



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**MILSA DUARTE RAMOS VAZ**

**A ESCRITA E A LEITURA, NO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA  
ESCOLA MUNICIPAL AGRÍCOLA, EM CAMPO GRANDE - MS: espaço para a  
produção com autoria**

---

Campo Grande/MS

2015

**MILSA DUARTE RAMOS VAZ**

**A ESCRITA E A LEITURA, NO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA  
ESCOLA MUNICIPAL AGRÍCOLA, EM CAMPO GRANDE - MS: espaço para a  
produção com autoria**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de Linguagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS

2015

VAZ, Milsa Duarte Ramos.

A escrita e a leitura, no 8º e 9º ano do ensino fundamental, da escola municipal agrícola, em Campo Grande - MS: espaço para a produção com autoria

Vaz, Milsa Duarte Ramos. Campo Grande, 2015

168 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Leda Pinto

Produção de Textos; Gêneros Discursivos; Autoria; Ensino Fundamental II.

CDD - 340.1

**MILSA DUARTE RAMOS VAZ**

**A ESCRITA E A LEITURA, NO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA  
ESCOLA MUNICIPAL AGRÍCOLA, EM CAMPO GRANDE - MS: espaço para a  
produção com autoria**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras –PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de Linguagem

---

Profª. Drª. Maria Leda Pinto (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -  
UFMS

---

Prof. Drª. Aline Saddi Chaves  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

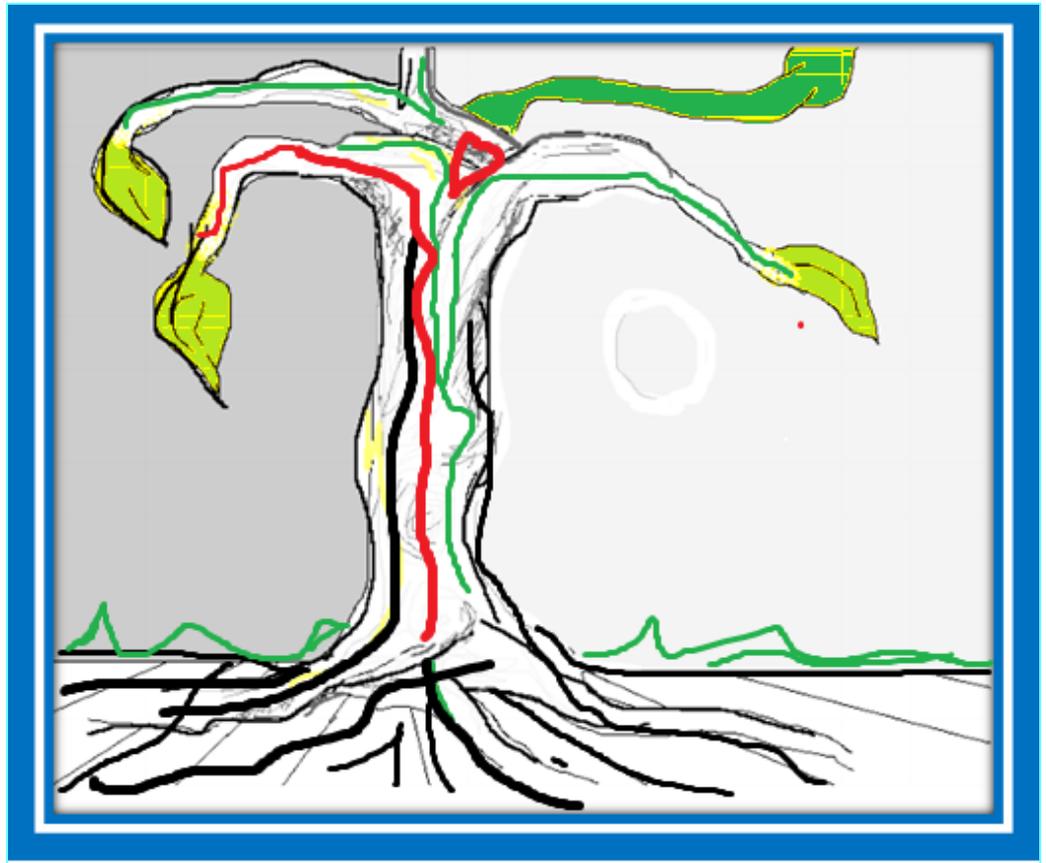
---

Profa. Drª. Natalina. Sierra Assêncio Costa  
Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profª. Drª. Celina Aparecida Garcia de Souza  
Nascimento  
- Suplente  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

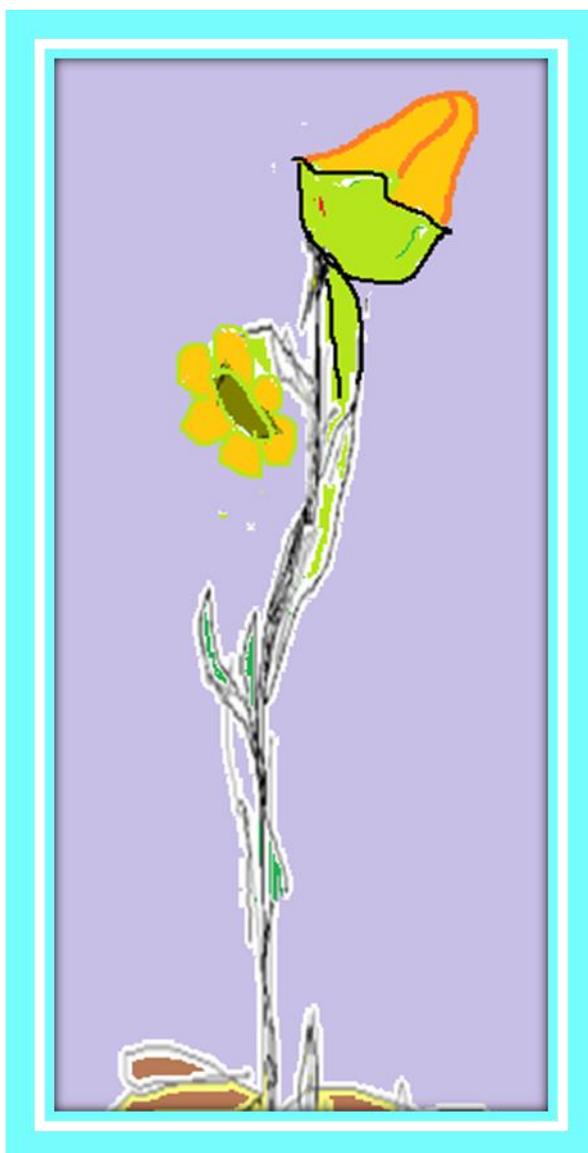
Campo Grande/MS, 31 de Agosto de 2015.



A meus pais,  
Que me ensinaram  
A ousar,  
Questionar e,  
Acima de tudo,  
Ser estudiosa e  
Também  
Muito curiosa.



À  
Aninha,  
de quem os animais  
São risos,  
de criança,  
nuvens sonhadoras,  
casa e sol  
árvores da vida e do amor



À  
Dilma Juliana e Wilson Erasmo,  
Meus filhos amados,  
Frutos de um amor incondicional,  
Moiseis e Baybilane,  
Meu genro e norinha,  
Flores delicadas e sensíveis,  
Que me alimentaram com força  
e muita coragem!  
Obrigada meus amores, pelo apoio!

## AGRADECIMENTOS

Esses momentos fundamentais como os colocam Bakhtin (2009, {1920-24}: p.116), são: eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem em torno desses pontos arquitetônicos fundamentais do real mundo do ato: valores científicos, estéticos, políticos (inclusive também aqueles éticos e sociais) e, enfim, religiosos.

Por isso, este é um momento ímpar em minha vida que não se traduz simplesmente pela entrega de um trabalho de dissertação de mestrado, mas inclui a certeza do dever cumprido e que com esta pesquisa, o eu é um sonho realizado que o outro me proporcionou e que agora eu proporcionarei a outros.

Assim, escrever as laudas que seguem nos trouxe uma experiência magnífica e de plena superação. Modificamo-nos a cada tentativa de buscar respostas às nossas aflições de pesquisadora. Para aqueles que compartilham conosco desse momento parece uma tarefa interminável e enigmática que só se torna realizável graças a muitas pessoas que participam, direta ou indiretamente, mesmo sem saber realmente o que é para que nos envolvessem em pesquisa. São a essas pessoas que manifesto os meus mais profundos agradecimentos e demonstro a minha felicidade em lançar minhas palavras:

Início meus agradecimentos por DEUS, já que Ele colocou pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta!

A meus pais, Ires e Erasmo (in memoriam), meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e me acharam A MELHOR de todas, mesmo não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar, não ser A MELHOR, mas a fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional!

A meu querido esposo, Fermiano, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

À pequena Ana Júlia, minha neta querida que, nos últimos anos, esteve tão próxima de mim, que foi tão presente no desenvolvimento deste trabalho e que, agora, me inspira a querer ser mais do que fui até hoje!

A meus irmãos, Mhilson, Luís, Joveniano, Jeferson, Cleide e aos meus sobrinhos, meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

A meus tios, tias, primos e primas que sempre fizeram “propaganda” positiva a meu respeito e, especialmente, a tia Mana, que vibra comigo, desde a aprovação na prova. Obrigada pela força!

Agradeço também as minhas cunhadas Cláudia, Valquíria, Angelita, pelo incentivo e apoio. Obrigada pelo carinho!

Às minhas amigas de sempre, Devair, Mara, Maria Janice, Maria da Glória, Maria Regina, Maria Lúcia e Macedônia, por só quererem o meu bem e me valorizar tanto como pessoa. Obrigada pela amizade!

Aos meus professores, Adriana, Aline, Danglei, Daniel, Eliane, Maria Leda, Marlon, Miguel, Natalina, Nataniel, Silvane Aparecida, pela capacidade e diversidade de conhecimentos.

A todos os alunos e professores da Escola Municipal Agrícola “Arnaldo Estevão de Figueiredo”, que participaram espontaneamente deste trabalho. Por causa deles é que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

A meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente Luciane, Ângela, Berenice e a Anny Micheli, que se tornaram verdadeiras amigas e deixaram mais leve meu trabalho. Aos poucos nos tornamos mais que amigas, quase irmãs... Obrigada por dividirem comigo as angústias e alegrias e ouvirem minhas bobagens. Foi bom poder contar com vocês!

À direção e à coordenação da Escola Municipal Agrícola Governador “Arnaldo Estevão de Figueiredo” que com ensinamentos, orientações e amizade, me ajudaram ativamente ou passivamente neste projeto. Vocês também foram referência para mim!

À direção e coordenação da Escola Maestro “Heitor Villa Lobos” pela compreensão nos dias em que precisava ausentar-me para estudar e fazer apresentações de trabalhos. Obrigada pela compreensão!

Às amigas Maria Iraci, Marilene, Maria das Dores, Andréia, Rosa, Maria Lúcia e Elaine da Escola Estadual Maestro “Heitor Villa Lobos”, pela disponibilidade, simpatia e gentileza. Obrigada pela ajuda!

Agradeço, também, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior\_CAPES pelo apoio financeiro.

Finalmente, quero agradecer imensamente à UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que, por meio do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras abriu as portas para que eu pudesse realizar este sonho que era construir a minha DISSERTAÇÃO DE

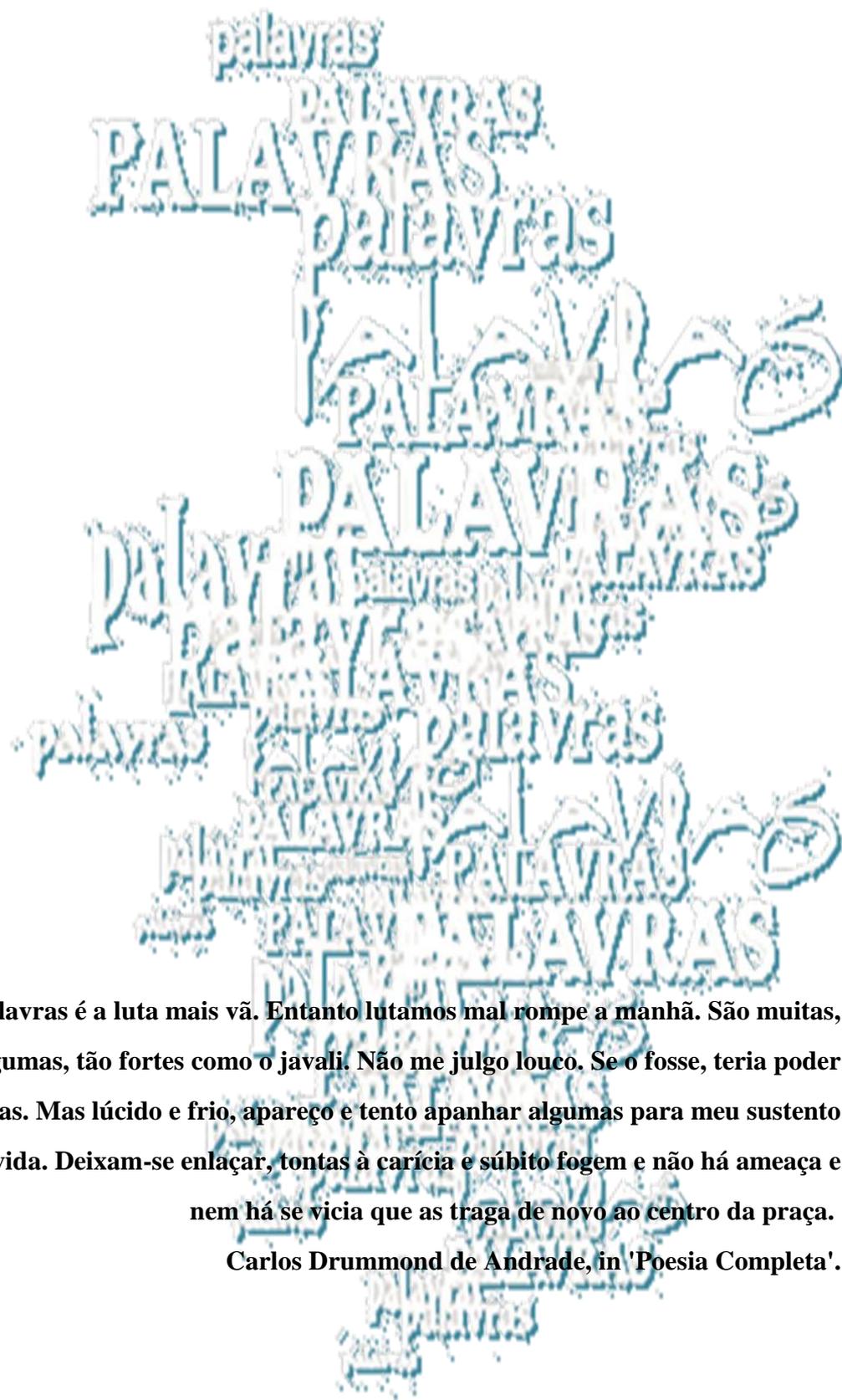
MESTRADO. Proporcionou-me mais que a busca de conhecimento técnico e científico, mas uma LIÇÃO DE VIDA.

Ninguém vence sozinho...

OBRIGADA A TODOS!

### Agradeço

à Professora Dr<sup>a</sup> Maria Leda Pinto, que acreditou em meu potencial de uma forma que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponível e disposta a ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado para absorver algum tipo de conhecimento. Fez-me enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, mas vidas humanas... Você não foi somente orientadora, mas, em alguns momentos, conselheira, confidente, mãe e amiga. Você foi e será referência profissional e pessoal para meu crescimento. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar tanto em mim!



**Lutar com palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã. São muitas, eu pouco. Algumas, tão fortes como o javali. Não me julgo louco. Se o fosse, teria poder de encantá-las. Mas lúcido e frio, apareço e tento apanhar algumas para meu sustento num dia de vida. Deixam-se enlaçar, tontas à carícia e súbito fogem e não há ameaça e nem há se vicia que as traga de novo ao centro da praça.**

**Carlos Drummond de Andrade, in 'Poesia Completa'.**

## ***CAMINHADA DE UMA PROFESSORA: seus valores, saberes e amores***

*1976... Ano decisivo em minha vida. Início do Ensino Médio. Que curso encarar? Técnico em contabilidade? Enfermagem? Magistério? Tinha de escolher um curso que posteriormente me daria a profissão que levaria para a vida toda. Enfim a escolha veio e numa decisão irrevogável resolvi cursar o Magistério, o que foi magnífico. Já no estágio senti que seria professora por toda a minha vida.*

*1979... Agora outra dúvida. Ensino Superior. Que área de conhecimento seria ideal naquele exato momento? Artes? Letras? História? Inicialmente escolhi a área de Artes, mas por ser de família muito humilde, da região de Dourados, não teria como cursá-lo, pois o curso era oferecido apenas no período diurno e eu precisava trabalhar. Decepção! E agora? Decidi fazer Letras, porque era um dos cursos que se aproximava daquele por mim pretendido já que eu teria a disciplina de Literatura.*

*Medo, angústia, incerteza. Vestibular! Será que eu conseguiria? Eram apenas quarenta vagas na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Depois de mais de um mês o resultado saiu e lá estava meu nome estampado naquela lista. Risos, choro e a satisfação de ser a primeira de seis filhos a entrar em uma universidade. Foram anos de muita luta. Não consegui terminar o curso nos quatro anos previstos, já que resolvi me casar, mudar para a Capital e em seguida a primeira gravidez.*

*Antes mesmo de me formar fui convidada pela Secretária Adjunta de Educação, da Rede Municipal de Ensino para ministrar aulas de Língua Portuguesa, como professora substituta. A insegurança tomou conta de mim! Como enfrentar aquela turma sem ter sequer um contato, sem ter ao menos uma ficha com informações a respeito daqueles alunos? Faria o mesmo que meus professores faziam?*

*Manhã ensolarada de julho de 1985...*

*Chegou o dia de encarar pela primeira vez quatro salas de aulas de 5ª a 8ª séries de uma escola municipal, distante cerca de 8 km do centro da capital do MS. Angústia, medo e incertezas tomavam conta do meu ser, coração apertado de uma professora iniciante que naquele exato momento assumia as aulas de Língua Portuguesa, como substituta de uma veterana. Pensava no que diria àqueles jovens quase crianças, como diria, por que diria?*

*Enfim, cheguei à escola e já não tinha mais tempo de pensar em nada apenas enfrentar o grande desafio – ministrar aulas de língua portuguesa a quem de certa forma, já sabia a língua, pois faziam uso dela diariamente para a comunicação. Acabrunhada e até desajeitada iniciei a grande tarefa. O tempo não passava, era uma eternidade e o coração de tão acelerado parecia que ia pular do peito. Continuei.*

*Fim de tarde, parte de uma etapa vencida. O corpo sófrego mostrava uma dupla sensação: a de ter conseguido superar o primeiro obstáculo e agora a certeza de que esta era realmente a profissão que estava disposta a desempenhar com muito carinho, pois foi neste dia, naquele bairro, naquela escola que percebi o*

quanto meu trabalho era desafiador e principalmente o quanto aqueles alunos precisavam de profissionais sérios e ao mesmo tempo amorosos.

*Em certos momentos observava cada gesto, cada atitude, cada rosto, muitos deles com trajetórias escolares marcadas pela falta de oportunidades e imploravam por ajuda. Ajuda esta que se pautava naqueles conteúdos tão simples para alguns e tão abstratos para outros. Era preciso mudar para melhorar, mas como? Outro desafio.*

*A linguagem apresentada ora parecia de pessoas que vinham do campo, ora da cidade grande e ora de grupos ou até mesmo de diferentes tribos. Mais um desafio. E o que dizer da leitura? Esta praticamente não acontecia, a não ser para responder a exercícios mecânicos e sem significado. Novo desafio.*

*Em meio às aulas de substituição ainda continuava a estudar. Finalmente a formatura! Que alegria e que responsabilidade! Agora profissional que tinha a incumbência de fazer a diferença, especialmente com um trabalho eficiente para os alunos de escolas públicas, porque eram eles que precisavam do apoio de professores que compreendiam as classes populares e tinham que mudar a perspectiva daqueles estudantes.*

*Ainda em 1985 fui selecionada e contratada pela Rede Municipal de Ensino para trabalhar em uma escola particular conveniada com a Prefeitura de Campo Grande.*

*Já estava findando o ano e era preciso tomar rumos diferentes e com mais confiança. Percebi que não era fácil continuar a tarefa do mesmo jeito que iniciara. Busquei livros, estudei muito e a cada aula planejada tinha certeza que para obter sucesso era necessário estudar e pesquisar muito mais.*

*Resolvi então partir dos conhecimentos que cada um trazia, contemplando as variantes da língua para ensinar a norma culta, levando aos estudantes a refletirem, por meio da oralidade e da escrita, com o objetivo de que todos compreendessem a linguagem como uma atividade discursiva e não como uma nova língua a ser aprendida na escola.*

*Em vários momentos lembrava-me de quando era ainda mocinha e junto com minhas primas criávamos histórias ou as resiniávamos para encenar às crianças, nas praças públicas e escolas de bairros distantes. Era uma alegria só. Então pensava por que minhas aulas não podem ser alegres como os teatros outrora apresentados?*

*Ver aqueles jovens sentados um atrás do outro me entristecia muito, pois queria que a aula fosse mais do que ficar em silêncio, decorar os adjetivos, numerais, etc. Queria mesmo era ver estampado em cada rosto o prazer de aprender com responsabilidade e dignidade. Muitos dos meus colegas de profissão diziam “você está sonhando, quero ver se daqui uns cinco ou dez anos continuará a mesma”.*

*Depois de inúmeros trabalhos que renderam até prêmios, fui convidada a fazer parte de um grupo seletivo de professores para trabalhar na SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande — onde o estudo era a mola mestra de todo o trabalho, o que me fez aprender muito. Nós formávamos uma*

*equipe de estudiosos responsáveis por ajudar os professores da rede a diminuir e até resolver algumas questões relacionadas à aprendizagem dos alunos ou ainda, problemas relacionados à metodologia dos professores.*

*Foram anos de penúria e também de alegria. Via o quanto meus colegas de profissão tinham vontade de desenvolver um bom trabalho, mas não tinham ideia de como realizá-lo. Os enganos eram tão grandes que chegavam a ser estúpidos. Muitas crianças não aprendiam a ler e quando desvelava o problema percebia que os professores em vez de trabalhar a leitura pediam aos estudantes que copiassem enormes textos.*

*Assim, era muito complicado, pois os problemas detectados, em muitos casos eram com o fazer pedagógico dos nossos colegas. Foram muitas horas das chamadas capacitações em serviço, ou de cursos relacionados aos próprios conteúdos da área de linguagem.*

*Depois desse período na SEMED e com apenas dois anos de concurso, na Rede Estadual de Ensino fui convidada a desenvolver o mesmo trabalho com os professores do Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse órgão, tive maiores oportunidades de conhecer, estudar e discutir o que vinha acontecendo de novo na área da linguagem. Pude, também, interagir com os professores estaduais, em vários momentos, nos encontros e ações pedagógicas propostas pela Equipe e senti, em seus depoimentos, a constatação de que o ensino da língua portuguesa ia mal aos moldes em que vinha sendo desenvolvido. Estavam angustiados e insatisfeitos com o resultado de seu trabalho. Trabalhavam com metalinguagem; os alunos não produziam textos, faziam redações; a leitura resumia-se aos textos do livro didático.*

*Foram dez anos de pura adrenalina. Viagens constantes aos municípios, visitas às escolas e capacitações in loco. Participações em Congressos pelo Brasil afora com o objetivo de trazer informações e até novos conceitos em educação, idas ao MEC para compreender projetos e depois orientar tanto o pessoal da SED quanto das Agências de Educação do Estado.*

*Foi uma caminhada difícil, porque explicava os conteúdos, os métodos, mas pouco se aplicava na escola até porque os problemas não eram tão simples, precisava mesmo era de mudanças drásticas de posturas e de compreensão do mundo.*

*O tempo passou e hoje com quase 30 anos de profissão percebo que meus esforços não foram em vão. Muitos dos meus colegas avançaram nos estudos e uma boa porcentagem dos estudantes aprendeu.*

*A política brasileira também avançou, os professores fizeram graduação e pós-graduação o que muito favoreceu. Resolvi voltar para a escola porque sempre soube que era lá que eu realmente poderia fazer a diferença.*

*Porém, ainda hoje, os desafios permanecem, porque se faz necessário enfrentar além das questões da linguagem, outros que estão presentes e que, em muitos momentos, tornam as dificuldades ainda maiores.*

*Atualmente sou uma professora da área de Língua Portuguesa, nascida em Dourados, interior de Mato Grosso do Sul, que embora com a experiência que o tempo me agregou continuo sonhando. Para que a leitura fosse apreciada criei em 2002 a “festa da leitura”. Era realmente uma grande festa. Festa esta que unia a arte, a cultura e principalmente ensinava a ler e a compreender os textos. Era uma semana de pura leitura, na qual pais, professores, funcionários do campo, equipe técnica e especialmente os alunos podiam ler e apresentar suas leituras realizadas durante o ano letivo.*

*Além das leituras também oportunizava o momento de relaxar com teatros, músicas que eram cantadas tanto pelos alunos, quanto por artistas da terra. Já tinha se tornado uma tradição na escola e também elevava o nível de proficiência linguística dos alunos o que foi comprovado por meio das avaliações externas da Rede Municipal de Ensino.*

*O tempo passou, a escola cresceu e sem qualquer razão aparente o diretor adjunto da escola pediu para que aquela festa, que era esperada com alegria e satisfação fosse tirada do calendário letivo escolar. Tristeza! Choro! Resume o sentimento de uma professora apaixonada pelo que fazia! Seria então melhor voltar ao ensino tradicional? NÃOOO! Não podia! Depois que acalmei os ânimos. Uma solução! Continuei com a prática, mas dessa vez apenas com os meus alunos, das turmas para que eu ministrava e ainda ministro aulas.*

*Depois desse tempo todo ainda restava-me alguns sonhos a realizar. O primeiro era entrar no mestrado. Já tinha passado por uma prova e até que fui muito bem, porém naquele momento o sonho teve de ser adiado, pois na entrevista disseram-me que eu não tinha um (a) orientador (a) que tivesse condições de me ajudar. Foi uma tristeza só! Parecia que o mundo ia desabar sob minha cabeça.*

*Foram meses de luta para esquecer o que havia acontecido. Não desisti. Continuava estudando e colocando em prática o que aprendia com os inúmeros livros que lia, porque acreditava que um dia eu ainda realizaria o sonho que tinha ficado para trás.*

*Como já é de praxe, a SEMED sempre reúne os professores para algumas orientações sobre assuntos diversificados. Mais uma vez recebi as tais CIs para assinar convocando-me para mais uma reunião. Inicialmente pensei “para quê?” “Já estou em final de carreira e pouca coisa mudou”. Porém como sempre gostei de discutir os assuntos relacionados à educação, resolvi que ia e na data confirmada lá estava eu sentada no auditório esperando.*

*A reunião começou e, de repente, entra uma professora muito bonita e meiga para discutir conosco um pouco sobre o ensino da Língua Portuguesa. Falou por um tempo e depois nos disse que nós teríamos a visita de mais uma professora da UEMS. Enfim, eis que aparece a ilustre professora. Para minha surpresa era uma pessoa maravilhosa que já conhecia há muito tempo, pois trabalhamos juntas na mesma secretaria.*

*Ela começou a falar sobre o PROFLETRAS, explicou e nos disse que as inscrições já estavam abertas. Meu coração batia tão forte que tive taquicardia. Nesse exato momento eu falei para mim mesma:*

*esta é a minha grande chance e eu vou realizar o meu sonho. Levantei da poltrona e corri para abraçar minha amiga. Saí dali e ao chegar em casa já fiz minha inscrição. O medo novamente tomou conta de mim. Será que dessa vez eu conseguiria?*

*O dia da prova chegou. Chovia muito, mas nada me faria perder aquela grande chance. Fui e demorei bastante lendo, relendo e escrevendo. Angustuada esperei o resultado e quando vi meu nome na lista dos aprovados chorei. Chorei muito, mas dessa vez foi de pura alegria.*

*Minha matrícula foi efetivada e a cada semana me deslumbrava com as aulas e com os debates em sala. Em meio às aulas, os trabalhos, os artigos que tinha que escrever, foram dois anos de pura correria. Preparar as aulas para a substituta, assistir as aulas, ler para o professor (a) tal, reuniões... Eu confesso que foi cansativo, mas mais do que cansativo foi magnífico aprender ou mesmo ter a certeza de que minha prática estava condizente com o que os nossos ilustres professores nos falavam.*

*Hoje tenho absoluta certeza de que o **PROFLETRAS** me trouxe muito mais do que aprendizagem, mas também o contato com textos simples e rebuscados e a certeza de que minha prática está muito melhor do que antes.*

*E o sonho continua. Agora espero ter a chance de poder frequentar as aulas do **DOCTORADO**.*

*Obrigada!*

*Milsa Duarte Ramos Vaz*

VAZ, Milsa Duarte Ramos. **A ESCRITA E A LEITURA, NO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL AGRÍCOLA, EM CAMPO GRANDE - MS: espaço para a produção com autoria** - 2015, 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise dos dados da pesquisa “Escrita e Leitura, no 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal Agrícola: Espaço para Produção de Autoria”, no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede — PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O trabalho visa a propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades na produção de textos de autoria, coesos e coerentes de acordo com necessidades advindas do contexto social, pelos estudantes do 8º/9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo. A redação escolar — nome dado à produção escrita dos estudantes — possui uma artificialidade muito grande, pois não garante ao estudante o conhecimento necessário, a autonomia desse sujeito ao dizer a sua palavra e nem reflete a real necessidade do dizer. Portanto, o interesse em estudar o texto dos estudantes do Oitavo ano do Ensino Fundamental II, nas aulas de Língua Portuguesa, se deve, inicialmente, à compreensão do processo de escrita autoral. Para escrever textos significativos com autoria, se faz necessário ensinar aos estudantes do Ensino Fundamental a planejarem o que irão produzir e a revisarem a escrita antes que possa circular, tanto entre os colegas e familiares, quanto socializá-lo em um jornal mural ou até em uma página virtual, levando, dessa forma, a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que compreendem o ler e o escrever. As análises estão fundamentadas na perspectiva sócio interacionista da linguagem articulada ao pensamento do teórico Mikhail Bakhtin. Os dados desta pesquisa são constituídos de 10 (dez) textos/discursos produzidos por 05 (cinco) autores no 8º ano, em 2014. Enfatizamos que, na análise desse *corpus*, seguimos as sequências didáticas, as Diretrizes Curriculares, predefinidas para o 8º (oitavo ano). Leitura, Produção de textos Individuais e Coletivos, Análise Linguística escritas e proposta pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Dessa forma, é importante ressaltar que o trabalho foi desenvolvido a partir da relevância empregada aos gêneros discursivos, que possibilita ao autor o uso, pela materialidade verbal,

das evidências de sua singularidade, subjetividade e, principalmente, a elaboração autoral em meio ao processo de compreensão e organização da linguagem escrita. Os resultados apresentados nesta pesquisa compreendem a análise de uma proposta pedagógica da produção de um texto dramático e também de um relatório de campo de uma aula prática, na própria escola, o que evidenciou o processo de autoria desses gêneros discursivos por parte dos estudantes.

**Palavras-chave:** Produção de Textos; Gêneros Discursivos; Autoria; Ensino Fundamental II.

**VAZ, Milsa Duarte Ramos.** WRITING AND READING ON 8th AND 9th GRADE OF PRIMARY EDUCATION IN AN AGRICULTURAL SCHOOL IN CAMPO GRANDE - MS: space for production with authorship - 2015 168 f- Dissertation (Professional Master of Arts - PROFLETRAS) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS

### **ABSTRACT**

This paper aims to present an analysis of the survey data of reading and writing in the eighth grade of elementary school, a Municipal Agricultural School: Authoring Production Space in the Professional Master's Program in Literature Network - PROFLETRAS of Mato State University Grosso do Sul. The paper aims to provide conditions for the development of skills in the production of written texts, cohesive and coherent according to the needs arising from the social context, the students of the 8th / 9th grade of the Agricultural School Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo. The school essay - the name given to the written production of students - has a very large artificiality, as does not guarantee the student the necessary knowledge, the autonomy of this subject to say their word and does not reflect the real need of saying. Therefore, the interest in studying the text of the students of the eighth grade of elementary school, in Portuguese classes, is due initially to the understanding of the author's writing process. To write significant texts with authorship is necessary to teach students of elementary school to plan what they will produce and revise writing before it can circulate among both colleagues and family members, as to socialize him into a newspaper poster or even on a Virtual page, leading the child to participate efficiently in activities of social life which comprise the reading and writing. The analyzes are based on the social interactionist perspective of articulating speech to the thought of theoretical Mikhail Bakhtin. Data from this study is made up of ten (10) texts / discourses produced by 05 (five) authors in the 8th year in 2014. We emphasize that in the analysis of this corpus we follow the teaching

sequences of the Curriculum Guidelines, preset for the 8 ( eighth grade). Reading, Individual and Collective production of texts and Linguistics written proposal by the Municipal Education - SEMED. Thus, it is important to note that the study was conducted from the applied relevance to genres, which allows the author to use the verbal materiality of the evidence of its uniqueness, subjectivity, and especially in copyright development in the process of understanding and organizing the written language. The results presented in this research include analysis of a pedagogical proposal of producing a dramatic text and also a field report of a practical class at the school which showed the process of authorship of these genres by students.

**Keywords:** Text Production; Discourse genres; Authorship; Primary school.

## SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	22
PRODUÇÃO E LEITURA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II .....	22
Objetivo e Justificativa da pesquisa .....	51
Questões da pesquisa.....	54
Metodologia da pesquisa.....	55
Organização da dissertação .....	59
1. AUTOR E AUTORIA .....	63
1.1. Síntese da concepção bakhtiniana .....	68
1.1.2. A oralidade, a escrita e outras linguagens .....	71
2. O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA .....	76
2.1. Gêneros primários e gêneros secundários em Bakhtin .....	76
2.1.1. Gêneros orais/ escritos.....	77
2.1.2. Distinção entre oralidade, e oralizar.....	82
2.1.3. O gênero discursivo relatório .....	86
2.1.4. O gênero discursivo relatório de aula de campo.....	91
2.1.5. Análise linguística e correção textual.....	100
2.1.6. O oitavo ano. ....	110
3. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....	124
3.1. Apreciação reflexiva e discursiva das produções.....	124
3.2. Procedimentos de autoria.....	147
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	158
REFERÊNCIAS .....	162
ANEXOS.....	168

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, Michel de p. 319)

## I. INTRODUÇÃO

### PRODUÇÃO E LEITURA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

#### **A produção de textos significativos**

No que se refere às atividades em torno da escrita, os professores têm como grande desafio tornar as aulas de produção de textos significativas por meio do estudo de uma diversidade de gêneros textuais. Para tanto, é de grande valia que esses professores se utilizem de metodologias práticas que atribuam sentido aos conteúdos teóricos do gênero, pois é importante que a escrita não seja colocada de lado, uma vez que faz parte de nossa vida, seja por necessidade de escrever diferentes textos todos os dias, como, por exemplo, bilhetes, e-mails, ou mesmo porque somos convidados a ler os textos produzidos em diversas situações, como placas, livros anúncios, e-mail, etc.

Para escrever textos significativos autorais, pode-se ensinar aos alunos do ensino fundamental a planejarem o que irão produzir e a revisarem o texto antes que este circule, tanto entre os colegas e familiares quanto antes de ser publicado em um jornal mural ou até em uma página virtual. É preciso prepará-los a participarem de forma eficiente das atividades da vida social que compreendem habilidades de leitura e de produção de textos.

Com toda essa organização, a escrita significativa conta também com a sensibilização feita pelo professor durante as aulas. O campo da inspiração e a busca dos conteúdos significativos, a seleção dentro das perspectivas individuais e coletivas (culturais), se constituem em um dos caminhos necessários para a invenção. Nessa procura de classificações e de significados, reside a intensa motivação dos seres humanos em produzir de maneira criativa.

Portanto, é de grande importância que o professor tenha consciência de que a aprendizagem significativa surge não de um fazer desordenado, desorganizado, e sim de um fazer que advenha de um trabalho de preparação, que, no momento da criação pode ser livre, mas que deve levar o aluno à reflexão do que está sendo feito. Assim, por meio de uma

prática reflexiva e crítica anterior, é que se pode melhorar a prática seguinte. Além disso, os alunos precisam ter em mente que mesmo escrevendo o texto a ser encenado, este poderá, no momento da encenação sofrer alterações, pois o que está escrito nem sempre está de acordo com o texto falado.

Segundo Pavis,

A adaptação também designa o trabalho dramatúrgico a partir do texto destinado a ser encenado. Todas as manobras textuais imagináveis são permitidas: cortes, reorganização da narrativa, ‘abrandamentos’ estilísticos, redução do número de personagens ou dos lugares, concentração dramática em alguns momentos fortes, acréscimos e textos externos, montagem e colagem de elementos alheios, modificação de conclusão, modificação da fábula em função do discurso da encenação. (PAVIS. 2005, p. 10)

Dessa forma, podemos observar que, quanto mais os alunos têm a capacidade de adaptar o texto escrito para ser encenado, maior é o conhecimento adquirido sobre o gênero estudado e também mais significativo se torna o ato de aprender. Assim, deve ficar claro que, para o estudante aprender a escrever significativamente, é preciso que o professor ensine, possibilitando aos discentes a construção da autonomia para esta tarefa. Significa ainda, ensiná-los a aprender a aprender em uma diversidade de situações.

De acordo com Machado

A falta de exercícios de expressão espontânea nas crianças vai tornando-as máquinas de repetir conceitos, pobres robôs, cópias mal feitas de adultos ressequidos, porta-vozes do que se ouve todos os dias nos programas de televisão, anúncios ambulantes de produtos comerciais, imitadores de heróis mal representados, mal idealizados, veículos puros de uma agressividade mal dirigida e mal controlada. (MACHADO, 2002, p. 11).

Não é modelando e criando robôs que teremos alunos criativos e sensíveis ao mundo que os rodeia. Assim, se ficarmos presos apenas a programas rigorosos, sobrecarregados teoricamente, não conseguiremos formar adolescentes e jovens capazes de produzir espontaneamente uma variedade de textos, com liberdade e muita imaginação, dominando os gêneros discursivos que circulam nas suas relações sociais e familiares.

