido tão satisfatório. Visto isso, podemos afirmar que a leitura como motivação estimula a ação de uma prática. Ou seja, para produzir um texto, o aluno precisa sentir-se motivado de alguma forma.

4.1.5 Leitura como ativação de ideias

A leitura como ativação de ideias está relacionada à utilização de textos multimodais em sala de aula. Ela busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos e nas práticas sociais.

Ex. 5: “Jovem é muito ligado às redes sociais e adora fotografias. Por que não aliar essas duas poderosas armas? Sob a hashtag “Cardoso Cotidiana”, incentivei cada aluno a fotografar uma imagem que representasse o cotidiano de nossa cidade e a publicasse em suas redes. A empolgação do grupo com a proposta foi memorável” (OLP, SP, 2014).

É notório, nesse exemplo, que o docente fez uso da tecnologia, tanto para inovar nas aulas, como também para motivar o aluno, buscando que ele fosse mais participativo em sala de aula. A fotografia traduz o que cada um vê em seu cotidiano e, através dela, fica mais fácil ver os detalhes e sempre lembrar o que estava ocorrendo no momento em que foi tirada.

A ideia da divulgação foi fundamental, pois cada aluno pôde conhecer o que o outro colega de sala estava produzindo e, dessa forma, puderam ajudar uns aos outros no seu processo criativo de leitura e escrita.

4.2 Escrita

Escrever é transcender, ou seja, não basta escrever um texto por escrever, mas é preciso fazê-lo refletindo e sendo crítico em relação ao que foi produzido. Segundo Gonçalves e Bazarim (2009), a reescrita refere-se a atividades de mudança, reestruturação e adequação, provocadas por outro sujeito que não o seu produtor. Nesse momento da análise, podemos observar que, praticamente em todos os relatos dos professores, a categoria de escrita, reescrita e reelaboração é presente, por ser o foco do concurso da OLP.

Ex. 6 “A primeira escrita não saiu tão boa como esperava. Mas, eu estava convencida de que não podia morrer na praia. Era preciso mover o leme, seguir adiante sem perder a direção. E assim fiz. Analisamos os textos. Os alunos tiveram a oportunidade, às vezes individual, às vezes em grupos, de rever os textos, avaliar se atendiam os critérios de escrita de uma boa crônica. A cada aula, quando achava que estava ensinando, notava que aprendia mais, pois muitas vezes as interpretações, as análises dos alunos iam além do esperado e me surpreendiam” (OLP, MT, 2014).

Como em muitos outros exemplos que observamos ao longo das leituras dos relatos, os professores participantes da OLP utilizam-se bastante da reescrita coletiva. Podemos considerar que esse tipo de reescrita tem seus benefícios e malefícios ao mesmo tempo. Os benefícios são o de integrar a turma e mostrar, através dos textos dos próprios alunos, como se pode melhorar e ter mais ideias para reelaborar o seu texto. Porém, a essência da reescrita fica à deriva, pois a reelaboração pede um olhar mais atento para o texto, para os critérios e características do gênero. Como a própria BNCC afirma, a avaliação da reescrita é para corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação, ajustes no gênero. Na reescrita coletiva, alguns desses aspectos passam despercebidos e os alunos esperam observar além do esperado: as observações do professor em seus textos.

Contudo, a reescrita coletiva tem seus benefícios, pois ela considera os pontos positivos dos alunos para motivá-los e, assim, eles mesmos terão novas ideias e sentirão prazer em tentar reelaborar seu texto, melhorando-o e, conseqüentemente, podendo continuar no concurso.

Considerações finais

Concluimos que as estratégias de leitura e escrita são suportes relevantes para os professores em sala de aula, pois, além de contribuírem para uma melhor compreensão dos alunos, fazem com que o processo de ensino-aprendizagem se torne algo prazeroso e consolidado na vida dos estudantes.

As práticas se unem e se completam para ter um processo de ensino-aprendizagem efetivo, significativo e de qualidade. A leitura é fundamental para a escrita, pois é a partir dela que o aluno amplia o repertório, entra em contato com diferentes textos produzidos, trabalha as temáticas, para que tudo isso contribua, positivamente, na sua própria produção. Nessa atividade, a construção do conhecimento é favorecida por meio das reescritas, fazendo com que o aluno aprenda com seus próprios erros e acertos e com os comentários do professor, pessoa imprescindível na orientação de todo o processo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,DF, 2018.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2015.
- FILHO, Henrique Kopke. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002.
- GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2013.
- HENRIQUES, Tamara Géssica Tavares. **Construção de identidade da prática docente no Brasil: um olhar por meio da mídia**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras, Serra Talhada, 2021.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2021.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto: São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Maria Helena Mourão Alves de. **Funções da leitura para estudantes de graduação.** 1996 Campinas: PUC. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XYQYcXvwVsTLG8TZRYdPWXk/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista do curso de Letras da Uniabeu**, [Belford Roxo], n. 56, v. 2, p. 42-59, 2017.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso; DOMÁS, Milena Salles Marques; PESSANHA, Ketiley da Silva. A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero menor, mENOR Menor menor.... **Revista SOLETRAS**, Rio de Janeiro, n. 18, v. 18, p. 1-17, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 1-20, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 04.02.2023

Aprovado em: 16.02.2023

Para referenciar este texto:

EVARISTO, Ana Cláudia da Silva *et al.* Um olhar para os relatos de docentes na Olimpíada de Língua Portuguesa: analisando práticas de leitura e escrita. **Lumen**, Recife, v. 32, n. 1, p. 71-83, jan./jun. 2023.