

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RECONFIGURAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO

Ana Carla BARBOSA

Rosemari Bendlin CALZAVARA

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR

Resumo: O Programa Escrevendo o Futuro, conhecido pela realização da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLPEF), desenvolve atividades voltadas aos professores de escolas públicas brasileiras. Como pilar do Escrevendo o Futuro está o ensino da escrita com base nos gêneros textuais transposto em sequências didáticas (SD). Um dos desafios do programa é preparar o professor para o trabalho com gêneros e as SD e, esta tarefa se acentua frente à digitalização do material didático da OLPEF por meio do lançamento de seus cadernos virtuais em 2014. O presente trabalho se concentra em compreender os mecanismos de formação oferecidos pelo Programa Escrevendo o Futuro conjugando-os com as orientações presentes nos cadernos virtuais para o trabalho em sala de aula. Verificou-se que tanto as plataformas de formação da OLPEF quanto à reconfiguração de seu material passaram a exigir novos letramentos aos professores.

Palavras-chave: Olimpíada de Língua Portuguesa. Gêneros Textuais; Sequência Didática; Formação de professores.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MATERIALES EDUCATIVOS EL PROGRAMA DE REAJUSTE ESCRIBEN EL FUTURO

Resumen: La Redacción del Programa Futuro, conocido por llevar a cabo la Olimpiada de la Lengua Portuguesa (OLPEF), desarrolla actividades dirigidas a los profesores de las escuelas públicas brasileñas. Como pilar de la Escritura que el futuro es la enseñanza de la escritura basado en géneros transpuestas en secuencias didácticas (SD). Uno de los retos del programa es preparar a los profesores para trabajar con géneros y SD, y esta tarea se acentúa contra la digitalización de material educativo de OLPEF a través del lanzamiento de sus cuadernos virtuales en 2014. Este trabajo se centra en la comprensión de la mecanismos de formación ofrecidos por la Redacción del Programa futuro combinándolas con estas directrices en cuadernos virtuales para el trabajo en el aula. Se encontró que tanto las plataformas de

formación OLPEF como la reconfiguración de su material comenzó a requerir nuevas alfabetizaciones maestros.

Palabras clave: Olimpíadas portugués. Género texto; Enseñar secuencia; La formación del profesorado.

REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL MATERIALS RECONFIGURATION IN PROGRAM “ESCREVENDO O FUTURO”

Abstract: The program named “Escrevendo o Futuro”, known for carry out the “Olimpíada de Língua Portuguesa” (OLPEF), develops activities geared to teachers of Brazilian public schools. As a pillar of the “Escrevendo o Futuro” is the teaching of writing based on the textual genres transposed in didactic sequences (SD). One of the challenges of the program is to prepare teachers to work with textual genres and SD, and this task is accentuated in front of digitization of teaching materials of OLPEF through the release of virtual handout in 2014. This study focuses on understanding the training schemes offered by the “Escrevendo o Futuro” combining them with these guidelines in virtual handout for work in the classroom. It was found that both training platforms OLPEF as the reconfiguration of its material began to require new literacies to teachers.

Keywords: Textual genres; Didactic sequence; Olimpíada de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos “gêneros textuais” e da “sequência didática” hoje alcança espaço considerável no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Tal debate é visto por Kleiman (2001) como fruto de um interesse em pesquisar a linguagem em vez de se restringir à sua natureza. Este preceito corresponde a uma concepção que ganhou força nas últimas décadas e que tem por base o foco na linguagem como uma atividade social cuja interação é o objeto básico para se conhecer sua prática social (Bakhtin 1929/1979). E se é levada em conta uma concepção interacionista de linguagem, as escolhas metodológicas para o ensino da escrita dentro desta devem correspondê-la.

Neste aspecto, chama à atenção a proposta do Programa Escrevendo o Futuro, por meio da realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Criada em 2002, a OLPEF é realizada pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em com

colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Canal Futura e ampliada a partir de 2008, ano que foi firmada parceria com o Ministério da Educação. Em seu portal – www.escrevendoofuturo.org.br, o programa Escrevendo o Futuro afirma que a OLPEF já chegou a 91% dos municípios brasileiros.

A Olimpíada tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Na 3ª edição participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1º ano EM; Artigo de opinião no 2º e 3º anos EM. (ESCREVENDO O FUTURO, 2014, p.1).

A OLPEF descreve ainda que a sequencia didática é sua principal ferramenta para o ensino da escrita que, por sua vez, leva em conta os gêneros textuais.

Atenta-se ainda à reconfiguração dos materiais didáticos da OLPEF, que releva o impacto das Tecnologias da Informação da Comunicação (TIC) no ensino. Digitalizada, a Coleção da Olimpíada, tornou-se um compilado de textos multimodais disponibilizado aos professores e alunos no intuito de sinalizar o caminho da produção da textual. Todavia, o próprio programa Escrevendo o Futuro reconhece que é imperativo ao professor conhecer previamente os preceitos teórico-práticos que envolvem o trabalho com as SD. Para tal, a Olimpíada realiza atividades de formação presenciais e a distância nos chamados “anos ímpares”, em que o concurso de redações não é realizado. A preocupação em influenciar as práticas dos professores por meio dos instrumentos de formação da OLPEF é refletida, dentre outras questões, na criação de uma categoria de premiação para docentes. Em 2006 os professores passaram a ter uma categoria própria na Olimpíada, denominada “Relato de Experiência”. Estima-se que, em 2011, a OLPEF tenha contado com mais de 100 mil professores. Esta estrutura e a relevância dos debates propostos sobre o ensino da escrita no Escrevendo o Futuro torna pertinente esta pesquisa considerando que, devido a sua abrangência, a Olimpíada já é considerada por muitos estudiosos como uma das matrizes de observação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Foi neste âmbito que atentou-se especialmente para a reconfiguração dos materiais didáticos, os chamados Cadernos Virtuais, cujo conteúdo é organizado por meio de sequências didáticas e amparado por textos multimodais. Como se pressupõe, multimodos implicam na compreensão de diversas linguagens, logo é necessário interpretar os mecanismos pelos quais as mensagens são suportadas e qual seu impacto na significação das mesmas. A tarefa pode soar simples, mas diante do contexto de formação inicial dos professores de L.P no Brasil que, conforme Kleiman (2001), apenas nos anos 90 passou a contar efetivamente com uma focalização nas salas de aula e abordagens interpretativistas que abriram caminho para uma concepção que considerou vários objetos, dentre os quais as práticas de letramento, interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor e a construção de identidades, vê-se que ainda existe profunda necessidade de trazer a temática à tona e enriquecer as investigações a seu respeito.