O estudo desses gêneros discursivos pode ser considerado recente no Brasil, com pesquisas distintas entre pesquisadores que se colocam nem sempre fundamentados nas mesmas concepções. Nesse contexto, Bakhtin surge como um dos autores mais estudados por pesquisadores que defendem perspectivas teóricas próximas às das autoras.

O texto, na perspectiva bakhtiniana, é tecido polifonicamente por meio de “vozes” que se cruzam e estão presentes nos enunciados que se constituem no espaço discursivo entre o “eu” e o “outro”, em uma relação de identidade/alteridade, em situações concretas de interação. Para o teórico russo, o uso da língua se efetiva os em enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, que provêm de sujeitos, histórica e socialmente constituídos.

Segundo Bakhtin (p.261, 2003), os gêneros discursivos são formas, relativamente estáveis, dos enunciados que, refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (...) mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.” O fato de nos dirigirmos a alguém, a nossa relação com esse alguém e o intuito de dizer sobre determinado tema nos levam à escolha da(s) forma(s) típica(s) de dizer, ou seja, à estruturação do gênero discursivo mais pertinente ao contexto enunciativo.

O teórico russo classifica esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) em gêneros do discurso primário, como, por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano, e gêneros do discurso secundário (complexos), produzidos em contextos de comunicação cultural mais ampla, mais complexa, principalmente na escrita artística e/ou científica.

Os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que, diante disso, transformam-se e adquirem um caráter especial: “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios”. Entretanto, estabelecer a distinção entre gêneros primários e secundários é relevante teoricamente, pois a análise desses dois gêneros é que vai esclarecer e definir a natureza do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 263 - 264,).

Nas distintas práticas de linguagem, os estudantes são colocados tête-à-tête com os gêneros primários porque é o que se encontra no dia a dia desses educandos. Atualmente, surgem novos gêneros advindos das tecnologias que, segundo Marcuschi (2010, p.21), “[...] emergiram no último século com certo hibridismo que desafia as relações entre a realidade e a escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua”.

Portanto, para que se tenha realmente um trabalho voltado ao social é preciso romper com as velhas práticas, inová-las e trabalhar o gênero não superficialmente, mas de tal maneira que leve aos estudantes, independente da idade, a dominarem o gênero até que o interpretem, o compreendam e, acima de tudo, o produzam.

Diante dessas reflexões e concepções, a escola necessita proporcionar a escrita que envolva o estudante em contextos do cotidiano, dentro do social que o constitui, a fim de motivá-lo para essa escrita. Para tanto, Geraldi apresenta aspectos fundamentais necessários à produção de um texto (em qualquer modalidade). Para o autor, é preciso que:

1. se tenha o que dizer;
2. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
3. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
4. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz ou, na imagem wiltsensteiniana, seja um jogador no jogo;
5. se escolham estratégias para realizar (1), (2), (3) e (4). , (GERALDI, p. 137, 1991)

Esses aspectos possibilitam ao estudante um processo de autoria, enquanto sujeito e autor de seu texto, dificultando o artificialismo que se evidencia em um ensino fundamentado na reprodução do conhecimento. À luz desses aspectos, é oportuno apresentarmos aqui nesta pesquisa uma produção do texto dramático, realizada pelos estudantes do 8º. Ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, dentro do planejamento de produção textual para esse ano do Ensino Fundamental II, nas aulas de língua portuguesa.

O que nos impulsiona a ensinar e analisar as diferentes formas de escrever o texto dramático na sala de aula é o mesmo motivo que estimula a estabelecer a organização para o ensino dos inúmeros gêneros discursivos dentro do Ensino Fundamental: possibilitar aos estudantes uma prática de produção de textos, enquanto sujeito que se posiciona de um lugar social e que assume o que diz e para quem diz, levando sempre em conta o contexto histórico e o contexto imediato dessa produção, bem como a importância da escolha dos mecanismos linguísticos a serem utilizados.

Dessa forma, podemos perceber elementos básicos no ensino da escrita formal que são imprescindíveis na formação de estudantes que sejam apreciadores dos livros e conhecedores das características dos gêneros discursivos, já que esses elementos não são neutros, pois conforme afirma Bakhtin:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1986, p. 95):

Ao longo da história, o texto dramático foi considerado como artifício eficaz para se trabalhar a língua, tanto na modalidade escrita quanto oral, tendo em vista que possibilita ao estudante escrever e, ao mesmo tempo, colocar-se como um ator e personagem do seu próprio texto. Além disso, é possível que, por meio da compreensão do texto dramático, muitos estudantes escrevam textos excelentes com autoria, o que nos leva a crer que este é um gênero textual de grande relevância para fomentar a produção textual.

Nas últimas décadas do século XX, o texto teatral começou a ganhar espaço nas salas de aula e a utilização de outros gêneros literários também começou a fazer parte das encenações, porém sem objetivos claros e definidos para que a aprendizagem se processasse até a conclusão com uma avaliação processual.

É o caso da presença de textos teatrais de autores renomados, em livros didáticos, que sugerem aos professores a utilização dessa prática. Muitos educadores fazem a leitura de fábulas, contos ou de um texto narrativo com a possibilidade de propor atividades de representação textual, todavia, não conseguem fazer com que os alunos se coloquem como autores do texto porque representam situações de superficialidade, tendo em vista que não há uma clareza sobre o que representa o teatro na formação social e intelectual dos estudantes.

Sobre a importância do teatro na formação das crianças e dos jovens, Arcoverde parte da definição da palavra para estabelecer uma inter-relação com a função desse gênero discursivo em uma perspectiva pedagógica:

A palavra "teatro" deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas.

E acrescenta:

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. (ARCOVERDE 2008, p. 2)

A autora apresenta as vantagens de se trabalhar com o teatro na escola. A essas vantagens, acrescenta-se que esse gênero discursivo tem suas peculiaridades como códigos – gestos, cenário, figurino, iluminação, entre os quais se inclui a linguagem e é na própria escola que é possível encontrar as mais variadas formas de encenar o texto como um material que comunica e informa, seja ele verbal ou não verbal. Contudo, o que mais nos instiga no trabalho com o texto dramático é porque permite aos estudantes não somente o processo de escrita, mas também um trabalho significativo com a oralidade. Oralidade esta que deve ser organizada, preparada e estimulada para que aconteça de maneira bem natural.

Além disso, a escolha pelo texto dramático se dá pela facilidade de ter um texto que possa ser levado à cena pela forma de construção dialogada e que muitas vezes, é totalmente desconhecido dos estudantes, pois não se dá nenhuma oportunidade para que tenham acesso ao teatro, especialmente os estudantes do campo. E também é muito raro que se oportunizem encenações teatrais na escola.

Dessa forma, os estudantes receberam com muito entusiasmo o primeiro contato com o texto dramático. Vale ressaltar que o objetivo com o trabalho não é formar atores, como fariam aqueles que trabalham com o teatro, mas sim desvendar e compreender esse gênero textual e, principalmente mediar, o desenvolvimento das habilidades que essa atividade proporcionaria, bem como o gosto de se apresentar ao outro.

Nesse contexto, o objetivo é que os estudantes também conheçam, leiam e apresentem peças de vários autores, pois nelas encontram-se muitas informações de determinadas épocas e que retratam as histórias de um povo, seja da antiguidade ou da contemporaneidade. Assim, assumir o texto dramático em sala de aula significa privilegiar uma prática criativa e diferente das que são rotinas diárias na escola. Significa também quebrar paradigmas já que, muitas vezes, é caracterizado como um trabalho sério do ensino da Língua Portuguesa. É preciso foco, planejamento e objetivos bem definidos para que a aula aconteça e que o estudante aprenda com prazer.

Assim, partimos da premissa que o mais importante na escola é ver a língua em funcionamento, pois ao avaliar as relações entre a fala e a escrita em relação às práticas de leitura, interpretação e produção de textos em uso na língua, percebe-se que estas duas modalidades devem ser trabalhadas em conjunto no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que não há como separar o seu ensinamento na escola, o que na maioria das vezes acontece. Pois, atualmente as crianças entram na escola a partir dos cinco anos de idade e sabe-se perfeitamente que já dominam a modalidade oral da língua, por isso muitas vezes pode-se pensar que as atividades de interação e socialização entre elas garante o desempenho

nesta modalidade. Não se devem confundir situações didáticas envolvendo a conversa entre os alunos, trabalho em grupo ou dupla possam suprir o aprendizado de atividades voltadas para a aprendizagem de gêneros do oral que servirão para o seu desenvolvimento na sociedade. Com isso é assegurado nos Parâmetros Curriculares que:

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola--- a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões --- os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demanda da por tais situações. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. ( PCN, 1997, p.25)

Dessa forma, compete à escola oportunizar situações didáticas por meio de sequências didáticas eficazes que venham privilegiar os gêneros do oral, tais como entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais (texto dramático), comentários, apresentações, dentre outros, uma vez que os referidos textos contemplam a fala e a escuta e podem ser trabalhados dentro ou fora da sala de aula com todas as turmas.

Se considerarmos a definição dada por Antunes(2009) para texto:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciamento, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos. ( ANTUNES, 2009, p. 51,52)

Percebe-se a amplitude atingida pelo texto que vai muito além de um conjunto de palavras que para ter sentido faz-se necessário ter unidade de sentido. Ao conceber o texto como eixo central do processo de ensino-aprendizagem de nossos aprendizes é ter como princípio que não há como separar o ensino das modalidades oral e escrita, porque ambas não devem se dissociar em um ensino que considera o texto essencial. Neste momento pode-se estabelecer um parâmetro entre dois quadros descritivos dos quais o primeiro diz respeito a

uma tentativa de distribuição dos gêneros da oralidade e escrita correspondente às modalidades de uso da língua comuns a vários domínios discursivos, tais como apresenta (MARCUSCHI, 2008, p.194, 195):

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
INSTRUCIONAL (científico acadêmico e educacional).	<b>ESCRITA</b> Artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe.	<b>ORALIDADE</b> Conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos.

Ao pensar em oralidade e texto dramático identificamos nos parâmetros curriculares (PCN, 1999, p.54) o seguinte quadro:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS	
LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA

LITERÁRIOS	Cordel, causos e similares; .texto dramático; . Canção;	LITERÁRIOS	Conto . Novela . Romance . Crônica . Poema . Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico; . Entrevista; . Debate; . Depoimento;	DE IMPRENSA	. Notícia . Editorial . Artigo . Reportagem . Carta do leitor . Entrevista . Charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição; . Seminário; . Debate; . Palestra;	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota/artigo) . Relatório de experiências . Didático (textos, enunciados de questões) . Artigo
PUBLICIDADE	Propaganda;	PUBLICIDADE	Propaganda

A escola precisa priorizar o ensino da leitura e da oralidade antes das atividades de escrita, pois são duas possibilidades: ler o mundo, ler imagens e diversas linguagens, bem como de escutar o mundo, os diversos sons. Por isso, o primeiro plano deve estar na leitura e na oralidade. No entanto, quase todas as experiências avaliativas ao longo dos anos no Brasil vêm considerando apenas as provas escritas.

Em uma perspectiva sócio histórica e dialógica, o ensino da língua se dá de forma bastante diferente, porque Bakhtin se opõe ao subjetivismo idealista por este negar o caráter social e antropológico da língua. Assim, se faz necessário entender que as atividades de sala de aula levam em conta o social.

Segundo Ponzio [...] alguns gêneros literários - o gênero "diálogo", o romance os gêneros dramáticos - representam o diálogo de todos os outros gêneros do discurso. Conseqüentemente, na literatura, encontramos a palavra dialógica já objetivada, com graus diversos de objetivação e de dialogicidade (PONZIO, 2013, p.80).

Portanto, ao focar o texto dramático, pode-se favorecer o trabalho com os gêneros primários e os secundários, pois eles representam todos os diálogos. Os gêneros primários são aqueles que refletem o diálogo do cotidiano enquanto que os secundários são aqueles representados, ou seja, aqueles que, de certa forma, não representarão o contexto real, mas aqueles que são incorporados na interação verbal com o autor que a objetiva, a representa, na forma do discurso indireto, direto, indireto livre e nas suas variações (Ponzio, 2013, p. 80)

Em relação ao texto dramático, é relevante enunciar que esse gênero pertence ao grupo dos textos secundários porque não representa o real, mas sim os que são incorporados na interação verbal e no caso, com os autores que são os estudantes. Para Marcuschi:

Todas as nossas 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 que se tornou o objeto preferido e legítimo da linguística. O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância humana socialmente organizada. (MARCUSCHI 2008, p. 20)

Dessa maneira, o texto dramático deve ser visto como o ponto de partida para as demais possibilidades do trabalho em sala de aula. Assim, poderiam ser feitas várias combinações, sendo totalmente flexíveis e passíveis de modificações que significam também caminhos (método) necessários para se chegar dentro da sala de aula, porque o texto dramático sozinho não se completa enquanto ação (teatro), ele necessita de mecanismos para a composição do discurso cênico, do texto teatral, que concretiza o fazer teatro.

Para o planejamento das aulas, não há necessidade de se trabalhar apenas em uma disciplina. A escolha é determinada de acordo com os objetivos de cada componente curricular.

Na concepção interacionista a escrita exige de quem escreve que os conhecimentos sejam ativados e pensados e também devem levar em conta os seus leitores, pois o produtor de texto não é linear. Escreve seu texto, lê, corrige, retira ou acrescenta informações e

reescreve o que for necessário. É nessa interação leitor-escritor que a produção textual é feita em um movimento constante, onde o escritor ao fazer uso da língua leva em conta suas intenções para atingir seu objetivo sem desprezar aquele que será o leitor do seu texto.

De acordo com Koch e Elias

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRAND,1997). Desse modo há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH E ELIAS 2012, p. 34)

Portanto o estudante em interação com os seus parceiros tem maiores condições de produzir os textos, ler, ensaiá-los e apresentá-los aos colegas de sala e também de outras turmas. Tudo na apresentação do texto dramático deve estar relacionado, conectado, ou seja, um gesto pode ser acoplado a uma atitude, um movimento (ou não) em constante interação entre os participantes.

O texto dramático tem seu desempenho próprio e segue características que nem sempre é possível em outros gêneros; na oralidade, o “ator” (aluno) passa por um processo de criação por meio das palavras ou ainda onomatopeias que compreende o riso, choro, gritos, etc. Aqui o falar não é simplesmente só falar, mas é a fala organizada que é capaz de transformar um texto comum em uma apresentação fora de série que pode levantar a plateia pelo seu modo de dizer e pela emoção.

Fortuna ilustra muito bem a oralidade dizendo que [...] “a palavra é imperecível, primogênita da lei, mãe dos Vedas, umbigo da imortalidade, para os hindus e que o desafio dela é propor um ataque do ator à imortalidade da palavra escrita, para fazer renascer a mortalidade da palavra oral” (FORTUNA, 2000 p.26).

Assim, é possível compreender que a oralidade pode tornar-se tão eficiente quanto à palavra materializada, escrita. Vale lembrar ainda que, de acordo com os Parâmetros Curriculares, a língua oral possibilita à escola acesso ao uso da linguagem mais formal e que está de acordo com as convenções o que faz com que o estudante controle sua fala de maneira consciente e natural da enunciação, pois é de grande importância o domínio da palavra, o que inclusive, melhora o exercício da cidadania.

## Produção e leitura de textos no ensino fundamental II

Ao falar ou escrever sobre leitura é impossível deixar a escola de lado, pois se sabe que é uma tarefa e um grande desafio fazer com que as crianças aprendam a ler corretamente. Isto é óbvio porque a leitura é imprescindível para que as pessoas sejam reconhecidas socialmente e para que possam agir autonomamente na sociedade letrada. As pessoas analfabetas levam muita desvantagem em relação às que possuem essa aprendizagem. Nas últimas discussões sobre o analfabetismo fica claro que ainda está longe de acabar com esse mal, pois os resultados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que:

[...] a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, o que muito nos preocupa, porque ainda é uma taxa alta. Em 2000, o Brasil tinha 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária, ao passo que os dados do Censo 2010 apontam 13.933.173 pessoas que não sabiam ler ou escrever. Entretanto, a maior proporção de analfabetos estava nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste: cerca de 28% da população de 15 anos ou mais. A taxa nacional de analfabetismo para os adolescentes e jovens entre 15 e 24 anos atingia 2,5% em 2010. No total de jovens nessa faixa etária por região, a maior taxa era de 4,9% no Nordeste, onde 502.124 de pessoas de 15 a 24 anos de idade disseram não saber ler e escrever, contra 1,1% no Sul e 1,5% no Sudeste. A situação mais grave foi verificada nos municípios com até 10 mil habitantes da região Nordeste (7,2%), ao passo que nas cidades com mais de 500 mil habitantes da região Sul, a taxa era de 0,7%. A comparação com o ano 2000 mostra que houve crescimento da alfabetização das pessoas nesta faixa etária, passando de 94,2% para 97,5% em 2010, atingindo valores próximos à universalização. A proporção de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler e escrever era de 6,5% em 2010, inferior à de 2000, 11,4%. Nos municípios com até cinco mil habitantes (5,8%), os índices de analfabetismo são menores que nos municípios de médio porte (10,1% nas cidades entre 20 mil e 50 mil habitantes). Em 2000, os índices eram de 11,4% e de 18,7, respectivamente. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE) 2010.

Ao analisar a taxa de analfabetismo na população em geral, justificam-se os motivos pelos quais muito tem preocupado os educadores em geral e é ainda maior em relação ao analfabetismo funcional, ou seja, aqueles que frequentaram a escola e aprenderam a decodificar o código (aprenderam a ler), porém não conseguem usar autonomamente essa leitura e a escrita nas relações sociais. Esse problema está longe de ser resolvido, pois é preciso utilizar estratégias que levem os estudantes à compreensão leitora. São milhões de pessoas numa faixa etária de jovens que são analfabetos funcionais. Ao vermos as estatísticas de vendas de livros é que se percebe o quanto a leitura é ainda muito pequena e que, no Brasil, não se lê o quanto deveria. Com isso, vêm alguns questionamentos sobre as práticas atuais de

leitura na escola: que método é utilizado? Como se ensinam as crianças a ler? Quando se deve iniciar a alfabetização?

Todos esses questionamentos são válidos se forem pensados para melhorar a questão da leitura, porém não é o que normalmente acontece. Muitos educadores profissionais ou mesmo aqueles que pensam a educação justificam este ou aquele método como bom para se ensinar a leitura proficiente na escola. O triste de tudo isso é que, muitas vezes, não há uma justificativa teórica que convença, pois os métodos utilizados são contraditórios e opostos entre si. Infelizmente, essas contradições também levam às discórdias que não resultam em nada, e até se perdem oportunidades de transformar as discórdias em debates construtivos sobre o assunto em pauta.

Parafraseando Solé o problema do ensino da leitura na escola não é apenas em relação ao método, mas a própria conceptualização do que é leitura. Quando a leitura é avaliada pelos professores e equipe técnica e analisada nas propostas curriculares, percebe-se que a leitura encontra-se em lugar privilegiado. Será que isso garante a leitura eficaz?

Quando se trata de discutir a questão do método ou da idade em que deve ser iniciado o ensino formal da leitura é sempre pensado no ensino do código e restringe-se à decodificação, não envolvendo o que seria essencial que é a compreensão e as estratégias que facilitariam o aprendizado da leitura. Solé afirma que “[...] mesmo que houvesse o debate metodológico tivesse alguma possibilidade de chegar a acordos construtivos faltaria analisar os aspectos relacionados à compreensão e as estratégias” (SOLÉ, 1998, p. 30).

A leitura deve ser encarada não apenas como objetivo primeiro da educação fundamental, mas também como um objeto de conhecimento que ao final do Ensino Fundamental haja alunos que saibam ler autonomamente os textos de acordo com a idade de cada um utilizar de recursos para contornar as dificuldades dessa área, estabelecer inferências, reler o texto, perguntar ao professor ou a alguém mais capacitado e, além disso, que esses alunos tenham suas preferências de leitura e que saibam opinar sobre o que leram.

De acordo com Smith:

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos estas finalidades. Onde as crianças veem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura, e o interesse não pode ser exigido. Os professores devem, eles mesmos, ser usuários conspícuos da linguagem escrita. (SMITH, 1991, p. 246/247).

O professor assume papel fundamental no ensino da leitura diária, pois em toda leitura realizada em sala, é o professor que acompanhará os estudantes. Se eles tiverem dificuldades em ler determinado tipo de texto, são os professores que devem procurar auxiliar esses estudantes a ler e entender aquilo que desejam. São os professores os grandes responsáveis pela leitura autônoma das crianças para que assumam seus erros e até deixem de lado aquela que, naquele momento, é totalmente incompreensível. Até as interpretações mais simplórias são encaradas como melhores do que se não houver nenhuma. É ajudando as crianças em todo o processo de aprendizagem da leitura que a escola formará leitores jovens, adultos autônomos, capazes de buscar, selecionar e optar pela leitura que melhor lhe convier.

### **Diretrizes Curriculares de Mato Grosso do Sul e a Leitura Compreensiva e Significativa**

Ao ler e analisar as Diretrizes Curriculares de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito à prática de leitura de textos, estas dizem que “ler é atribuir significado e sentido ao texto”, e, na proposta metodológica de Língua Portuguesa elaborada em 2000, mostra-se que a leitura é a principal atividade desde os primeiros dias de aula com as crianças que frequentarem uma sala de alfabetização e que a “quantidade das práticas de leitura e a qualidade dos textos oferecidos aos alunos constituem regras básicas do ensino da língua escrita” (DIRETRIZES CURRICULARES MS, 2000, p. ).

Nas Diretrizes Curriculares ainda é proposto que o ensino de Língua Portuguesa seja todo feito com a própria língua enquanto “processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1986, P. 127).

Por que, então, isso não é a tarefa mais comum nas escolas públicas? Por que, infelizmente, não parece ser este o entendimento da maioria dos profissionais que atuam nas diferentes áreas do conhecimento?

Talvez o que tem faltado é a leitura compreensiva destes materiais ou ainda, a elaboração deles de maneira mais simples, com uma linguagem mais acessível, pois, para quem não é especialista da área, é muito complicado entender a linguagem técnica utilizada na maioria dos documentos escritos por técnicos das secretarias de educação.

É também necessário que os coordenadores ou supervisores tenham acesso a esses documentos, mas não para ficarem guardados em armários e sim para que leiam e oportunizem discussões em grupos para que haja entendimento e depois, se coloque em prática aquilo que neles é descrito. Outro ponto importante, é que se dê além da oportunidade

de ler, a possibilidade para que os profissionais questionem a respeito do que se considera como bom para o ensino da leitura e dos conhecimentos historicamente acumulados.

Retomando a questão do como efetivar o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos textos, fica evidente que não existe outra forma de ensinar senão com leituras constantes, pois todo o trabalho é baseado em textos. É o texto o centro de todo o trabalho e o conteúdo específico de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Então não precisa ficar ensinando regras gramaticais que não tenham fundamentos nos textos do dia a dia dos alunos. E se isso for comum nos outros componentes curriculares o ensino da leitura significativa e compreensiva será uma constante no Ensino Médio. Mas, para que essa prática venha a se concretizar, é ainda necessário que todos os educadores tenham claro como trabalhar e que também queiram trabalhar desta forma.

Portanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares e outras propostas de ensino de Mato Grosso do Sul, fica claro que estudar, nas diversas áreas do conhecimento, é produzir significados com base na leitura de textos de qualidade. Assim, ler é a base do conhecimento em todos os sentidos.

### **A Leitura Significativa e Compreensiva na Escola Pública de Mato Grosso do Sul**

A deficiência em compreensão e leitura tem sido apontada como um dos principais obstáculos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Inúmeras pesquisas têm demonstrado a importância da compreensão da leitura para um desempenho escolar bem sucedido (Braga, 1981; Muth, 1989; Santos, 1990; Olson 1990; Santos, Suchiro & Oliveira, 2004).

De acordo com Santos:

Alguns aspectos relacionados com o texto têm sido apontados como fatores que interferem na sua compreensão e comprometem o desempenho escolar. Entre eles os mais frequentes são o uso de palavras incomum, o número de sílabas utilizadas, a complexidade da estrutura gramatical e a complexidade das ideias nele contidas. (SANTOS, 1990, p.32)

As características dos leitores também chamam a atenção de vários autores, pois essas características são geradoras da incompreensão leitora ou dificultam a compreensão. Conforme Galinkoff e Boruchovitch “[...] entre elas destacam-se as falhas nos processos de decodificação, as carências de vocabulário, leitura oral pobre, deficiência de integração das

informações e de memórias, falta de estratégias de aprendizagem adequadas” (GALINKOFF, 75-76).

Outro aspecto relevante que tem sido ressaltado refere-se à

[...] falta de motivação para leitura, outra característica frequentemente associada aos maus leitores. Verifica-se que aqueles que têm dificuldade para ler evitam as situações de leitura. Dessa forma, não obter a prática necessária para ler fluentemente, o que leva à diminuição da motivação e à relutância para a leitura. “Tal situação ocorre em todos os níveis de escolarização.” (PELLEGRINI, M. H. M. A., & Santos, A. A. A., & Sisto, F. F., 2002, p. 154)

Estudos brasileiros têm demonstrado que a escola não tem operado como fonte de incentivo para o desenvolvimento adequado da leitura. Os estudiosos chamam a atenção para o mínimo que a escola tem contribuído para o desenvolvimento do interesse pela leitura, bem como pela formação do leitor. Em muitos casos o que acontece é uma leitura voltada apenas como recurso para o ensino gramatical e o treino ortográfico e com isto, distanciando a leitura do contexto da vida dos alunos. (Silva, 1983; Matos, 2001; Di Nucci, 2002)

Para que se possa efetivar definitivamente a leitura na escola pública de Mato Grosso do Sul é necessário fazer algumas observações importantes sobre esta prática.

### **O que é Ler?– suas implicações**

Tanto a criança ao adentrar-se em uma sala de alfabetização, e os pais ao colocarem esta criança para ser alfabetizada já querem logo de início que ela aprenda a ler. Então, ler passa a ser o objetivo principal da alfabetização. Professores, pais e alunos, em um esforço comum, propiciam várias atividades para que essas crianças aprendam este objeto de conhecimento de grande importância e, também, difícil.

Muitas propostas de alfabetização têm como pressuposto o desenvolvimento da prática de leitura como forma de produção de sentido através da interação verbal<sup>1</sup> do leitor ativo com o texto, já que ler significa conversar com o texto, estabelecendo diálogo e não apenas decodificação de letras.

Mesmos as crianças menores, que “não sabem ler a língua escrita”, também leem embora limitadamente, pois, na vida diária, se apropriam de algumas informações de pinturas,

---

<sup>1</sup>Interação verbal deve aqui ser entendida como toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física), como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação, quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, mesmo que esse alguém seja virtual” –Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.

sinais, propagandas, rótulos presentes no ambiente onde vivem e que facilitam a leitura dos textos que circulam na sociedade.

Assim, essas leituras influenciam e interferem nas outras leituras que realizarão no seio escolar, ajudando-as a dar sentido aos textos. Todavia, ao mesmo tempo em que essas experiências podem representar um fator positivo de aprendizagem, pode também ser negativo, pois a criança na tentativa de encontrar analogia entre a escrita e o objeto por ela representado, confere à escrita o mesmo princípio do desenho, como salienta a professora Lígia Klein: “às vezes a criança vem marcada por uma noção de desenho muito forte e quer conferir à escrita o mesmo princípio do desenho, acarretando problemas para o aprendizado da leitura e da escrita.” (KLEIN, 1997 p.143).

A relação de diálogo que ocorre entre a criança e o texto, bem como o arsenal de leitura que a sociedade letrada ajuda a desenvolver permite, ainda, dar a um mesmo texto significados diferentes, dependendo da criança-leitor, da circunstância e do momento em que ocorre a leitura, pois, como bem explicita Barthes, o “eu que se aproxima do texto já é uma pluralidade de outros textos” (BARTHES, 1980, p. 117). Assim, pode-se dizer que um texto é passível de muitas interpretações, porém não de qualquer interpretação e que também, está restrito naturalmente pelo conjunto de relações concretas que cercam a produção e a leitura desse texto. A intenção do autor, as condições de produção de texto, as qualidades e defeitos do texto, as condições de leitura, ao mesmo tempo em que abrem um leque de interpretações possíveis, também circunscrevem um limite para essas possíveis interpretações.

É preciso lembrar que ninguém pode interpretar o que quiser, mas o que é possível interpretar. A leitura como produção de sentido não é simplesmente uma interpretação livre, na qual qualquer afirmação é aceitável. Também não se trata apenas da decodificação de sinais gráficos, mas sim da busca de significações marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura. É comum as crianças se limitarem apenas a decodificação, isto é, à repetição mecânica de um texto, e os jovens, a responder perguntas com respostas óbvias relativas a um texto, sem desenvolverem a interpretação acerca do conteúdo desse texto.

Ler é um processo vivo de natureza social, ou seja, é um processo real de interação verbal entre pessoas que estão marcadas pelas relações sociais de seu tempo. Ler é estabelecer um diálogo. Não se limita, pois, a uma ação mecânica de decodificação de letras e palavras. (ORLANDI, 2007, p. 32).

Podemos dizer que a leitura não é um ato solitário, ela é sempre realizada por seres humanos inseridos numa sociedade e com a qual realizam uma constante interação. A sociedade estabelece sempre as condições necessárias para a realização da leitura, conforme explica Soares “enunciação é, portanto, processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vincula-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado” (SOARES 1988, p.18).

Portanto, o sujeito que lê é ativo e a leitura então não pode ser considerada como ato estático, parado; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados; seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação, diálogo?

A leitura, em sua natureza histórico-social, é dimensionada pela relação entre os textos, o que amplia as possibilidades de leitura, incentivando, dessa forma, relações de diferentes tipos. Isto também amplia nos indivíduos a possibilidade de se compreender como afirma Silva, “[...] Ler é em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita” (SILVA, 1987, p. 45).

Se ler é produzir sentido, então deve ser propiciado aos estudantes desde a mais tenra idade, pois só assim existirão cidadãos capazes de compreender o mundo e conquistar a própria ascensão social.

Para Colomer:

[...] ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER, 2002, p. 31).

A leitura eficaz é um trabalho complexo que depende de diferentes processos, cognitivos, perceptivos e linguísticos.

Segundo Jolibert:

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. “Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:

- nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
  - nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).
- Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida. (JOLIBERT, 1994, p.15).

Para tanto, aos ensinantes da leitura, torna-se necessário saber como questionar algo escrito a partir de uma necessidade ou de uma expectativa real. Para que isso aconteça, os professores devem propor diferentes tipos de leitura de acordo com as expectativas dos alunos e também que esta leitura seja de interesse, pelo menos, da maioria da turma.

Ainda, de acordo com Solé, numa perspectiva interativa,

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p.23.)

É importante ressaltar que ler sempre implicará na compreensão do texto escrito. Atualmente isso parece ser óbvio, mas não era o que se pensava até há bem pouco tempo. É o próprio leitor que constrói o sentido do texto, mas isto não quer dizer que o texto não tenha o seu sentido ou significado. De acordo com Solé o significado ou um sentido que um texto possui para um leitor não se trata de uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, e sim de uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e os seus objetivos.

### **Processamento cognitivo da leitura**

É complicado para os leitores ler e processar a leitura a todo tempo, ler tudo quanto é informação impressa que lhe aparecer à frente. Atualmente, a mídia, seja escrita ou falada joga a todos uma quantidade enorme de informações a todo o momento e para a memória não é fácil lidar com todas essas informações. De acordo com Smith:

O segredo para a leitura eficiente é não ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto. O cérebro deve ser parcimonioso, fazendo um uso máximo daquilo que já sabe e analisando o mínimo de informação visual necessária para a verificação ou modificação do que pode ser previsto quanto ao texto (SMITH, 1982, P.154).

Tudo o que foi explicado acima pode parecer muito difícil, todavia, um leitor que tem uma bagagem grande de leitura o fará automaticamente. Isto não é pensado, se extrai do texto um sentido, não é diferente de quando alguém vê uma foto ou olha ao seu redor.

Ainda, conforme Smith: “como muitos outros aspectos da leitura fluente, a seletividade para a coleta e análise de amostragens da informação visual disponível no texto vem com a experiência da leitura” (SMITH, 1982, P.154).

Como se vê, do ponto de vista cognitivo, biológico quem toma a iniciativa para o funcionamento dos olhos e o cérebro. É ele quem diz quando já recebeu a informação visual necessária para o movimento seguinte. Assim, se conclui que o cérebro é o grande condutor da leitura e fará o movimento progressivo ou regressivo. Isso vai depender de que informações o cérebro processará. Se a informação estiver para trás do texto, fará o movimento regressivo, se tiver à frente fará o movimento progressivo.

Todo leitor quando busca o que ler, tem em mente o que deseja ler, se já for um leitor experiente. Caso contrário, é preciso que esse leitor seja levado a buscar que leituras realizar, e com que objetivos. Se o leitor busca uma leitura para realizar uma pesquisa específica, por exemplo, é certo que deve selecionar o que ler, pois de nada adiantará ler de tudo e o que deseja já está definido em sua cabeça. Então a seleção é necessária para que o cérebro possa encaminhar a leitura para os olhos e para que o leitor tenha entendimento daquilo que lê. Todo leitor deve ter claro que o cérebro controla os olhos, no ato da leitura por meio dos conhecimentos que possui, das expectativas e suas finalidades.

Quando se faz uma leitura rápida, não quer dizer que esta seja descuidada. Um leitor deve ser capaz de usar a leitura não visual a fim de impedir de ser invadido pela informação visual observada pelos olhos. Aqui ao referir-se à informação não visual significa o conhecimento já adquirido no cérebro compreensivo para a linguagem e o tema de que está se lendo, juntamente com algum conhecimento suplementar de aspectos específicos da linguagem escrita, tais como o modo como os padrões ortográficos são formados. (SMITH, 1982 p. 103) É o cérebro que vai controlando tudo isso sem que o leitor pare para pensar nessas questões.

### **O processo leitor em uma perspectiva interacionista**

Nesta parte da pesquisa, o processo de leitura será focado numa perspectiva interacionista. Neste sentido, ler incide no processamento de informação de um texto escrito com a intenção de interpretá-lo. Assim, como diz Smith,

[...] este processo de leitura tem duas fontes de informação da leitura: a informação visual ou por meio dos olhos, que consiste na informação proveniente do texto, e a informação não visual ou de trás dos olhos, que consiste no conjunto de conhecimentos do leitor (SMITH p. 155, 1982).

Desta forma, a partir da informação do texto e de seus conhecimentos naturais o leitor edifica o significado em um processo que Solé divide em:

A formulação de hipóteses. Quando um leitor se propõe a ler um texto, uma série de elementos contextuais e textuais ativam alguns de seus esquemas de conhecimentos e o leva a antecipar aspectos do conteúdo. Suas hipóteses estabelecem expectativas em todos os níveis do texto, são formuladas como suposições ou perguntas mais ou menos explícitas para as quais o leitor espera encontrar resposta se continuar lendo.

1. A verificação das hipóteses realizadas. O que o leitor antecipou deve ser confirmado no texto mediante os indícios gráficos. Inclusive as inferências têm de ser confirmadas, já que o leitor não pode acrescentar qualquer informação, mas apenas as que se encaixem segundo regras bem-determinadas que também possam ser mais ou menos amplas em função do tipo de texto. Assim, o leitor buscará indícios em todos os indícios de processamento, de modo a comprovar a certeza de sua previsão. Para fazer isso, terá de fixar-se em letras, marcas morfológicas ou sintáticas (como a separação de palavras, os sinais de pontuação, as maiúsculas, os conectivos, etc.) e inclusive em elementos tipográficos e de distribuição do texto.

2. A integração da informação e o controle da compreensão. Se a informação é coerente com as hipóteses antecipadas, o leitor a integrará em seu sistema de conhecimentos para continuar construindo o significado global do texto mediante diferentes estratégias de raciocínio. (SOLÉ, p.26, 1998,)

Dijk afirma que: “[...] a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto. A compreensão do texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta” (DIJK, 1988, p. 65).

Para que isso se efetive, é preciso saber diferenciar o que é essencial em um texto, em um determinado momento, e o que, nesse mesmo momento, é secundário.

Desse modo, para que o leitor seja realmente um leitor ativo, que compreenda o que lê, deve ter a capacidade de fazer algumas previsões relacionadas ao texto, levando sempre em consideração as estruturas dos diferentes gêneros textuais. Também deverá considerar a organização do texto, algumas marcas, os títulos, as ilustrações, que porventura, os acompanhar e as informações observadas pelo professor, por outros colegas de sala e até pelo próprio leitor. Essas previsões devem ser compatibilizadas com o texto ou ser trocadas por

outras. Quando os leitores conseguem encontrar essas informações, estas se agregam ao conhecimento, proporcionando a compreensão.

Outro aspecto importante de todo processo leitor é que os leitores considerados competentes sabem quando não estão compreendendo um texto e, então, buscam formas, maneiras que permitam a eles preencherem algumas lacunas de compreensão. Esta, na verdade, é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão e só se torna uma leitura produtiva e eficaz quando o leitor assume essa condição. O leitor experiente é aquele que sabe quando compreende e quando não compreende um texto; o leitor inexperiente não se dá conta de que não entendeu determinados textos.

Embora de maneira inconsciente quando se lê, formulam-se as previsões, pergunta-se, recapitulam-se as informações e as resume, e também se fica em alerta para possíveis incoerências ou inadequações. Todo este processo ocorre de maneira constante; todavia, às vezes, não acontece porque não se aprende a ler de maneira correta. Nesse caso, a leitura é inconcebível, já que é inútil.

O processo de leitura deve permitir ao leitor compreender os diversos tipos de textos que escolher para ler. Para Solé, “é um processo interno, porém deve ser ensinado”. Neste caso, o professor deve ser o espelho, o exemplo para que o aluno enxergue como faz isso e obviamente o fará também. O aluno tem que ouvir e entender que tipo de pergunta o professor faz, suas expectativas, suas dúvidas e como chega a determinadas conclusões, como sabe o que é fundamental para os objetivos que possui, que elementos adota ou não do texto, o que já aprendeu e o que ainda não aprendeu... por fim, os estudantes devem assistir e praticar “um modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional” (Solé, 1998, p. 25).