Diante disto, esta pesquisa traz consigo o objetivo de pontuar as orientações presentes nos cadernos virtuais para o trabalho em sala de aula conjugando-as com os mecanismos de formação oferecidos pelo Programa Escrevendo o Futuro. Para tal, utiliza-se de revisão bibliográfica a fim de analisar as possíveis mudanças (ou possíveis permanências) de formato conferidas ao material didático em questão. O referencial teórico que ampara a pesquisa ancora-se na Teoria dos Gêneros, debatida com o apoio de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), Marcuschi (2011) e Costa-Hubes (2014), dentre outros, além de agregar contribuições presentes no próprio referencial da OLPEF, como Rojo (2013) e Garcia (2014).

GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA OLIMPÍADA

Para se compreender as escolhas metodológicas da OLPEF, é necessário antes compreender por que a olimpíada chama a comunidade escolar à participação no concurso e nas formações de professores. Garcia (2012) ilustra que, para o aluno, participar da olimpíada permite que se amplie a competência na linguagem oral, na leitura e na escrita; o aprendizado de um gênero de texto, conseqüentemente, melhorando a escrita, além do aprofundamento e refinamento do olhar sobre onde se vive, podendo assim, alterar sua realidade. Já para o professor, há o despertar para a função social da escrita, o conhecimento e a utilização de

uma sequência didática para o ensino de gêneros textuais e apropriação da sequência didática para o ensino de outros gêneros que não os presentes na olimpíada.

Comum em todos os cadernos virtuais disponibilizados aos professores participantes da OLPEF, o item “Textos Introdutórios” conta com uma carta redigida por Dolz (2014), integrante de escola de pensamento genebrina que, juntamente com Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, tem realizado contribuições inspiradoras em muitos currículos no tangente ao desenvolvimento da escrita a partir dos gêneros textuais. Dentre os escritos de Dolz para a olimpíada, cabe elencar algumas observações.

Segundo o pesquisador, ler e escrever são prioridades da escola. Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social (Dolz 2014, p.1). Sendo assim, o dever da escola é muito mais abrangente que proporcionar acesso a um código alfabético e deve compreender dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizar todos os tipos de capacidade de linguagem (Dolz 2014). O autor complementa que, para se chegar ao ensino da escrita, também se percorre o caminho da leitura e, ainda levando em conta esta dimensão ampliada, é necessário incentivar a leitura de todos os tipos de texto. Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada (Dolz 2014, p.1).

Este preâmbulo delineado pelo autor é construído para atentar dentre outras muitas questões de interesse da escola, que

[...] Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho (Dolz 2014, p.1).

Recorrente na OLPEF, o termo gênero textual também pode ser analisado sob o olhar de Marcuschi (2011). O linguista depreende que hoje a noção de gênero ampliou-se para toda produção textual [...] Mesmo assim, é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão

relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto a linguagem (Marcuschi 2011, p.18) e para esta discussão, é fundamental recorrer à gênese da ideia central de gênero presente em Bakhtin (2003)[1979]. Contudo, atenta-se aqui que não é a intenção deste estudo estender o debate quanto às relações entre enunciado e gêneros discursivos devido às limitações do recorte de pesquisa, que privilegia, dentre a multiplicidade de enunciados que se tornam fundamentais na proposta de ensino da OLPEF, os gêneros escritos, ou de texto, como se vê na sequência.

Vê-se em Bakhtin (2003[1979], p.275), que o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro. A afirmação é analisada com a contribuição de Costa-Hübes (2014, p. 20 e 21) quando a mesma afirma que esta alternância dos sujeitos do discurso pode adotar formas múltiplas, em decorrência das condições de comunicação e das funções ideológicas da linguagem. Costa-Hübes (2014) estabelece ainda relações entre enunciados e gêneros discursivos com o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A autora associa suas considerações a respeito dos gêneros discursivos ao que Bakhtin (2003[1979]) caracteriza como formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo.

Portanto, os gêneros do discurso são construtos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida. Logo, para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente construída, é preciso recorrer aos gêneros que representam uma diversidade de formas de enunciados, o que os torna importantes para este contexto de ensino (COSTA-HÜBES 2014, p.21).

Logo, estabelece-se que os gêneros são “formas mais ou menos estáveis que definem/determinam/organizam nosso modo de dizer/escrever (Costa-Hübes 2014, p.23) - resumindo, um gênero de texto corresponde à materialização de uma discursividade como prática social voltada para um fim específico.

Todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Bakhtinianamente falando, toda a manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma

totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal [...] O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade, nem na escrita (MARCUSCHI 2011, p.20).

Marcuschi (2011) atenta ainda para o fato de que são muitos os esforços para categorizar a noção de gênero. Entretanto, nas palavras do autor, a classificação já não é mais prioritária e sim a determinação de critérios que permitam categorizar gênero textual ou gênero do discurso. As dimensões relevadas para identificação e análise dos gêneros, de acordo com Marcuschi (2011) concordam em serem sociocomunicativas, aludirem à função e organização, aos conteúdos, meios de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas. Devido a estas características, que conferem aos gêneros textuais o status de fato social em lugar de fato exclusivamente linguístico, a circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos seus aspectos mais fascinantes, pois mostra *como* [grifo do autor] a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos.