Portanto, os professores em geral podem tanto compreender todo o processo leitor como estarem dispostos a mostrar isso aos alunos para que estes possam compreender adequadamente os textos; não se trata de uma determinada área do conhecimento, mas de todas, pois é dessa forma que se formarão leitores ativos e funcionais.

### **As Estratégias de Leitura**

Se compreendermos a leitura como uma metodologia, também podemos afirmar que muitos procedimentos são possíveis para a efetivação da leitura em sala de aula. Conseguem-

se esses procedimentos através de sua exercitação compreensiva. Quando os alunos assistem ao processo por meio do comportamento ou do exercício feito pelos professores de mostrar como se fazem as previsões, como as verificam em que indicadores de texto se baseiam para realizar isso, etc. é um dos caminhos a ser trilhado; porém, só este trabalho não é suficiente, outras estratégias de leituras são necessárias para que se obtenham determinados objetivos.

As atividades compartilhadas de leitura muito contribuem para na aprendizagem em que se utiliza uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do aluno. É muito importante que os alunos tenham em mente que sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções de seus professores. E, além disso, devem poder mostrar, no nível adequado, que são considerados competentes quando realizam atividades autônomas de leitura.

Ainda devem conscientizar-se de que estas competências de leitura serão ampliadas e atualizadas de acordo com as atividades desenvolvidas ao longo de um período, dependendo da complexidade crescente dos textos lidos.

Seguindo esse prisma, Solé explica que:

As tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis de leitura, para compreender os textos. Também deve ser considerado o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa dos seus alunos e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele infere. (SOLÉ, 1998, P. 75)

Palincsar e Brown (1984) expõem que existe um acordo muito generalizado em considerar que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura, que podem ser incentivadas por meio de atividades de leitura compartilhada, são:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido.
- Formular perguntas sobre o que foi lido.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.
- Resumir as ideias do texto.

Solé mostra que alguns autores, como Cassidy, Schimitt e Baumann (1989) ressaltam outras estratégias, como avaliar e fazer novas previsões e relacionar a nova informação ao conhecimento prévio, cujo interesse é evidente. Solé acredita que essas estratégias podem ser incluídas nas anteriormente citadas. Isso porque considera que o aluno é um leitor ativo que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê.

A ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples; nelas, o professor e os alunos assumem. -às vezes um, às vezes outros - a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os outros na mesma. É um momento de cooperação mútua onde os papéis são constantemente invertidos. Isso é o que propõem Palincsar e Brown em seu modelo de ensino recíproco. Nestas tarefas ocorre, de maneira simultânea, uma demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidade de parte dos alunos em torno de quatro estratégias fundamentais para uma leitura eficaz.

Neste tipo de atividade o professor e os alunos devem ler um texto, ou trecho de um texto em silêncio. Após a leitura, o educador conduz os alunos por meio de quatro estratégias básicas:

- Primeiro se incumbe de fazer um resumo do que foi lido.
- Requerer sua aceitação.
- Solicita explicações acerca de algumas dúvidas sobre o texto;

Posteriormente formula-se uma ou algumas questões sobre o texto, cuja resposta torna a leitura necessária. (SOLÉ, 1998, P. 78)

Após esta atividade, é necessário que se estabeleçam suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se todo o processo anteriormente estabelecido.

Em relação à tarefa de resumir um texto, poderia ser aqui chamada de recapitular o texto que significa expor de maneira sucinta o texto lido. Isso porque, para alguns educadores, quando se trata de resumo, parece algo que necessita de regras que tornam a atividade um tanto densa. Já esclarecer dúvidas significa comprovar se o texto foi compreendido pelos alunos e que eles façam perguntas a si mesmos. Com o autoquestionamento o que se quer é que os alunos aprendam a fazer questões coerentes ao texto estudado. Fazer previsões seria estabelecer as hipóteses sobre o que será encontrado no texto sobre o que já se leu anteriormente e sobre os conhecimentos e experiências que o leitor possui.

O que foi escrito em relação às estratégias, com certeza, terá suas variantes e, além disso, poderá não ser eficaz se todas as etapas não forem consideradas e se não forem observadas as estratégias prévias. Solé recomenda:

Quando os alunos estiverem acostumados a trabalhar assim, e talvez como passo prévio para a leitura individual e autônoma, podem ser organizadas situações de pequenos grupos ou duplas, nos quais cada participante se reveza para assumir o papel diretor. Também deveria estabelecer situações em que o professor leia individualmente dessa forma com algum aluno. (SOLÉ, 1998, p. 80)

É importante também que as sequências sejam variadas, modificando a ordem (perguntar, esclarecer, recapitular, prever). O professor pode propor diferentes situações para

que os alunos busquem a compreensão, sem que para isso siga uma sequência rígida. Colocar os alunos ora em duplas, ora individualmente, para que elaborem ou respondam perguntas formuladas pelo professor enriquece o trabalho. Essa sequência também pode variar em virtude do objetivo proposto para uma determinada aula, por exemplo, ler para aprender. Para tanto, a sequência estabelecida precisa ser para que as estratégias se destinem a comparar e a relacionar o conhecimento anterior ou prévio à informação abordada pelo texto. É necessário, então, que haja a formulação de perguntas, o contraste de previsões, utilizando os indicadores considerados adequados, a elucidação de dúvidas e também o aparecimento de novas dúvidas e a comprovação do que se aprendeu e do que ainda não se sabe.

Mesmo para fazer esse trabalho, não é necessário seguir uma única sequência, mas adaptá-las a diferentes situações de leitura, aos alunos que participam dela bem como aos objetivos de cada professor. Nesse sentido, é de suma importância que cada professor saiba que, para ter sucesso no desenvolvimento diário da leitura não é suficiente apenas explicá-las, é preciso colocá-las em prática, compreendendo a sua utilidade.

O professor pode transferir certas responsabilidades e certos controles da leitura aos alunos quando faz certos questionamentos, tais como: De que assunto vocês acham que este texto vai tratar? Quem pode explicar o que é toxoplasmose? Vocês possuem alguma dúvida? Como leram esta fábula, conto, notícia?

Entende-se que não existe uma receita certa para que se faça isso, porque as situações de leitura são diferentes e muito variadas, tanto se compararmos os níveis de uma turma como se observarmos os diferentes objetivos e a própria complexidade de certos textos em turmas diferentes. Só mesmo o professor que está trabalhando com a leitura é capaz de avaliar o que solicitar ou não aos seus alunos bem como de que ajuda vão carecer. Para tanto, é imprescindível que todos os professores, independente de área, planejem adequadamente suas aulas de leitura, com objetivos claros a fim de alcançá-los. Assim, fica claro o quão importante é a presença do professor para o ensino da leitura nos diversos níveis, pois dependerá dos conhecimentos que cada um possui para avançar ou retomar as diferentes atividades de leitura compartilhada. É importante ainda ressaltar que as atividades de leitura compartilhada que objetivam a compreensão devem ser oportunizadas às crianças desde a mais tenra idade para que quando chegarem ao final de um ciclo de aprendizagens ou ao final do Ensino Médio sejam considerados leitores competentes, que saibam dizer o que desejam, reivindicar seus direitos e, por que não, dizer que saibam usufruir da leitura em seu mundo, seja de divertimento ou de trabalho.

Em relação às produções textuais, Geraldi explica que ainda hoje as composições e redações produzidas na escola possuem uma artificialidade muito grande, pois não garantem ao estudante o conhecimento necessário, a autonomia desse sujeito ao dizer a sua palavra, nem refletem a real necessidade do dizer.

Ao refletir sobre a produção textual em sala de aula, Geraldi afirma ainda que um dos primeiros aspectos a serem considerados, no interior das atividades de escrita, é o estabelecimento da distinção entre produção de textos e redação, pois na redação “[...] produzem-se textos para a escola,” e na produção de textos “[...] produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1991, p.164)

Segundo o mesmo autor, essa mudança “[...] não se trata de mero gosto por novas terminologias”. “Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas.” (GERALDI, 1991, p.19). A diferença entre essas duas atividades consiste em que, ao produzir textos para escola, os estudantes produzem textos que nem sempre correspondem à sua vivência social, sendo produzidos para cumprir uma solicitação de exercício de escrita com conteúdos superficiais e frágeis a respeito do tema proposto. Não é, portanto, um fato vivido que se deseja compartilhar com os outros, é uma imposição daquele contexto, que torna o momento da escrita uma ação artificial, já que não existe, por parte de quem escreve uma real razão social para fazê-lo.

O estudante não tem como relacionar esse momento de escrita com o seu discurso produzido socialmente; não há um motivo para produzir esse texto, a não ser para cumprir exigências do professor e da escola, pois o seu leitor é sempre o mesmo, na função de professor, que faz sempre as mesmas exigências, olhando o que o estudante escreveu para saber se ele aprendeu o que foi ensinado em aula, ou para ver “defeitos” nessa produção. Portanto, nada de novo se acrescenta à vida pessoal de quem produz a redação.

Portanto, é fundamental que os estudantes sejam estimulados à produção de textos na escola, pois segundo Geraldi:

[...] centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (grifos do autor). (GERALDI, 1991, p.165,)

E a produção de textos na escola que leve em conta a palavra do estudante como indicador de um caminho, considera o sujeito que escreve e o ensino de língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Dessa perspectiva, a interação verbal entre os interlocutores possibilitará a produção de textos sobre questões reais do cotidiano desses

sujeitos em um deslocamento do ensino de língua portuguesa como transmissão de conhecimento. Geraldi afirma que:

[...] radicalizando essas necessidades, desloca-se a noção do processo de ensino como transmissão, concebendo-se a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. São os saberes do vivido que trazidos por ambos — alunos e professores — se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula. (GERALDI, p.21,1991)

E completa: “[...] aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem”.. (GERALDI, 1991, p.21)

Dessa forma, produzir textos deixa de ser uma simples reprodução — escrever para a escola (redação) — para tornar-se uma produção em que os pontos de vista dos sujeitos escritores são veiculados de maneira articulada — escrever na escola (produção de textos). Para o autor, isso não significa que esse sujeito deva criar o novo, pois a

[...] novidade que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (GERALDI, 1991, p. 136).

Assim, reescrever o velho permite a construção de novos sentidos, e conseqüentemente o compromisso desses sujeitos com seu texto e sua maneira de articular o seu aprendizado por meio da interação. Atuando dessa maneira, e respeitando as condições de produção desses textos, o estudante produzirá, abandonando a prática da redação.

### **Concepção de leitura e sentido**

Diariamente nos deparamos com renomados autores que destacam a importância da leitura na vida de todas as pessoas, sobre a imprescindibilidade de fomentar o hábito de ler entre os jovens e criança, sobre o que deve a escola fazer para que tenhamos leitores assíduos, autônomos e competentes o que nós também aderimos.

Dependendo de como é compreendida a concepção de língua, sujeito, sentido e texto também há uma concepção de leitura. Segundo Koch (2002) existem três concepções de língua: como representação do pensamento, como estrutura e a interacional. Aqui será abordada apenas a última, porque é a que está em conformidade com essa pesquisa, pois

admite um sujeito ator, “construtor social, sujeito ativo que – dialogicamente se constrói e são construídos no texto” (KOCH, p 11, 2002).

Segundo Koch:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação, a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, p 11, 2002)

O leitor em interação com o texto constrói o sentido e leva em consideração as informações que estão claras no texto e também aquelas que estão implícitas. Assim, é possível afirmar, que ao ler, o sujeito leva em consideração suas experiências e seus conhecimentos.

Para que o leitor realmente leia, se faz necessário mais do que simplesmente decodificar o código linguístico, ou seja, “identificar as letras, a fim de reconhecer as palavras para que se tenha o significado das sentenças” (SMITH, 1982, p. 201), porque provavelmente se o leitor preocupar-se em identificar as palavras sem aproveitar a vantagem do sentido estará fadado ao fracasso.

Dessa forma, é preciso ler para compreender. E segundo Smith

A compreensão é relativa; depende de se para as questões que estão sendo formuladas. Um significado particular é a resposta que o leitor obtém para determinada questão. O significado, portanto, também depende das questões que são formuladas. Um leitor “extraí o significado” de um livro ou poema a partir do ponto de vista do escritor (ou professor) apenas quando formula questões sobre as quais o escritor (ou professor) implicitamente esperava ser perguntado. (SMITH, 1982 p. 202)

Assim, a compreensão, o sentido dado a um texto depende das perguntas que deveriam ser formuladas. Portanto, professores devem proporcionar aos alunos leitores a oportunidade de formular perguntas apropriadas; para tanto, é preciso que os alunos leitores leiam sob a assistência ou supervisão do professor.

Conforme Sánchez,

[...] cabe mencionar dois tipos de intervenção. A primeira pode ser sintetizada na expressão “Ajudar a compreender”, que nada mais é do que “acompanhar” os alunos durante a leitura desses textos tão necessários quanto pouco acessíveis inicialmente. A segunda forma de intervenção consiste em “Ensinar (explicitamente) a compreender”, proporcionando uma formação deliberada e sistemática nas competências que parecem decisivas: estratégias, decodificação e competência retórica. (SÁNCHEZ, p.83, 2012)

Dessa forma, com a ajuda dos professores e o ensino das competências leitoras, os alunos vão adquirir, acumular conhecimentos e também ter condições de gerir melhor sua habilidade de memória e trabalho. Portanto, mesmo tendo um texto que parece simples não basta ao professor mandá-los ler, é necessário que os ajude a compreendê-lo. Nesse sentido:

Uma possibilidade é “ajudar a compreender” o texto criando um contexto de leitura que torne mais fácil para os alunos a seleção de ideais importantes, a conexão do texto com os conhecimentos prévios ou algum tipo de avaliação crítica do texto. É isso que compreendemos como “ajudar a compreender” [...] (SÁNCHEZ, 2012, p.83).

Nesse caso, o professor deve deixar bem claro qual é o objetivo da leitura toda vez que solicita aos seus alunos lerem.

Sánchez nos mostra que

Como alternativa, poderia ter adotado uma proposta diferente: instruir explicitamente os alunos para que eles próprios criem objetivos de leitura, supervisionem se estão compreendendo identifiquem o esquema retórico do texto e se perguntem o que já sabem sobre o tema. Essa segunda opção é a que pode ser chamada de “ensinar a compreender”, e é amplamente representada pelos programas de compreensão mais conhecidos. (SÁNCHEZ, 2012, p.86)

Nessa proposta, fica evidente que o professor transforma o texto em simplesmente pretexto ou ferramenta para o ensino de das várias estratégias existentes, e não como um objeto de aprendizagem. Assim, para Sánchez, a expressão “ensinar (explicitamente) a compreender” parece indicar qual é a intenção educativa primordial.

Para Ponzio:

O sentido do texto é sempre ao longo dos limites de um outro texto. Poderíamos falar de pluritopicidade do sentido textual. Esse é sempre uma resposta a uma pergunta, uma espécie de fala de um diálogo, onde pergunta e resposta não dizem respeito simplesmente a troca de informações; entram em jogo valores e atitudes avaliativos. Tratam-se de perguntas que exigem tomadas de posição prático-avaliativas, assim como posições avaliativas são as resposta que, implícita ou explicitamente, o texto propõe. (PONZIO, 2013, p. 206)

Nesse contexto, entendemos que as perguntas e respostas não são momentos isolados e impessoais, porque “[...] entre texto-pergunta e texto-resposta existe um distanciamento espaço-temporal que determina sua recíproca e irredutível alteridade.”

Portanto, como diz Bakhtin, “a palavra alheia” sempre estará presente na compreensão e interpretação.

## Objetivo e Justificativa da pesquisa

Diante dessa reflexão, o objetivo, desta pesquisa, investigar, no contexto da educação fundamental, de que maneira é possível realizar-se a produção textual autoral por meio do estudo do gênero discursivo: relatório de campo, nas aulas de língua portuguesa, com estudantes do 8º. Ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, ano de 2014, e, com os mesmos estudantes, no primeiro semestre de 2015. Objetivamos também que essa produção de textos possibilitasse o desenvolvimento, da autoria, da liberdade de expressão, da consciência crítica e da autonomia.

Tendo em vista os fundamentos dessa perspectiva, optamos por estudar a linguagem, a partir da concepção sociointeracionista, que compreende a constituição do sujeito, nas distintas relações dialógicas, constituindo-se o Ensino de Língua Portuguesa como um processo interativo, que permite a esse sujeito e as suas interlocuções sobressair-se, por meio de espaços de produção de sentidos.

Dessa forma, os textos produzidos em sala de aula representam a essência para o ensino de língua portuguesa, tendo em vista que esses textos são tomados como o princípio, o meio e o fim de todas as aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Portanto, o que analisamos no *corpus* desta pesquisa vai muito além do texto, na linha do discurso onde o autor/sujeito tem seus enunciados intermediados por muitas vozes.

É possível entender, portanto, que nessa perspectiva é por meio da interação verbal, que os sujeitos enunciadore se entendem e se instituem socialmente na relação com seus parceiros. Pinto destaca que

No que diz respeito à concepção de linguagem é importante esclarecer que não estamos tratando da linguagem como um sistema fechado de normas, como um código ideal a ser transmitido ao falante, mas de uma outra concepção de linguagem, onde o lugar eleito é o da interlocução, onde a linguagem é vista como uma forma de interação humana: à medida que é produzida pelo uso que dela fazem os sujeitos nas relações sociais, constitui, também esses sujeitos como tais. É por meio dela que os sujeitos passam a compreender o mundo, a importância de sua ação no contexto em que estão inseridos e vão se completando e se construindo pela interlocução (PINTO, 2007 p. 11).

Nessa mesma perspectiva, Koch defende a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação,

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalissimamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos. (KOCH, 1992, p.9).

Osakabe, outro estudioso dessa questão, afirma que a linguagem é “[...] entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos.” (OSAKABE, 1988, p.7)

Decorre dessa afirmação que, em uma visão sociointeracionista da linguagem, a percepção das variedades linguísticas não acontece com esclarecimentos simplistas que elucubram o “certo” e o “errado”, o “aceitável” e o “inaceitável” ou porque uma linguagem é mais rica do que a outra. Adentrando a essência da linguagem e compreendendo que a língua está em constante progresso, entende-se ainda que todas as variedades existentes na sociedade pertençam à língua e que, embora a norma padrão possua maior importância social, as demais variedades possuem, como a variedade culta, a mesma expressividade e comunicabilidade. Na perspectiva da linguagem como interação, a norma culta é vista como uma variedade, uma probabilidade a mais de uso e não unicamente como o uso linguisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura.

Koch, nessa perspectiva de ensino de língua portuguesa, aponta que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. Destaca, portanto,

[...] o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2002, p. 15)

Ao fazer referência à concepção de texto e de sentido de um texto, explana:

[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação (...). Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente identificáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2002, p. 15)

Assim, fica claro que se o professor souber diferenciar cada uma das concepções, poderá fazer um bom trabalho com a língua escrita, pois ao pensar sobre a língua falada em uma situação de ensino, transformaria o encaminhamento dessa atividade pedagógica, já que compreenderia a importância da interação em relação aos mecanismos da oralidade no desenvolvimento da aquisição da língua escrita, de um jeito mais ameno e sem a imposição da gramática normativa. Afinal, o ensino de língua não pode se constituir apenas em lições de gramática.

Além disso, a concepção interacionista está incorporada às ideias de Mikhail Bakhtin, que contribui com a concepção do leitor/escritor/autor e também explica o texto/discurso, no qual se percebe a linguagem como um meio de estabelecer o homem como sujeito e que ocupa e divide o lugar, no qual ocorre o discurso com o outro, como traduz Pinto: “O texto encena essa relação, pois nele o sujeito divide seu espaço com o outro, já que nenhum discurso provém de um sujeito como fonte única do seu dizer”. (PINTO, 2007, p. 74)

Esta pesquisa se justifica, pois, na contribuição sobre a discussão do texto relacionado ao discurso, proporciona ao sujeito um espaço privilegiado para ser autor e/ou autor criador. Além disso, a contribuição teórica, na discussão sobre a oralidade, leitura, produção de texto e o letramento, assinala que o outro (em especial, o professor) tem um papel fundamental na leitura, na análise e na avaliação, dos textos, em geral, produzidos por adolescentes, jovens em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Essa importância centra-se, principalmente, nos parâmetros utilizados para realizar a leitura, a análise e a avaliação das produções escritas desse grupo, pois se aqueles forem apenas os considerados nas práticas escolares de produção textual, o resultado implicará faltas, déficit, pouca familiaridade com a norma padrão, entre outros.

Esses parâmetros — ao considerarem as enunciações produzidas, orais e escritas, fora do âmbito escolar, ou seja, na vida cotidiana, no trabalho, na religião, entre outros espaços — oportunizarão aos estudantes a possibilidade de realizarem produções híbridas que mixam a linguagem da vida com a linguagem da escola.

Compreender a escrita como uma fase contínua de apreensão da linguagem contribui para desnaturalizar os modos hegemônicos de análise e de avaliação da produção escrita e da relação entre a oralidade e a escrita na perspectiva do Modelo de Letramento Autônomo (Street, 1984), e também colabora para legitimar as enunciações orais e escritas de jovens em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Além do que, ao discutir essa questão, esta pesquisa contribuirá diretamente para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, especialmente no oitavo ano do Ensino

Fundamental, pois a efetivação de um trabalho com foco na autoria sugere questões políticas e pedagógicas, o que vai interferir diretamente na postura do professor na condução das atividades dessas produções, levando-o a uma reavaliação do fazer docente e discente nessas atividades. É importante refletir que o gênero relatório de campo em perspectiva discursiva é considerado como um dos mais importantes, no contexto dessa escola, pois um técnico agrícola precisa muito desse gênero para relatar o dia a dia de seus afazeres no campo.

Ademais, levando-se em conta que, atualmente, com o efetivo uso das novas tecnologias nas aulas, o plágio é muito comum em todos os níveis de ensino, acredita-se que com o presente trabalho, esse procedimento pode diminuir consideravelmente, pois conscientizará os estudantes do Ensino Fundamental, especialmente do oitavo ano, que plagiar é considerado crime e que inclusive a Lei de Nº 9.610/98 regulamenta esse crime e as penalidades.

Enfim, o texto será o princípio, o meio e o fim do trabalho proposto nesta pesquisa. Faz-se necessário estudá-lo, construí-lo, interpretá-lo e se necessário até destruí-lo para reconstruí-lo. Destarte, o caminho a percorrer será o de vincular produção de textos coesos, coerentes e, principalmente autorais, oralidade e leitura.

### **Questões da pesquisa**

Partindo do pressuposto de que a maior dificuldade que os alunos do ensino fundamental apresentam está na produção de textos, principalmente no que se refere à organização de ideias a fim de escrever textos autorais, ou seja, deles mesmos levanta-se a hipótese de que ensinar português, como diz Guedes:

[...] é escrever literatura brasileira. “Isto não quer dizer que o aluno deva escrever como alguém que escreve de acordo com um roteiro de criação literária. Mas sim escrever “com a finalidade de produzir o mesmo tipo de conhecimento que a literatura brasileira se dispôs a escrever desde que se constituiu como projeto de uma literatura nacional. Não se trata de escrever boniteza, mas de construir entendimento e convicções a respeito de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima (GUEDES, 1997, p. 14).

Portanto, é preciso investigar de que maneira e com que gêneros textuais é possível o estudante produzir textos aprimorados, que levam ao “exercício da liberdade, da cidadania, da autonomia, da consciência crítica, da autoria.” (Idem, p.14).

Diante disso, foi necessário investigar, no contexto da educação fundamental, de que maneira os estudantes constroem seus textos de maneira autoral por meio do estudo com os gêneros discursivos: relatório de campo e gênero dramático, nas aulas de língua portuguesa, com estudantes do 8º. Ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, destacam-se algumas questões que devem ser respondidas no desenvolvimento dessa pesquisa:

a) Conhecer os contextos histórico e teórico que envolvem as concepções de autoria, de gêneros discursivos e de ensino da escrita permite auxiliar os alunos do 8º ano a produzir textos autorais?

b) Compreender o processo de produção textual durante a escrita de textos possibilita compreender os procedimentos autorais nas diversas atividades em sala de aula?

c) A análise de uma amostragem da produção escrita de estudantes do 8º ano pode auxiliar na compreensão dos procedimentos utilizados por eles e na adequação desse uso para a aprendizagem da escrita?

d) A aprendizagem e o domínio da escrita pressupõem uma prática contínua de produção de textos para seu desenvolvimento. A ausência dessa continuidade pode prejudicar o desenvolvimento das habilidades necessárias, que um aluno do 8º ano precisa para escrever textos com autoria?

e) É possível analisar e descrever procedimentos de autoria compreendê-los como atos de linguagem que desempenham funções específicas na escrita de textos por alunos do 8º ano?

### **Metodologia da pesquisa**

O interesse em estudar a produção de textos dos estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II se deve, inicialmente, à reflexão sobre como a autoria, entendida como ato discursivo que dá unidade ao discurso, se evidencia em função da atividade concreta no texto escrito ou oral, pois se acredita que a escola é um lugar de construção de sujeitos, que, juntos, experimentam situações de aprendizagem, por meio de sua própria linguagem, já que são falantes dessa língua.

É de grande relevância esclarecer que estamos relacionando a linguagem como atividade (e não como sistema abstrato), vinculada à dimensão da vida e, portanto, concreta. É uma linguagem expressiva que valoriza o sujeito, e que reflete o dia a dia das pessoas, pois é por meio da interlocução que a linguagem é vista como inter-relação, para que, desse modo,

possa constituir o próprio sujeito nas multiplicidades das relações sociais. Segundo as ideias de Pinto:

Neste sentido, o sujeito se constitui na e pela linguagem; sujeito heterogêneo que deixa de ser visto como único na instância discursiva, para deixar evidente seu caráter contraditório: marcado pela incompletude por definição, deseja “ser inteiro”, aproximando-se do outro, também incompletude por definição, na busca da totalidade nunca alcançada. Assim numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele mais a complementação do outro. (PINTO, 2007, p. 74).

O desafio de realizar essa investigação se constitui não apenas em refletir e analisar as produções de textos/discursos produzidos, pelos estudantes, em grupos e/ou individual, mas proceder à experiência prática do processo de ensino/aprendizagem visto a partir das interações verbais, aqui compreendidas, entre outros aspectos, como o diálogo entre os estudantes. Para Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se entender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1979, p. 109)

Nesse sentido, o *corpus* selecionado é composto, como já referido, de produções de textos/discursos escritos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Assim, trabalhamos com uma sala composta por 28 (vinte e oito) alunos durante o ano de 2014 e, consecutivamente, essa mesma turma no 9º ano, em 2015.

O desenvolvimento da pesquisa compreendeu, inicialmente, dois momentos que são previstos pela ética acadêmica, quando a investigação envolve seres humanos. Desse modo, foi enviada uma carta de apresentação e aceite, para a Direção da Escola, e como a pesquisadora é a própria professora da turma, não foi necessário esse mesmo trâmite. Tanto a Direção quanto os estudantes aceitaram que a pesquisa fosse realizada e entenderam que é de grande relevância e importância ter a escola e os textos produzidos pelos estudantes como foco de um trabalho, como objeto de uma pesquisa atrelada à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Em um segundo momento, no início do ano letivo de 2014, conversamos com os alunos, a fim de explicar-lhes como faríamos a pesquisa. Em seguida, enviamos uma segunda carta (as cartas seguem em anexo), aos pais, que autorizaram a divulgação dos textos que

fazem parte do *corpus*, pois estes se tornarão públicos, tanto para o estudo quanto para a divulgação dos resultados deste trabalho.

Ao iniciarmos a pesquisa, percebemos que a escola oportuniza um campo muito vasto a ser investigado. Assim, tivemos que estabelecer um recorte para análise do *corpus*, visto que os textos produzidos por essa turma compreendem vários gêneros e tipos textuais, em um ano e seis meses, consta uma coletânea de produções, muito expressiva e com uma variada possibilidade de análise.

Nesse sentido, na realização da escolha, em nenhum momento deixamos essas produções de lado, pois o que torna pertinente a pesquisa é a criação significativa, a singularidade e, principalmente, a autoria presente em cada um dos textos. Desse modo, a escolha não tem tanta apreciação se comparada ao significativo processo em que os estudantes/autores estão inseridos. Portanto, o critério que prevaleceu no estabelecimento do recorte dos dados para a análise foi o da assiduidade às aulas, e conseqüentemente, a produção do gênero estudado, sendo que os 11 (ONZE) estudantes — que tiveram seus textos selecionados — escreveram todas as propostas solicitadas envolvendo o gênero diário/relatório da prática de campo.

Cabe salientar, porém, que as produções que não foram consideradas neste trabalho também foram analisadas, no andamento das disciplinas no mestrado e mostradas em artigos publicados em virtude da participação em eventos, nos quais tivemos a oportunidade de apresentar resultados parciais, em diferentes estados brasileiros. Cabe destacar ainda que todo esse material faz parte não só de uma dissertação, mas também de um processo que expõe o desafio — na compreensão desse *corpus* — que se constitui em uma proposta de intervenção para o efetivo ensino da língua portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

Para que a pesquisa demonstre a autoria e que reflita um trabalho sociointeracionista da linguagem nos comprometemos ao máximo em seguir a contribuição teórica do *corpus*, em uma composição paralela das práticas pedagógicas de produção textual com a teoria, em outras palavras, estreitar a prática de sala de aula com as ênfases da científica. Para tanto, a cada mês ou bimestre, fomos desenvolvendo a produção de textos com os estudantes aliada à leitura, interpretação e compreensão e reescrita do texto para compor os capítulos desta dissertação.

Assim, foi proposta, na primeira aula, a produção de um texto, com a finalidade de diagnosticar como e o que os alunos do 8º ano escreviam e se, naquela ocasião, conseguiam escrever sem copiar e sem a ajuda de colegas e dos professores. Os textos produzidos serviriam como base para trabalhar a análise linguística e, com essa análise, empenhar-nos em

acompanhar o caminho percorrido pelo aluno para a ampliação da escrita por meio da reescrita, e ainda levar em consideração a variedade linguística que traz da sua comunidade e que não deve ser avaliada como incorreta, dependendo da situação comunicativa que ele esteja compartilhando.

Nessa sequência, analisamos as reestruturações/reescritas feitas a partir das produções que os estudantes escreviam, ora em grupos que permitiam a interação e a inter-relação com os colegas, ora individualmente. É importante destacar que, além das relações inter e intrapessoais, existia também uma questão bastante desafiadora que era a de permitir sempre a última palavra ao autor do texto, mesmo que na interação com os colegas houvesse outras escolhas, desde que fosse adequado, teria, então, autonomia para decidir como ficaria o texto reescrito.

Em outro momento de análise, verificamos as produções coletivas de texto, para as quais estabelecemos algumas etapas. A primeira delas foi a atividade de leitura de textos didáticos ou histórias de livros paradidáticos lidos, pelos estudantes, durante a semana, que era muito apreciada por eles e, com isto, o sentido dado aos textos foi relevante tanto no coletivo quanto no individual.

Na etapa seguinte, desenvolvemos a escrita coletiva, ou seja, a escrita em grupos, de textos teatrais. Mesmo sendo escrita para planejar a fala e posteriormente ser representada, não sugerimos que esta escrita fosse a transmissão da fala para a escrita, mas o sentido que a escrita evidencia na dialogia<sup>2</sup> e interação na/pela linguagem.

De acordo com Ponzio(2013) “diálogo interessa aos dois domínios de reflexão tanto à comunicação quanto a linguagem.” Assim, para entender o pensamento bakhtiniano, é preciso compreender as relações dialógicas, nas quais o sujeito se constitui, à medida que se encontra com o outro. Nesse sentido, Faraco (10, 1996), em suas pesquisas confirma que “Bakhtin tinha uma relação amorosa com a palavra do outro”<sup>3</sup>. O filósofo russo assim ressaltava: “De minha parte, em todas as coisas ouço as vozes e sua relação dialógica” (Bakhtin, 2003, p.413).

No entendimento do pensador russo, o outro é indispensável na constituição do nosso ‘eu’; a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda

---

<sup>2</sup> Dialogia aqui, entendido de acordo com Bakhtin, é atividade do diálogo e atividade dinâmica entre EU e Outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística

<sup>3</sup> Por palavra do outro, Bakhtin entende qualquer palavra, pronunciada ou escrita, que não seja a do próprio sujeito-falante. (cf. Bakhtin, 2003, p. 383)

palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. /.../ A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p.113).

Ainda nos mostra que

O texto só tem vida contatando com o outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que este contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas. (BAKHTIN, 2010 [1974], p. 401).

O eixo norteador de todo o pensamento de Bakhtin caracteriza-se pela palavra que é a maior responsável pela interação com o outro, e é ela o ato corriqueiro entre o locutor e o interlocutor.

### **Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em três capítulos — em seu desenvolvimento — retomando que a análise do *corpus* se constituiu de produções dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, no período de março de 2014 a junho de 2015.

Na introdução, escrevemos sobre produção de textos e a leitura no Ensino Fundamental II. Discutimos, inicialmente, sobre o analfabetismo funcional dos sujeitos ativos, que entendemos ainda estar muito longe de ser resolvida. A concepção de leitura que adotamos nesta pesquisa é a que tem foco na interação autor-texto-leitor, pois a nossa discussão pressupõe os estudantes como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto (SOLÉ, 1998, p. 10). Também discutimos sobre a leitura como atribuição de sentidos, sobre a compreensão do texto escrito.

Ainda discorremos sobre a produção textual que, mesmo sendo muito discutida no interior das salas de aula, ainda continua realizada com avaliações que podem ser consideradas superficiais, em que os estudantes não têm a oportunidade de dizer o que querem dizer. Portanto, conforme Geraldi (1991) é preciso pensar em produzir na escola e não para a escola. É importante sensibilizar os estudantes para que tenham o que dizer, razão para dizer, para quem dizer e o locutor se constitua como sujeito do seu dizer.

No primeiro capítulo, escrevemos sobre autor e autoria — tomando por base os fundamentos teóricos de Bakhtin e das ideias do Círculo, bem como de pesquisadores que trabalham nessa mesma perspectiva.

Bakhtin, em nossa pesquisa, é considerado uma referência teórica disponível para entendermos o conceito de autoria, uma vez que dominou esse campo de investigação, até então limitado aos estudos bibliográficos e jurídicos.

Como Bakhtin nos aconselha, “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 2010, p. 294). Assim é preciso lembrar que a obra de Bakhtin é como uma voz que concebe o pensamento que aparece na Rússia à sua época, porque suas reflexões comumente dialogam com outras localizadas em publicações assinadas pelos formalistas russos ou pelos companheiros do Círculo de Bakhtin.

Ao tratar da obra de Dostoievski, por exemplo, Bakhtin elenca os estudos anteriores que, de alguma maneira, tocam em aspectos que se relacionam diretamente com sua abordagem (BAKHTIN, 2003, p. 3).

Bakhtin compreende os elementos da estrutura de um texto como dialógicas e é essa compreensão o outro motivo que nos levou a nomear sua obra como referência teórica, pois ele atribui ao autor a função importante de conectar o que determina à realidade, já que, no ato de concepção, reflete o mundo em que vive, suas referências e seus valores, em busca de abranger seus intentos comunicativos. Por isso, ao dar harmonia à obra, o autor cria um elo entre a obra e o contexto e, durante a criação, deixa na obra seus sinais, como pegadas que apontam para si e para o mundo real. Essa posição se por uma direção responde às carências formais localizadas nas abordagens teóricas que o precedem, por outro dialoga com as disposições teóricas prioritárias e continua a viver, ainda hoje, como pensamento que circula em muitos estudos voltados para a descrição das questões discursivas e literárias.

Ao tentar reunir as exposições de Bakhtin sobre autoria, nos baseamos em distintas pesquisas do autor, escritas em diferentes períodos (às vezes com décadas de distância), com finalidades marcadas e com níveis de acabamento diversos (alguns foram revistos e complementados, outros constituem projetos ou anotações). Tentamos ser o mais fiel possível no uso de termos, para evitar equívocos ou incoerências com o pensamento de Bakhtin.

No segundo capítulo, apresentamos a produção textual, em um diálogo constante entre as vozes do professor-aluno-professor, e na interação, na troca, no jogo de sentido que a escrita possibilita a produção de textos na escola. Para tanto, novamente nos reportamos a Bakhtin, pois discutimos os gêneros discursivos seguindo suas pesquisas. Com o objetivo de

propor as produções em sala de aula, não poderíamos seguir outra discussão que não fosse a de Bakhtin. Assim, discorreremos sobre os gêneros primários e secundários, os orais e escritos, especialmente, no escrito, o relatório de campo e, no oral, o gênero dramático.

Seguindo essas etapas, a Reestruturação Coletiva/Reescrita consistiu em, a partir da escolha de um desses textos elaborados pelos aprendizes da escrita, analisá-lo e reestruturá-lo coletivamente. Portanto, essa etapa não corresponde somente às ideias de estruturação e adequação gramatical, mas principalmente ao jogo interativo da criação coletiva, na troca de dizeres e na língua em uso.

Na etapa seguinte, trabalhamos com a Produção Coletiva e, posteriormente, a individual. As atividades foram desenvolvidas com a participação dos estudantes que primeiro organizaram oralmente uma peça teatral. A construção se deu por meio de perguntas, de interação entre os membros de cada grupo, ressaltando algumas falas, desenvolvendo as sequências de cada episódio, entre outros aspectos, de acordo com as características desse gênero discursivo.

Assim, essa produção constituiu-se de muitas vozes que, juntas, fizeram parte do texto desenvolvido e escrito pelos grupos. Cabe ressaltar que, ao término das produções, os estudantes digitaram ou copiaram os textos, efetivando-se, assim, a materialidade verbal, elaborada na troca, na aprovação da voz do outro e na interação verbal.

Além disso, foi propiciada a escrita de um texto que, inicialmente, apresentou-se como um diário de tudo que aconteceu desde a saída do estudante de sua casa até o final do dia e que envolveria as tarefas da aula de campo. Esse texto foi elaborado para que, depois, fizéssemos um estudo mais apurado sobre o relatório de campo, já que este último é um gênero discursivo pouco comum no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

No terceiro capítulo fizemos a apreciação discursiva e, por fim, a análise das produções com vistas aos procedimentos de autoria. Ressaltamos que além de um autor singular nos deparamos com um autor-criador, diferenciando-se do autor-pessoa<sup>4</sup>, apresentado por Faraco, sobre a definição de Bakhtin. Dessa perspectiva, na análise das produções dos aprendizes não nos baseamos somente na materialidade discursiva, mas também no sentido que as palavras revelam no interior dos textos.