Realizada a reflexão acerca dos gêneros textuais, caminha-se para a aplicação didática trazida pela OLPEF acerca dos gêneros. Sobre a questão, vê-se nos cadernos virtuais que a **sequência didática** [grifo nosso] para a OLPEF opera como um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita (Dolz 2014, p.1).

Costa-Hübes (2014) enfatiza que a adoção de um ensino da língua partindo do pressuposto da interação verbal para direcionar o trabalho com gêneros exige antes que se reflita sobre metodologias que contemplem uma concepção sociointeracionista, em que a língua é percebida como “algo que permeia o cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com os outros Costa-Hübes (2014, p.16)”.

Pérez (2014, p.35) explica que no interacionismo sociodiscursivo a noção de agir de linguagem, em sua dimensão social e individual, é de extrema importância, já que ela é fundamental para se entender e analisar as condutas especificamente humanas. E é linguisticamente que o indivíduo humano age diante da internalização das avaliações de mundos construídas sócio-historicamente. Sobre a questão, Bronckart (2006) pontua que a realização dessa atividade/ação de linguagem se dá por meio de textos que podem ser

entendidos como a materialização linguística das atividades de linguagem de um determinado grupo, e um texto que corresponderia, por sua vez, à materialização linguística de uma ação de linguagem.

Preocupados com a transposição didática desta concepção sociointeracionista, outros pensadores da escola genebrina, como os supracitados Dolz e Schneuwly (2004) debruçaram-se em um agrupamento de gêneros para cada nível de ensino correspondente a uma ordem discursiva:

Quadro 1 – Ordem de agrupamento dos gêneros

NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES
--------	---------	------------	-------	-----------------

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p.61)

Sobre o assunto, Costa-Hübes (2014, p.18) discorre que:

Essa organização, tendo como principio os domínios essenciais da interação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem são elementos nos quais os autores se ancoram para o trabalho com gêneros em sala de aula, visando a um ensino de língua voltado para a sua finalidade social.

É neste âmbito que a sequência didática (SD) constitui um importante ferramenta para a condução do trabalho dos gêneros. DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEWLLY (2004, p.97) definem a SD como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores complementam afirmando que a SD é um conjunto de instrumentos que favorecem mudanças no ensino-aprendizagem com vistas à promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das ações de comunicação que lhes correspondem.

As principais atividades de uma SD podem ser resumidas em escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística) com enfoque que vá além da gramática normativa Gonçalves e Ferraz (2014). Numa SD, o professor conduz o trabalho de tal forma que permita ao aluno reconhecer e aplicar no seu próprio texto os principais elementos de um gênero textual Gonçalves e Ferraz (2014, p.73). O caráter modular das SD é salientado pelos autores.

Geralmente as SD são iniciadas com produção textual, no entanto, com o primeiro intuito de diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já comportam diante do gênero proposto. Nas etapas seguintes, são conjugados estes conhecimentos prévios dos alunos aos elementos estáveis do gênero. Em penúltimo, conforme Gonçalves e Ferraz (2014), está a reescrita do texto. Geraldi (*apud* Gonçalves e Ferraz, 2014 p.73) preconiza que “na sequência das aulas, textos de alunos são objeto de reflexão, explorando diferentes possibilidades de reescrita dos textos”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p.98) elencam um modelo base de SD que tem sustentado largamente a pesquisa atual em torno das SD. A estrutura deste modelo vai desde a “*apresentação inicial da situação*”, o que Costa-Hübes (2014) avalia como “apresentar ao aluno uma situação concreta de uso da linguagem e a necessidade de se produzir um texto de determinado gênero para atender a esta situação” até a *produção final (grifos nossos)*. Visualiza-se a proposta no seguinte esquema:

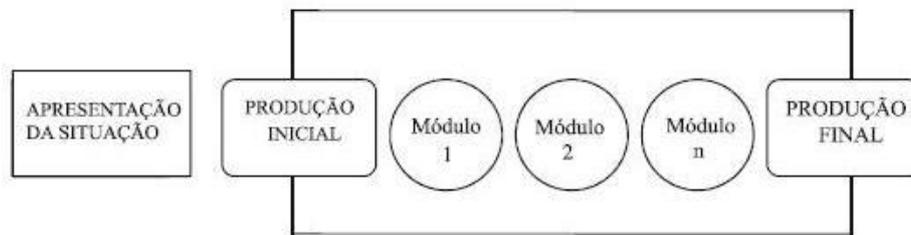


Figura 1 – Esquema de Sequência Didática, conforme o grupo de Genebra
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Dolz (2014) é quem descreve a SD nos cadernos virtuais dos quatro gêneros textuais da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. O instrumento é apresentado aos professores participantes da OLPEF e seguido pelo que Dolz (2014) intitula de “cinco conselhos” para o trabalho com as SD.

A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro para se ensinar a escrever [...] Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita.

Por sua vez, os cinco conselhos para o trabalho com as SD correspondem a 1 – fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais; 2- escolher e adaptar as atividades de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos; 3- trabalhar com outros textos do mesmo gênero, produzidos por adultos ou por outros alunos; 4- trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa e 5- Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.