Nesse sentido, o que se materializa nos textos dos estudantes, não são exclusivamente as relações que compreende escrita e escritor, mas a evidência da autoria.

---

<sup>4</sup> Utilizo o termo empregado por Bakhtin, que diferencia [...] o autor-criador, elemento da obra e autor-pessoa elemento do acontecimento ético e social da vida [...]. (Bakhtin, 2010, p. 9)

As considerações finais fecham esse momento da pesquisa que compreende uma reflexão desta pesquisadora sobre os resultados encontrados.

A seguir, no primeiro capítulo, refletimos sobre o autor e a autoria fundamentada pelo filósofo russo Bakhtin e pelo Círculo.

## 1. AUTOR E AUTORIA

De acordo com Chartier (1994, p. 38), há indícios históricos de que, desde a idade média se valorizava o autor, pois, para que os livros apresentassem confiabilidade, teriam que ter um autor que os assinasse, principalmente aqueles que fossem de estilo científico. Isso era tão importante que conferia uma verdade absoluta a uma obra e, ainda, era comum que se colocasse até uma foto daquele que assinava e dava o seu nome a aquela escrita.

Tempos depois, com a produção do livro em alta escala, essa situação mudou, necessitando, então, de leis que regulamentassem os direitos autorais. Nesse período, quem assegurava o direito privilegiado sobre as obras que publicavam eram os livreiros. Esta discussão não se encerra, porém, neste ponto, é mais relevante entender o que é um autor.

Por um longo período — nas escolas brasileiras — se considerava que os estudantes escreviam bem se escrevessem corretamente do ponto de vista da norma culta. A gramática normativa era quem ditava as regras do bem escrever, porém isso não era suficiente, mas os professores não tinham em mãos outras categorias explícitas de como avaliar a coerência e/ou a coesão textual; a estruturação das ideias, os aspectos argumentativos, ou seja, o texto em sua totalidade discursiva.

Atualmente, tem-se discutido muito a respeito de autoria e autor, porém, muitos dos estudantes quando solicitados a escreverem os textos em diversas áreas do conhecimento e em especial, nas aulas de língua portuguesa, se negam, pois, para eles, o ato de escrever é difícil e complicado. Ainda dizem que não têm ideias ou que não sabem por onde começar.

Esse foi o desafio que nos propusemos nesta pesquisa, portanto, não poderíamos tratar do assunto sem apresentarmos, mesmo que brevemente, o pensamento de alguns estudiosos sobre esse assunto.

Para Orlandi, embora possua outra perspectiva teórica, é importante tanto estabelecer uma relação entre texto e discurso quanto entre autor e sujeito. A autora explica que

[...] o texto está para o discurso assim como o sujeito está para o autor. Se a relação do sujeito com o texto é a dispersão, no entanto a autoria implica em organização, unidade. ...consideramos o sujeito como resultando da observação do indivíduo pela ideologia, mas o autor, no entanto é representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito. (ORLANDI, 1999, p. 73.)

No alicerce de um discurso, há consecutivamente um plano completo do sujeito que o converte em autor. Assim, o autor é o lugar em que se realiza esse plano completo que se edifica com a unidade do sujeito. Conforme Vignaux:

[...] E como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao se constituir o texto em sua unidade com sua coerência e completude imaginárias.

Por isso, a noção de autoria, de quem escreve e a funcionalidade do texto são indissociáveis, pois as dimensões geralmente adotadas para identificação e análise dos gêneros são sócio comunicativas, referem-se também à organização, ao conteúdo, ao meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio histórico e atos retóricos praticados. (VIGNAUX, 1979, p.67).

Ainda de acordo com Orlandi (1999) em *Análise do Discurso* há que se distinguir o que é imaginário do que é real no discurso. Em relação ao "[...] imaginário, em nível das representações, encontra-se a unidade, a completude, o claro, o distinto, a não contradição" (p. 74). Já no real inclui-se a "[...] descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição constitutiva tanto do sujeito quanto do sentido" (Idem, p. 74).

Segundo Orlandi,

[...] a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja, o autor, embora não instaure discursividade (como o autor "original" de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação, no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O Sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza o seu dizer porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. (ORLANDI, 2012, p. 69 - 70).

Portanto, entendemos que, para ser autor é preciso que se historicize o que se escreve, e não ser um sujeito que repete tudo, pois o sentido que não é historicizado torna-se sem sentido, sem interpretação e falho na compreensão. Possenti afirma que:

[...] para objetivar a noção de autoria, é preciso entender o conceito de "locutor — que designa o falante enquanto responsável pelo que diz — e singularidade — que de algum jeito cumpre o dever de chamar a atenção de uma forma típica da presença do autor no texto" (POSSENTI 2002, p. 105-124).

Diz ainda que,

[...] a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre esses sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor. Esta designa o indivíduo que escreve, enquanto que a de autor esta revestida de traços históricos variáveis, que tem a ver em grande parte com o modo

pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade (por exemplo, quando se constrói uma figura de poeta como se constrói uma de filósofo ou de cientista, etc.) (POSSENTI 2002, p 105-124).

Sírio Possenti prefere pensar em uma noção de autoria levando em consideração a singularidade que não poderia esquivar de uma aproximação — bem organizada — com a questão do estilo.

“[...] O interesse do autor é que essa noção seja objetiva e quem sabe detectável em traços, indícios, com riscos de que isto seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes”.. Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - como a que esta do estilo, como já assinalei. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios, com os riscos de que isto seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes.

Assim, é pela produção de textos que o sujeito se particulariza, ocupa certas posições-sujeito, entre elas, a de autor. O sujeito busca, principalmente na escrita de si, um jeito de estabelecer sua identidade, por meio da memória e das relações de identificação com o outro, em um constante movimento entre a singularidade e a alteridade. (idem, ibidem, p. 105-124)

Mikhail Bakhtin teve a preocupação de definir a posição do autor a partir da invenção de uma “estética da criação verbal”, em que intitulou um dos seus mais famosos livros. Logo que iniciou seus escritos, explica que autor criador não é o mesmo que autor-pessoa, o qual produziu como uma disposição estético- formal, ou seja, uma posição axiológica. O autor afirma que:

O autor é dotado de autoridade e necessário para o leitor, que o vê não como pessoa, não como outro homem, não como personagem nem como determinidade do existir, mas como princípio que deve ser guiado (...) O autor não pode e não deve ser definido para nós como pessoa, pois nós estamos nele, nós abrimos caminho no sentido de sua visão ativa; e só ao término de uma contemplação artística, isto é, quando o autor deixa de guiar ativamente a nossa visão, é que objetivamos o seu ativismo (o nosso ativismo), vivenciamos sob a direção dele em uma certa pessoa, imagem individual do autor que frequentemente situamos de bom grado no mundo das personagens por ele criado. (BAKHTIN, p.191, 2003)

Assim, para entender o autor descrito pelo filósofo, é preciso compreender que se o autor não é uma pessoa, ele precisa ser descoberto em outro espaço e não no indivíduo real que escreve. É preciso considerar o lugar de onde o autor fala para tecer seus conceitos estéticos. Portanto, se faz necessário ler o autor defendido por Bakhtin pela via do texto e também a partir de um lugar no discurso: o do teórico e historiador da literatura.

Ao iniciar as reflexões acerca do autor e da autoria, Bakhtin tem necessidade de esclarecer que o autor-artista é, em relação a sua criação, um *onipotente prior* e, portanto, exotópica, quer dizer que tem a condição de ver de fora, de longe, alguma coisa da criatura criada que ela mesma não pode ver de si própria, a fim de ser uma consciência da consciência de sua personagem.

O teórico russo considera que o autor deve ressaltar a qualidade de alteridade na exterioridade, quando isso não acontece, afeta a sua categoria de autor-criador colocando-o no mesmo plano de suas personagens e suscitando, segundo Todorov, “consequências catastróficas”, pois já não há, de um lado, a verdade absoluta da personagem, que deve ser, completa, plena, acabada, um todo totalmente determinado.

Segundo Volochínov (1929)

[...] ficamos sabendo que essa espécie de renúncia ao absoluto é uma característica (deplorável) da sociedade moderna: já não se ousa mais dizer nada com convicção; e para dissimular as incertezas, as pessoas refugiam-se nos diversos graus de citação; já não falamos se não entre aspas (VOLOCHÍNOV, p.19, 1929).

A afirmação do autor é um tanto diligente se o ambiente de onde contemplamos o tema da autoridade for o da construção inédita e simbólica de um dado autor-criador. Como já vimos anteriormente, as escritas em nossa sociedade de vozes referidas e dialógicas, reproduções do discurso de outrem na tentativa de requerer novos discursos (não se pode considerar assim, quando há um caso de plágio), que, sem eles, parece ser da ordem do impossível a renovação dos discursos ou mesmo das posições axiológicas do autor-criador.

Segundo, as explicações de Giacon,

[...] se a promoção de uma posição autor-criador acontece sempre que há deslocamento de voz do autor-pessoa, só nessa operação já pressupomos mais de um; quer dizer, mais de uma voz. Há pelo menos duas: a do escritor pessoa e a da função do escritor, que é justamente a posição estético formal do autor-criador que responde com uma segunda voz na obra. Nesse jogo de linguagem, o autor-pessoa é aquele que precisa ficar fora da linguagem para poder criar nela, em seu sistema. No entanto, a polifonia tratada pelo próprio Bakhtin, em outro momento de seus estudos, vai se encarregar de dizer que o autor é uma espécie de centro organizador dessas vozes, mas que só se pode ver na relação com a voz do outro (AGUIAR, 2000, p.11 )

Bakhtin faz um julgamento em relação à posição de Dostoiévski sobre um autor que se confunde com o personagem e compreende com muito rigor o autor ou a posição do autor. Para ele:

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes

a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsas. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (BAKHTIN, 2003, p.11)

O tempo que Bakhtin se dedica a analisar a obra Dostoievski justifica-se porque vê nesse autor uma subversão da ordem que, até o momento, não parecia existir (a da assimetria superior e exterior) que vai configurar uma mudança na possível leitura dessa posição de autor. A partir daí, o autor-criador não está mais fixado em seu lugar de superioridade em relação à sua criação.

Assim, para o autor, para que o ato criativo possa existir, o sujeito precisa estar no lugar do outro a fim de que se institua um eu responsável pelo deslocamento que é necessário. É preciso, ainda, aceitar que exista o outro para que, assim, o eu se veja e se identifique na interação comunicativa que providencie em sua posição axiológica, ou seja, de autor-criador. O teórico russo mostra que:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2010 p.295)

Por meio dessa citação, Bakhtin deixa claro, portanto, que o sujeito nessa conjuntura é o próprio autor-criador que responde à demanda do cenário discursivo, o qual se fixa a partir dos valores sociais, culturais, históricos que definem, em parte, sua forma. Isso quer dizer que o sujeito é alguém que prepara o discurso, admitindo sua responsabilidade, ou uma atitude responsiva para com o outro com o qual fala, dialoga discursivamente.

Até mesmo quando uma obra é autobiográfica, o autor deve:

“colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo, olhar a si mesmo com os olhos do outro”, porque, com apenas um exclusivo partícipe, não pode existir evento estético, a consciência integral, que não tem nada que lhe seja transgredinte, nada longe de si mesma e que a demarca de fora, não pode ser alterada em consciência estética (BAKHTIN, 2003, p. 19-20).

Faraco (2008), em sua pesquisa conclui que:

[...] ele (autor-criador) é entendido fundamentalmente como uma posição axiológica com o herói e seu mundo: ele olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura [...] (FARACO, 2008, p.38)

E complementa,

[...] o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2008, p.39).

Portanto, para Bakhtin, só há personagem e autor se também houver uma posição para realizar a inter-relação entre os dois. Assim, personagem e autor estão incorporados um no outro, formando um todo único.

### **1.1. Síntese da concepção bakhtiniana**

Para entender a base da concepção de gênero discursivo pensada por Bakhtin, é fundamental compreender que a comunicação discursiva é uma atividade social de linguagem que abrange um autor e aquele que se comunica interativamente com este, nesta pesquisa entendido como o interlocutor em uma situação de comunicação localizada no tempo e no espaço. Assim é a autoria: como o autor se estabelece no discurso, as relações que constitui com seus interlocutores, os artifícios de representação em uso.

Na disciplina geral, que delinea os princípios que conduzem a construção da obra de arte, Bakhtin atribui à forma a incumbência pela conclusão semiótica do discurso. A forma é entendida como um conteúdo que mostra não só o objeto temático, mas, especialmente, o jeito (posição) do autor sobre o objeto, suas intenções comunicativas. Dessa forma, compreende-se que a principal responsabilidade do autor é dar sentido ao discurso por meio da forma, conteúdo de sua singularidade.

Bakhtin, para dar forma ao discurso, valoriza o material semiótico com o qual o autor trabalha o que permite reconhecer que as características desse material são decisivas na construção do sentido, uma vez que as probabilidades discursivas de um autor se submetem às condições de uso do material semiótico. Assim, o autor é compreendido como princípio de acabamento do enunciado (FORTUNATO, 2010, p.71). Bakhtin entende por interação essas relações entre interlocutores que de modo algum se esgotam na situação imediata de interação tête-à-tête.

Conforme CHARTIER, (1994), com a atribuição do valor e da função à forma do discurso, Bakhtin moderniza e aprofunda as discussões acerca da autoria realizadas no final do século XVIII, em que a propriedade da obra incidia sobre a forma e não sobre o conteúdo. De acordo com Fortunato (2010), essa compreensão, no entanto, torna-se mais importante e atraente à medida que Bakhtin vê o autor não como pessoa física, que faz parte do mundo real, mas como uma representação. O autor-criador — com seu excedente de visão — enxerga muito além do mundo representado; dialoga com diferentes discursos, com seus personagens e desempenha sua autoria de maneira definida na obra.

O autor conecta o mundo irreal, representado ao mundo real, porque seu discurso refrata suas posições com relação ao objeto, com relação a outros discursos.

Dessa forma, Bakhtin, com essa análise, faz compreender que os discursos são representações e o objeto só se torna conhecido se transformado em expressão semiótica. A relação dialógica é estabelecida pelo autor-criador, e pode ser percebida por meio do interlocutor enquanto elemento da obra criada. Esse autor irreal conserva vínculos com o autor real, o qual representa, mas somente uma parte do autor real é mobilizada em cada discurso: aquela parte que o abrange com aquele objeto, em certo momento histórico e social.

O autor real nunca pode ser alcançado em sua totalidade no discurso, isso porque ele vive no plano empírico, ou seja, aquele que é baseado na experiência, sem caráter científico, e está sujeito a mutações constantes causadas pelos acontecimentos da vida real. Quando um enunciado dialoga com outro (alheio ou do interlocutor), esse autor é exclusivo, forma referente àquele enunciado e representa uma face do autor real em determinada circunstância, com relação a certo objeto. O autor-criador de um enunciado não é o mesmo de outro, embora possa manter vínculos com outras representações do mesmo autor real, similaridades ou diferenças quanto ao posicionamento no campo de conhecimento.

Mais uma contribuição importante de Bakhtin para o conceito de autoria é a consideração sobre a perspectiva dialógica do discurso e as distintas modalidades sob as quais funciona.

Para Fortunato (2010), os discursos monovocal e bivocal são partes da análise de Bakhtin que, além de estruturar uma tipologia de relações dialógicas, sistematiza também os procedimentos de autoria: o posicionamento que o autor elege para si e a natureza da relação que projeta para cada interlocutor em relação à sua. Assim, a relação é também motivada pelo tempo e pelo espaço de cada um — os distintos “cronotopos” em que se encontram. O conceito de “cronotopos” é introduzido por Bakhtin em sua obra ‘The dialogic imagination’ ([1975]

1988), no ensaio ‘Forms of time and of the chronotope in the novel’<sup>5</sup>, em que o define e revela a origem do termo:

[...] Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, "espaço-tempo") para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura. Este termo (tempo-espaço) é empregado em matemática, e foi introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein. O significado especial que ela tem na teoria da relatividade não é importante para nossos propósitos, estamos tomando-o emprestado para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente). O que conta para nós é o fato de que ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como categoria formalmente constitutiva da literatura, não vamos lidar com o cronotopo em outras áreas da cultura (BAKHTIN, 1982: p. 84).

Entretanto, até certo ponto, nos gêneros discursivos pode se antecipar a forma, as relações dialógicas, a natureza e a intensidade de intervenção do autor no discurso. De posse da noção de que os enunciados são sedimentados em cada esfera da atividade humana, como parte de uma ação social de comunicação que finaliza a ideia de que a autoria, segundo Fortunato (2010, p.72), “[...] de certa forma tem seus limites pela construção social do discurso”. Assim, as probabilidades da particularidade no enunciado se ampliam por conta dessa construção social.

Portanto, a fronteira de atuação do autor não é ilimitada: há gêneros que sustentam mais ou menos o estabelecimento do autor, as relações dialógicas, o estilo pessoal. De acordo com a autora (2010, p.73) existe, por conseguinte, uma “política” discursiva, pois há gêneros que permitem mais inovação, mais subjetividade, e os que permitem pouca autoria. Para Bakhtin, não há discurso sem autoria, mesmo os enunciados mais formulares, sem margem para expressão de singularidades, têm um autor que se congelou como uma voz impessoal, coletiva.

Essa compreensão é essencial, pois uma vez ajustada socialmente, a autoria possui descendências que podem ser descritas e analisadas, e vir a tornar-se, portanto, objeto de conhecimento.

Na visão bakhtiniana, o enunciado é continuamente estabelecido como réplica a outro, ainda que esse resultado não seja explicado. Portanto, quando surge a demanda por um enunciado, o autor já tem uma posição relativa e anteriormente definida em relação ao objeto, no contexto de uma situação comunicativa. Essa demanda é aplicada a um gênero cuja composição o autor identifica. Nesse ínterim na constituição do discurso, muitas são as decisões a tomar em função dessa situação inicial: reconhecer, coordenar e organizar as vozes

---

<sup>5</sup> Trad. ‘A imaginação dialógica’ (1988), no ensaio ‘Formas de tempo e do cronotopo no romance’.

que falam, decidir a modalidade discursiva de cada uma, seus tons, seus cronotopos, a natureza das relações dialógicas que vão se estabelecer e seu estilo. Todos os propósitos irão materializar o projeto inicial e aproveitar e explorar o posicionamento do autor em relação ao objeto. Dessa maneira, os procedimentos do autor dirigem-se, para atribuir forma ao conteúdo iniciado, de modo a traduzir seus propósitos discursivos, sua organização com relação ao objeto e aos outros discursos.

Para se promover o exercício de autoria, se faz necessário conhecimento sobre a linguagem e suas probabilidades estilísticas; sobre o objeto e seu campo de conhecimento; sobre a esfera social e suas práticas discursivas; sobre discursos de outros sobre o mesmo objeto; sobre o interlocutor e suas demandas sobre o objeto e sobre os gêneros discursivos e suas formas composicionais.

### **1.1.2. A oralidade, a escrita, e outras linguagens.**

Ainda hoje é bastante complicado saber como a fala surgiu. Por ter uma natureza exclusiva, só conseguimos refletir sobre seu surgimento nos apontamentos, desenhos e outras marcas deixadas pelos povos antigos.

A Linguística tem contribuído muito para desenvolver os estudos sobre a fala. Quando uma criança vem ao mundo é apresentado a ela tudo que existe, não se faz necessário criar ou conceber nada. E grande parte desse mundo é representado pela linguagem, deixada como herança por nossos ancestrais: logo ao nascer, as crianças já iniciam a sua aprendizagem, primeiro ao falar com as pessoas que as cercam, e com elas também aprendem os significados pronunciados pela linguagem. O bebê emite sons, basicamente sem significado, para, depois, aprender a significá-los a uma determinada comunidade linguística.

Nesse sentido, a fala se mostra como uma construção humana e histórica com fins comunicativos, geradora de significados compartilhados entre os membros de um mesmo grupo.

Na aprendizagem da fala, ocorrida por meio da maturidade biológica e da interação do homem com o outro, muito mais que um conjunto de sons articulados, encontram-se significados, valores, modos diferentes de se vivenciar o mundo. Ao se pensar sobre a fala, referimo-nos primeiramente ao que é reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito a essa modalidade no ensino de língua materna:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (PCN, 1997, p. 67)

Atualmente, os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa têm passado por mudanças essenciais quanto à metodologia de ensino, voltados ao desenvolvimento das práticas de leitura, interpretação e produção de textos, oralidade, análise e reflexão linguística. No entanto, nem sempre se dá a mesma importância a todas essas práticas e, principalmente, a oralidade tem recebido pouca atenção da maioria dos professores do ensino fundamental II, que, de certa forma, ainda resistem em desenvolver atividades referentes a essa modalidade.

Por outro lado, percebemos que uma nova realidade pode ser vista entre os professores de Língua Portuguesa, pois, com os novos estudos sobre a importância de se trabalhar mais a oralidade em sala de aula, surgiram intensas reflexões sobre o assunto, nas reuniões realizadas na escola, bem como nos momentos de formação continuada em serviço, nas secretarias de educação.

Vale a pena destacar ainda que, em um país tão grande como Brasil, rico quanto à diversidade cultural, social e, principalmente, linguística, não podemos deixar de ensinar aos estudantes a grande variedade linguística, que de norte a sul do país apresenta imensa riqueza de dizeres e modos de falares diferentes que são empregados nas mais diversas áreas de cada lugar do Brasil. Essa diversidade pode ser encontrada em uma comunidade, aldeia, assentamento, cidade, bairro, sem se importar com o domínio discursivo, porque o que se vê são palavras, inúmeras palavras surgindo em meio a tanta variedade.

Nesse aspecto, destacamos tamanha oportunidade de se elaborar atividades com práticas orais que venham assegurar a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, uma vez que, ao serem expostos à prática da oralidade, contribui também para a construção de conhecimento da escrita.

Observamos que a linguagem oral não é privilegiada na escola, pois o maior enfoque nos dias atuais é dado aos textos de linguagem escritos de diferentes gêneros textuais, mas não se podem desprestigiar os gêneros textuais orais, uma vez que também estão presentes diariamente em nosso cotidiano. Por isso, afirmamos que a oralidade ensina.

Segundo Fávero, a vida em sociedade permite o conhecimento e o reconhecimento de duas modalidades de produção linguística, a oral e a escrita. Assim nos faz refletir que um estudante ao adentrar uma sala de aula já tem muitos conhecimentos desses modelos. Porém, o que sempre acontece é que, na maioria dos casos, não se expõe essa criança a reflexões sobre o processamento de cada uma das modalidades e, desse modo, o período escolar avança, mas o aprendiz não sabe discernir as especificidades de uma ou de outra.

Portanto, a aquisição da fala de cada indivíduo se dá muito antes da criança ingressar na escola. Essa instituição não ensina língua falada a nenhum falante de Língua Portuguesa, esse assunto que é discutido por Geraldi:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os Adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (GERALDI, 2011, p. 36)

Dessa forma, podemos dizer que se a criança não tiver o contato com os outros e com o mundo, ficará fadada a usar apenas um vocabulário corriqueiro e sem nenhum avanço e a escola por sua vez tem papel fundamental para que essa linguagem oral seja eficaz de acordo com a necessidade dos estudantes em diferentes momentos de sua vida. Assim, a fala deixará de ser espontaneísta, frouxa e descuidada, passando a ser proferida de acordo com o contexto interacional no qual está inserida.

Ao assumir essa perspectiva interativa, a escola — em relação à oralidade — deve atentar para algumas distinções, como o reconhecimento da importância da interação face a face, da unidade e coerência temática, das diferenças entre a fala e a escrita, das produções com os diferentes gêneros discursivos, a atenção com os aspectos suprasegmentais e com o aperfeiçoamento da habilidade de escuta.

Desse modo, é de suma importância que o docente, ao trabalhar com a oralidade, leve o estudante a entender mais esta função social. Tal enfoque conduz esses estudantes a examinarem os gêneros de acordo com seus interesses e necessidades.

O tratamento das práticas de linguagem oral e a necessidade de um trabalho contínuo e organizado com essas práticas na escola é uma das questões que atualmente merecem atenção de linguistas e educadores, pois estão relacionados ao julgamento da atividade verbal, que ainda é insatisfatório no Ensino Fundamental das escolas brasileiras, especialmente em Mato Grosso do Sul. Pais e professores das distintas disciplinas declaram, abertamente, que o estudante (filho) não sabe falar e que, ao fazê-lo, resulta em uma “fala pobre e inexpressiva, desguarnecida de conteúdo verbal e esvaziada de sentido”.

Geraldi (2011) expõe que “[...] na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas” (2011, p. 37) e esse padrão de ensino produz como resultado uma falsa inquietação de ensinar a língua “viva” tendo por base “[...] os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal” (idem, p37). Nessa perspectiva, o sistema de ensino que está em vigor na maioria das escolas brasileiras é aquele que assume o ensino de língua atrelado ao estudo da Gramática, cujas regras são extraídas de textos literários considerados como “modelos” de bem falar e escrever. Ainda não se tem uma prática voltada a um ensino que tenha como base o texto do próprio estudante, para o ensino da gramática, ou ainda que permita aos estudantes expor por meio da oralidade conteúdos apreendidos.

Mas vale a pena citar ainda uma afirmação de Marcuschi (2008), em relação ao estudo dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa:

[...] São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 207)

A afirmação do autor permite compreender melhor que o trabalho com a oralidade não significa apenas pedir ao aluno que leia, ou seja, oralize o texto, o que é muito difícil para os educadores compreender, pois acreditam que o fato de ler em voz alta já é uma atividade de oralidade. No entanto, sabemos que essa concepção é um tanto complicada, ou seja, reduz o ensino da oralidade a uma fala cotidiana como se fosse um “bate-papo” ou conversas informais do dia-a-dia. Mas, no que diz respeito à “linguagem oral” podemos dizer que há um variado número de gêneros a serem propostos como atividade de ensino, como as entrevistas, os debates, exposições, diálogos com autoridades e, ainda, as dramatizações.

De acordo com Schneuwly (2004, p.114), “[...] Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais”. Considerado um dos maiores conhecedores sobre o desenvolvimento da oralidade, o autor defende que os gêneros da fala têm aplicação direta em vários campos da vida social — o do trabalho, o das relações interpessoais e o da política — por exemplo.

Nessa mesma perspectiva, Geraldi (2011) aborda, na concepção sociointeracionista da linguagem, a questão da oralidade:

A linguagem é forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011, p. 41)

Assim, acreditamos que, para desenvolver esse tipo de enfoque no ensino de língua materna, o professor precisa preocupar-se em rever e avaliar suas concepções, objetivos, procedimentos e resultados de seu trabalho com o intuito de conseguir ampliar a competência comunicativa de seus alunos.

De acordo com Travaglia (2009) as pessoas que têm certo domínio da competência comunicativa possuem melhor qualidade de vida, porque conseguem se defender e argumentar em suas próprias causas, além de não sofrerem com o preconceito linguístico, que é evidente em muitos lugares da sociedade brasileira. Para apropriar-se de algo relevante para a vida de cada um, é preciso saber, por meio da linguagem conquistar e atingir os objetivos desejados.

Para tanto, o falante deve adequar a língua falada e escrita conforme a ocasião, mais formal ou menos formal, a fim de atender as suas necessidades. Para que isso aconteça, ele precisa de conhecimentos formais que cabe a escola sistematizar ao longo da vida acadêmica desse estudante.

No entanto, essa questão inquieta muito os professores, pois ficam em dúvida sobre como ensinar determinados conceitos, e é claro que dependerá da concepção de língua e de como esses professores concebem o que é gramática, pois em determinadas situações, fica difícil trabalhar aspectos da linguagem utilizando os conceitos antiquados, os quais são difíceis de compreender ou ainda, nada oferecerem para que os estudantes obtenham sucesso na escrita de textos mais elaborados. Ensinar a língua escrita e a produção de textos sempre foi um dos trabalhos da escola nas sociedades atuais, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo do ensino, especialmente na área de Língua Portuguesa.

## 2. O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Não há nem primeira palavra nem derradeira palavra.

Os contextos do diálogo não têm limite.

Estendem-se ao mais remoto passado e ao mais distante futuro.

Até significados trazidos por diálogos provenientes  
do mais longínquo passado jamais hão de ser apreendidos de uma vez por todas,  
pois eles serão sempre renovados em diálogo ulterior. ...

Pois nada é absolutamente morto:  
todo significado terá algum dia o seu festival de regresso ao lar.

BAKHTIN

### 2.1. Gêneros primários e gêneros secundários para Bakhtin

Em relação aos estudos dos gêneros discursivos, o filósofo Mikhail Bakhtin é considerado um dos pensadores mais importantes. Foi ele quem inicialmente estabeleceu a teoria sobre os gêneros e influenciou o pensamento ocidental ligada a uma concepção de linguagem que não estava de acordo com o paradigma estruturalista. O brasileiro Marcuschi (2008, p. 152 – 153) detalhou bem o enfoque explicitado na obra de Bakhtin.

Na teoria de Bakhtin, observamos que as condições de vida de uma sociedade linguística são influenciadas diretamente pela interação social, pois o caráter social dos fatos da linguagem tem o texto como o resultado da interação social e as palavras são compreendidas como frutos de trocas sociais. Dessa forma, os domínios de uso da língua apossam-se de tipos relativamente estáveis, ou seja, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que provêm dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

O gênero discursivo, para o filósofo, são os enunciados que contêm conteúdo temático, estilo verbal (seleção ordenada nos recursos da língua) e construção composicional. A tudo isso Bakhtin chama de gênero discursivo.

Desde que nós acordamos, a todo momento, hora do dia ou da noite, ouvimos a palavra discurso e com ela uma série de sentidos e significados. “Pode-se observar em frases comuns e simples como: “sem pedir para meu pai fui a balada e quando cheguei ele fez aquele discurso”, “li o discurso da oradora da turma e fiquei emocionada”, o discurso dos vereadores é de esquerda”, “o padre discursou lindamente!”. Será que a palavra discurso tem o mesmo significado, ou o mesmo sentido em todas as orações? Discurso pode ser considerado como linguagem?

De acordo com Brandão (2003) [...] a palavra discurso tem diferentes significados. No sentido comum, na linguagem cotidiana, discurso é simplesmente fala, exposição oral, às vezes tem sentido pejorativo de fala vazia, ou cheia de palavreado ostentoso “bonito”.

Dessa forma, se faz necessário, antes mesmo de compreender o que é um discurso, saber o que é linguagem segundo o filósofo Mikhail Bakhtin, que inicia esta discussão, com [...] “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem”. Assim, deduzimos que a linguagem é tão importante quanto outra atividade que o homem possa desenvolver diariamente.

A linguagem é, na verdade, uma atividade que só se realiza entre os falantes, os ouvintes, os escritores e os leitores. É uma atividade desenvolvida pelos humanos e é só o homem que tem a capacidade de fazer uso da linguagem verbal no dia a dia, em conversas informais com amigos e familiares, pois é tão comum que isso acontece quase que mecanicamente, sem qualquer intervenção. Já em situações mais formais, como falar com uma autoridade ou entrevista para o trabalho, é uma atividade que merece muito cuidado, porque requer uma dedicação intensa para dominar e desempenhá-la, porque além de saber a gramática temos de saber com quem falamos ou a quem escrevemos. O bom falante deve saber ajustar a sua linguagem à situação em que está proferindo as palavras, ao contexto em que o discurso está sendo produzido.

Para Brandão (2003) ao produzir linguagem, os falantes produzem discursos. É na verdade “toda atividade comunicativa entre interlocutores: atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes”.

Porém, o que nos interessa nessa pesquisa são os gêneros do discurso dentro do princípio que Bakhtin batizou de dialogismo, que nos faz compreender que, em qualquer formação discursiva, sempre haverá outra encaixada, ou seja, dialogam entre si, seja para replicar, completar, contrariar ou mesmo dar força ao que já foi dito. Além disso, um mesmo enunciado pode surgir em diferentes formações discursivas, originando, com isso, outros sentidos, de acordo com a posição sócio ideológica de quem fala. Isso acontece porque a língua, gramaticalmente, é a mesma, mas não é do ponto de vista discursivo, pois, recebe as interferências dos fatores externos, como: quem diz para quem diz, de que posição ideológica se diz.

### **2.1.1. Gêneros orais/escritos**

Na área da Linguística, em especial a Aplicada, no ambiente escolar e acadêmico, a noção de gênero é atualmente objeto de interesse e pesquisa. Dessa forma, estudar os gêneros em geral, a descrição de gêneros, a discussão e a sugestão de projetos pedagógicos para o

ensino da leitura e da produção textual de acordo com os gêneros, tem surgido, muitas vezes, com entendimentos teóricos e nomenclaturas similares, em outras, diversas.

Nesse sentido, seria ingênuo acreditar que, quando muitas dessas pesquisas tratam da noção de gênero, estejam discorrendo sobre o mesmo objeto teórico. Por exemplo, em relação aos objetivos de pesquisa, os estudos antropológicos sobre os gêneros apresentam estímulos díspares dos da Linguística Aplicada. Podemos discutir inclusive os termos em circulação, gêneros do discurso e gêneros textuais, que, sob um olhar mais atento das configurações teóricas e metodológicas, podem mostrar-se como não proporcionais. Aliás, mesmo o uso do termo gêneros do discurso em diferentes pesquisas não é garantia de que os seus autores estejam falando do mesmo objeto. Em relação aos estudos de gênero no Brasil, Bakhtin tem sido um dos autores mais citados, inclusive por pesquisadores que, grosso modo, situam-se em vertentes teóricas mais ou menos próximas às concepções daquele autor. No conjunto de pesquisas que tomam os estudos bakhtinianos sobre os gêneros como referência, pode-se observar essa diversidade conceitual e terminológica mencionada.

No momento, o objetivo é discutir algumas questões teóricas e metodológicas no estudo e análise dos gêneros na perspectiva bakhtiniana. Nas questões teóricas, aborda-se a concepção de gênero relacionada com outros conceitos essenciais desenvolvidos pelo autor e o seu círculo, tais como: enunciado, texto, discurso e língua. Nas questões metodológicas, problematiza-se a relação do pesquisador com os dados, a “ordem” metodológica na investigação dos gêneros e aborda-se a problemática dos conceitos advindos da linguística e das categorias prévias de análise na pesquisa de certo gênero.

Toda atividade humana está continuamente relacionada à utilização da linguagem, sendo que seus usos apresentam muitas formas e não contraria a unidade da língua, que se concretiza em enunciados orais, escritos, concretos e únicos articulados pelos membros de determinado grupo social. Os enunciados refletem as condições exclusivas de produção de cada campo da atividade humana, bem como apresentam estilos voltados à preferência de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. No entanto, o mais importante é a construção composicional porque na teoria bakhtiniana os gêneros manifestam certo tipo de discurso e este, por sua vez, “[...] só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.” (Bakhtin, 2003: 274). Com essa afirmação, o teórico russo diferencia a unidade da língua, ou oração, da unidade da comunicação discursiva, ou o enunciado. Com essa distinção adquire uma importância efetiva na construção da sua teoria dialógica da linguagem, porque o que deve ser revelado no discurso não é a estrutura gramatical de uma oração em uma dada circunstância, mas o conjunto do

enunciado que permite, por meio das orações que o compõem, promover um ato responsivo do receptor (falante, no dizer de Bakhtin). Para ele:

“A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta.” (Bakhtin, 2003:278)

Dessa forma, a atitude responsiva só é provável se os interlocutores permanecerem-se situados um em relação ao outro, assim como, a um dado enunciado, que por sua vez é produzido em um contexto, sem o qual a frase não ganhará o sentido específico daquela “realização enunciativa”. (Brait e Melo, 2005:63).

É possível, então, entendermos que a construção composicional de um gênero ocorre por meio de enunciados concretos e situados, adquiridos socialmente nas diversas esferas da atividade humana, que provocam ações responsivas dos seus interlocutores.

Desse modo, pode-se afirmar que esses três elementos, o conteúdo, o estilo e a construção composicional, estão igualmente ligados por uma determinada área da linguagem. Cada enunciado é particular, individual. Mas convém destacar ainda, que para o Bakhtin, cada campo da atividade de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que denominou de gêneros do discurso.

Para Bakhtin, a atividade humana apresenta muitas formas, pois existe uma enorme diversidade de gêneros do discurso com infinitas possibilidades no que se refere aos estudos da linguagem. Ainda podemos compreender que os gêneros aumentam e se distinguem à proporção que se amplia e se desenvolve seu grau de complexidade em determinada área do uso da linguagem, segundo a esfera de comunicação. Devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso, as réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta até um romance de muitas páginas devem ser incluídas na totalidade dos gêneros do discurso.

Cada gênero possui suas funções e é preciso incluir os gêneros do cotidiano para compreender os outros gêneros, ou seja, é a heterogeneidade funcional. Essa heterogeneidade torna os traços gerais do gênero discursivo muito abstrato e vazio, porque parece que nunca foram verdadeiramente colocados, pois se estudava os gêneros literários. Também podemos deduzir que além dos estudos voltados aos gêneros literários estudavam-se os gêneros retóricos com destaque para a natureza verbal desses gêneros como enunciados da época.

As relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis, como afirma o filósofo, em que as diferentes esferas da atividade humana são compreendidas como domínios

ideológicos (jurídico, religioso, educacional, jornalístico), que dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos.

Os gêneros primários, ao se tornarem partes dos secundários, transformam-se e perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a dos enunciados alheios.

De acordo com Ponzio (2013), os gêneros primários ou simples são distinguidos dos secundários por ser o diálogo do dia a dia enquanto que os secundários são aqueles que representam e objetivam a troca cotidiana comum, objetiva.

Em relação ao dialogismo podemos dizer que é um estudo muito complexo e que pode ser analisado na representação da palavra e na sua dialogização interna, que encontramos nos gêneros do discurso secundário da literatura, em especial no romance, pois é nesse gênero que é admissível tomar aspectos do diálogo que não se absolvem no gênero do discurso primário. Para Ponzio (2013) este estudo torna-se relevante à medida que se quer analisar o enunciado, que é o cerne da troca dialógica e não a frase que é o cerne da *langue*. (Bakhtin, 2003 p. 253-290)

O conceito de dialogismo é essencial para se compreender a obra de Bakhtin porque media a sua concepção de linguagem e, quem sabe, mais do que isso, sua concepção de mundo, de vida (BARROS, 2003, p. 2). Contudo, é de grande valia que antes de conceituar dialogismo na obra de Bakhtin, é importante apreender o conceito de discurso na obra do filósofo russo, já que esses dois conceitos estão relacionados. Para Bakhtin, discurso é a língua em sua inteireza concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Bakhtin apresenta a sua concepção de discurso, ou seja, a “linguagem em ação” e também faz uma crítica a Saussure, o qual entendia a língua como um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais (BAKHTIN, 1986, p. 85). Para o russo, a adequada importância da língua é estabelecida justamente nas relações sociais, por meio da interação verbal, concretizada na enunciação ou nas enunciações (ibid., p. 123). Segundo Bakhtin:

A indefinição terminológica a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado o desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva — o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem

como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e antes de tudo limites absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2003, p. 253).

Os limites são decididos pela alternância dos sujeitos do discurso, que na verdade são os falantes. Para Bakhtin, todo enunciado do diálogo do cotidiano ao grande romance tem um início absoluto e um fim absoluto. É quando um falante fala algo e, em seguida, passa a palavra a outro ou permite ao outro a compreensão ativamente responsiva. No caso o enunciado não pode ser considerado como uma unidade convencional, mas sim uma unidade real, que é marcada pela alternância do sujeito, que demonstra ter terminado sua palavra mesmo que seja por meio de um sinal demonstrativo de que este falante terminou.

A alternância do sujeito no discurso é denominada como réplica; mesmo sendo muito breve e fragmentada, tem uma conclusão específica e ainda são interligadas. É preciso compreender que as relações específicas entre as réplicas do diálogo são somente as modalidades dessas relações e são possíveis apenas entre enunciações de distintos sujeitos.

Enfim, no texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2003), ao sugerir que o enunciado é resposta e também provoca resposta, traz para o primeiro plano a natureza dialógica das unidades da comunicação discursiva. Essa generalização parte das formas concretas do diálogo, percebido como a alternância das réplicas da comunicação oral, para chegar ao dialogismo intrínseco a toda produção de linguagem, até mesmo os enunciados escritos, nos quais a alternância de sujeitos não é tão evidente. O trajeto de inclusão dos gêneros dialogados da oralidade para os gêneros escritos despontam a percepção de Bakhtin sobre o processo histórico de formação e enredamento das esferas ideológicas nas sociedades complexas, bem como o entendimento do romance enquanto gênero da esfera literária. De acordo com o filósofo russo

[...] Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta

privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2003 p.263).

Na citação acima, percebemos os reflexos da concepção histórica da constituição das sociedades e de suas esferas, bem como a presença da teoria que está a elas agregada, da inclusão dos gêneros primários no romance. O diálogo como fenômeno natural da linguagem e do dialogismo assim como princípio formador do enunciado é retomado na colocação em primeiro plano do diálogo. O dialogismo marca a especificidade do Círculo de Bakhtin no agrupamento das distintas influências teóricas, marxismo, filosofia da vida, formalismo. Deste modo, a relação entre os gêneros primários e secundários permite a explicitação do princípio dialógico da linguagem, que ficaria oculto se o estudo dos gêneros se concentrasse unicamente sobre os gêneros secundários.

É preciso lembrar que a dialogicidade não se configura como exclusividade de algumas palavras, mas se constitui em um princípio constitutivo e organizador da linguagem em toda obra de palavra, nesse caso, o discurso.

### **2.1.2. Distinção entre oralidade e oralizar**

Ao retomarmos nossa vida acadêmica, de quando ainda estudávamos no antigo colegial, vamos nos lembrar de que o ensino de oralidade sempre esteve presente na sala de aula. O que mais acontecia era a correção. A forma mais comum era (e talvez ainda seja hoje) a correção quase que instintiva do que falávamos em nosso dia a dia, como "não é pra mim fazer, é pra eu fazer", "não se diz mais bom, se diz melhor" etc.

Outra forma apreciada de trabalhar com o oral em outras épocas era a memorização e declamação de poemas. Momentos difíceis e tristes, pois sentíamos aquele frio na barriga, o tremor nos lábios que dava por ter de declamar, de memória, um poema para uma sala cheia de colegas prontos para caçar de qualquer erro que cometêssemos. Essa situação propiciava detestar o poema para sempre.

Já trabalhando como professora, lembramo-nos da situação em que solicitava aos alunos a leitura em voz alta. Considerava esse ensino muito importante, tanto que obrigava a fazer o estudante que tinha maior dificuldade, a ler em voz alta numa sala silenciosa. Era automático, o erro acontecia e os risos aflitos brotavam nos cantos das bocas. Tínhamos que olhar firme para segurá-los, e com esse olhar costurava as bocas trêmulas dos alunos. É claro

que os resultados não foram ruins, os alunos foram aprendendo a respeitar diferenças, muitos foram ganhando coragem para superar seus limites.

Era assim que se fazia para ensinar oralidade. Hoje, porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - ressaltam que o ensino de Língua Portuguesa na escola deve explorar todos os modos em que a língua ocorre nas situações de comunicação, ou seja, a oralidade, a escrita, a leitura e a escuta. A oralidade, adverte o documento, assume formas nas situações de comunicação que não são espontâneas nem estão restritas à declamação e à leitura em voz alta, muito menos à correção dos modos de falar. É preciso que elas sejam ensinadas e aprendidas, porque são manifestações culturais presentes nas relações sociais que exigem planejamento e organização prévios. Outra coisa importante quando trazemos o assunto ensino de oralidade para a conversa é lembrar que ele não precisa nem pode ser feito de forma isolada dos outros aspectos do ensino de língua.

Mesmo que as orientações dos PCNs tenham se tornadas conhecidas e as reflexões sobre ensino de língua tenham se arraigado e se espalhado de uma forma ou de outra pelo país, as práticas de ensino de oralidade realmente planejadas estão pouco presentes na sala de aula. Se nos perguntarmos por que isso sucede, nos depararemos com inúmeras respostas, das quais pelo menos três nos vêm à mente naturalmente: o tempo é sempre curto para compreender e aplicar novas práticas de ensino de leitura e escrita, não há tempo para a oralidade; a oralidade, como objeto de ensino, não é bastante conhecida; as competências de uso da oralidade são interpretadas como aquisição automática, ao contrário das capacidades de leitura e escrita, consideradas difíceis de serem construídas, mesmo com práticas de ensino cuidadosamente projetadas.

Belintane (2008) amplia a compreensão do ensino de oralidade e favorece o esclarecimento das respostas imediatas que podem nos vir à mente quando pensamos sobre o assunto; Revela por que considera os gêneros orais importantes objetos de ensino:

A relevância e a produtividade pragmática da língua oral no mundo contemporâneo podem ser facilmente percebidas nas mídias, nas demandas postas por uma vasta gama de profissões, no uso político da fala e até mesmo nos jogos, brincadeiras e interações cotidianas (piadas, jogos de palavras, chistes), nas quais os desejos de jovens e de adultos tecem e entretecem suas subjetividades e, por meio delas, fortalecem ou enfraquecem suas possibilidades de participação social. Sua importância é tão evidente que constitui um desafio enumerar ou mesmo classificar a infinidade de gêneros dos quais o trabalho, as diversões e as artes contemporâneas lançam mão. (BELINTANE, 2008, p.34 )

Vale a pena retomar cuidadosamente a citação acima e fazer uma pequena reflexão sobre o final desse parágrafo: "sua importância é tão evidente que constitui um desafio enumerar ou mesmo classificar a infinidade de gêneros dos quais o trabalho, as diversões e as artes contemporâneas lançam mão." Realmente é infindável o que podemos ver. Todos os gêneros orais usados no trabalho, nas diversões e nas artes! É só olhar a mais comum das mídias, a TV, e ver a quantidade de marcas orais que podem ser trabalhadas em sala de aula.

É preciso compreender que, para que os estudantes aprendam a escrever, faz-se necessário, antes de tudo, trabalhar com a oralidade, porque a oralidade, a fala, é mais corporal, mais direta, mais fascinante e fácil de manipular. Quando o professor inicia seu trabalho sem considerar a oralidade, os estudantes apresentam dificuldades e se levarem um tempo maior para compreender a escrita, já são considerados como aluno que não aprende. Com isso, a tendência é resistir à leitura e se perdurar por mais de dois anos poderá chegar ao ponto de dizer que não vai mais à escola e que não quer aprender a ler.

Para esses estudantes, o que mais interessa é copiar da lousa. A cópia dá-lhes a sensação de que são estudantes de verdade. Querem esta atividade e reclamam quando o professor propõe outra que exige deles distinta postura. Como é bastante cômodo para o professor, ele continua com a atividade de cópia. A sala permanece em silêncio e, por mais incrível que pareça, é nesse momento que os estudantes se firmam como sujeito-aluno.

Isso ocorre porque o aluno não se acha capaz de aprender a escrever ou ler os textos a eles apresentados. Além disso, muitos professores trabalham com textos orais e depois dão um tempo para os alunos copiarem o texto que foi trabalhado na oralidade e reforça ainda mais que é preciso fazer bom uso da cópia.

É preciso reverter esta situação. Instruir os professores para que primeiro apresentem oralmente o texto a ser estudado, brinquem. Para resgatar a importância do tema, é relevante investir na abordagem sistemática e incansável. É preciso que essa estratégia que se insira em todas as áreas do conhecimento e esse trabalho seja iniciado pelas situações comunicativas praticadas naturalmente em sala de aula. Nessa estratégia pode ser incluído o seminário, porque não é uma prática destinada a área de Língua Portuguesa, mas sim de todas. Com isso, as pesquisas não se restringem apenas à entrega de uma folha escrita, e sim na forma de exposição oral.

Por meio dessa experiência habitual é perceptível que os estudantes avancem em todas as etapas do trabalho, levam mais a sério, passam a fazer pesquisas mais profundas,

descobrem o que pode ser utilizado na apresentação e mostram mais desenvoltura na hora de expor o assunto, pois sabem que o trabalho seguirá varias etapas e todas elas com igual valor.

Em todo gênero, o principal é conseguir que ele faça sentido aos estudantes. Para tanto, o professor deve debater com a turma a finalidade da atividade. Esclarecer os motivos pelos quais farão a pesquisa, os critérios para selecionar o que aprenderam e merece ser apresentado, de que forma ele pode interessar ao público (colegas de sala), No caso, o seminário tem de ter um objetivo ou finalidade maior do que ser apenas uma apresentação, pois também pode tornar-se desanimante e fatigante... A melhor forma de conseguir bons resultados é acompanhar o aluno em todos os processos, desde o momento da discussão até a apresentação. No caso, é tarefa primordial do professor auxiliar os alunos na seleção de informações, pois a pesquisa não é apenas dar Ctrl C, Ctrl V (copiar e colar).

Por ser a escola um lugar que trata exatamente com a formação dos cidadãos, precisa afinar-se com as exigências da sociedade, a fim de preparar os indivíduos para agirem nas diferentes situações comunicativas.

É preciso perceber a necessidade de a escola trabalhar com atividades diferenciadas que enfoquem a oralidade dentro de situações concretas, para que o estudo de língua portuguesa torne-se significativo para os alunos quando eles se depararem com situações reais de uso da língua.

Assim, é preciso que o professor, ao trabalhar a língua falada, leve o aluno a compreender sua função social. Tal enfoque conduz o aluno a manejar os gêneros de acordo com seus interesses.

Tanto pais como professores reclamam da maneira como alunos se expressam oralmente e, portanto nos faz refletir que se faz necessário um trabalho contínuo e diário nas salas de aula desde o início do Ensino Fundamental até o ensino médio e que as atividades devem ser iniciadas com simplicidade e posteriormente ir gradativamente aumentando a exigência, especialmente nas apresentações para que o estudante perceba quão importante é saber se portar diante do público em diferentes situações de comunicação.

É fundamental que a escola não maquie esse ensino, mas que o aborde com seriedade e que ensine a língua viva e verdadeira e não aquela que parte de modelos estereotipados considerados como regra do bem falar. É inevitável que se considere a oralidade com o mesmo nível de exigência da língua escrita, pois partindo sempre da oralidade provavelmente a escrita será muito melhor.

Para tanto, a equipe técnica da escola junto aos professores devem juntos decidir o quais gêneros orais trabalhar com cada turma e se necessário for recorrer a estudos sistemáticos para que fique muito claro ao corpo docente o que é realmente abordar a oralidade em sala e como fazê-lo.

Sabemos que o ensino da Língua Portuguesa vem passando por expressivas mudanças e que isto permite derivar práticas de linguagem distintas, mas ainda há a necessidade de atrair esforços cada vez maiores no que relacionados com os gêneros orais da linguagem.

Nesse sentido, inspiramo-nos em Dolz e Schneuwly (1996) para assumir, neste estudo, que a concepção de prática de linguagem é aquela associada ao funcionamento da linguagem no interior das práticas sociais. Isto quer dizer, adotando as palavras desses autores, que as práticas de linguagem são, “a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social” (Dolz e Schneuwly 1996, p. 51).

Com isso, podemos recomendar que os episódios comunicativos mediados pelas atividades de linguagem compõem os lugares onde se dão as práticas de linguagem por meio de entidades empíricas que são os textos. Assim, “a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem” (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 75) no interior das atividades sociais.

Portanto, para que os alunos saibam ler, escrever, falar e apresentar-se em público seja como entrevistado, entrevistador ou que esteja fazendo um seminário se faz necessário romper com a ideia de que a oralidade não deve ser ensinada na escola.

### **2.1.3. Gênero discursivo relatório**

O trabalho com os gêneros discursivos oportuniza, no contexto escolar, a exploração de distintos gêneros que fazem parte de interações sociais. Não é plausível trabalhar todos os gêneros discursivos com que o estudante irá se deparar ao longo da vida, mas podem-se apresentar e ensinar muitos dos gêneros com os quais ele se insere nas práticas sociais e age socialmente. No caso dessa pesquisa, a proposta é trabalhar com o gênero relatório de aula de campo, com o objetivo de colaborar para a eficácia dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária em um gênero básico para a inclusão dos estudantes no campo profissional ao qual devem se inserir ao concluir os estudos.

Ao trabalhar com o gênero discursivo relatório, percebe-se que este não possui um conceito particular. As divisões que compõem esse gênero são flexíveis, porque cada tipo tem sua especificidade e seus objetivos. Ponderando a definição prevista no dicionário virtual Aulete<sup>6</sup>, a palavra pode ser definida como: “sm.1. Narrativa detalhada, oral ou escrita, de um conjunto de fatos, eventos ou ações; 2. Texto em que uma pessoa ou comissão encarregada de examinar determinado assunto, apresenta uma descrição e avaliação a seu respeito”.

O dicionário Priberam<sup>7</sup> traz os seguintes conceitos = substantivo masculino 1. Exposição escrita em que se descrevem todos os fatos de uma gerência, os dados colhidos numa sindicância, os trabalhos de uma comissão, etc. 2. Exposição dos motivos que levam a apresentar um projeto de lei ou um decreto. 3. Parecer de uma comissão parlamentar.

Já no dicionário Michaelis<sup>8</sup> **sm (latrelatu)** 1 Exposição, relação, ordinariamente por escrito, sobre a sequência de um acontecimento qualquer. 2 Descrição minuciosa e circunstanciada dos fatos ocorridos na gerência de administração pública ou de sociedade. 3 Exposição por escrito sobre as circunstâncias em que está redigido um documento ou projeto, acompanhado dos argumentos que militam a favor ou contra a sua adoção. 4 Parecer ou exposição dos fundamentos de um voto ou apreciação. 5 Exposição sumária, que o juiz faz, das circunstâncias de uma causa, aos jurados. 6 Qualquer exposição pormenorizada de circunstâncias, fatos ou objetos. **R. em coluna, Inform:** forma de visualização dos dados em colunas, em que cada coluna é um campo de um registro, e cada linha, um registro separado.

Bousquíé (1957) demonstra que o gênero discursivo relatório é como “uma descrição de factos passados, analisados com o objetivo de orientar o serviço interessado ou o superior imediato, para determinada ação (p.20)”. O autor também afirma que “o que mais importa para a redação de um relatório é tudo o que a precede” (p.45), já que as ocorrências são reais e se faz necessário saber utilizá-las no exato momento de escrever um bom relatório.

Sabendo-se que o relatório é uma descrição de fatos já acontecidos, ao escrevê-lo é indispensável definir abertamente os objetivos pelos quais o realizará, para que ele não seja inócuo e para que tenha validade. Beltrão & Beltrão (1990) sugerem que, antes de compor um relatório, se responda às seguintes perguntas: “Por que devo escrever esse relatório? Quem irá lê-lo? O que pretendo escrever? Como irei fazê-lo?” (BELTRÃO & BELTRÃO (1990,p.331).

<sup>6</sup>Dicionário AULETE. Disponível em <http://aulete.uol.com.br/relat%C3%B3rio> Acesso em 21/03/2015.

<sup>7</sup>Priberam in dicionário da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/relat%C3%B3rio> Consultado em 28-03-2015.

<sup>8</sup> Dicionário online - Dicionários Michaelis – UOL- <http://michaelis.uol.com.br/> - Consultado em 28/03/2015.

Responde-se aos questionamentos, se reflete ainda um pouco mais, para posteriormente, partir, então, para a produção do relatório que, conforme os autores devem ter palavras simples para que se garanta a aceitação das ideias apresentadas e não as rejeitem. Os referidos autores igualmente proporcionam uma estrutura para o gênero relatório bem genérica composta apenas de três partes: a introdução, o corpo ou desenvolvimento e a conclusão. Essa divisão de estrutura também é apresentada por Bousquié (1957). Ao se explicar as partes como descreve Bousquié, fica bastante abstrato aos estudantes do Ensino Fundamental II, pois eles necessitam de exemplos concretos para que possam compreender de que se trata cada parte do texto.

Souza e Gonçalves acrescentam que a elaboração de um relatório

“[...] implica na produção de um texto que descreva minuciosamente as etapas de uma atividade realizada, deve-se destacar os pontos positivos e negativos, bem como, quando necessário, apresentar sugestões para seu aperfeiçoamento (SOUZA E GONÇALVES, 2013 p.73)

Nesta pesquisa, interessam-nos refletir mais especificamente sobre um tipo específico de relatório, o que deve ser redigido conscientemente após as aulas práticas, ou aulas de campo nos cursos técnicos, em especial, os alunos do Ensino Fundamental II. Sob nosso ponto de vista, compete destacar que esse tipo de relatório deve ter a função não apenas escolar, mas sim preparar o técnico, no caso dos sujeitos deste trabalho, os Técnicos em Agropecuária, a dominar uma prática social que será solicitada para o exercício de sua profissão, porém que pode ser aperfeiçoada no Ensino Técnico em Agropecuária de nível médio.

Para Marcuschi (2008), se apreciarmos a observação ordenada dos gêneros literários realizada por Platão, na tradição ocidental, pode afirmar que o estudo dos gêneros textuais tem cerca de vinte e cinco séculos. Porém é com Aristóteles que se inicia uma tradição mais disseminada sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso.

Ainda que esse filósofo tenha estabelecido um estudo sistemático dos gêneros, foi na literatura que o rigor da categorização aristotélica se inaugurou. Machado afirma que “os estudos literários que se avultaram no interior da cultura letrada e uma prova desse estudo está no fato de a teoria dos gêneros ter se tornado fundamento”. Ainda conforme a autora, “a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (MACHADO, 2002, p. 152), e os estudos realizados por Bakhtin sobre os gêneros discursivos estão inseridos no campo dessa emergência.

Assim, abordo o gênero relatório de campo de acordo com a concepção de gêneros textuais que estão unidos pelos laços da realidade social e, certamente, voltados às atividades humanas.

O relatório é um gênero bastante diversificado tendo em vista que pode ser um registro feito por um técnico que trabalha no campo, após visita a uma das unidades da fazenda, com a finalidade de inspeção ou para demonstrar a realidade dos setores em que realiza seu trabalho, até o relatório científico concretizado por pesquisadores para divulgar investigações acadêmicas.

Segundo Cavalcante (2014, p 15), os relatórios são redigidos com a intenção de fazer o registro e de divulgar dados técnicos obtidos e analisados anteriormente. Ainda de acordo com a autora, o gênero textual relatório possui pelo menos três etapas: (a) plano inicial, que decide suas finalidades e sua trajetória; (b) coleta e organização de material, que tem por objetivo organizar e armazenar material indispensável à elaboração do relatório; (c) **redação**, que tem a intenção de escrever/registrar os resultados após uma experiência concretizada.

Mesmo com a definição dessas etapas pela autora, é importante ressaltar que, para o estudante do Ensino Fundamental, ainda se faz necessário explicar cuidadosamente o que escrever, como escrever e, principalmente, colocá-lo em situação real de produção, pois esse gênero requer vários cuidados durante o registro dos dados coletados, ou ainda porque, em muitos casos, não se trata de uma experiência, mas de uma vivência nas aulas de campo.

Para Medeiros (2006), é relevante ressaltar que o gênero relatório é aquele que prevê um interlocutor que almeja ser informado de algo. Portanto, na produção do gênero relatório, é necessário levar em conta a finalidade do gênero e, também, conhecer o interlocutor para que a linguagem seja adequada a ele.

O gênero Relatório é comumente encontrado em diferentes manuais de correspondência e redação comercial e científica e raramente em manuais didáticos. Porém, como o Relatório é um gênero considerado adequado para expor fatos ou fenômenos de um espaço público ou privado que precisa ser relatada a uma autoridade, um grupo de sócios, uma instituição etc. Deveria ser mais comuns nos materiais de fácil acesso aos alunos tanto do Ensino Fundamental quanto Médio. Também se vê em páginas da Web algumas instruções e definições sobre o gênero e de como os redatores devem proceder ao produzi-lo, mas é muito complicado para compreendê-los e não possuem informações que atendam os estudantes desses níveis de ensino.

Para Beltrão e Beltrão (2005, p.29), o relatório é um texto por meio do qual se faz a exposição de ocorrências ou da execução de serviços. Os autores também destacam que o

relatório deve ser fundamentado em um fato real. Assim, se faz necessário ser muito cuidadoso ao apresentá-lo e interpretá-lo.

Para que sejam distribuídos, os autores ponderam três classes para os relatórios: o número de signatários, ou seja, se é endereçado para uma ou mais pessoas; a periodicidade, ou seja, normal, que surge regularmente ou eventual, que tem um surgimento irregular. Por último, o fim, tantos tipos quantos forem os objetivos: pesquisa, jurídico, econômico, científico etc.

Medeiros assegura que o relatório é “a comunicação em que se expõe a ocorrência de fatos a alguém que deseja ser informado”. O autor chama a atenção para a necessidade de se conhecer muito bem o interlocutor, uma vez que a linguagem deve ser apropriada de:

Como o receptor do relatório deve ser levado em consideração, torna-se necessário conhecê-lo bem, pois a linguagem deve variar em conformidade com o receptor. Se o vocabulário e a sintaxe utilizada forem excessivamente complexos para o destinatário, a comunicação não se estabelecerá. (MEDEIROS, 2006, p.143).

O autor acrescenta que o conhecimento dos fatos não é suficiente para se escrever um bom relatório e chama a atenção para que se observe que todo relatório tem um objetivo predeterminado e específico:

Aquele a quem se dirige o relatório é o fator mais importante a ser considerado. O receptor, ou o destinatário, pode ser uma pessoa ou um grupo. Torna-se necessário, portanto, conhecer bem quem irá utilizar o relatório e não perder de vista como será utilizado: servirá para atualizar um arquivo? Poderá ajudar a resolver um problema? (MEDEIROS, 2006, p.144)

Em relação à linguagem dos relatórios, as orientações dos manuais é que se adote a terceira pessoa do singular, com elocuições curtas e linguagem simples, atentando-se a quem ele se dirige. Os manuais fornecem uma série de regulamentos e princípios, que chegam a definir um número médio de palavras para cada frase: entre 10 e 15 por enunciado. No entanto, para que se tenha uma escrita real do que se pretende demonstrar, sejam os resultados de pesquisas acadêmicas ou relatório de campo não é conveniente essa contagem, pois o importante não é o número de palavras e sim os sentidos que elas apresentam de acordo com os objetivos elencados no relatório.

Beltrão e Beltrão (2005) mostram que os manuais demonstram diferentes tipologias para os relatórios, tomando sempre como fundamento a finalidade ou o objetivo de cada tipo de relatório, esse número pode superar a 10 diferentes tipos. Nosso objetivo não é discutir a quantidade de tipologias, mas sim a possibilidade de escrita do gênero e, principalmente, textos autorais.

Os textos do gênero textual aqui analisado foram elaborados pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e têm por objetivo apresentar os estudos realizados em uma aula de

campo proposta pela Escola Agrícola, que é acompanhada por técnicos agrícolas em cinco unidades de aprendizagem, sendo a bovino, horta, suíno, projeto PAES e avicultura. Cabe destacar que o trabalho com esse gênero em sala de aula exigiu da professora-pesquisadora um trabalho de correção textual que, certamente, teve alguma influência na compreensão em relação à escrita do gênero. Tendo em vista a correção e a intervenção da professora-pesquisadora nos textos produzidos pelos alunos do 8º (oitavo) ano do Ensino Fundamental II, vale ressaltar que a correção textual, intitulada aqui como análise linguística, foi feita tanto individual como coletivamente. Assim, cabe explicitarmos as concepções de correção textual que circulam no âmbito do ensino da escrita e, em particular, a concepção que norteou o trabalho nesta pesquisa.

#### **2.1.4. O gênero relatório de aula de campo**

Os relatórios apresentados em pesquisas de estágio ou mesmo de experiência em laboratórios são mais comuns na literatura. Porém, em relação aos relatórios da aula de campo, é bem escasso. Portanto, uma das primeiras tarefas que tivemos neste trabalho foi pensar de que forma deveríamos mostrar aos estudantes como escrever o relatório, que roteiros; traços recorrentes seguir. Esse roteiro teria que atender à proposta tanto discente quanto docente.

A preocupação foi grande pela falta de informações relacionadas ao gênero em estudo. Além disso, foi necessário pensar nos alunos que ainda estavam no Ensino Fundamental II e que, dependendo de como fosse solicitada a escrita do texto, poderia complicar ao invés de ajudar na compreensão. Por outro lado, levou-nos a assumir uma posição ativa e responsiva de criar um material que atendesse aos nossos anseios e que fizesse com que os alunos redigissem os textos com qualidade e que fossem adequados ao nível de ensino.

O episódio relatado também nos fez acreditar ter sido um fator positivo neste trabalho, visto que, ao lermos mais e esboçar os primeiros itens que acreditávamos ser os melhores para a composição do relatório de aula de campo e que atendesse às necessidades do nosso contexto de atuação, o curso Técnico em Agropecuária, procuramos interagir com alguns professores que compõem o corpo docente da instituição em que trabalhamos a fim de explicar sobre o gênero em estudo e, ao mesmo tempo, solicitar a colaboração de todos, inclusive materiais de apoio para que pudéssemos ler mais e propor um roteiro para a escrita do relatório de campo.



Resultados:
_____
_____
_____
Conclusões:
_____
_____
_____
<u>Outros comentários:</u>
_____
_____
Referências (se houver):
_____
_____
_____

02 - Roteiro de relatório de aula de campo – Relato discursivo – Fonte: A autora da Dissertação

No roteiro, previram-se itens que levassem os escreventes a elaborarem uma descrição detalhada a respeito da prática vivenciada, de maneira que, além de uma introdução, são solicitadas informações a respeito dos objetivos do relatório, procedimentos, resultados, conclusões e referências.

Esse roteiro procura dar uma orientação a respeito da estrutura composicional do relatório, e foi pensado após termos diagnosticado, na primeira versão de relatórios de aula de campo (escrita antes que tivessem orientações formais da professora de língua portuguesa a respeito do gênero), a dificuldade de produção escrita dos relatórios solicitados pelos professores das disciplinas do eixo técnico do curso, a começar pela estruturação do relatório, passando pela redação geral, o que, nos termos que estamos tratando nesta pesquisa, significa uma falha na prática de produção textual de acordo com os tipos e gêneros, ou ainda, déficit no letramento de uma prática social importante para os sujeitos em um contexto específico.

Os gêneros textuais são empregados no contexto de ensino de cursos técnicos, nas práticas de campo, tanto como objetos e instrumentos de ensino e aprendizagem, quanto como espaços para a abordagem de conteúdos específicos, reafirmando-se dessa maneira a proposta de Schneuwly e Dolz (1999, p.5) que acreditam na ideia de que o meio utilizado na articulação “entre as práticas sociais e os objetos escolares” vêm a ser os gêneros.

Naturalmente se constata que entrevistas, reportagens, receitas servem à finalidade da aquisição ou do desenvolvimento de conteúdos relacionados à área da matemática; artigos de divulgação científica, na maioria das vezes, se designam a despertar a imperiosa curiosidade,

a confirmar ou refutar o senso comum; infográficos, tabelas e relatórios, para ensinar biologia, física e química entre romances, crônicas, contos, fábulas debates e seminários que, rememoram Bakhtin, vêm confirmar o fato de que os gêneros textuais, em todas as esferas de atividade humana, estão presentes e podem até mesmo gerar o processo de comunicação, ainda que seus usuários não o reconheçam.

Na esfera da atividade escolar, todavia, as ditas “formas de organizações relativamente estáveis”, compostas por um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo (BAKHTIN, 2003, p.280) ou “práticas sociais discursivas” (BAZERMAN, 2005) podem assumir um caráter artificial, como destacam Schneuwly e Dolz:

Particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.7)

Em inúmeros casos, a particularidade pode vir a comprometer o uso como recurso didático, como é oportuno observar na prática de sala de aula. Portanto, é necessário que todos os envolvidos no ensino e emprego dos gêneros proporcionem o máximo de situações concretas de uso do gênero para que este ensino não seja prejudicado.

A pesquisa apresenta uma concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e sua relação com a prática de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente com o gênero relatório tão presente no cotidiano de diversos estudantes e profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, se considerarmos a produção de texto escrita. Todavia, de acordo com um contexto de linguagem oral, percebe-se que, a todo o momento, as pessoas estão a dizer o que realizam, como, quando e o porquê. No entanto, o foco central deste trabalho volta-se para a linguagem de produção escrita. Ao demonstrar tal visão, a importância de se proceder com a didática dos gêneros em sala de aula, escolha fundamental na escola, pois como foi apresentado por Dolz e Schneuwly é por meio de sua utilização e articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino no domínio da produção de textos orais e/ou escritos. Dessa forma, o estudioso linguista assegura claramente:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos os gêneros são entidades empíricas em situações

comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Nesta perspectiva, sabe-se que existem inúmeros gêneros presentes socialmente que utilizamos para trabalhar nas mais diversas atividades planejadas nas práticas de ensino de língua portuguesa em sala de aula, por meio de gêneros textuais, e engloba uma infinidade de textos, nos quais se pode incluir o gênero relatório e ainda, segundo o mesmo autor vê-se que:

As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas. Temos muito mais designações para gêneros como manifestações empíricas do que para tipos. Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente. (MARCUSCHI 2008, p. 159)

Nesta vertente, é possível confirmar a importância de se trabalhar com os diversos gêneros textuais presentes no cotidiano dos aprendizes, dado que a sociedade apresenta inúmeros gêneros expostos para serem explorados dentro da escola. Dinâmicos e flexíveis, os gêneros são oferecidos aos produtores de textos incontáveis opções de leitura, interpretação e reflexão sobre a língua. Desse modo, percebe-se a interação teoria e prática em ação na sala de aula ao promover o entrelaçamento dessas práticas a todo instante, dentro e fora da escola. Se o professor alcançar esta meta: desenvolver o planejamento de tal maneira que possibilite ao aprendiz perceber que os gêneros articulam a linguagem oral e escrita percorrendo todos os segmentos da sociedade, certamente terá obtido êxito.

Dado a este fato, ainda é possível considerar que:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos e uma aproximação das condições de produção às

circunstâncias nas quais se produzem esses textos. (BORTONI-RICARDO, STELLA MARIS & MACHADO, VERUSKA RIBEIRO, 2013, p.86)

Diante de tais constatações, entendemos que os gêneros permeiam o cotidiano dos estudantes, mas para formarmos produtores de textos eficazes é importante situações de produção, como relatado nesta pesquisa, o trabalho com a produção de texto escrito do gênero relatório mais especificamente o de campo, tendo em vista que se refere a uma escola pública agrícola, na qual os alunos necessitam ter domínio deste gênero, pois, rotineiramente, devem apresentá-los aos professores dos diversos componentes curriculares.

De acordo com o filósofo, os gêneros são infinitos porque:

são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p.262).

Indiscutivelmente, o estudo dos gêneros é inesgotável e cabe a cada professor elencar qual gênero é adequado para ser trabalhado no contexto escolar de acordo com o referencial curricular, uma vez que o educador deve oferecer aos aprendizes os gêneros do discurso como instrumentos que orientam o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. Desse modo, os estudantes poderão de certa forma, ultrapassar os limites impostos pela sala de aula e, conseqüentemente, dos muros da escola.

Levando-se em consideração o contexto de ensino nas diferentes áreas do conhecimento pela escrita, especialmente no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola Agrícola e que, no Ensino Médio, forma Técnicos, essa prática pedagógica e didática torne-se complexa.

Nessa modalidade de ensino, adolescentes e jovens passam a redigir textos com características bem diversas daquelas com as quais estavam habituados a lidar em sua produção escrita e oral no ensino fundamental inicial, pois sabemos que esse gênero textual conta com “características diversas” desconhecidas. Assim, pode-se afirmar que a avaliação feita da produção escrita dos estudantes é bem mais rigorosa. É aceitável notar que, de uma comunicação mais livre e espontânea, esses estudantes, são levados a escrever em uma linguagem menos espontânea e mais regulados.

Considerando que a aprendizagem é um processo que sofre a influência de fatores socioculturais, escolares, físicos, emocionais e psicológicos, nesse sentido, ainda é possível correlacionar o uso de gêneros escritos ao movimento de construção/afirmação da personalidade feita pelos adolescentes e as questões relativas à motivação ou desejo para aprender, pois, como garante Bakhtin:

[...] nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual (...). As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc. (...) Na maioria dos gêneros do discurso (com exceção dos gêneros artístico-literários), o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar. (BAKHTIN, 2003, p.283)

Conforme Bazerman (2005), os gêneros não podem ser compreendidos apenas como um conjunto de traços textuais, ignorando o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, e sim nos processos sociais em que as pessoas interagem de acordo com seus propósitos práticos. Afirma ele:

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as ideias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida. (BAZERMAN, 2005, p. 84)

Embora, no ensino fundamental, os estudantes já tenham desenvolvido muitos gêneros escritos, a sua produção e avaliação continuam de forma diferenciada daquelas que irão ocorrer principalmente no que concerne aos gêneros mais usuais na Educação Profissional, mesmo que ainda estejam no Fundamental II. Aquele menino ou mocinha que vinha construindo textos em atividades metalinguísticas passa então a ter que dominar padrões rígidos de produção textual quanto à sua elaboração, adequação de linguagem e função social.

Nesse sentido, o pensamento do filósofo russo Bakhtin (2003) que é relacionado ao emprego e uso dos gêneros textuais, nos cursos técnicos até agora o mais importante tanto do ponto de vista pedagógico quanto linguístico, no que diz respeito à existência de uma ruptura entre os gêneros do discurso, relativo ao emprego dos gêneros textuais nos cursos técnicos.

Com essa interpretação, é importante saber que essa ruptura entre os gêneros normalmente ocorre na passagem do 9º ano do ensino fundamental para a 1ª série do ensino médio. Porém, quando se tem uma escola que fomenta a educação profissional desde o 6º ano do Ensino Fundamental, é provável que essa ruptura ocorra até mesmo antes de o estudante chegar ao 8º ano. Portanto, é possível então afirmar que tal situação propicia que essa ruptura

seja vivida com mais intensidade, como propõem Dolz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, vale referir-se a Bronckart (2010), quando este afirma que o “enfretamento dos problemas de ensino e aprendizagem” ultrapassa a formação de professores na medida em que eles são agentes sistemáticos entre as teorias relacionadas ao conhecimento específico de cada conteúdo, à didática e as práticas de ensino em sala de aula.

Dessa forma, é substancial saber o que e como pensam os professores e técnicos sobre os gêneros textuais e como esses professores fazem para ensinar seus alunos a escrevê-los ou a aprender os conteúdos por meio da sua textualização. Para que atendesse os objetivos da aula de campo, pensamos na textualização de um relatório, por ser um gênero bastante utilizado em aulas práticas, pois nota-se que muitas das atividades nas diversas áreas de conhecimento terminam sempre com a produção de um relatório.

Para que a escrita de um relatório seja usada como instrumento/recurso de aprendizagem, a sua textualização demanda assim, como todo gênero, um tratamento adequado do qual faz considerar que ele deve ser apropriado pelo estudante, segundo propõe Schneuwly (2004 p. 23). Para esse pesquisador, “O gênero é um instrumento (...) que pode ser considerado como um fator de desenvolvimento das capacidades individuais”. Como instrumento, um construto socialmente elaborado, o gênero encontra-se, como afirma Schneuwly (2004, p.23), entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual o indivíduo age. O gênero determina e guia o desempenho do indivíduo, bem como afina e diferencia a sua percepção da situação na qual ele, o indivíduo, é levado a agir. A partir dessa apropriação, a textualização do relatório pode vir a ser inclusive utilizada como um “megainstrumento”, de acordo com a seguinte perspectiva:

[...] uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (SCHNEUWLY; DOLZ e colaboradores, 2004, p.28)

Do mesmo modo, devemos considerar que, como megainstrumento, pode ser igualmente capaz de disseminar e desenvolver a competência discursiva dos estudantes em uma atividade de escrita.

Além disso, é capaz de demonstrar indicativos de que tipo de trabalho deve ser feito junto aos alunos para que alcancem um bom desempenho escrito. Sendo assim, é válido

ressaltar que, conforme a abordagem sócio retórica de Bazerman (2005) sobre a concepção de gênero, o relatório como tal seria uma forma de ação social, cuja essência/ocorrência submeteria do seu reconhecimento pelo usuário e de uma finalidade argumentativa prenunciada para toda situação de comunicação. Um relatório, portanto, que seja visto como um instrumento mediador de aprendizagem ou como uma ação social; seria, conforme a abordagem sócio discursiva, “uma prática social discursiva”, que abrange os gêneros como atividades sociais que, fundamentalmente atendem a certas propriedades para serem formalizadas socialmente e terem êxito.

Para esse autor, o gênero de discurso aparece como uma atividade social de um tipo particular que se exerce em circunstâncias adaptadas, com protagonistas qualificados e de maneira apropriada (MAINGUENEAU, 1998, p. 283).