Figura 2: Menu de oficinas do caderno virtual “Se bem me lembro...” da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
Fonte: Brasília: MEC,2014. (Cadernos Virtuais. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro) [DVD]

As seqüências didáticas da OLPEF são desempenhadas entre 11 a 16 oficinas, dependendo do gênero textual. O gênero memórias literárias, categoria em que concorrem 7º e 8º anos é o que conta com o maior número de oficinas. Todas as oficinas dos cadernos 2014 variam entre uma e três etapas. A oficina número 1 do caderno “Se bem me lembro...”, por exemplo, conta com três etapas para ser desempenhada. Já a oficina 4 do mesmo caderno é realizada em apenas uma etapa. Existem recomendações comuns para a condução de todas as sequencias. A opção do uso ou não da tecnologia é uma delas. O material da OLPEF enfatiza que tal avaliação fica a cargo da mediação pedagógica, responsável por observar a estrutura

material da escola, a familiaridade diante das atividades propostas e as possibilidades dos alunos.

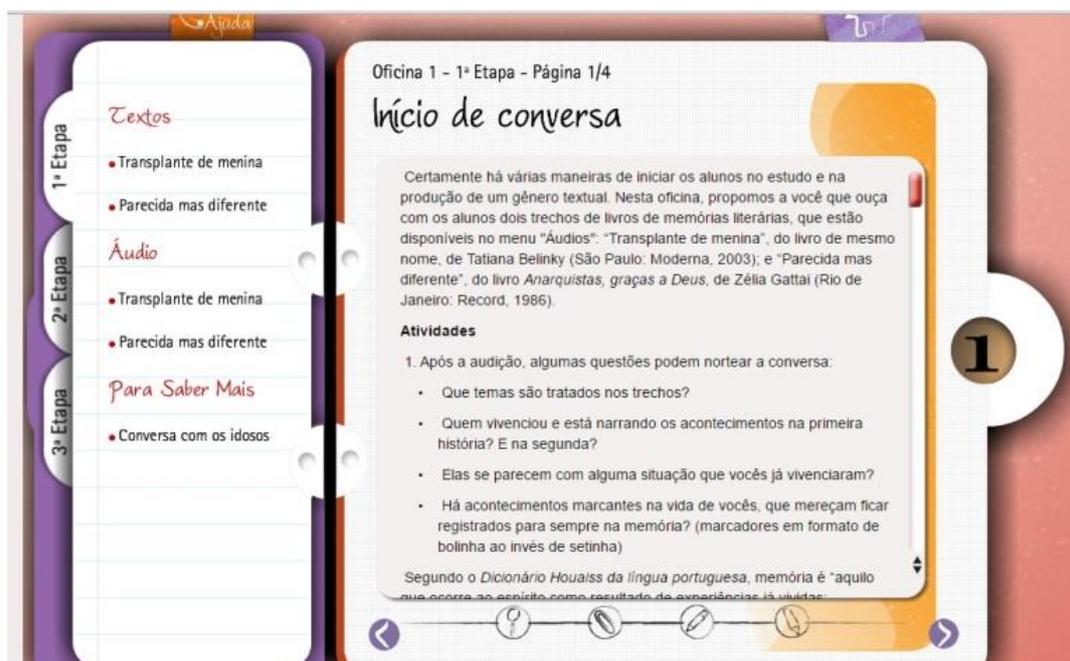


Figura 3: Panorama da 1ª etapa da oficina nº 1 do caderno virtual “Se bem me lembro...” da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
Fonte: Brasília: MEC,2014. (Cadernos Virtuais. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro) [DVD]

Há ainda em todos os cadernos considerações sobre “o tempo das oficinas”. O tópico dedica-se a alertar os professores quanto ao planejamento das atividades e orienta ao docente: “aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providencie o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto”. Naturalmente, a OLPEF não estipula a quantidade exata de aulas para cada oficina, mas deixa uma mensagem implícita sobre um possível número de aulas: “cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro”. É notável também a preocupação em enfatizar a necessidade de adaptações de programação diante dos perfis dos alunos.

BEM-VIND@ AO CADERNO VIRTUAL

As SD na Olimpíada de Língua Portuguesa são propostas por meio de quatro cadernos virtuais. Como já mencionado, a digitalização dos cadernos da OLPEF ocorreu em 2014 com a

adaptação da Coleção da Olimpíada, antes impressa. Os mesmos são enviados às escolas em um kit que contém instruções para a comissão interna a respeito da inscrição no concurso e avaliação dos textos, a revista Na Ponta do Lápis, impressa, e o conhecido DVD – disco digital versátil (na tradução para o português). Os quatro cadernos da OLPEF estão agrupados no mesmo DVD.

O Caderno Virtual é uma versão digital das sequências didáticas impressas que, até o momento, deram suporte aos trabalhos com diferentes gêneros de texto na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Esta versão multimídia não substitui os cadernos impressos, mas cria outra possibilidade de acesso para você e seus alunos, caso disponham de dispositivos como computadores, tablets e datashow (ROJO, 2013 [p.1]).

Os aportes de Rojo (2013) estão presentes em três dos quatro cadernos virtuais. Apenas o caderno Pontos de Vista, do gênero artigo de opinião e também o primeiro a ser digitalizado pelo Programa Escrevendo o Futuro, tem apresentação assinada por Garcia (2014). No intuito de apresentar as modificações dos cadernos aos professores, o discurso presente neles atenta para as principais ferramentas da coleção. Há ainda a atenção dedicada aos recursos midiáticos presentes nos cadernos, segundo a apresentação, característica que difere o material de uma “mera digitalização dos cadernos impressos”.

[...] aprender e ensinar fica muito mais divertido, criativo e multimidiático. Neles [cadernos virtuais], você e seus alunos poderão ouvir uma crônica ou um poema (áudios), ver exposições ou álbuns de fotografos premiados (imagem estática), assistir a vídeos diversos (imagens em movimento), jogar com seus alunos games interessantes relacionados aos conteúdos da sequência didática, enfim, criar alternativas de abordagem a esses conteúdos, típicas desses nossos novos tempos digitais (ROJO, 2013 [p.1]).