Assim, o gênero é uma atividade sedimentada e compartilhada por pessoas de uma comunidade particular, que precisa ser exercida de forma apropriada para que tenha alguma coerência e utilidade para essa comunidade.

Conforme Bazerman (2005), os gêneros são flexíveis, dinâmicos e transmutáveis, não são somente construtos formais, mas ações tipificadas, pelas quais podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Isto posto, “uma forma textual que não é distinta como sendo de um tipo não teria status nem valor social como gênero. Um gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem” (p. 81). Dessa forma, é a identificação do gênero que explicita nossos atos e intenções sociais, fazendo parte das relações sociais unificadas pelos indivíduos, de seu cenário comunicativo e de sua organização cognitiva.

Segundo os aspectos tipológicos dos gêneros, propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.121), o “relatório científico” e o “relato de experiência científica” (tipologias que mais se aproximam dos textos produzidos após uma aula prática de campo) estão, quanto ao domínio social de comunicação, no espaço da propagação e construção de saberes; quanto às capacidades de linguagens dominantes, incitam a capacidade de expor.

O gênero relatório, da forma que é desenvolvido na escola, não é satisfatório porque tanto técnicos quanto alguns professores solicitam a escrita desse gênero, porém por não compreenderem como se escreve e talvez até como se ensine, apenas solicitam a escrita sem qualquer exemplo, leitura e explicação prévia. Além disso, ao receber o relatório escrito pelos estudantes, o profissional que o recebe simplesmente recolhe e o guarda, sem fazer quaisquer comentários. Faz-se necessário promover um estudo sobre o gênero para que se escreva seguindo as características previstas. Também é preciso considerar ao mesmo tempo a

capacidade de argumentar, a ser concretizada no desenvolvimento da Discussão/Análise de resultados. Porém, o gênero relatório tem recebido pouca atenção de professores de Língua Portuguesa, haja vista o papel periférico ou mesmo inexistente que ocupa nessas aulas, em que predominam práticas com a linguagem literária e jornalística.

Acrescente-se a isso o fato de que há poucas pesquisas a ele dedicadas, quando se leva em consideração o número de pesquisas com gêneros como resenha, reportagem, artigo de opinião e crônicas. Saliente-se, nesse contexto, pesquisa realizada por Gregório (2003), na qual a pesquisadora mostra que a textualização de um relatório exige as “capacidades” de relatar e argumentar, o que significa a realização de atividades bastante elaboradas, pois, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004) tais capacidades se associam ao desenvolvimento de habilidades como atenção, seleção, comparação, resolução de problemas.

Essas capacidades seriam enfim relevantes para a formação do senso crítico necessário no exercício de todo profissional, inclusive, daquele a quem se exige constantemente a produção de relatórios, que não é apenas um exercício de preenchimento de espaços ou de perguntas e respostas desconectadas da prática.

Ao lado da precariedade desse quadro, no que concerne às pesquisas e ao ensino-aprendizagem do gênero relatório, o cenário, no âmbito das disciplinas afins, nos parece não ser muito diferente. Ainda que pesquisadores dessa área venham discutindo bastante essa relação, que reconheçam a insuficiência das pesquisas já realizadas e também a falta de consciência plena dos professores das diferentes áreas, de que são responsáveis pelo letramento dos alunos, observa-se que a implicação da noção de gênero no processo de aprendizagem em outras disciplinas praticamente inexistente.

### **2.1.5. Análise linguística e correção textual**

Nesse ponto da pesquisa esclarecemos que antes de realizarmos a tarefa da análise linguística e correção procuramos discutir e esclarecer assuntos relacionados à compreensão dos textos que eram de real importância para que o leitor o entendesse.

Para iniciar nossa reflexão acerca da reescrita, procuramos as contribuições dos teóricos do Círculo de Bakhtin. Não foi possível localizarmos pesquisas com esse intento, porém descobrimos pesquisas relevantes sobre o ensino da escrita, os quais dão lugar acentuado à prática da reescrita e/ou análise linguística, portanto, sobre eles relataremos a seguir.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apoiam-se em dois fatores: A capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da língua; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem (PCN de Língua Portuguesa vol. 2-1997).

Assim, ao pensarmos numa abordagem da linguagem como prática social, e ao levarmos essa abordagem para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, encontramos um trabalho processual e reflexivo da escrita, de tal forma que se demonstram seus procedimentos, e objetivam: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Todos eles permitem um ensino mais provocador da proficiência do aluno no domínio da escrita e também sua formação enquanto sujeito crítico, que usará a escrita socialmente, fora do ambiente escolar. Além disso, propiciam que se mostrem saberes implícitos desses alunos, dando espaço para a sua reelaboração.

As discussões aqui apresentadas têm a preocupação de uma educação e aprendizagem reflexiva para esse aluno-sujeito crítico. Logo, poderemos atinar em seus meandros, a influência das ideias discutidas em determinados lugares, presentes nos documentos oficiais, tais como a teoria de ensino-aprendizagem do Grupo de Genebra, a teoria enunciativa bakhtiniana e subsídios de Vygotsky. Sabemos que o trabalho com a produção textual escrita no Brasil é muito vasta; desse modo, faremos apenas uma reflexão acerca desse assunto. Vamos destacar apenas pesquisas que estão ligadas à visão de ensino de acordo com a natureza social da linguagem, que tem por finalidade ora corroborar com a importância da escrita e seus procedimentos, ora evidenciar métodos para um ensino da escrita eficaz, ora sugerir novas atividades que trariam a prática reflexiva social do aluno em sua produção de textos. Assim, escolhemos algumas pesquisas, tais como nos de JESUS (1995); ALMEIDA (2001); ARAÚJO (2004); AGNOLINI (2007); BORGES (2007); GONÇALVES (2009)

Segundo Melo e Petroni (2009), é possível relatar que os estudos e pesquisas na perspectiva dos gêneros discursivos, na década de 90, interromperam a abordagem tradicional e linear da produção de textos que se restringia à narração, descrição e dissertação e que mostravam apenas os aspectos estruturais da língua. A reescrita, nessa época, no ensino tradicional, era simplesmente de passar a limpo o texto, a redação terminada. Assim era preciso que o aluno corrigisse os erros de ortografia ou concordância que foram sublinhadas

pelo professor. Também era preciso escrever com uma letra “muito linda” para que tudo ficasse nos conformes. Segundo Jesus

A reescrita transforma-se numa espécie de “operação limpeza”, onde o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (...) As reescritas individuais normalmente dizem respeito à correção ortográfica, com ou sem consulta de dicionário. Nesse caso, cada aluno corrige os erros já assinalados no seu texto pelo professor ou por um colega, com a atenção centrada exclusivamente no apagamento do erro, sem se ocupar de qualquer ordem de natureza semântica voltada para a descoberta de significados e, com isso, poder inferir o caráter polissêmico da linguagem (JESUS, 1995, p. 54 e 55).

Nesse sentido, percebemos que a prática da reescrita do texto ficava restrita ao ensino normativo, em que eram marcadas as irregularidades que deveriam ser corrigidas, porém de forma parcial. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental, que é o de mostrar e corrigir os “erros” de forma total, direcionado apenas pelos cânones da escrita.<sup>9</sup>

Nesse contexto, segundo Jesus (1995), o uso da escrita tem como preferência atender às exigências disciplinares da instituição escolar e dos dogmas (regras) linguísticos. Assim, não há nenhum interesse em ver a produção textual dos estudantes vinculada à historicidade de sua produção e sim visualizar apenas a superfície linguística. Nesse âmbito, Jesus (idem) diz que a falta de vínculo ocasiona “apagamento das cenas enunciativas”, ou seja, não há qualquer empenho no caminho percorrido pelo aluno para a ampliação da escrita por meio da reescrita, e, ainda, a sua variação linguística é avaliada como incorreta, independente da situação comunicativa de que ele esteja compartilhando.

Até o texto que ele escreve é visto como algo “desenraizado da realidade viva e o erro é tido como acontecimento equivocado por si e para si” (JESUS, 1995, p. 30). Da década de 90 até os dias de hoje, esse quadro é visto, pela maioria dos estudantes, com um objetivo maior: elaborar textos para aquisição de nota, pois, para o aluno, só se escrevia na e para a escola e nunca fora dela, em seu cotidiano.

Inquietada com os caminhos da produção escrita, Jesus propõe a “prática reflexiva sobre o texto para corrigir os erros”, a fim de promover um trabalho efetivo da análise dos contextos de produção e situação discursiva. Com essa intenção ela assevera que o “conceito

---

<sup>9</sup>Jesus (1995) refere-se aos textos literários, ela conta que as atividades propostas para a produção escrita eram a cópia e o ditado.

de ‘correção’ jamais poderá ser compreendido excepcionalmente enquanto processo de resgate de normas a partir dos erros cometidos pelos alunos e sinalizados no texto”, porém, ser um momento de refletir sobre o “próprio dizer”. Nesse contexto, Jesus passa a propor o trabalho da escrita como uma produção, o que sugeriria a ampliação de um processo, considerando condições e ferramentas de produção em oposição à visão tradicional de redação como um produto acabado. Para que isso aconteça, a autora elenca algumas medidas necessárias:

Uma vez engajada na proposta, enquanto professora procuramos organizar a nossa prática de ensino de língua materna a partir dos textos produzidos pelos alunos. Iniciamos a experiência de forma simultânea em nossas classes de 3a.e 6a.séries, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos·

- um caderno individual de textos produzidos pelos alunos;
- reescrita coletiva, na lousa, sob nossa orientação, de uma produção previamente escolhida, procurando focar as dificuldades de cunho linguístico que dissessem respeito a maioria dos alunos;
- reescrita individual, no caderno, considerando as observações assinaladas por nós e as feitas pelos colegas durante a troca de cadernos para leitura dos textos.

Com relação aos temas desenvolvidos, temos a dizer que na3 .série estes eram sugeridos por situações do cotidiano da sala de aula e/ou fatos relatados pelos alunos. Para tanto, diariamente reservávamos um tempo para que os alunos relatassem algum fato de seu interesse, muitas vezes provocados por assuntos em pauta na sala de aula. Nas três salas de 6" .série os temas emergiam em decorrência de leituras extraclasse de livros escolhidos pelos alunos, dentre os oferecidos pela sala de leitura e pela biblioteca de sala de aula, feita com doações ou empréstimos nossos e dos alunos. Nesse sentido, os textos produzidos compreendiam desde paráfrases, resumos, resenhas e críticas até produções articuladas com outros textos e outros discursos. Os cadernos eram recolhidos por nós quinzenalmente e, semanalmente, além do trabalho de troca de cadernos entre os alunos e da reescrita coletiva, tínhamos a "roda da história". as carteiras eram dispostas em círculo e o "contador da história" ia para o centro ler e/ou comentar o seu texto. Em comunidade, os colegas comentavam o que haviam ouvido, apontando semelhanças e diferenças com seus próprios textos, correlacionando com outros fatos e textos, oferecendo sugestões, discordando do ponto de vista do colega ou do autor original da obra. (JESUS, 1995, p. 9)

Porém, encontramos pesquisas que examinam como harmonizar-se a gramática ao processo de escrita, acontecimento possível e suficiente, desde que não se perca de vista o caráter amplo da linguagem. Dessa forma, a análise linguística está ligada ao pensamento e consciência dos estudantes acerca dos procedimentos da escrita e conhecimento de como adequar seu texto às situações de produção. Agnolini acredita que:

[...] a reescrita pode se dar de forma satisfatória quando [...] sua reflexão extrapola o próprio debruçar-se sobre seu texto para englobar algumas relações, a saber: a relação oralidade/escrita; a norma culta e as variedades

linguísticas; as clarezas e as funções de um texto, incluindo neste último as relações locutor/interlocutor (AGNOLINI, 2007, p. 10).

A partir dessas analogias, Agnolini espera a invalidação com o ensino da nomenclatura da gramática para uma investigação linguística, ao professor cabendo o papel de mostrar “como os alunos podem expressar-se com clareza, atingindo os objetivos previamente estabelecidos para aquela produção” (AGNOLINI, 2007, p. 24). Assim, o reescrever deve ser o início para a exploração reflexiva das informações linguísticas “que o professor julgar pertinentes para o ensino e a produção de um texto” (idem).

Como explicitado anteriormente, o objetivo de Agnolini (2007) é o trabalho com as necessidades dos alunos e suas possibilidades (BRASIL, 1997). Para tanto, a autora sugere a criação de exercícios linguísticos, levando em conta as inadequações das produções e o seu trabalho com os alunos, para, após isso, os alunos retomarem a escrita, agora com um olhar novo, com o qual eles poderiam perceber o que necessitam modificar.

Conforme a pesquisadora, em nenhum momento ela usou as produções para correção, a não ser para pesquisar o que cogitaria trabalhar nas atividades. Após a reescrita, ela percebeu que, mesmo sem a sua correção direta, os alunos transformaram seus textos, considerando os exercícios de análise linguística, como também fizeram alterações de ordem gramatical nas produções. Assim, a prática de reescrita desenvolveu-se mediante a reflexão dos alunos.

Assim, observamos que o trabalho de reescrita proposto por Agnolini comprova e consolida a temática de se fazer tarefas de acordo com as necessidades dos estudantes em que em um primeiro momento, o aluno atua com o que sabe para, em seguida, usar o que o docente lhe proporcionar. Vale ressaltar o cuidado para não significar as necessidades dos alunos somente quanto às regras normativas da língua. Há de se perceber que a reescrita não é “um ato individual do aluno que vai construindo o seu texto direcionado pelas regras da gramática normativa” (ALMEIDA, 2001), mas um todo significativo.

Em outra pesquisa sobre a reescrita, Borges (2007) analisa essa prática tendo em conta a “intuição” do aluno entre aquilo que ele sabe e o que o professor aponta. Cada criança modifica seu texto correspondendo a sua singularidade, cada qual com um estilo e percepção de como melhorar sua produção a partir das considerações feitas pelo professor. Esse viés apresenta o aluno como ser histórico, com seus próprios valores, com sua própria cultura.

Todavia, como ressaltava Borges (2007), à criança é dado o papel de cumpridora de tarefas, de revisora que busca a adequação do texto à norma estabelecida. Dessa maneira, o

contexto de reescrita não dá conta da distinção linguística, sendo estipulada como “erro” toda mutação do aluno em seu texto que signifique seu estilo, ao invés do que foi imposto.

Em decorrência disso, Borges (2007) critica o uso do texto do aluno como pretexto para o ensino da gramática:

[...] as reescritas, em sua quase totalidade, na escola das crianças, são motivadas por uma situação-problema, dada ou criada pela professora, a partir da qual têm que resolver problemas de gramática feitos, propositalmente, para “reescrita” (concebida como espaço para corrigir erros), como uso de maiúsculas, de segmentação de palavras, de pontuação, entre outros (BORGES, 2007, p. 20).

De acordo com Borges, essa forma de trabalhar a reescrita não está de acordo com um trabalho de caráter processual da linguagem que prima pela interação entre aluno e professor, pois não propicia um espaço de análise do diálogo aluno/professor sobre o que foi dito, acatado ou refutado. Além disso, não considera igualmente a singularidade dos alunos que se desdobra em suas escritas. Ela defende que:

[...] é necessário que a criança se posicione, considerando seus valores e a posição que ocupa no espaço escolar. A escrita, em suas particularidades, possibilita o diálogo, o confronto necessário à constituição dos sujeitos (aluno e professor) no espaço escolar (BORGES, 2007, p. 21).

Para tanto, Borges sugere a reescrita por intuição, ou seja, o aluno não apenas reproduziria as correções que o professor faz à sua escrita, mas refletiria sobre elas para assim, reescrever, levando em conta as considerações do docente. Verificamos que esse enfoque não se atém simplesmente às considerações linguísticas, porém atende aos conceitos discursivos, mediante os quais o aluno pode revelar a sua singularidade, a sua reflexão crítica diante dos fatos.

Além disso, almejando um aprendizado interativo e constitutivo do sujeito crítico, Almeida (2001) mostra a prática da reescrita em duplas, em grupos, em caráter reflexivo, daquilo que foi instigado em um momento anterior à reescrita – atendendo à discussão com o professor e a turma sobre quais pontos precisariam de revisão. Ela defende:

Ao aceitar-se a participação do outro nesse processo, parece que se está possibilitando aos sujeitos, durante as interferências que fazem como leitores de seu próprio texto e do outro, uma reflexão sobre a linguagem, isto é, podem observar se há adequação entre os recursos linguísticos usados e o que queriam dizer, pressupondo o leitor (ALMEIDA, 2001, p. 23).

Dessa forma, Almeida defende o caráter não individual da linguagem e muito menos abstrata em sua norma, mostrando que a interação com o outro (professor e colegas) estabelece-se tanto uma forma de base para resolver os problemas apresentados durante o processo de reescrita, como em um momento em que os alunos reescrevem seus textos

considerando as vozes que foram ouvidas durante os momentos de interação sobre as produções, anteriores à reescrita.

Levando em conta o acima exposto, podemos dialogar com os dizeres de Araújo (2004), quando ela também reafirma o caráter dialógico da escrita e, por conseguinte, de seus procedimentos – a reescrita, que nos interessa. Essa pesquisa é bastante semelhante com as outras pesquisas já citadas no que diz respeito à reescrita enquanto prática interativa. A autora privilegia o trabalho em pares, especialmente no momento de revisão do texto, quando os alunos dialogam entre si sobre as produções e fazem anotações para serem consideradas no momento de reescrita. É uma reescrita que lança o olhar do estudante para os aspectos discursivos em nível de reflexão e adequação da linguagem conforme a prática social.

Visando a um objetivo, a um leitor e à circulação em um determinado contexto, os textos são retomados e reelaborados a fim de corresponderem aos parâmetros da situação de interação comunicativa que justifica e desencadeia a produção escrita. Nesse caso, a produção textual configura-se como um diálogo, no sentido Bakhtiniano, e não como mera tarefa (ARAÚJO, 2004, p. 16).

É por isso que Araújo confere a necessidade de as práticas de reescrita serem produtivas do ponto de vista da linguagem como interlocução, tomando-se o cuidado para não “correr o risco” e simplesmente levar em consideração as normas da língua na intervenção no texto do aluno, pois, em muitos casos, há [...] o risco da ‘leitura’ do processo de produção ser tão ‘mapeado’ por exigências escolarizadas quanto o produto-texto o é, já que geralmente é analisado por critérios muitas vezes restritos e restritivos. (ARAÚJO, 2004, p. 18).

O interesse é de ter um trabalho reflexivo entre professor e aluno, alunos e alunos, já que o momento da reescrita se configura na interação concreta entre as partes. A importância do outro nesse procedimento vai além de um simples mediador instrumental. Se pensarmos no professor, enquanto parte de uma dupla mais adiantada, ele levará o estudante pelos “diversos planos da dialogia implicados na escrita” (ARAÚJO, 2004, p. 20), e também dialogará com as exposições feitas pelos discentes sobre a produção dos outros.

Conforme Bakhtin e o Círculo, não se pode abalizar a linguagem em atos de fala singulares, muito menos isolá-la em um sistema linguístico, porque o “ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1986, p. 113). Ou seja, a língua não se faz apenas por princípio linguístico (embora esse aspecto faça parte de sua constituição), e nem pela criação individual, “privada, particular”, de um falante. Para Bakhtin

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Brait e Melo (2005, p.72) resumem o enfoque do enunciado em Bakhtin, colocando em destaque os seguintes elementos: o interlocutor a quem o enunciado se dirige, a percepção que o locutor tem do interlocutor e a influência deste no enunciado. Nesse sentido, enxergamos como, Bakhtin/Voloshínov (1986), o aspecto vital a prática social: a interação. Ao levar em consideração o enunciado produto da interação, Bakhtin e o Círculo acrescentam na comunicação verbal o fazer dos participantes – os interlocutores –, os quais são estabelecidos do enunciado inicial, definindo o “como” e o “por que” do querer-dizer.

Nesse contexto, o locutor conduz a sua fala para o ouvinte, que não será um ouvinte apático, mas replicará ao outro, que logo lhe dará nova resposta e, assim, os sentidos serão construídos. Isso acontece por conta da ocorrência chamada de dialogismo, fator, de acordo com a teoria bakhtiniana, imprescindível para a formação da linguagem.

A reescrita, sendo considerada uma prática social da linguagem, é também um processo dialógico reflexivo, ou seja, um diálogo repleto de entendimentos ativos com a percepção do eu sobre o outro e a compreensão das construções de sentidos que surgem nas práticas sociais. Melhor compreendendo, trata-se de entender que a reescrita possibilita um momento de reflexão que envolve os discursos de outrem, a fim de compor as ideias favoráveis ou ainda novos sentidos.

Dessa forma, constatamos, também, na reescrita a presença dos construtos teóricos que, segundo Bakhtin e o Círculo, compõem o dialogismo, ou seja, a atitude responsiva; a compreensão ativa; a exotopia; os atos estético e ético. Segundo Carrijo e Padilha:

A compreensão ativa e a atitude responsiva ativa estão ligadas à constituição do sujeito-autor, o qual se desenvolve na prática reflexiva da reescrita. Notamos, então, a construção da autoria, conforme Bakhtin, caracterizada pela atitude criadora do aluno, advinda da compreensão ativa.

Os atos estético e ético significam a organização das ideias axiológicas em determinado gênero do discurso. Na prática de reescrever, o aluno preocupa-se em organizar as suas apreciações valorativas, tendo em consideração as particularidades do gênero e, também, buscará escrever de maneira que o seu destinatário compreenda. Tal aspecto leva-nos à exotopia. Esta se relaciona ao excedente de visão que o aluno tem sobre a sua própria produção, ou seja, ele compreende o que é necessário melhorar depois de ter recebido orientação do professor e ter trabalhado em exercícios que visassem à solução das inadequações de sua produção, aprimorando seu processo de escrita. (CARRIJO E PADILHA, 2012 p.42 )

Assim, a partir dessa correção, o estudante pode construir um novo olhar, ou seja, ver o seu próprio texto de maneira diferente. É preciso compreender que esse movimento só será possível, se o professor criar atividades reflexivas que deem suporte para os estudantes vencerem suas dificuldades, trabalhando com suas necessidades (termo usado por Carrijo e Padilha). E, para verificação destas, o professor precisa analisar as produções dos estudantes para, então, se for o caso, criar as atividades baseadas nelas.

Entendemos que já na primeira versão da produção escrita, o aluno inicia a sua caminhada de crescimento intelectual para a composição de um sujeito-autor, de modo que durante a reescrita, o trabalho é mais de reflexão, pois é com essa atividade que o professor oportunizar ao aluno consciência e percepção do que precisa ser melhorado em seu texto e também proporciona essa conscientização antes mesmo da atividade em si. Assim é importante ressaltar que, para que isso aconteça, é preciso um trabalho efetivo em sala de aula após a primeira versão do texto e anterior à reescrita, por meio do qual as dificuldades dos alunos seriam cuidadas e eles receberiam suporte para, então, praticarem a reescrita.

Nesta pesquisa, analisamos dez produções escritas de alunos do 8º/9º ano de uma escola pública. Sendo o dialogismo a base da nossa análise não analisamos as produções simplesmente para verificar ou para encontrar as dificuldades dos estudantes, mas para entender o querer-dizer na construção de sentidos. Dessa forma, foi possível comentar o que escreveram ao fim das produções que dialogassem com o discurso do discente, para que, no momento da reescrita, pudéssemos orientar e direcionar a reflexão do estudante sobre o seu dizer e também o seu fazer.

Essa análise foi tecida para responder as questões de nosso trabalho de pesquisa acerca da escrita autoral pelos estudantes do 8º/9º ano e pretendeu buscar as respostas para estas questões: Como seria uma análise reflexiva sobre a produção de texto dos alunos, considerando a perspectiva bakhtiniana? Para responder à primeira pergunta, elegemos três categorias de análise: gênero do discurso e atividade estética; a compreensão ativa e a atitude responsiva; autoria.

O que foi analisado nas produções consistiu das necessidades discursivas e o objetivo era a reescrita dos textos para o gênero relatório de campo. Com o foco na discursividade, optou-se por analisar apenas alguns aspectos da atividade estética e dos gêneros do discurso. Em relação ao estético, examinamos o conteúdo, preocupados com a organização axiológica das produções. Quanto ao gênero, analisamos a vontade discursiva e o conteúdo temático, zelados no querer-dizer do estudante. As produções foram escritas inicialmente com o

seguinte enunciado: Tendo em vista as aulas práticas semanais, escreva um relatório explicando como foi a sua aula, em que setor, e que resultados obtiveram com essa aula.

Ao fazermos uma avaliação dos textos, verificamos que os alunos atenderam ao objetivo da proposta, relataram tudo que presenciaram nas aulas. Embora o texto tenha sido escrito individualmente, é perceptível que foram incluídos os colegas, pois a aula acontece em grupos. Estes grupos permanecem por um período de quatro semanas e posteriormente é feito um novo sorteio e, assim, eles se desfazem automaticamente. Também verificamos que os textos foram escritos e descritos conforme a realidade de cada grupo e é por isso que foi muito comum a presença da realidade escolar.

De certa forma, consideramos natural a presença de fatos reais nas redações, visto que são eles formadores da avaliação que os alunos têm do mundo. Por causa disso, a nossa proposta de reescrita do relatório discursivo da aula de campo exigiu dos estudantes a utilização do que vivenciaram para a construção e expressão de suas apreciações axiológicas. Refletimos dessa maneira por levar em consideração a definição estética de Bakhtin para o conteúdo, ou seja, “a composição axiológica da realidade vivida” (p.35). Desta forma, os acontecimentos da vida e as relações sociais levam o sujeito a julgamentos axiológicos, os quais concebem a sua constituição.

Nessa perspectiva, em se tratando do relatório discursivo, consideramos que as declarações se referem a fatos vivenciados ou observados pelos alunos, porém, constituindo a axiologia de fato. Caso não se constituísse a axiologia de fato, teríamos a incumbência de atribuímos ao aluno o papel discursivo de um articulista que não fala diretamente em seu próprio nome, mas a partir do ponto de vista de suas relações sociais (SANTOS, 1990).

Segundo Bakhtin (2002 p.35), a probabilidade de dizer o que se tem em mente com uma forma estética ocasional não existe. O que adaptará o como dizer é o próprio discurso que está conexo ao campo de produção de determinado gênero, o qual é verificado nas relações sociais. Assim, teríamos que trabalhar na reescrita das produções a reflexão sobre a adequação dos discursos conforme o gênero. Percebemos, então, que aos alunos não faltaram assunto, e sim domínio dos recursos linguístico-discursivos para a composição axiológica.

Nas relações sociais é que se faz o uso da língua nas interações diárias, nos mais diversos contextos e permeado por intenções ou objetivos. DUCROT (1988) afirma que a intencionalidade está tão presente nas interações verbais que se solidifica na própria estrutura da língua.

### 2.1.6. O oitavo ano

Reiteramos que o *corpus* que compõe a presente pesquisa foi coletado na Escola Municipal Agrícola “Arnaldo Estevão de Figueiredo”, produzido pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II em 2014 e 9º (nono) ano em 2015. Dessa forma, selecionamos 10 (dez) relatórios para serem analisados, a fim de investigar de que maneira é possível realizar-se a produção textual autoral por meio do estudo com esse gênero discursivo nas aulas de língua portuguesa, bem como possibilitar o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica, da liberdade de expressão e da autoria.

Na análise, tomamos por base os fundamentos dos autores estudados, principalmente os estudos de Bakhtin e do Círculo. Para tanto, transcreveremos a descrição dos dados de todos os textos, ressaltando que foram analisados os relatórios, especialmente na **introdução, procedimentos e conclusão**. No interior de cada trecho, destacamos a produção autoral e identificamos os efeitos de sentido que esta gera no enunciado, bem como as possibilidades de construção de sentido do texto.

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, tomamos o cuidado de não identificar o nome dos estudantes que assinam os relatórios, por uma questão de natureza ética.

Os textos do gênero relatório apresentavam-se, nessa turma, de maneira muito desorganizada e não seguiam uma estrutura. Os estudantes escreviam os relatórios da maneira como achavam que era correto, pois quem os solicitava apenas procedia à solicitação, sem, no entanto, apresentar como esse gênero se estruturava, nem tinha interesse em corrigi-los ou analisá-los para que os estudantes aprendessem **o como fazer**, possivelmente por serem técnicos agrícolas e não professores.

No entanto, mesmo com textos que não contemplavam totalmente o gênero relatório de campo, os estudantes deixaram transparecer em alguns de seus textos o desejo de dizer o que os incomodava e o que os deixava felizes durante as aulas práticas. Era muito comum confundir o técnico agrícola com o professor, aliás, para eles, todos eram professores e, por isso, não faziam essa distinção.

Inicialmente, foi possível observar diferentes graus de acabamento dos textos: houve aqueles que escreveram o relatório original de forma resumida ou simplificada, os que contemplaram o desenvolvimento da sequência narrativa e os textos que demonstraram as representações do conteúdo que tinham como referência.

Enfim, respostas distintas atendendo a diferentes problemas que os estudantes formularam a si mesmos. Quatro produções resultaram em textos menos desenvolvidos que os demais, portanto, as representações do conteúdo foram mais resumidas e simplificadas. Algumas dessas produções coincidiram com textos graficamente pouco definidos: sem marcas de parágrafos, sem sinais de pontuação e até sem título.

Também foi muito frequente encontrar palavras que já poderiam ter sido incorporadas no vocabulário desses estudantes por meio do uso habitual, tanto nas aulas do campo, como em outras áreas do conhecimento; no entanto, a maioria ainda não escrevia de maneira adequada ao gênero. Contudo, grande parte deles demonstrou querer reescrever ou reelaborar, renovar essa escrita e mostrar, assim, que estavam prontos para iniciar a fase de transformação do texto na aprendizagem da escrita, porém ainda contavam com poucos recursos para essa mudança.

Durante a análise das reescritas, foi possível reconhecer, em cada grupo, três conjuntos de textos: o primeiro deles, com uma quantidade pequena de textos menos desenvolvidos do ponto de vista da representação de conteúdo; o segundo, com uma quantidade maior de textos, estabelecendo o padrão médio de produção do grupo; e um terceiro conjunto, composto por um pequeno número de textos que avançaram além da média do grupo.

Vejamos como essa percepção se confirma nos textos analisados.

eu e o Mothéus ~~estávamos~~ fomos dimenton as  
 galinhas, dois patos de rapão em cada comedor  
 e os outros ~~de~~ e duas estavam carregando um  
 sacos de milho na correla que tinha acabado  
 de chegar lá, depois que terminamos de  
 dimenton e a carregar os sacos, subimos no  
 comêtia e fomos para o galpão trilhar o milho  
 eu fiquei colocando os sacos trilhados no comêtia  
<sup>enquanto</sup> os outros trilhavam, ~~terminamos~~ termi-  
 namos e fomos para a suina, desceramos a  
 correla, fomos a quartinha para que colocarem  
 os sacos, <sup>em seguida</sup> depois eu e o fernando e o francisco  
 lavamos todas as baies; quando comei passei  
 o resto para o Bruno e fui guardar o feão a  
 colocar o bator <sup>do plique e suco</sup> no pai e ele foi curar o cachopo  
<sup>fizemos o novo trabalho</sup> em seguida ficamos sentados fora, e o professor  
<sup>me</sup> mandou agente a subir, tomei banho e fiquei  
 esperando o almoço, mas nem almocei e  
 depois fiquei sentado no banco conversando  
 com ~~o~~ o Mothéus, e quando bateu o sino  
 fui o sala no aula de historia tivemos que  
 apresentar o trabalho, mas não tinha feito,  
 o sinal tocou novamente porque ia vir o horário  
 bater o sino para o recreio e comecei a  
 chorar e a verter muito forte que acabou o  
 energia da escola e não fizemos nada no aula de  
 Ciências e nem no última aula, a de história, fomos  
 estovamos indo para casa o ônibus do 1º e eu  
 fiquei para meu pai <sup>me</sup> buscar, quando cheguei  
 em casa fui deitar, mas acabei dormindo. Dia  
 depois que meu dia sefo bom como <sup>o</sup> hoje, tehou  
 Corrija para ficar melhor! @

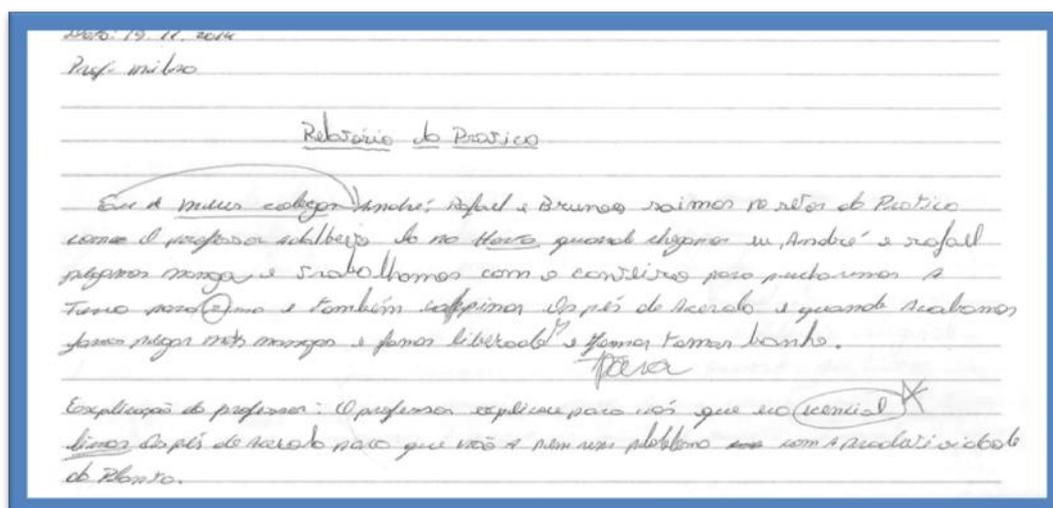
Produção textual do estudante W, sem marcas de parágrafos, sem título e sem organização textual, ortografia com erros normais para o 8º ano, 2014.

Como podemos observar, a escrita de W está organizada minimamente, aquém da produção da média do grupo. O texto preserva a língua formal, é claro e não tem marcas da oralidade. Observamos o uso frequente de conectivos temporais “quando”, “enquanto”, “depois”.

Em relação à macroestrutura do texto, as fases da sequência não foram suficientemente desenvolvidas. Alguns desvios nos padrões de escrita e na apresentação gráfica do texto parecem denunciar o descuido também nas representações do conteúdo. Nesse momento foi preferível, considerar o padrão de escrita e apresentação gráfica para que,

posteriormente, o texto fosse reorganizado, até porque esse primeiro relatório surgiu da escrita de uma página de diário, porque, exemplificar um relatório por meio de uma página de diário foi mais tranquilo, uma vez que, compreender o gênero relatório era difícil, já que, ainda não era parte do repertório, nem da leitura nem da escrita desses estudantes.

Os outros exemplares desse grupo de textos menos desenvolvidos variaram em alguns aspectos: uns apresentaram divisão de parágrafos, outros continham menos desvios de escrita tanto ortográfica como de concordância.



Produção textual do estudante A, com marcas de parágrafos, com título e sem muitas explicações, ortografia com erros normais para o 8º ano, 2014.

Este texto autêntico é um texto com vários mal entendidos do ponto de vista linguístico, porque a pontuação não é suficiente e faz com que o estudante A escreva repetindo inúmeras vezes o conectivo “e”. A pontuação aqui deve ser encarada como forte elemento de coesão e que influencia diretamente na coerência, ou seja, no sentido dado ao texto. Embora os textos tenham apresentados alguns equívocos de ordem ortográfica, reconhecemos que essas “falhas” na escrita são próprias dessa fase de ensino e que, com a mediação do professor, com a reescrita dos próprios textos, facilmente serão superadas.

Além disso, esse texto possibilitou percebermos que a ortografia também é confundida, apesar de o autor usar pelo menos uma palavra mais rebuscada, “essencial”. No

entanto, apesar dos lapsos no manuseio da língua formal é um texto compreensível. Embora houvesse algumas anotações da professora para que o aluno corrigisse o texto, foi proposto que, em uma das aulas e também no intervalo do almoço, seria interessante que os estudantes se dirigissem à sala de informática para fazer as devidas correções com a ajuda da estagiária e da própria professora da sala.

No caso do aluno A, a chave de correção não se limitou aos desvios apontados, mas também em relação às ideias. Considerando os aspectos teóricos da progressão, entendemos que no texto de A, há pouca progressão, visto que não existem novas informações, assim, não foi possível visualizar um dado novo. Fizemos alguns questionamentos para que o estudante refletisse sobre o que escreveu com o objetivo de acrescentar ideias e/ou melhorar as que já tinham sido elaboradas por eles. Exemplos: Qual foi o primeiro trabalho realizado? Por que você escreveu que foi pegar manga? O que vocês plantam na horta? Quantos canteiros têm de cada hortaliça? As explicações do professor foram apenas em relação à acerola?

A seguir procederemos a análise do texto do aluno B, do 8º ano.

Vou apresentar meu trabalho com o Diário e o relatório

### Meu diário e relatório

Foi mais um dia eu acordei 4:20 da manhã, quarto feio, paro ir para escola, abri meus olhos, as vistas embaçadas, fico sentado no cama pensando um pouco, desligo meu ventilador e prescuto meu chinelo e vou para o banheiro, olho no espelho deu como espreguado pegi a pasta de dente coloquei na escova e escovo os meus dentes com muito preguiça. Olho no meu celular era 4:40 sn, eu vou me arrumar, eu pego gel no meu cabelo, coloco meu cinto e meu boné, pegi minha botina, pegi uma meia preta e a outra ~~meia~~ meia preta no sapo e esperei meu pai levar ~~meia~~ para o ponto. Meu pai levanta se espreguiza, ele feito <sup>me pergunta</sup> que horas que é eu falo que é 5:00 em ponto, ele vai ~~la~~ no banheiro escovar os dentes, pega a chave do carro vai <sup>pegar o meu</sup> ~~la~~ ~~fez~~ ~~o~~ chinelo e ~~pega~~ liga o carro. Ele apressa ~~o~~ ~~carro~~ ~~engatar~~ o motor para vir, no caminho eu abri cinco portas e vou dormindo. Chegando no ponto, meu pai mandou o carro e estaciona e <sup>me</sup> ~~agente~~ <sup>me</sup> fico esperando dentro do carro. O ônibus chega 5:45 em ponto, eu entro dentro do ônibus deu bom dia para o motorista pegi um pano para limpar o banco ~~limpo~~ o banco, deu bom dia para. Meus amigos ~~de~~ <sup>de</sup> o pano para o motorista, e deito no banco e durmo para passar mais rápido <sup>para</sup> o tempo de la do minha casa até na escola, <sup>42</sup> 42 km. Então é demorado por isso que eu durmo um pouco.