Rojo (2013) complementa e afirma que os cadernos são uma “releitura digital das atividades pedagógicas das sequências didáticas, realizando uma abordagem que pode, então, passar a incorporar games e objetos digitais, imagens, materiais em áudio e vídeo”. Outro aspecto relevante de atenção é a leitura dos cadernos, classificada como “leitura navegadora”, por meio de vários links em formato de hipertexto/hipermídia”. Essas características somadas às ferramentas de leitura, tais como o grifo e anotação proporcionam alternativas de estudo

não lineares. Ainda conforme Rojo (2013), configuram o acréscimo de letramentos digitais para se trabalhar “gêneros caros à escola”.

Sobre a questão, Garcia (2014) pontua que o intuito da OLPEF ao digitalizar os cadernos foi o oferecer alternativas ao trabalho pedagógico do professor “de forma a acompanhar a necessidade de a escola se atualizar em relação a novos modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento”. A autora explica ainda a escolha do Programa Escrevendo o Futuro em digitalizar primeiramente o caderno Pontos de Vista, que se deu

Pensando principalmente no público a que ele se destina: jovens estudantes do Ensino Médio que certamente estão mais familiarizados com ambientes digitais. Para muitos deles, navegar na Internet já é algo natural e até esperado, portanto, utilizar recursos tecnológicos para aprender a escrever um artigo de opinião pode ser ainda mais estimulante (GARCIA 2014, p.[1]).

É também nas considerações da pesquisadora que se encontra a introdução sobre um debate emergente no ensino, o potencial dos jogos voltado para o ensino-aprendizagem. “[...] algumas das oficinas foram transformadas em atividades lúdicas que seus alunos poderão acessar e “jogar” online, durante as aulas [...] (Garcia 2014, p.[1])”.Essas atividades pedagógicas lúdicas enunciadas por Garcia 2014, já na apresentação do menu “jogos” do caderno Se bem me lembro... atentam para o conceito de gamificação:

um dos grandes desafios ao se escrever memórias literárias é saber relatar as histórias de vida de outras pessoas como se fossem próprias. Por meio do jogo “Casarão Bravo”, os alunos irão vivenciar três atividades “**gameficadas**” [*grifo nosso*] para ajudá-los a construir um texto que reúna fatos reais e ficcionais em perspectiva histórica e com caráter literário (OLIMPÍADA, 2014, [p.1])

As apresentações dos jogos dos outros três cadernos virtuais são diferentes, mas comportam em comum, além das instruções para o ato de jogar, a descrição dos aspectos e habilidades referentes aos gêneros textuais trabalhados junto aos alunos através destes jogos.

Do inglês “gamification”, sem tradução imediata em português, se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro (VIANNA et al, 2013). Uma explicação

mais precisa do vocábulo pode ser encontrada na mesma referência, que depreende que a gamificação

[...] corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico. Com frequência cada vez maior, esse conjunto de técnicas tem sido aplicado por empresas e entidades de diversos segmentos como alternativa às abordagens tradicionais, sobretudo no que se refere a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas. (VIANNA et al, 2013, p.13)

Todos os cadernos possuem três jogos, sendo que ao menos um deles pode ser jogado em dupla. Acompanham a descrição de cada jogo orientações ao professor e professora para que mediem as atividades junto aos alunos a fim demonstrar pedagogicamente o potencial para incitar a aprendizagem dos gêneros a partir dos jogos.

Em suma, cada caderno contém o menu *textos introdutórios*, que se desdobra no que esta pesquisa chama de “cartas aos professores” por meio dos seguintes títulos: *Uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita*, *Por que participar: escrevendo um desafio para todos*, *A sequência didática como eixo para o ensino da escrita*, *Introdução ao gênero*, *O tempo das oficinas* e textos complementares sobre os respectivos gêneros textuais (poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião).

Há ainda os ícones “critérios de avaliação”, que traz um link para o portal da OLPEF, “referências”, com as fontes bibliográficas utilizadas pelos autores presentes nos cadernos e “créditos”, com especificações sobre a equipe técnica autora do projeto de digitalização. O menu principal fica por conta das oficinas, que configuram a sequência didática de cada gênero. Como já sabido, as mesmas variam entre 11 a 16 oficinas. Estes menus são arrematados pelos ícones “textos”, “áudios”, “vídeos” e “jogos”.

Notadamente, o professor que esteja disposto e apto a explorar as ferramentas dos cadernos junto aos seus alunos necessita, antes de tudo, estar em dia com determinados

letramentos que o referido material comporta. Tanzi Neto (2013) em seu estudo “As Tecnologias e os letramentos para a Educação do Século XXI”, preconiza que o rápido crescimento das TIC em escala mundial, leva a novos paradigmas educacionais, ocasionados, dentre outros fatores, principalmente pelo crescente letramento digital da população associado a uma melhoria gradual das infraestruturas tecnológicas. Este fenômeno também leva ao que o autor chama de valorização de uma “sociedade virtual”.

Não apenas as ferramentas técnicas (como o grifo e notas), mas, sobretudo os textos disponibilizados ao professor em todos os cadernos da OLPEF, demonstram a necessidade de valorizar a compreensão e o ensino de outras linguagens além da escrita. Para se interpretar e alcançar, por exemplo, os objetivos dos jogos (ou atividades lúdicas gameficadas), a união de texto, imagem e som é fundamental durante a condução das atividades. Da mesma maneira, os menus dos três cadernos, independentemente do gênero textual em estudo, comportam oficinas que exigem outros recursos para a composição de textos. É o caso da segunda etapa oficina número 1 do caderno “Se bem me lembro...”. Intitulada “Vestígios do Passado”, a atividade pede para que os estudantes realizem uma pesquisa local:

Lembre aos alunos que **fotografias antigas ajudam a recuperar lembranças do passado. Peça-lhes que façam uma pesquisa na comunidade para localizar e pegar emprestado esse material.** Converse com a turma a esse respeito, incentivando os alunos a participar da coleta, fazer contato com parentes e vizinhos. Esse será um recurso importante para que eles possam ampliar o repertório em relação a costumes, hábitos, paisagens, formas de agir, de vestir, características de outros momentos da história do lugar onde vivem (CADERNO SE BEM ME LEMBRO..., 2014. Grifos nossos).

Há ainda outras sugestões de pesquisas online com a sinalização de alguns *links*. Estas sugestões são basicamente de museus digitais. A operação solicitada é vista em Rojo (2013, p.21) como uma das características dos textos multimodais, entendidos aqui como os textos que comportam “capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc”.

Cabe salientar que a limitação do presente estudo não permite pormenorizar todas as atividades da OLPEF que prescrevem trabalho com textos multimodais. Todavia, é pertinente salientar outro aspecto primordial que o Programa Escrevendo o Futuro propõe: a circulação social dos textos. Existe uma preocupação em expor a produção durante as etapas que os estudantes e professores perpassam e o produto final, a escrita do gênero proposto. Somado a isto, DOLZ (2014), em sua carta de apresentação dos cadernos virtuais descreve a importância de “aprender a ler lendo todos os tipos de texto”:

Trata-se de incentivar a leitura de todos os tipos de texto. Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada [...] Não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta – é necessário verificar seu nível de compreensão e, para tanto, tem de aprender a relacionar, hierarquizar e articular essas informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui [...]

Como se pressupõe, para que se aprenda a ler todos os tipos de texto, é necessário ensinar todo tipo de texto e, para isto, a OLPEF utiliza uma plataforma que Rojo (2013) descreve como multimidiática. No âmbito da OLPEF, como já citado no presente tópico, o conceito é tratado pela autora como a releitura digital das atividades pedagógicas das sequências didáticas podendo incorporar objetos digitais.

Fazendo-se nítida a presença de letramentos diversificados, sobretudo digitais, principalmente ao professor na condução da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa, cabe elencar também quais mecanismos de formação de professores o Programa Escrevendo o Futuro proporciona aos seus participantes.

PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA OLIMPÍADA

Apesar de sua ação mais conhecida na comunidade externa ser o concurso de redações, no portal encontra-se o seguinte: “A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras”.

O site também comporta a seção “Formação”, que direciona o navegador às informações relativas aos cursos ofertados pelo programa – “Caminhos da Escrita” e “Aprendendo por meio de Resenhas”, ambos destinados a professores, e “Avaliação de Textos”, curso voltado aos integrantes das comissões julgadoras das redações participantes do concurso. Estes integrantes não são necessariamente professores de Língua Portuguesa em algumas das fases de análise dos trabalhos.

Desde 2005 o programa *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* oferece formações on-line. Em 2011, algumas dessas formações foram reformuladas e passamos a oferecer o curso *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*. Em 2013, começamos a oferecer o curso *Caminhos da Escrita. O Curso para Avaliadores*, presente desde 2010 na comunidade virtual, continua disponível para o usuário (Escrevendo o Futuro, 2015).

O Programa aponta que, em 2011 o curso “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas”, foi iniciado na plataforma virtual *Moodle* com turmas de 30 a 40 alunos.

[...] Essa interação é mediada intensivamente pelo professor do curso, que por sua vez participa de um fórum permanente com seus colegas mediadores, sob orientação de um coordenador pedagógico. Esse curso já teve mais de 200 turmas, com aproximadamente 8 mil alunos matriculados. (Escrevendo o Futuro, 2015).

Em 2013 o curso “Caminhos da escrita” foi iniciado na mesma plataforma. O *Escrevendo o Futuro* considera uma inovação metodológica a introdução do trabalho de escrita coletiva entre os participantes. Para esta formação, cerca de 2.800 alunos foram matriculados, divididos em 70 turmas.

Tais cursos são ofertados com atividades assíncronas e têm por público-alvo professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio em exercício de escolas públicas do Brasil. As solicitações de vagas são realizadas em período específico, sendo apenas o curso “Avaliação de Textos” mantenedor de inscrições ao longo do ano todo. A dinâmica se dá entre turmas de até 30 alunos sob o auxílio de um mediador que acompanha e orienta trabalhos. Além das solicitações de vagas anunciadas pelo site, as secretarias de

Educação dos estados podem solicitar turmas exclusivas com a organização de listas prévias de alunos. Já o curso para avaliadores é feito individualmente no formato “autoinstrucional”.

Trata-se de leituras e exercícios com correção automática das respostas. Não há mediador nem interação com outros alunos, e o curso pode ser feito a qualquer momento, sem necessidade de inscrição: basta acessar o material. Para essa categoria de curso não emitimos certificado (Escrevendo o Futuro, 2015)

Diferentemente do curso “Avaliação de Textos”, as demais formações têm carga de 80 horas desenvolvidas ao longo de doze semanas. O requisito para a certificação é apresentar no mínimo 80% das atividades solicitadas. O Portal Escrevendo o Futuro enfatiza que os alunos devem dispor de cerca de oito a nove horas semanais para as atividades necessárias. Estas por sua vez, com exceção da modalidade autoinstrucional, decorrem de maneira interativa em debates e fóruns ou mediada, equivalente às tarefas por escrito enviadas pelo aluno e comentadas pelo mediador. É interessante salientar que até mesmo os requisitos básicos para o aluno que se dispõe a um curso na modalidade a distancia são “explícitos” no portal ao professor no tópico ‘o que é preciso para participar’, sinalizando a necessidade de um letramento específico.