Chegando na escola nos passamos o quilto mola o moto-  
 risto encosto o ônibus, abro a porta, ~~o dia~~ nos descemos, quan-  
 do eu fui descer eu <sup>trapei</sup> tropecei na escada e quase me  
 emburrei no chão, eu vou andando pela calçada tranqui-  
 lo para ir cumprimentar alegremente meus amigos e também  
~~procurando~~ <sup>procurando</sup> as lanchas para dar um paracetamol nele. Eu  
 desço lá no refeitório para ver o que tem de lanche e  
 para beber água, <sup>eu fui</sup> fui lá na parede <sup>ver</sup> ver que aula que tinha  
 era as 4 aulas <sup>primarias</sup> primarias, <sup>práticas</sup> práticas <sup>de</sup> de <sup>linguagem</sup> linguagem, <sup>um</sup> um que  
<sup>eu</sup> eu <sup>estava</sup> estava <sup>no</sup> no <sup>banho</sup> banho, <sup>eu</sup> eu <sup>estava</sup> estava <sup>na</sup> na <sup>ruína</sup> ruína cultural: eu fui lá  
 no salão, tirei minha botina e minha meia, calcei minha  
 bota, e fui <sup>foi</sup> ao banheiro. <sup>dei</sup> dei uma mijada, chegando  
 no banheiro eu mijei, e em seguida lavei minhas mãos,  
<sup>introduzir o relatório</sup> meus colegas do <sup>relatório</sup> relatório e eu descemos e ficamos sentados na  
 escada esperando o Professor Eric da ruína cultural.  
 O professor falou para nos irmos descendo para o  
 ariário, nos fomos, por um <sup>traxinho</sup> traxinho para pegar manga  
 para comer. <sup>Na</sup> Na <sup>hora</sup> hora <sup>de</sup> de <sup>descendo</sup> descendo a estrada e comendo  
 mangas, chegando na ariário, meus colegas e eu fica-  
 mos sentados e conversando. Eu fui limpar minhas mãos  
 e minha boca por que estava cheia de manga. O professor  
 chegou para dar os torques para nós fazerem <sup>os</sup> os <sup>trabalhos</sup> trabalhos, pro-  
 fessor pegou o trator, encostou na porta, <sup>o</sup> o <sup>ônibus</sup> ônibus ficou  
 as rodas, nós pegamos 30 sacos de milho de 40kg e  
 com muito dificuldade colocamos na carreta do trator, eu  
 pisei no pedalete do trator e subi encima da carreta. O  
 professor <sup>deixou</sup> deixou nos lá em <sup>um</sup> um <sup>lugar</sup> lugar <sup>para</sup> para <sup>triturar</sup> triturar  
 o milho. O Fernando, João Vitor, Leonardo, Mathias,  
 Francisco, Madson, e eu Bruno Borges começamos a tra-  
 balhar, ~~xxx~~ pegamos os sacos melhores para colhear e fa-

Produção textual do estudante B, Frente e verso com marcas de parágrafos e muito minucioso, porém, sem título, ortografia normal para o 8º ano, 2014.

O texto desse estudante é longo e descreve minuciosamente todo o trabalho realizado desde sua chegada à escola até a sua saída. Não economiza informações e escreveu até o que não seria necessário, que foi sua ida ao banheiro. Percebemos que o autor consegue dizer o que tem a dizer com certa coerência temática e peca um pouco no que diz respeito à coesão, pois repete alguns termos. Além disso, foi possível constatar ainda que usa uma marca de oralidade como “encosto”. Entretanto, a maior necessidade do aluno foi na concordância, mas isso também não interfere diretamente na compreensão do texto por quem lê. Em relação

à gramática, frisamos que, nesta pesquisa, optamos por uma análise da gramática internalizada, na qual consideramos o conjunto de regras que o falante domina que tem a ver com as unidades do discurso, ou seja, é a língua em situações de uso pelo falante: são conhecimentos/ usos linguísticos dos falantes, com regras implícitas (sem que se tenha consciência delas, muitas vezes), mas também deixamos claro que a gramática normativa servirá de apoio para explicar alguns conceitos pertinentes ao ensino neste ano escolar.

É uma versão de um texto em que quem escreveu já tem domínio sobre a língua e que, inclusive, já percebeu que não é possível escrever como se fala. O texto é bem original e segue mais a sequência narrativa. Assim, outros encaminhamentos foram necessários para que compreendesse como funciona o gênero textual relatório de campo. Esse autor domina bem a língua, mas não domina, na prática, as formas de gênero da esfera técnica, tanto que não foi necessário fazer intervenções no sentido de orientá-lo a acrescentar ideias, mas sim no sentido de melhorá-las, pois, no momento, essa era a sua necessidade. Para tanto, propusemos inicialmente uma correção em duplas, em que tomamos o cuidado de colocá-lo ao lado de um colega que também escrevia bem. O resultado foi bom, mas ainda necessitou de algumas intervenções por parte da professora regente.

Os textos dos demais alunos se constituíram em versões mais bem acabadas, tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista da estrutura composicional do texto. Não observamos ainda um padrão de textualidade: alguns redesenharam cenas; todavia, trouxeram alterações que evidenciaram uma singularidade, uma voz mais característica, sem, contudo, perder a coerência temática e as marcas do gênero.



Hoje eu e meus colegas de sala<sup>2<sup>o</sup></sup> fomos  
 na semicultura aprender um pouco mais so-  
 bre alimentação animal e  
 não pular linhas

\* Na alimentação de Aves utilizamos farelo  
 de milho ou milho triturado, suplemento extra de  
 proteína e casca de casca quebrada e a casca da casca  
 possui um nutriente que fortalece a casca do ovo. Por  
 isso usamos dois potes de ração que contém em me-  
 dia 750g de ração.

\* Na alimentação dos suínos, utilizamos a  
 casca de farelo de milho com proteína que não  
 proporcionar o aumento de peso em menos tempo  
 para dessa o animal pronto para o abate.

O professor Eric juntamente com o Professor An-  
 tonio explicaram que um animal castrado ganha mais  
 gordura e um animal sem castrar ganha mais mus-  
 culos.

Então dia 08 de maio, foi o que aconteceu  
 na parte de manhã, já na parte da tarde eu e  
 meus colegas Felipe M e João Vitor fizemos uma apresentação  
 após isso deu muito trabalho para ninguém prestar  
 atenção.

Saí de casa, de depois de 8h, eu cheguei de 2h.  
 Bom dia! Cheguei em casa e para mim surpresa tudo bem  
 teve bem, depois de muito mal que tinha a noite

Saí e fui dormir e espero que amanhã seja um dia  
 melhor que o de hoje.

Bruno Henrique

Última  
 Atingirei minhas expectativas

Produção textual do estudante CA, Frente e verso, 1ª versão- antes da reescrita - 8º, novembro, 2014.

No texto do aluno CA, vê-se que o estudante tem bom domínio da norma culta da linguagem e também consegue escrever com autonomia. O texto é perfeitamente compreensível, e bem organizado. Usa a organização textual do gênero narrativo, porque inicialmente escreveu um diário e incluiu, nesse diário, o relatório de campo. O que foi analisado foi a capacidade do estudante em escrever o seu diário e nele envolver o relatório de

campo. A produção foi escrita após pesquisa na internet sobre os gêneros textuais e também por meio da leitura de textos que envolviam tanto o gênero diário quanto o relatório.

Quanto ao estético, verificamos o conteúdo, preocupada com a organização axiológica, ou seja, entendemos que a aparência axiológica ou a grandeza axiológica de determinado assunto sugere a noção de preferência do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais das produções. Quanto ao gênero, analisamos discursiva e o conteúdo temático, interessados no querer-dizer do aluno.

Da perspectiva da reescrita, alguns aspectos podem ser destacados, quanto à organização textual: os textos são todos coerentes, pois apresentam o conteúdo com sequenciação lógica, correspondendo aos parâmetros de uso da língua escrita. Também presenciamos e entendemos que nos textos há uma boa progressão, pois o estudante explica muito bem tudo que aconteceu durante o seu dia e acrescenta dados da suinocultura, demonstrando conhecimento, inclusive, citando exemplos com a fala do técnico do campo. Deixamos claro que a reescrita foi oportunizada, em sala, em muitas aulas e que o resultado só apareceu depois de várias tentativas. É evidente que mesmo o estudante tendo avançado em muitos aspectos, ainda é possível tornar seu texto bem melhor. Por vários momentos, se autocorrigiu encobrando o que percebeu que podia estar equivocado, proporcionando-nos mediar a reescrita do texto em aulas subsequentes.

A seguir, mostramos a produção do aluno CA após proceder à análise linguística/reescrita do texto que foi mediada pela professora regente, na aula de língua portuguesa.

Vejam os avanços obtidos. O texto a seguir mostra que, após a análise, reescrita e discussão individual com o estudante sobre suas necessidades foi possível que ele reorganizasse esse texto de maneira que atendesse aos quesitos do gênero discursivo relatório - diário bem como ressaltou a autoria presente em todo o texto.

Série - 8º Ano A  
 Bimestre - 2º Bimestre  
 Gênero textual: Diário / Relatório

Meu Diário

no. 12/11/2014 - Quarta-feira

Meu diário mais uma vez aqui  
 estão para discutirmos sobre a mentes,  
 hoje começamos igualmente ao dia anterior,  
 não, eu acabei com o despertador  
 do celular e logo a câmbria que  
 tenha na coxa atacou, todo dia  
 é assim as 4:30 ele ataca, quando  
 a dor passa eu fui met assunto  
 e como hoje é quarta-feira eu  
 tenho as minhas aulas práticas.  
 Chegando na escola fui ver que  
 na prática eu estava no setor de  
 suinocultura.  
 Vou contar como foi essa prática  
 com um pequeno relatório.

Data: 12/11/2014

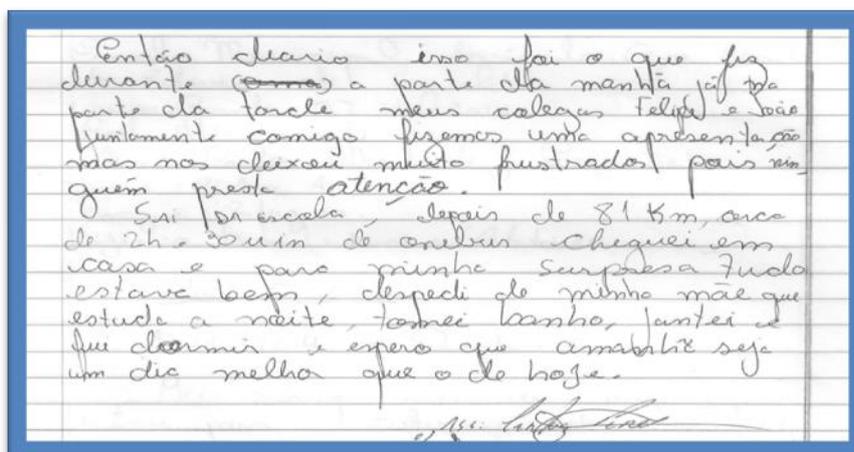
Objetivos

- Aprendizagem sobre alimentação de suínos
- Alimentação de aves.

Neste dia meus colegas e eu fomos até a suinocultura aprender um pouco mais sobre alimentação animal.

- Na alimentação de aves utilizamos farelo de milho ou milho triturado, suplemento extra de proteína e casca de estirac quebrada. A casca de estirac possui um nutriente que fortalece a casca do ovo. Nós servimos dois potes de ração que contém em média 75g de mistura.
- Na alimentação dos suínos, utilizamos farelo de milho com proteína que irá proporcionar o aumento de peso em menor tempo para deixar o animal pronto para o abate.

O professor Eric juntamente com o professor Antanico explicaram que um animal castrado ganha mais gordura e um animal sem castrar ganha mais massa muscular.



Produção  
escrita do estudante CA, Frente e verso, 2ª versão, ou seja, após a reescrita- 8º, novembro, 2014.

Escreveu, inicialmente, em primeira pessoa do plural para mostrar a sua interação com o diário e com os colegas que participaram da aula prática no mesmo setor que ele. Além disso, por ser um diário/relatório, usa as palavras que são frequentes na oralidade como “então”,

Aqui, destacamos que o texto foi analisado como discurso, ou seja, foi pensado não como um amontoado de conceitos gramaticais, como vemos constantemente em manuais didáticos. Assim, não nos deteremos apenas às classes gramaticais, e sim à interação e intenções do produtor de textos — especialmente o autor. Queremos demonstrar aqui como o estudante/autor se relaciona com o texto, porque, para Bakhtin, “o conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1992, p. 279)”.

Podemos verificar no texto de CA a dinâmica da sequência narrativa em que explica bem sobre a alimentação das aves e, além disso, argumenta sobre a importância da casca de ostra na alimentação delas.

Na descrição, faz também o uso dos verbos no pretérito perfeito provavelmente porque produziu seu texto depois do acontecido. Exatamente no momento em que inicia as ações, na terceira linha, “começou igualmente como o dia anterior eu acordei...”.

Mesmo sendo um texto mais voltado a uma sequência descritiva, o estudante apresenta um movimento particular que se inicia no momento em que lembra até sua volta para casa; especifica bem o lugar, a alimentação das galinhas e a dos suínos incluído o seu fazer na aula prática.

Observamos a presença também dos aportes teóricos, compreensão ativa e atitude responsiva ativa. Esses aspectos estão ligados à constituição do sujeito-autor, o qual se

desenvolve na prática reflexiva da reescrita. Notamos, então, a construção da autoria, conforme Bakhtin, caracterizada pela atitude criadora do aluno, advinda da compreensão ativa.

### 3. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A palavra do outro coloca diante do indivíduo  
a tarefa especial de compreendê-la.  
BAKHTIN (2009[1970-7 1], p. 379)

#### 3.1. Apreciação reflexiva e discursiva das produções

Conforme apresentado no capítulo anterior, procederemos à análise das produções — da turma no 9º. Ano, primeiro semestre de 2015 — tendo como base algumas categorias relacionadas aos aportes teóricos bakhtinianos, discutidos no Capítulo 2 e utilizados para definir os aspectos autorais. Essa decisão parte da nossa concepção social da linguagem que, segundo o Círculo de Bakhtin, abrange os construtos teóricos em questão, dos quais o indivíduo faz uso em suas práticas sociais, pois são aspectos inerentes à linguagem. Assim, apresentaremos a análise em partes, de acordo com as categorias.

De acordo com Espíndola (2004), a língua é por natureza argumentativa. Com o uso que dela fazemos é possível afirmar que os distintos gêneros textuais/discursivos, independente do universo social em que estão postos, são permeados pela argumentatividade e/ou pela intencionalidade.

Em muitos manuais de redação técnica, esse pressuposto é desconsiderado e sinaliza que os gêneros de textos produzidos nas esferas empresarial e oficial devem ser objetivos, e não levam em conta as características semântico-argumentativas com que são escritos os mais diversificados gêneros que circulam nessas esferas. Isso ocorre, por conseguinte, com o gênero textual/discursivo Relatório.

Portanto, esta parte do trabalho tem por objetivo mostrar a estrutura semântico-argumentativa do gênero relatório, com o intuito de desmistificar essa pretensa objetividade divulgada pelos manuais de redação. Os relatórios que compõem o *corpus* investigado tratam de assuntos relacionados à prática semanal de aulas de campo e foram produzidos pelos alunos do 8º/9º anos do Ensino Fundamental e, posteriormente, coletados para as análises.

Dos textos coletados, foram selecionados 10 (dez) textos, levando-se em consideração a assiduidade dos alunos, e em consequência, a quantidade de textos produzidos por esses alunos. Em relação a quantidade de textos analisados esclareço que podem aparecer

mais de uma versão do mesmo texto e é, por isso, que tem-se a impressão de um número maior.

Alguns textos foram digitados pelos próprios estudantes e outros não, devido a dificuldade dos alunos no acesso ao próprio computador.

Durante a produção do gênero relatório, verificamos que a argumentação é mais frequente quando o autor usa os operadores argumentativos e os modalizadores discursivos. Também foi possível observar o funcionamento desses recursos argumentativos nos relatórios analisados e constatar que esses recursos foram empregados com distintas intenções e possibilitam inúmeros efeitos de sentido nos enunciados produzidos pelos estudantes.

O estudo do gênero relatório com a turma foi relevante porque nos permitiu, além de estudar o próprio gênero, detectar o modo como um locutor consegue interagir com o seu interlocutor, em um texto visivelmente objetivo, para certos fins.

Apresentamos, abaixo, os textos produzidos pelos estudantes, e em seguida, a análise.

## **TEXTO 01**

**Escola Municipal Agrícola Governador “Arnaldo Estevão de Figueiredo.”**

**FICHA TECNICA DA AULA DE CAMPO**

**Estudante:** W.

**Turma:** 9º A

**Disciplina:** Português.

**Professora:** Milsa D. Ramos Vaz/Técnica Neide e Glória.

**Horário de início da atividade:** 8h e 20 min. **Horário de Término:** 10h e 40 min.

**Conteúdo:** Receita de como fazer o misto quente.

**Título da aula de campo:** Misto quente

**Data da aula de campo:** 19 de Maio de 2015

**Local da aula:** Cozinha experimental.

**RELATÓRIO DISCURSIVO DA AULA DE CAMPO**

**Introdução:**

A cozinha experimental é um local que vende salgados, doces, e outros tipos de alimento, para os alunos da escola e a verba recebida das vendas são utilizadas para comprar o que precisa para a escola e outros ingredientes para fazer novos salgados.

**Objetivo:**

Fazer salgados ou doces para vender e receber uma quantia de dinheiro para ajudar nas coisas que a escola precisa, para a melhora da escola. E alimentar os alunos com algo diferente, mesmo que no recreio os monitores dão bolachas para os estudantes.

**Procedimento da observação:**

Na terça fizeram misto quente, primeiro tinham que cortar o apresuntado na máquina própria para isso, depois cortar o queijo tudo bem fininho, e então é a hora de colocar o apresuntado na chapa para dar uma fritada no presunto. Enquanto isso um já vai colocando o queijo e presunto (já frito) no pão, então feche o pão, depois disso e só colocar o pão na chapa como se fosse uma mistadeira, para esquentar o pão e o queijo, e é só embalar o pão e vender. Depois foi só limpar tudo o que utilizaram que já estava na hora de saírem.

**Resultados:**

No final deu tudo certo conseguiram receber um bom dinheiro, e venderam todos os salgados feitos, que foi na base de uns 90 salgados.

**Conclusões:**

Que todo alimento que você for fazer tem que ser com muita higiene e que deve ser como a receita diz. Os salgados não estavam muitos bons por que o queijo estava muito pequeno, na hora que foram vender já estavam frios, e mas os objetivos conseguiram alcançar.

Texto 1 digitado pelo próprio estudante: Escrita do estudante W, Frente e verso, 2ª versão- 9º - maio, 2015.

**TEXTO 02**

Aluno: R.

Serie: 9º Ano A

Professora: Milsa Duarte Ramos

Matéria: Língua Portuguesa

Pratica: Área dos gerais

Data da aula Prática: 12/05/2015

Horário de inicio: 08h00min.

Horário de término: 10h40min.

Aula prática de campo

**Introdução:**

Na parte geral das atividades fazemos muitas coisas mexemos com quase tudo capinamos, colhemos mandioca e outras coisas mas.

**Objetivo:**

Nesse dia nosso objetivo era colher mandioca lavar e descascar as mandiocas para o almoço dos alunos no próximo dia.

**Procedimento da observação:**

Ao chegarmos na sala de ferramentas pegamos as seguintes ferramentas:

-Dois Carrinhos de mão

-Um facão

-Uma enxada

Após pegarmos as ferramentas descemos para o mandiocal onde cortamos os galhos de sobra com o facão, limpamos a area do pe de mandioca e arrancamos os pes.

**Resultados:** Coletamos aproximadamente 13 pes de mandioca, todas as mandiocas estavam sadias e com boa consistência então facilitou muito nosso trabalho, conseguimos descascar e lavar rapidamente com facilidade.

**Conclusão:** Meus amigos e eu conseguimos facilmente arrancar todos os pes de mandioca nosso técnico era o Sr. Décio, ele nos ajudou descascar as mandiocas e a lava-las.

**Referências:** O responsável pelo setor e o Sr. Décio então fomos ate ele para pedir algumas dicas para o nosso relatório.

Texto digitado pelo próprio estudante: Escrita do estudante R, 2ª versão- 9º, maio, 2015.

## TEXTO 03

RELATÓRIO DE CAMPO

GETOR: PROJETO PAIS.

INTRODUÇÃO:

No dia 27/02/15 eu saí no Projeto Pais. Esse projeto é uma horta orgânica que se localiza na Escola Agrícola em que eu estudo. Em cada mês as aulas são realizadas em um sítio diferente. A prática é feita uma vez por semana. Para a nossa turma é sempre na sexta-feira e é quando dessemos para o Projeto Pais (Produção Agroecológica integrada sustentável) para dar uma ajuda ao professor técnico agrícola Adalberto na horta. Ele nos ensina a cuidar de uma horta orgânica.

OBJETIVO:

Capinar a horta e levantar 2 canteiros. Aprender a manusear corretamente uma horta orgânica.

MATERIAIS:

Enxada, lima, carrinho de mão, Pá, Pá de Ponta, botas de borracha, chapéu e faca.

DURAÇÃO:

As aulas práticas duram em torno de 145 minutos.

RESULTADOS:

Os resultados que obtivemos foi uma horta limpa, sem matos e 2 canteiros bem levantados e prontos para que outra turma possa fazer o plantio.

CONCLUSÃO:

Durante a aula aprendemos a levantar canteiros, pois o restante da horta aprendido. O professor não tinha do que reclamar de serviço.

OBSERVAÇÕES:

Observamos que a horta teve uma diferença de 50% com a capina que fizemos e o professor gastou muito dos canteiros que ajudamos a levantar.

Figura 12, 13: Escrita do estudante E, Frente e verso, 1ª versão-9º, março, 2015.

Escola Municipal Governador Arnaldo Estevão De Figueiredo

## FICHA TÉCNICA DE AULA DE CAMPO

Estudante: E.

Turma: 9 Ano A

Disciplina: Língua portuguesa

Professor: Milsa Duarte Ramos

Horário do início da atividade: 08h00min horas Horário do término: 10h30min

Conteúdo: Alimentação dos suínos.

Título da aula de campo: Prática de campo

Data da aula de campo: 18/05/15

Local da aula: Suinocultura

### **PRÁTICA DE CAMPO**

#### **INTRODUÇÃO:**

No dia 19/05/15 eu saí na suinocultura que se trata de um local em que se cria porcos no colégio, administrado pelo técnico Erick, que se localiza na escola agrícola em que eu estudo. No local são criados vários tipos de raças de porcos, mas com objetivo de obter carne para fornecer aos alunos da escola, esses porcos são criados desde o seu primeiro dia de vida na suíno, e só são alimentados com ração específica.

#### **OBJETIVO:**

O objetivo era descer para a suíno, mas antes o tec. Antonico pediu para que nos ficassemos um pouco no aviário para que alimentássemos as galinhas, ele despejou a ração na carriola e pediu para colocar dois potes de ração em cada cocho, ao término ele pediu para que lavássemos os cochos de água, catássemos os ovos que ao todo deram 31 ovos. Logo após descemos para a suíno com o objetivo de juntar o pó de serraria e colocar dentro de um saco, eles haviam colocado para os porquinhos que estavam para nascer, e logo depois pegar a carriola e colocar o bucho dos porcos que eles tinham matado no dia anterior e levar lá para baixo para jogar atrás dos tanques de peixes, e quando voltássemos para a suíno tínhamos de lavar toda a suíno para os porcos não fiquem em um habitat cheio de fezes com risco de se contaminar com bactérias.

#### **MATERIAIS:**

Os materiais usados foram: O escovão, rodo, enxada, pá e carriola.

#### **PROCEDIMENTO:**

Para alimentar as galinhas foi usado a carriola e um pote pequeno para pegar a ração e colocar nos cochos, para recolher o pó de serraria na suína foi usada uma pá e uma vassoura para juntar e para lavar as baias foi pegado o rodo, vassourão e a enxada em quanto o tec. Erick jogava a água com a mangueira com a ajuda do P. H. esfregamos e puxamos a água com o rodo.

#### **RESULTADOS:**

Ao término de tudo obtiveram-se as galinhas do aviário alimentadas e com os cochos de água limpos, e na suinocultura obtiveram-se baias limpas e porcos livres se infectar com bactérias.

### CONCLUSÕES:

Durante a aula prática não aprendi muitas coisas, pois já sabia fazer o que eu fiz.

### OUTROS COMENTARIOS:

Foi aplicada uma vacina nos porquinhos recém-nascidos a vacina tem nome de ferro, para que eles cresçam com ossos fortes.

Produção de texto 2: digitado pelo próprio estudante: Escrita do estudante E., 9º Ano, maio, 2015.

### TEXTO 04

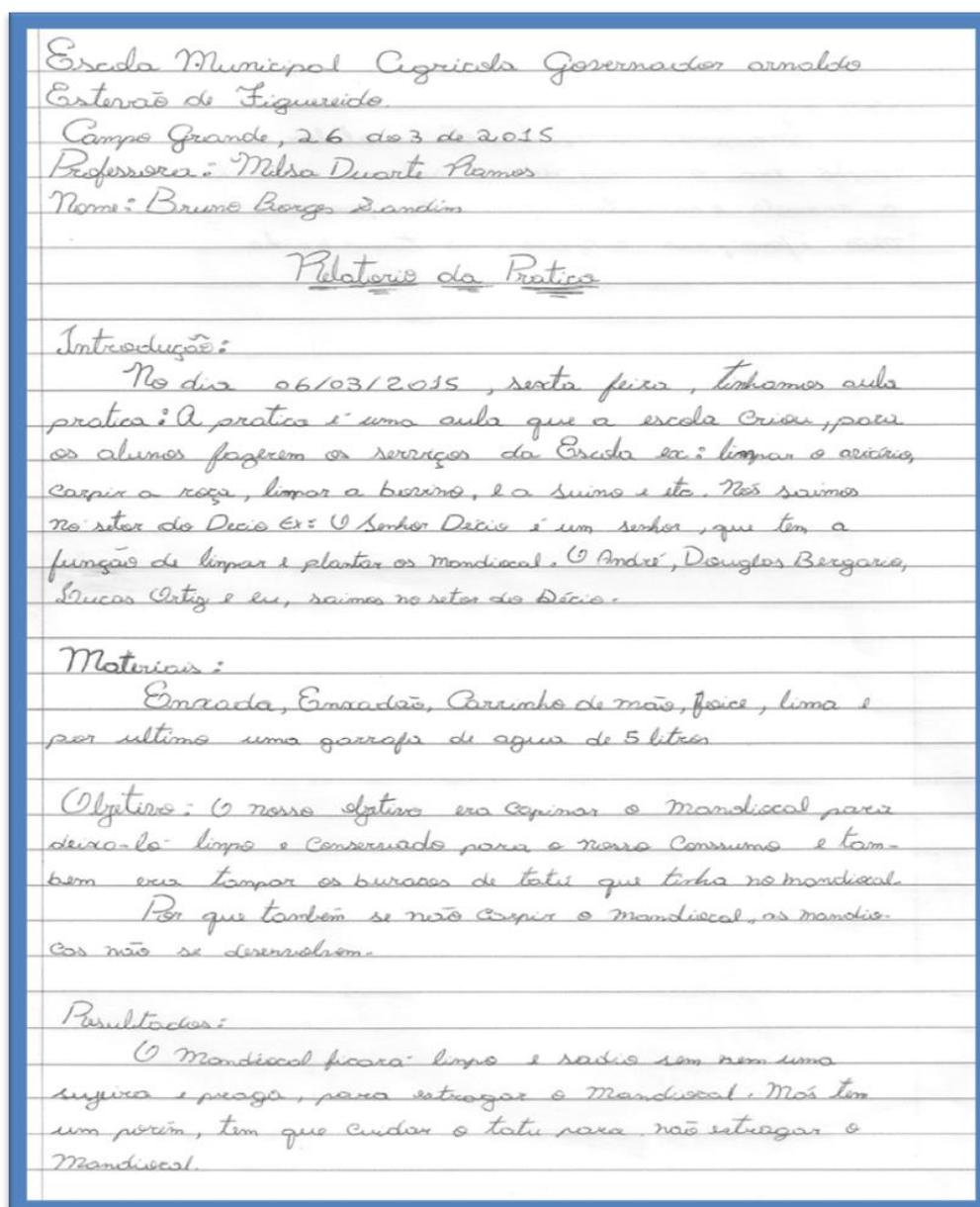


Figura 14: Escrita do estudante BB - 1ª versão-9º, março, 2015.

## TEXTO 04

Escola Municipal Agrícola Governador "Arnaldo Estevão de Figueiredo"  
 FICHA TÉCNICA DA AULA DE CAMPO  
 Estudante: Bruno Borges Romão BB  
 Turma: 9ª ano A n.º 5  
 Disciplina: \_\_\_\_\_  
 Professor: Milha  
 Horário de início da atividade: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_  
 Conteúdo: \_\_\_\_\_  
 Título da aula de campo: Pronto Para  
 Data da aula de campo: 19/05/15  
 Local da aula: \_\_\_\_\_

RELATÓRIO DISCURSIVO DA AULA DE CAMPO

Introdução:  
 No dia 19/05/15 terça-feira fui no sítio para: O sítio para é um projeto num horto onde plantamos e colhemos verduras para o consumo da Escola. Essa horta possui aproximadamente 6 canteiros com o mínimo de 7 metros de comprimento e 1 metro e meio de extensão. O projeto para significa: Produção agroecológica.  
 Objetivo: Queira integrado sustentável.

Colhe pimentões para ser um dos ingredientes para preparar o Mojarão para a escola e por último colhar os pés de acelgas, um trabalho bastante mais farruco.

Procedimento da observação:  
 Os pimentões colhidos na horta foram lavados na corrente (corrente de mão) por alguns minutos e depois os lavamos para a corrente onde se vai puto a água do escoamento. Os pimentões colhidos têm que lavar eles com cuidado para não perder.

Resultados:  
 Conseguimos limpar os pés de acelgas mais ou menos 40% dos pés de acelgas não limpamos. E o professor ficou muito admirado pelo nosso serviço.

Conclusões:  
 (arrugas)  
 Fazemos os trabalhos que o professor: Lúcio falou para nós concluir e aprendermos alguns tipos de estercos apropriados para usar (para) em uma Verdura.

Outros comentários:  
 Um estercos apropriado para uma Verdura tipo o pimentão de lata Verdura com 60 dias ou menos.  
 (sem Produção)

Referências:

Figura 14- TEXTO 2: Escrita do estudante BB, versão-9º, maio, 2015.

## TEXTO 05

Rubrica de Política = Avicultura, suinocultura e piscicultura

Introdução = Na última prática no dia 6 de Março meu grupo: João, Rafael, Wladimir e eu saímos para fazer a sub-prática na sala: Avicultura, suinocultura e piscicultura. Na suinocultura nos instalamos colocando a carne dentro da casquinha de mão e distribuímos a quantidade certa para cada (mas onde ficam as porcas).

Avicultura = é onde ficam as galinhas e onde instalamos as galinhas como quantidade de milho.

Objetivos = Aprender a manejar as porcas e galinhas.

Materiais =
 

- Joco = chairo
- Mangueira = Moxarisa
- Balaço

Procedimento

Para realizar nessa atividade de matar o porco precisamos de uma joco, mangueira, balaço, chairo e moxarisa tudo isso foi usado para matar o porco.

Resultado

No final matamos dois porcos para (qui) nossa alimentação. O primeiro porco tinha 120 Kg e o segundo tinha 150 Kg.

O que se aproveita do porco para que? Como?

Conclusão =

Aprendemos como manejar e matar porcos e também como cuidar de galinhas.

Produção de texto do estudante M, Frente e verso, 2ª versão-9º Ano, março, 2015.

## TEXTO 06

Escola Municipal Agrícola Governador "Arnaldo Estevão de Figueiredo"  
 FICHA TÉCNICA DA AULA DE CAMPO  
 Estudante: Paulo Sergio Maurer dos Santos  
 Turma: 9 ano A  
 Disciplina: Botânica  
 Professor: A. M. S.  
 Horário de início da atividade: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_  
 Conteúdo: aula prática  
 Título da aula de campo: Produção orgânica integrada sustentável  
 Data da aula de campo: do dia 01 ao dia 19  
 Local da aula: quarta parva na escola

RELATÓRIO DISCURSIVO DA AULA DE CAMPO

Introdução:  
 O projeto pais é uma pequena horta orgânica. Quando chegamos nela temos que capinar os seus canteiros e os adubos. Lá o projeto se concentra em legumes e as canteiras que consumimos em nossas escolas e que todos os alunos comem-las com a maior vitamina.

Objetivo:  
 Conseguir que saibamos medir com as legumes sem os deixar sem vitamina e sem proteína o legume que recebemos e conseguimos com ajuda de um curativo de mão esterilizada.

Procedimento da observação:  
 a primeira parte no pais é a limpeza do canteiro depois a adubação com esterco orgânico animal que é esterco de vaca e colheita as canteiras que vamos consumir no dia.

Resultados:  
 O resultado é que os legumes saem bonitos e cheios de vitamina e fonte de energia e proteínas sem deixar bonito e pronto para outros plantas de outros alimentos que vamos consumir.

Conclusões:  
 Concluímos que se a horta tiver bem irrigada e bem adubada e bem estercoada os alimentos saem mais saudáveis e mais vitamina e mais energia. Porém que as crianças comem para não humilhar com um canteiro com a fertilidade que consumem.

Outros comentários:  
 O esterco orgânico é uma mistura de fezes de animais e de resíduos e feita de elementos vivos e um pouco de minerais para fazer a decomposição.

Referências:  
 as referências do projeto é que todos os professores levar seus alunos as primeiras as quintas com o para começar a produzir seus primeiros alimentos que vão consumir durante o dia que tiver de colher de 30 a 40 dias após o plantio.

## TEXTO 07

### Boxino: Produção de leite

Objetivo = Aprender a lidar com os vales e como tirar o leite, dar um remédio tipo para mastite, febre, tristeza....

#### Materiais Utilizados

- \* bato
- \* lala
- \* bone ou Chapéu
- \* mangueira
- \* máquina de pressão
- \* Rolo
- \* Urucum

Procedimento = limpar a mangueira, fazer o Colchete, pressionar o gado, colocar o Corral, dar o vale para o gado....

Resultado = Vai aprender a tirar o leite com mais rapidez como não ficar de brincadeira perto do vale se não ela estronde o leite, dar um remédio para o vale quando ela está com algum sintoma tipo, mastite, febre, tristeza....

Conclusão = foi bom a minha experiência aprendemos a lidar melhor com o gado dar um medicamento certo para cada tipo de doença como, mastite, tristeza, febre....

Outros comentários = Eu e os meus colegas gostamos da nossa prática tivemos uma boa experiência como lidar com o gado, dar um medicamento certo para cada tipo de doença como, mastite, tristeza, febre....

## TEXTO 8

Escola Municipal Agrícola governador Arnaldo  
 Esteves de Figueiredo  
 Campo grande 19 de maio de 2015

Ficha Técnica de Campo

Estudante: Keruyllin Natasha Venancio C.  
 Turma: 9<sup>ª</sup>A

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Milza

Horário de início da atividade: 7:40 Horário de  
 Técnica 10:45

Conteúdo: Relatório de Campo

Título do Cula: Matemática

Data do aula de Campo: 19-05-2015

Local da aula: 5<sup>ª</sup> Ano

Introdução:

Nesta prática de hoje teremos que ajudar alguns alunos com problemas em resolver os exercícios de Matemática deve no mínimo ter de 36 a 37 alunos e ser divididos em 2 salas.

Objetivo:

Ajudar aos alunos a resolverem os exercícios de matemática e conseguirem entender a disciplina.

Procedimentos:

Logo após chegar ao local, a professora Selma passou uma lista de exercícios para os alunos, como nem todos conseguem resolver os exercícios alguns levantam a mão para irmos ajudar-mos eles.

Resultado:

Explicamos a matéria para os alunos que não entenderam, e os que não estavam conseguindo montar as contas exatamente com a ajuda da Professora Selma.

Conclusão:

Os alunos que têm uma boa facilidade em conseguir entender a matéria terminaram bem depressa, mas já os que têm dificuldade não entenderam bem mas não pararam de tentar e conseguiram alcançar o objetivo estudantil.

Outros comentários:

1. Qual matéria foi explicada?
2. Como você explicou para que os alunos entendessem?
3. Você escreveu que os estudantes não conseguiram montar as contas. Por quê?

## TEXTO 9

Escola Municipal Agrícola Governador "Arnaldo Estevão de Figueiredo"

FICHA TÉCNICA

Estudante: Felipe Marques da Silva

Turma: Felipe, Fernando, Simões, Antonio e Paulo Henrique

Disciplina: Português

Professora: Milza

Horário de início da atividade: 8:00 Horário de término: 10:30

Conteúdo: Fazer a limpeza do local

Título da aula de campo: Suíno cultura

Data da aula de campo: 12.05.15

Local da aula: Suíno cultura

RELATÓRIO DISCURSIVO DO LOCAL DE CAMPO

INTRODUÇÃO:

O suíno cultura é um local onde toda a escola, o objetivo de ter esse setor na escola é ensinar os alunos a lidar com os porcos, vacas, odo, alimenta e o preende sobre coisas, doenças como se prevenir.

OBJETIVO:

- \* Fazer a limpeza do local
- \* Alimentar os suínos.
- \* Tirar a morcucha

## CONTINUAÇÃO DO TEXTO 09

### PROCEDIMENTO DE OBSERVAÇÃO:

Logo quando chegamos fomos tirar as motovelhas para, limpar as bestas e sacos, a motovelha serve para esquentar os suínos ansite. Depois fomos alimentar os animais com ração de farelo de milho usamos o ~~canil~~ corcinho-de-mão e um pote e professor ia falando quanto em cada baia (baia e onde fica os suínos).