Ter habilidade de gerenciamento do tempo, de forma a conseguir realizar as atividades nos prazos determinados;

- Possuir habilidades de navegação na web, tais como: abrir e fechar links; carregar vídeos para serem assistidos; responder e enviar mensagens; produzir arquivos em word e enviá-los;
- Dispor de conexão estável regular com a internet;
- Ter instalado no seu computador as últimas versões dos seguintes programas gratuitos: Adobe Reader e Adobe Flash Player.

Nos programas destes cursos é nítida a tentativa de introdução teórica aos conceitos e metodologias presentes nos cadernos virtuais da Olimpíada que são disponibilizados às escolas. Para 2014 uma nova formação passou a ser ofertada – curso “Leitura vai, escrita vem: práticas para a sala de aula”, cuja solicitação de 1000 vagas foi agendada. Este é um ponto relevante, todas as formações ofertadas recentemente realizaram inscrições em apenas uma data previamente anunciada. Os professores que não conseguiram realizar inscrição antes do esgotamento das vagas compõem lista de espera e devem ser priorizados na abertura de novas

turmas no ano seguinte. Este último curso tem um diferencial temático, de carga horária (30 horas) e de plataforma:

Sempre com o objetivo de contribuir para que o professor se aproprie dos pressupostos metodológicos do ensino da escrita da Olimpíada, os cursos on-line já focaram o tema da sequência didática para a escrita de gênero textual e já trataram também de projetos de escrita abordando o multiletramento. Desta vez, a formação a distância vai abordar um outro eixo do ensino da língua, que é a leitura [...] Numa tentativa de atender à grande demanda de professores pelas formações *online*, a Olimpíada resolveu investir num curso na modalidade *Mooc* (*Massive Open Online Course*). Neste piloto vamos oferecer mil vagas sem a figura de um mediador. Toda a orientação para o aprendizado estará disponível para o estudante, que terá texto, vídeos, áudios e exercícios com correção e devolutivas automáticas à sua disposição. Para se comunicarem entre si, os alunos terão um fórum livre e poderão enviar mensagens uns para os outros. (ESCREVENDO O FUTURO, 2014 [p.1]).

Em Mattar (2012) encontra-se uma definição sobre o ambiente virtual de aprendizagem Mooc:

Um MOOC (*Massive Open Online Course*) é, como a própria sigla indica, é um curso online (que utiliza diversas plataformas web 2.0 e redes sociais), aberto (gratuito e sem pré-requisitos para participação, mas também sem emissão de certificado de participação) e massivo (oferecido para um grande número de alunos e com grande quantidade de material) (MATTAR 2012, p. [1]).

Mattar (2012) também afirma que o Mooc, além de utilizar conteúdo já disponível gratuitamente na web, tem boa parte dele produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso. Este conteúdo pode ser partilhado em posts em blogs ou fóruns de discussão, recursos visuais, áudios e vídeos, dentre outros formatos (Mattar 2012). Para o autor, o diferencial do Mooc é a abertura para uma construção de conhecimento que não dependa unicamente do professor. Neste sentido, aponta que os cursos (ou moocs) são construídos a partir da auto-organização dos alunos, cuja participação se dá em função de seus objetivos de aprendizagem, conhecimentos prévios e interesses comuns (Mattar 2012).

Os MOOCs incentivam ainda a construção de PLEs (*Personal Learning Environments*), já que o aluno escolhe, de um amplo cardápio, o que e

quando quer aprender e de que atividades e ferramentas quer participar, ao contrário da educação tradicional, na qual em geral todos os alunos precisam realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Por tudo isso, um MOOC possibilita uma educação online interativa e colaborativa, com baixo custo e oferecida em larga escala, o que para muitos críticos parecia impossível, justificando os modelos fordistas enlatados de EaD. (MATTAR 2012, p. [1])

No entanto, também existem ponderações menos entusiastas sobre este tipo de curso, elencadas por MATTAR (2012, p. [1]) como desafios a serem superados:

[...] a falta de estrutura e objetivos de aprendizagem pode gerar uma sensação de confusão e falta de orientação; a falta de interação constante com o professor pode resultar numa sensação de falta de guia e direção; a falta de domínio básico de informática e mesmo do uso de ferramentas distribuídas em rede podem exigir uma curva de aprendizado inicial; o alto nível de ruído de conversas simultâneas pode gerar uma sobrecarga cognitiva; e o alto nível de autonomia e autorregulação da aprendizagem exigido dos alunos pode impulsionar a evasão (termo que, entretanto, talvez nem faça sentido utilizar, no caso dos MOOCs, já que os alunos podem se interessar apenas por parte do curso). Como afirmam McAuley et al., a participação em um MOOC é emergente, fragmentada, difusa e diversa, e pode ser frustrante – não é diferente da vida!

O Moodle também configura os cursos de formação de professores do Escrevendo o Futuro. Rostas e Rostas (2009) se debruçam em relacionar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e as mudanças de comportamento diante da didática que os mesmos exigem, ou deveriam exigir, das comunidades escolares. A dupla elenca três aspectos para definir o Moodle:

O Moodle, sendo um AVA, potencializa a aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes dentre eles: chat, fórum, mensagens, workshop (oficina de trabalho), e wiki (coleção de documentos em hipertexto);

.O Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line;

. O Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou professor pode se integrar estudando ou ensinando um curso on-line. (ROSTAS e ROSTAS 2009, p.140).

É consenso que ambos os ambientes (Mooc e Moodle) pressupõem um processo de ensino mais colaborativo e delineado conforme os perfis que se constroem durante o desenvolvimento das atividades. Da mesma maneira, a preocupação com o excesso de informações proporcionadas nos AVA para um perfil mais autônomo do aluno gera o receio de desorganização.

CONCLUSÃO

Faz-se pertinente salientar que, para constituir uma verdadeira contribuição, é necessário à pesquisa cumprir o dever de distinguir momentos em que sua conclusão pode ser apreciada como um ponto de partida ou uma visão de determinado ponto dentro de um vasto caminho. Vê-se que, entre tantas questões latentes do ensino de LP no Brasil, voltar-se a temas da Linguística Aplicada, a exemplo dos gêneros textuais e as sequências didáticas, é tarefa indispensável para que a escola possa oferecer um ensino correspondente à ampla dimensão dos contextos sociais pelos quais a sua comunidade transita. A tarefa é penosa, pois como o conceito propõe, sequências implicam em continuidade, em retomar, avançar, atentar à paisagem e ao mesmo tempo, seguir adiante.

Esta premissa configura um aspecto salutar para se compreender como as orientações da olimpíada e os desafios trazidos pela mesma comportam terreno fértil para novos letramentos, especialmente para o professor que, sem os devidos recursos para aprimoramento de sua prática e para a execução da proposta da OLPEF. Disto, ressalta-se que é necessário tratar de três aspectos da olimpíada. Ao se intitular como um programa de formação de professores, a OLPEF reforça que o docente, assim como seu aluno, também necessita estar preparado para lidar com as diversas linguagens e tecnologias. O que pode soar obviedade é um dos desafios enfrentados pelo País, que ainda tem passos tímidos quanto às políticas públicas de educação permanente. O segundo ponto se ancora na premissa de que, independentemente das situações e seus fins, a escrita é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens. Por terceiro, destaca-se que reconhecer a necessidade de adaptação da proposta ainda é um passo curto no que diz respeito à viabilidade do trabalho com os

materiais da OLPEF, pois se discute uma realidade que, como os próprios PCNs afirmam, “não tem sequer o giz para trabalhar”.

Diante do objetivo proposto neste estudo - pontuar as orientações presentes nos cadernos virtuais para o trabalho em sala de aula conjugando-as com os mecanismos de formação oferecidos pelo Programa Escrevendo o Futuro – é honesto reconhecer que Olimpíada inicia um processo de incorporação das muitas características da sociedade contemporânea, a começar pelos letramentos digitais, tão necessários diante de gêneros multimodais que há muito já fazem parte das culturas de referência do alunado. Ademais, ao se configurar não apenas um concurso de redações, mas também uma proposta de formação de professores e de metodologia de ensino da escrita, a OLPEF reforça que o docente, tanto quanto (ou talvez mais que) seu aluno, necessita estar preparado para lidar com as diversas linguagens e tecnologias.

Todavia, a literatura percorrida durante esta revisão permite identificar uma lacuna para a qual vale a pena atentar: existe um caminho sinalizado em sua sequência didática que exige conhecimentos/letramentos variados, contudo, seu ponto de chegada (produção textual final) de certa forma ofusca as paisagens que compuseram o trajeto: embora a OLPEF oriente operações multimodais, a avaliação da produção final leva em conta apenas um letramento, o letramento da letra. Com isso, descobertas que podem vir a ocorrer por meio de outros letramentos, como os digitais, ainda não são contemplados em suas avaliações. Quando for possível que este tipo de avaliação também seja efetivada, os ganhos para o ensino poderão contar com uma alavanca considerável: vários letramentos não apenas como fonte de pesquisa para a composição de narrativas, mas eles mesmos o arcabouço das narrativas. Para tanto, o aprimoramento da OLPEF somado ao apoio estrutural para sua ampliação e realização, especialmente no que tange à oferta dos cursos de formação de professores, é crucial para que se continue contribuindo com o vasto desafio da melhoria do ensino da escrita por meio dos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M.[1979]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**: Brasília: MEC, 1997.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

COSTA-HÜBES, Terezinha. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico, *in* NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane (orgs). **Gêneros de Texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade**. Campinas (SP): Pontes, 2014.

DOLZ, Joaquim. **Por que participar? Escrever um desafio para todos** [dvd]. Brasília: MEC,2014. (Cadernos Virtuais. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro).

_____ ; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento *in* DOLZ, J.; SCHNEWLY, B.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

GARCIA,A.L.M. **Bem-vind(a) ao Caderno Virtual Pontos de Vista** [dvd]. Brasília:MEC,2014. (Cadernos Virtuais. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro).

GONÇALVES, Adair; FERRAZ, Mariolinda. Sequência Didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes *in* BARROS, Eliana M.D de; RIOS-REGISTRO, Eliane S. **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

KLEIMAN, Ângela. (Org). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação, *in* KARWOSKI, A.C; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S; **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MATTAR, João. **Mooc**. 24/03/2012.[comunicação pessoal] Disponível em <<http://joaomattar.com/blog/2012/03/24/mooc/>>. Acesso em dezembro de 2014.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO. **Histórias das Olimpíadas**. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/a-olimpiada/historias-da-olimpiada>> Acesso em: 1. 04. 2014.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismosociodiscursivo. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2014.

ROJO, R. Bem-vind(a) ao caderno virtual [dvd]. Brasília: MEC, 2013. (Cadernos Virtuais. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro).

ROSTAS, M.H.S.G; ROSTAS, G.R.R. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação *in* SOTO, U., MAYRINK, MF, e GREGOLIN, IV., (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85- 7983-017-4. Available from SciELO Books.

TANZI NETO, A. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p.135-159

VIANNA, Y. et al. **Gamification. Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. Disponível em:< <http://www.livrogamification.com.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

Ana Carla BARBOSA

Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, bacharel em Comunicação Social- Jornalismo pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Tem ênfase de pesquisa em Multiletramentos e Comunicação e Sociedade.

Rosemari Bendlin CALZAVARA

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2010). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1999). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina (1989). Graduada em Letras Anglo Portuguesa pela Universidade Estadual de Maringá (1975). Atualmente é professora titular da UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, teoria literária; literatura dramática e teatro e Ensino de Literatura, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias e no ensino de graduação, nas modalidades presencial e EAD.