Depois foi observado que um filhote de suíno foi diagnosticado que (de) estava doente, então foi aplicada (com) nele uma vacina de vitogelde. No último trabalho há e capix um espaço atrás da suíno, um espaço de uns 30m<sup>2</sup> foi rápido usamos 3 enchedos bem afiadas enquanto o trabalho era feito os professores conversavam não sei sobre o que na frente da suíno.

### RESULTADOS:

Os objetivos foi realizados com sucesso e bem no prazo, nos na hora de aplicar os remédios que deu algum problemas mas deu tudo certo.

### CONCLUSÃO:

Nessa prática foi apreendido a resolver seus problemas com soluções imediatas pois o resto ~~mas~~ foi solucionado.

## TEXTO 10

turma: 9º ano A  
 disciplina: Língua Portuguesa  
 Professora: Natália  
 Horário de início de atividades: 8:30 Hora do término: 11:05  
 Conteúdo: Relatório: Horta no solo.  
 Título da aula de campo: Relatório Semanal.  
 Data da aula de campo: 12/05/2015  
 Local da aula = Horta.

Relatório discursivo da aula de campo.

\* Introdução:

Na Escola Agrícola um dos fornecedores de alimentos de  
 gênero vegetal é a Horta. Nela produzimos uma grande va-  
 riedade de espécies de Hortaliças, (Alface, couve, abóbora e outras),  
 raízes (cenoura, beterraba) leguminosas como feijão-carioca e outras.  
 Embora ele não seja o único produtor na escola, mas é a  
 que tem maior produção diária.

\* Objetivos:

No dia 12/05 precisamos fazer as seguintes  
 tarefas: Retirar todos os relatórios pois haviam sido

### \* Resultados:

Por fim conseguimos fazer todos os serviços com sucesso sem ter causado problemas ou contratempos indesejáveis.

\* Conclusões: Nós aprendemos muito além de termos trabalhado muito e ter praxado do nosso horário, mas não podemos deixar o serviço incompleto, e uma das coisas importantes é que se você temhar a terra com eficiência o resto de matéria morta pode ser utilizado com adubo orgânico.

### \* Outros comentários:

Existem outras formas de retirar os pragas como utilizar a ponte de madeira com alicates ou carançais como mão que é mais segura, e que também é importante retirar os restos pois a raiz não morre na hora e deixa a couca mesmo depois de curada.

### Referências e Agradecimentos

Agradecemos aos professores Enrique e Alex por serem nos ensinarem as técnicas e métodos de plantio e preparo.

**TEXTO 11**

Relatório da Prática

Introdução:  
 No dia 06.03.2015, Sexta-feira Os meus Amigos, André, Bruno, Douglas Bergaris e Eu tivemos aula prática. Para quem não sabe a aula Prática é um lugar onde alguns são escolhidos para ajudar os professores em trabalhos agrícolas. O seu objectivo é um monitor que orienta onde iremos trabalhar e nós saímos com ele e fomos limpar o mandio-cal e nós no dissemos muito porque na hora que ele chamou para descansar nós juntamos cerca um de outros foi muito legal.

Materiais:  
 Os materiais que nós utilizamos foram: Enxada, Foice, Lima, Carcinho de mão. Esses foram os materiais utilizados.

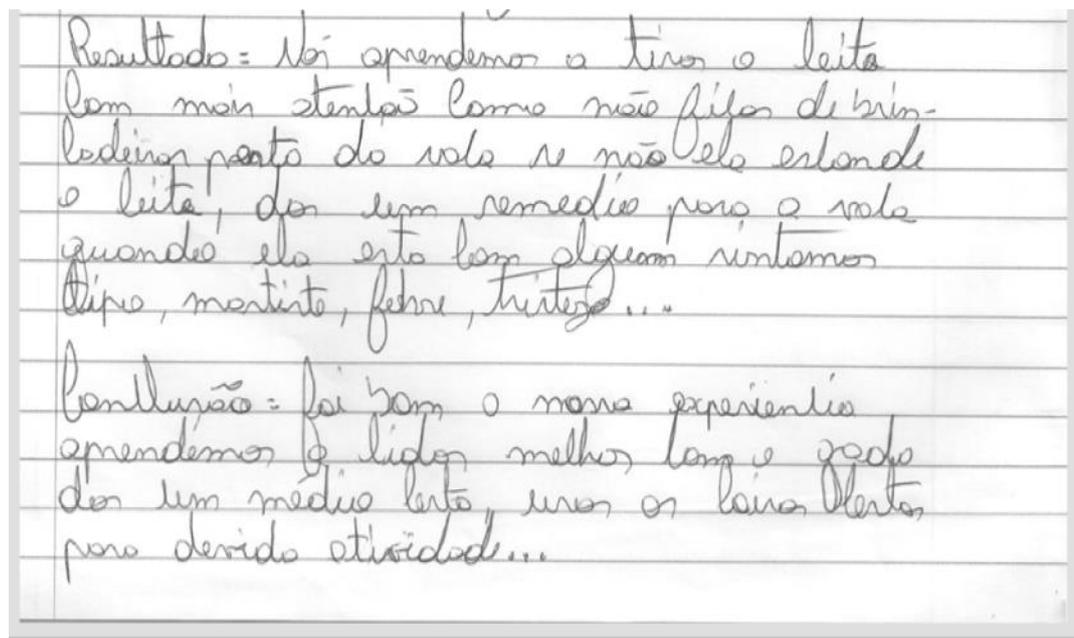
Objetivo:  
 O nosso Objetivo foi limpar em volta do mandio-cal para que não houvesse nenhuma pragas em volta do mandio-cal e também para que o mandio-cal se desenvolvesse mais rápido e para que não houvesse nenhuma perda.

Resultados:  
 Os Resultados Obtidos foram que o local onde nós trabalhamos ficou limpo e sem nenhuma praga e pronto para começar a ser colhida para ser servida no almoço dos Estudantes.

conclusão:  
 Logo após terminarmos vimos que o nosso Objetivo tinha sido cumprido por não havia nenhuma praga em volta do mandio-cal e logo após terminarmos de trabalhar, colocamos os ferros em cima do Carcinho de mão e deixamos para o quartinho para guardá-los.

Ao avaliar essas produções, verificamos que os alunos atenderam ao objetivo da proposta da produção textual, com explicações dos procedimentos e, inclusive, opinando ou criticando os resultados na aula de campo relatada. Para justificar e fortalecer esses pontos de vista, a maioria das produções apresentava relatos e depoimentos próprios do pensamento dos estudantes, que retratavam como e o que aprenderam com as aulas do campo. Além disso, constatamos que, em várias situações, foram feitas críticas severas no que tange a aprendizagem, como relatou o aluno E. “Durante a aula prática não aprendi muitas coisas, pois já sabia fazer o que eu fiz.” Essa afirmação comprova que, em um relatório, os estudantes também podem mostrar situações que viveram em um ambiente de aprendizagem como a apresentada pelo estudante, demonstrando um processo autoral, já que esse gênero discursivo, por ser técnico, não teria espaço para esse tipo de observação, tendo em vista o seu interlocutor. Essa atitude não era esperada, todavia por meio da condução do trabalho foi possível ao estudante perceber o quão importante é a escrita detalhada para a compreensão do seu leitor.

Também observamos a presença das relações estéticas no processo de constituição do sujeito de distintos modos no discurso de vários alunos, aparecendo seja na narrativa de situações concretas por eles vividas, seja em seus pensamentos e sentimentos agregados à vida no campo. Relação estética reporta-se a um jeito de analogia sensível e criativa, no qual se sobressai a forma significativa do objeto para o sujeito real que, com ele, se relaciona esteticamente (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, p.106,1999). Exemplificamos, por meio dos resultados e da conclusão produzida pelo aluno CD, que além de escrever os “resultados” com sua sensibilidade, mostra que não podem ficar de brincadeira perto da vaca porque ela “esconde o leite”.



Parte da produção do texto do aluno CD – contendo os Resultados e a Conclusão.

É perceptível que o ato criativo pode percorrer nas diversas grandezas da vida humana, incentivando o desenvolvimento de diferentes maneiras de sensibilidade. Com essa premissa, fica mais claro compreender que a relação estética incentiva os processos criadores, que, por sua vez, encontram-se atrelados à vida cotidiana e são responsáveis pela origem da arte e da ciência.

A Estética é o campo da Filosofia que reflete e permite a compreensão do mundo pelo seu aspecto sensível. Segundo o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe):

A estética é uma das principais concepções bakhtinianas. Para compreendê-la precisamos pensá-la *diálogo* com a *ética*. [...] A estética aparece como acabamento do agir do sujeito. O ato estético é a valorização a reflexão elaborada, portanto, com acabamento — e não necessariamente acabada — acerca da ação *ética* realizada pelo sujeito. A concepção de estética resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica (lugar de fora, ainda que, um fora relativo, pois em uma posição de fronteira, lugar móvel, sem delimitação pré-determinada, de onde o sujeito vê o mundo com certa distância, a fim de transfigurá-lo na construção de seu discurso estético) fundada no social e no histórico. (GEGe, 2013, p. 38)

O ser humano, desde a antiguidade, é voltado para as questões estéticas e de percepção sensorial, além de atribuir valor às produções humanas, o que inclui a arte. A arte é o meio pelo qual o homem expressa um conceito e se manifesta, desde os primórdios até a atualidade. Os alunos fazem parte de um mundo constituído, sendo necessária a reflexão tanto

sobre a arte em si quanto às questões relacionadas à Estética que do ponto de vista baktiniano está sempre ligada à arte.

Voltada principalmente para a beleza e a arte, a Estética está profundamente atrelada à realidade e às aspirações humanas de dominar, moldar, representar, reproduzir, completar, alterar, apropriar-se do mundo como realidade humanizada. Na atualidade, a Estética nos dirige para além do império da técnica, das máquinas e da arte como fruto comercial, ou do belo como conceito acessível para poucos, na busca de espaço de reflexão, pensamento, encenação e admiração do mundo.

Ao lermos as produções textuais dos alunos, constatamos a presença de fatos reais, o que consideramos natural, pois possibilitam aprimorar a avaliação que esses alunos têm do mundo. O que analisamos preferencialmente nas produções foram as necessidades discursivas e o objetivo foi a de constatar a autoria nos textos e posteriormente proceder a reescrita, de acordo com as características do gênero relatório de campo.

Outro aspecto que aqui se confirma é o fato de que, constantemente, o autor necessita fazer uma releitura de sua produção, pois, no instante em que está escrevendo, não se prende a possíveis absurdos que, por acaso, aconteçam diretamente na construção do discurso. Ao realizar tal processo, ele pode acrescentar e/ou suprimir elementos, contribuindo, assim, para o aprimoramento do desempenho discursivo.

Optamos, ainda, por analisar apenas alguns aspectos da atividade estética e dos gêneros do discurso. Quanto ao estético, nos preocupamos com a organização axiológica das produções. Quanto ao gênero, analisamos a estrutura discursiva e o conteúdo temático, com vistas ao querer-dizer do aluno.

No texto de **W**, é possível constatar que o estudante já tem domínio sobre o uso da língua. No **objetivo**, comete um equívoco quando escreve “nas coisas”, não definindo que “coisas” são essas. Situação semelhante ocorre na pontuação, pois não dá continuidade ao assunto, colocando um ponto e uma conjunção aditiva.

No **procedimento da observação** o estudante se exclui da atividade escrevendo “fizeram misto”, “tinham que cortar o...”, “feche o pão”. Porém não se pode considerar um erro, porque o gênero receita tem essas características e o estudante, naquela aula prática, estava na cozinha experimental da escola. O advérbio de tempo “enquanto” foi escrito de forma segmentada, o que na língua portuguesa e neste ano de estudo, não poderia acontecer.

No **resultado** apenas continua com o verbo na terceira pessoa do plural.

Na **conclusão**, foi interessante observar a opinião do aluno ao ponderar que os salgados feitos por eles mesmos não ficaram muito bons, isso porque embora o gênero

estudado preveja um texto enxuto, seco e sem avaliação, ele consegue opinar mesmo que seja na conclusão do trabalho. Também se observa que usa o “porque” acentuado. Não podemos dizer que esse uso é um erro, tendo em vista que durante as aulas foi um ponto de discussão que ainda não estava totalmente esgotado. Além disso, escreve que o “queijo estava muito pequeno”, o que, de fato, quis dizer que era pouco para o salgado, ou seja, o misto que fizeram na aula. Constatamos que o texto é de relevante autoria, porque o estudante construiu seu texto sem apoio de outro texto para tomar por base.

Ainda, nos resultados avalia o que foi feito escrevendo que “deu tudo certo” e que conseguiram vender os salgados, o que “rendeu um bom dinheiro”, para a escola.

O estudante **R** produziu o seu texto introdutório usando a expressão “muitas coisas”, – anáfora conceitual – o que, inicialmente, gerou certa indefinição, porém, em seguida, exemplificou a expressão “essas coisas”. No final do parágrafo, confundiu a conjunção “mas” (sentido de não) com o advérbio “mais.” Em relação ao **objetivo** repete o substantivo “pé e pés,” sem necessidade, o que gera uma falta de coesão.

Ao escrever sobre os procedimentos da observação não produz um texto, como o aluno W. Inicia escrevendo que foi até a sala de ferramentas, que na verdade é o almoxarifado, e posteriormente fez uma lista de materiais, a fim de cumprir com os procedimentos necessários para colocar em prática o objetivo do relatório. Além disso, não colocou os acentos necessários nas palavras “pé” e “área”, o que nos faz pensar que realmente há uma necessidade de retomar o conteúdo sobre a acentuação.

Nos **resultados** foi bem interessante a observação realizada sobre a mandioca e também o uso do verbo “coletou” para referir-se ao ato de arrancar as raízes. Esse verbo é normalmente usado pelos próprios estudantes e também pelos técnicos que trabalham no campo. Tanto para os alunos como para os que convivem com eles, no dia a dia da lida (como falam), escrever “arrancou” como “coletou” é perfeitamente compreensível, embora saibamos que há diferenças entre o primeiro e o segundo termo. Igualmente, escreveu o verbo flexionado “conseguimos” com dois esses.

Na **conclusão do relatório**, constatamos que o estudante embora tenha sua dificuldade, consegue escrever e se fazer compreender o que é o mais importante.

Em relação ao gênero, vimos que o aluno R levou ao pé da letra o que compreendeu, ou seja, produziu o relatório sucintamente e foi bem objetivo.

O gênero relatório de campo produzido pelos estudantes demonstra que todos conseguiram entender perfeitamente a proposta de produção desse gênero. Apresentaram a estrutura característica do gênero, a linguagem com certa formalidade e técnica e, em relação

aos aspectos formais corresponderam ao esperado para o gênero, embora os alunos E., BB., LO., M., OS., CD., K., FM., e CA., tenham registrado expressões como “levantar canteiros”, “dará verduras” (depois corrigiu para produzirá), “se a horta tiver bem esterçada”, o objetivos foi realizado com sucesso e bem no prazo, mas na hora de aplicar os remédios que deu algum problema mas deu tudo certo”, “eu sai na suinocultura que se trata de um local em que se cria porcos no colégio”, “nessa prática foi aprendido a resolver os seus problemas com soluções imediatas porque o resto nos já sabíamos”, poderão ocorrer alguns desvios de compreensão por parte de quem ler e não estiver em contato direto com esses estudantes ou, até mesmo, com esse tipo de linguagem, que é bem próxima a dos que moram na região.

Nesse caso, é bem possível ver a linguagem de diversos ângulos, porque não se trata de “erros”, mas sim de modos diferentes de dizer do estudante, que demonstra um conhecimento histórico e que é claro pode ser estendido para outros conhecimentos linguísticos.

Observamos, ainda, que a maioria dos estudantes revelou ter bom conhecimento e domínio das estruturas gramaticais da língua e da ortografia, de modo que atenderam às exigências associadas à escrita do gênero relatório. É inegável que alguns desvios estão presentes e que podemos orientar esses estudantes a fim de que tenham maior autonomia frente à linguagem.

Ressaltamos a presença do ato responsivo que implica em uma estética, porque há um aperfeiçoamento e não uma conclusão ou finalização entre o “eu” e “o outro”, ou seja, é como se fosse um signo que ecoa e que o autor a seu modo o replica pela linguagem. Assim, observamos a presença da estética que na verdade é o modo como o autor organiza as ideias, o que pensa, no seu enunciado em interação com o outro, produzindo múltiplos diálogos.

O aluno LO escreveu “... nós saímos com ele e fomos limpar o mandiocal e nós nos divertimos muito porquê na hora que ele chamava para discacar nós tiramos saro um do outro foi muito legal”. Apresenta alguns desvios ortográficos que não interferem na compreensão, escreve espontaneamente o que fizeram sem a preocupação de cobrança pelo comportamento, o que nos revelou confiança por parte dos estudantes demonstrando uma relação muito bacana entre os discentes e os professores.

Em parte de alguns textos, vimos que há a ocorrência de desarticulação entre e/ou no mesmo parágrafo por falta de pontuação adequada, o que interfere na coerência do texto. Porém o mais interessante é que a estética que é responsável pela organização do discurso, está presente na vida desses autores e nos atos por eles realizados, pois são os autores.

### 3.2. Procedimentos de autoria

Para iniciar a reflexão sobre a presença de autoria nos textos elaborados pelos alunos, pensamos, inicialmente, no processo interativo entre professora/alunos, aluno/aluno. Percebemos que essa relação é muito boa, já que para produzir os textos, esses estudantes não pouparam informações e, por incrível que pareça, usaram até palavras que não são comuns ao dirigirem-se aos professores em geral.

Na escola, podemos dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que aconteça o sucesso no processo ensino-aprendizagem. É possível afirmar que esse seja um dos requisitos básicos para uma prática educativa eficiente.

O estudante-autor aqui representado, aquele que mora no campo, revela sua relação com a sua língua e, sobretudo, o que aprecia no mundo que o cerca. Revela também o valor dado às atividades que concretiza, sejam braçais ou intelectuais, ou seja, a própria escrita, que mostra sua história de vida, seu “eu” em ininterrupta constituição, seu eu-autor que, pouco a pouco, desabrocha em um coordenado encanto.

Assim é por meio da produção textual que acontecem as inúmeras relações que são assinaladas valorosamente e que originam combinações e probabilidades enunciativas e, concomitantemente, distintas formas de composições.

Atualmente, a vida dos nossos jovens é marcada pela presença das novas tecnologias, e o acesso dos estudantes ao mundo virtual parece ocupar outros e distintos ambientes no dia a dia. Assim, a produção textual já não é vista apenas como um empenho escolar; escreve-se muito fora da escola para usar a língua viva em situações reais de comunicação. Faz-se necessário usar a escrita para falar como outro em tempo real. É preciso a escrita para mandar um script no Facebook, enviar uma mensagem no twitter, pelo celular, ou mandar um SMS.

Dessa forma, outro tipo de relação se estabelece com o outro, a virtual – que é instantânea, de curta duração, com finalidades precisas e características próprias. O surgimento da linguagem da internet é um exemplo absoluto do domínio do falante sobre sua própria língua, da sua compreensão ativa e criativa sobre a situação comunicativa específica que se impõe.

A relação das gerações contemporâneas com a escrita é muito diferente da nossa relação. Em consequência temos também distintas “formas” de autoria, e distintas compreensões sobre essa autoria. Compreendemos que cada estudante pode ser autor como um ser que produz linguagem, que lê e escreve que contrapõe ativamente aos outros também

fora do espaço escolar. Portanto, temos estudantes-autores em várias situações da vida, afinal a escola não é a preparação para a vida, mas é a própria vida.

Podemos e devemos pensar que, ao produzir seu texto, o estudante, naquele espaço-tempo exclusivo, é um autor-criador, que está em atitude de compreensão responsiva, a enunciados anteriores, que possui um interlocutor em mente no processo, que tem uma apreciação relevante sobre este interlocutor, sobre o tema (o que ou o quem da fala), e que o professor participa exotopicamente deste movimento. Nesse contexto, o caminho a percorrer é menos doloroso na intervenção, no processo de ensino aprendizagem da criação e refacção de textos.

A análise dos relatórios de campo indica que foram construídos, pelos estudantes, em um diálogo com outros gêneros que circulam no contexto escolar, mesmo quando incentivados e orientados a uma busca de expressão mais pessoal ou subjetiva.

A proposta de produção dos relatórios permitiu a manifestação de algumas características desse gênero discursivo e de algumas reflexões sobre os gêneros de um modo geral. Lembramos, primeiramente, que a produção de relatórios de campo como um gênero escolar, no Ensino Fundamental, não é uma prática frequente, o que provoca algum desconhecimento por parte de quem os escreve. Ao lado desse desconhecimento inicial, não foi previsto que, ao redigirem o relatório, em sua forma composicional e em sua temática, os estudantes agregassem aspectos narrativos a aspectos reflexivos/ argumentativos, ou seja, que agrupassem, de algum modo, no diálogo com outros gêneros que circulam na esfera escolar e em outras esferas, características que são também desses gêneros. Assim, podemos comprovar o acima exposto pelos textos dos alunos BB e LO que, na introdução, explicam o que é uma aula prática. BB também destaca nos objetivos que não podiam apenas “capinar o mandiocal” e sim deixá-lo limpo, a fim de que, posteriormente, pudessem consumir as raízes (as mandiocas).

Relatório da Prática

Introdução:  
 No dia 06/03/2015, sexta-feira, tivemos aula prática: A prática é uma aula que a escola criou, para os alunos fazerem os serviços da Escola ex: limpar o acrílico, cortar a rede, limpar a berçário, e a suíco e etc. Nós saímos no setor do Dácio Ex: O Senhor Dácio é um senhor, que tem a função de limpar e plantar os mandiocal. O André, Douglas Bergaria, Bruno Artig e eu, saímos no setor do Dácio.

Relatório da Prática

Introdução:  
 No dia 06.03.2015, sexta-feira Os meus Amigos, André, Bruno, Douglas Bergaria e Eu tivemos aula prática. Para quem não sabe a aula Prática é um lugar onde Alunos não escolhidos para ajudar os professores em trabalhos agrícolas. O Sr Dácio é um monitor que orienta onde iremos trabalhar e nós saímos com ele e fomos limpar o mandiocal e nós no disser-  
 Tivemos muito porque na hora que ele chamou para descansar nós tivemos mais um de serviço foi muito legal.

Explicações do que é uma aula prática do aluno BB e LO nono ano, 2015

BB argumenta, nos resultados, que sem sujeira não têm pragas e adverte que é preciso cuidar do tatu para que não destrua o mandiocal.

Resultados:  
 O Mandiocal ficou limpo e não tem nem uma sujeira e praga, para estragar o Mandiocal. Mas tem um porém, tem que cuidar o tatu para não estragar o Mandiocal.

Produção textual do aluno BB, nono ano, 2015.

Outra característica dos gêneros que esta análise acentua é a sua relativa flexibilidade, apontada por Bakhtin, que nos lembra de ser essa flexibilidade maior em alguns gêneros do que em outros. Podemos inferir, das colocações de Bakhtin em relação à uniformização dos gêneros, que os gêneros que circulam na esfera escolar são, predominantemente, padronizados. O relatório de campo não permite essa liberdade de reformulação, sobretudo pela sua composição variável, mas os estudantes tiveram a perspicácia de flexibilizá-lo, demonstrando que são autores do seu dizer e esse é o caso do relatório do aluno FM.

A linguagem do cotidiano é revelada em cada escrita, de cada autor, o que nos leva a ver quão importante é para que cada um pudesse exercer a sua atitude autoral, embora, todos tenham modos diferentes em determinados aspectos da escrita, mas ao mesmo tempo aproximam-se porque se estabelecem na esfera escolar.

Horário de início da atividade: 8:00 horário de término  
10:40

Conteúdo: Fazer a limpeza do local

Título da aula de campo Suíno cultura

Data da aula de campo 12.05.15

Local da aula Suíno cultura

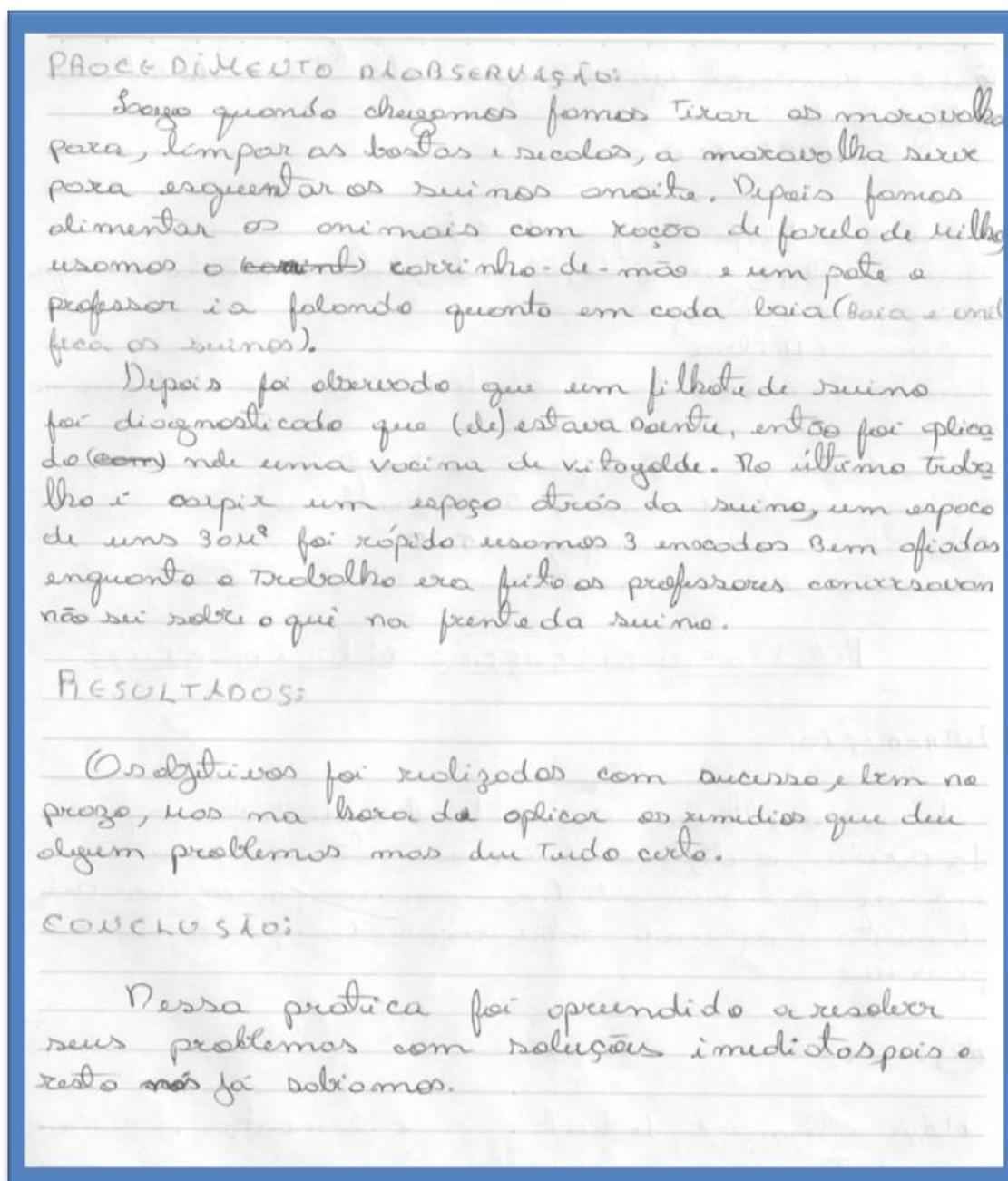
RELATÓRIO DISCURSIVO DE LULA DE LUPO

INTRODUÇÃO:

O Suíno cultura é um local onde trata os porcos da escola, o objetivo de ter esse setor na escola é ensinar os alunos a lidar com os porcos, vacas, aves, alimentos e o preceito sobre coisas, doenças como se preceito.

OBJETIVO:

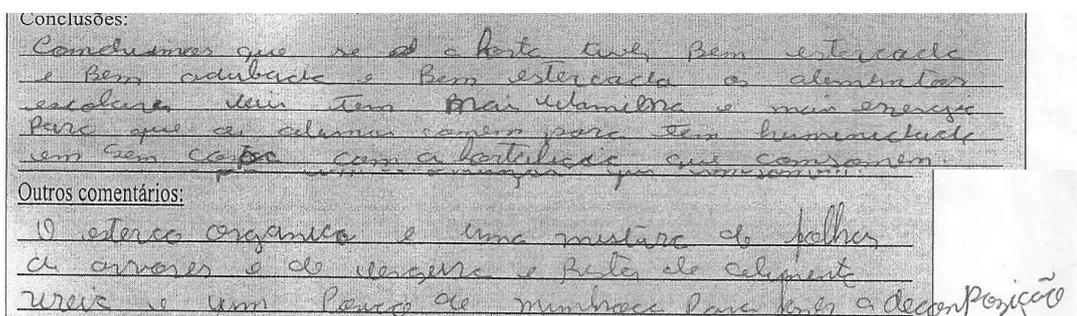
- \* Fazer a limpeza do local
- \* Alimentar os suínos.
- \* Tirar a moraxolha



Relatório de Campo - Aluno FM, nono ano, maio 2015.

Ao ler e reler os textos, do gênero relatório, escritos pelos alunos do 8º/9º ano do Ensino Fundamental II nos deparamos com textos com indícios de autoria, em que presenciamos a seleção e uso analítico das informações obtidas nas aulas de campo e que foram exploradas em benefício da elaboração do relatório. Também observamos que os alunos cometeram poucos equívocos em relação à estrutura do texto.

Em seu texto PS, conclui que se a horta for “bem esterçada” e bem adubada os alimentos escolares vão ter mais vitaminas e energia para que os alunos comam e tenham mais imunidade “(himunidade)” em seu corpo por meio das hortaliças que consomem.



Texto do aluno PS, nono ano, 2015.

Para melhor compreensão digitamos o texto do aluno PS que diz:

Conclusões:

Concluímos que se a horta tiver Bem esterçada e Bem adubada e Bem esterçada os alimentos escolares tem mais vitaminas e mais energia Para que os alunos comem para tem himunidade em seu corpo com a hortaliça que consomem.

Outros comentários:

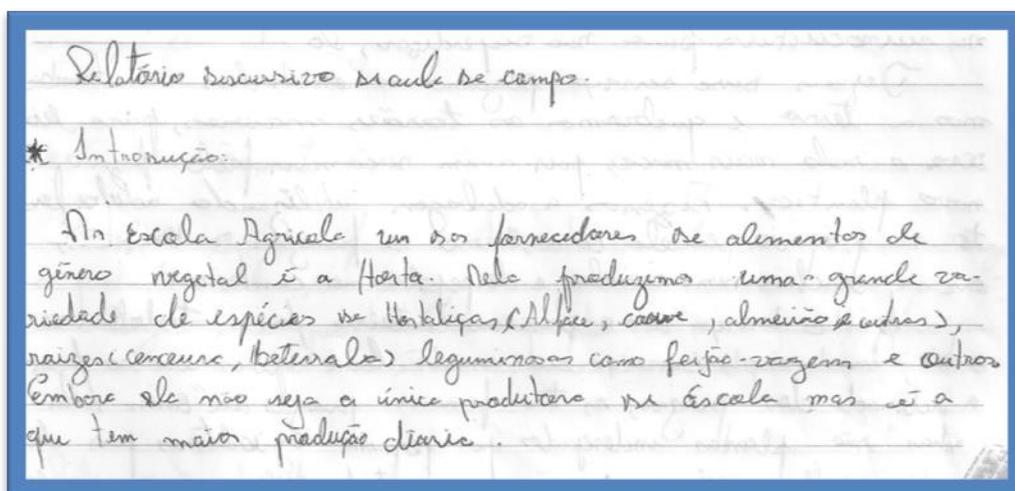
O esterco orgânico é uma mistura de folhas de arvores e de ...e Restos de alimento ureia e um pouco de minhoca para fazer a decomposição (PS, nono ano, 2015).

O texto apresenta equívocos na modalidade escrita da variedade padrão, porém essa necessidade não tira o valor da autoria do estudante, que cria palavras novas no contexto em que o produz quando destaca que a horta deve ser “bem esterçada”. Além disso, no espaço destinado a outros comentários explica o que é um esterco orgânico, supondo que quem fosse ler o seu relatório poderia não compreender o que seria isto.

Mesmo com certos enganos, os autores buscaram, por meio da relação enunciativa, uma totalidade de sentido na unidade dos relatórios. Colocaram-se na posição de autor se responsabilizaram pelo discurso e pelos seus atos. Segundo, Voloshinov e Bakhtin (1926, s/d, p. 11) “o poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor”. Dessa maneira, os autores dos relatórios de campo, não como poetas e poetisas, mas sim como estudantes agricolinos/autores escreveram com palavras “impregnadas de julgamento de valor”, do cotidiano da vida que levam, em pequenas ou grandes propriedades rurais, ou seja, do dia a dia, da vida real.

Nesse caso, o autor é aquele que cria uma forma de linguagem para atuar, escrever sua obra, assume a sua atitude autoral e assim, utiliza a linguagem de maneira simples, para expressar o mundo em que vive conforme sua visão estética.

O texto do aluno CA é uma versão bem elaborada, tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista da estrutura composicional do texto. Não se observa um padrão já definido de textualidade, pois, coloca cenas do seu cotidiano, traz, por fim, alterações que criam um autor singular, uma voz mais característica, sem, contudo, perder a coerência temática e as marcas do gênero.



Texto do aluno CA, nono ano, 2015.

Durante a análise da produção, percebemos que CA fugiu do padrão médio de produção do grupo porque avançou bem mais do que os outros, e, assim, foi além da média.

Observamos, nesse caso, uma estreita relação entre a representação do conteúdo e a representação do texto. Quanto mais avançada a representação do texto, mais organizada a representação do conteúdo. Também verificamos que as tentativas de avançar na representação do conteúdo foram muito boas, pois demonstrou alta qualidade na representação do texto.

A apresentação dos subsídios supratextuais do texto é um procedimento de autoria que pressupõe certa organização e estabelecimento do fluxo textual para a percepção da visão. É uma informação nova para os aprendizes da escrita no Ensino Fundamental, uma vez que a oralidade não dispõe desses recursos (distribuição do texto na página, divisão do texto em parágrafos, uso de pontuação, inicial maiúscula, título destacado do texto).

Esse é um importante procedimento de autoria porque imprime ao texto uma configuração material significativa: permite conceber um texto em partes reunidas sob um

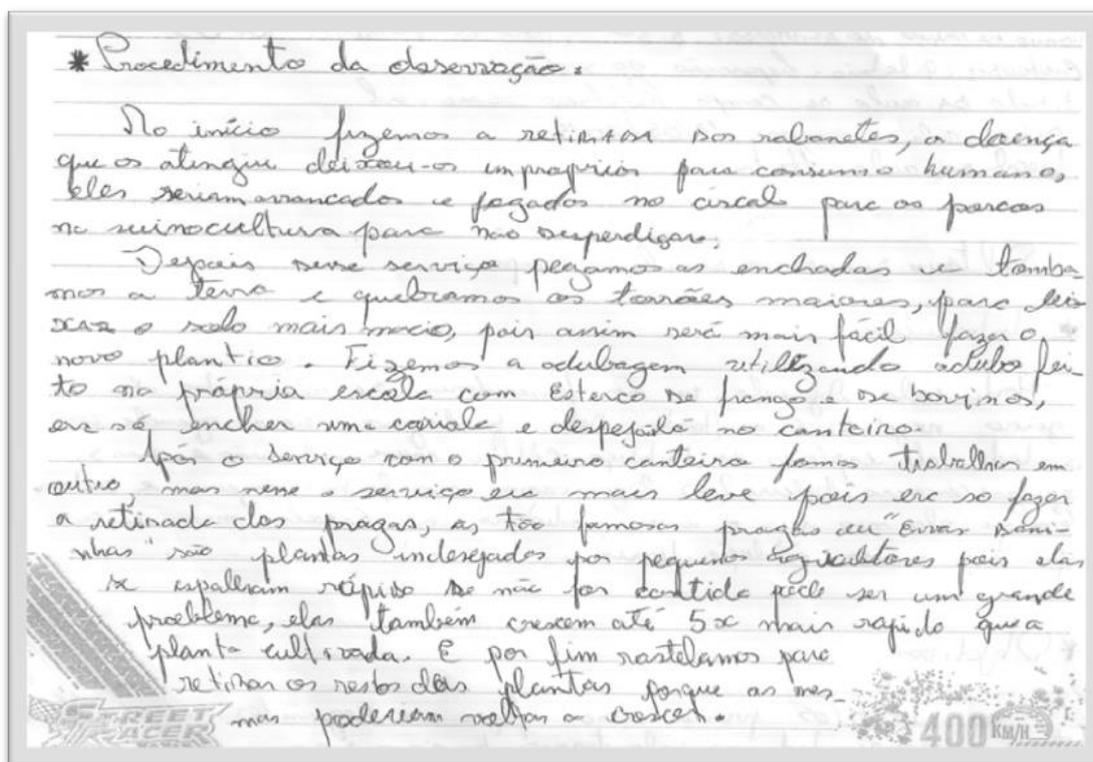
título comum, permite a distinção entre trechos em prosa, entre descrição e explicação, entre introdução, procedimentos, objetivos e conclusão, por exemplo.

Quando um estudante-autor dá forma gráfica ao texto, está transmitindo nele algumas intenções dirigidas ao leitor que denunciam, minimamente, a leitura que espera do texto e como o leitor deve envolver a relação das partes no todo. O texto de CA explica como acontece essa representação gráfica na sua produção do relatório de campo.

Constatamos que essa aprendizagem evolui e que a maioria dos estudantes, ao final do Ensino Fundamental, domina esse procedimento de autoria. Mas isso ocorre de forma diferenciada e, do nosso ponto de vista, muitas vezes, como aprendizagem morosa, visto que os estudantes do 8º ano e até do 9º ano, ainda não entendiam totalmente essa representação. Mas sabemos que essa aprendizagem é possível desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A representação de elementos paratextuais nem sempre é exigência ditada pelo conteúdo desenvolvido pelo texto. No caso do gênero de texto em foco, não há uma exigência dessa natureza. Uma ilustração, por exemplo, pode ajudar a explicar o sentido no texto e, então, sua presença tornar-se-ia imprescindível porque é mais fácil explicar por meio de imagem do que apenas pela escrita, por conta da sobrecarga cognitiva. Porém o estudante não usou desse artifício o que nos faz compreender que realmente escreveu com conhecimento e autoria.

Com relação às representações do conteúdo, o esforço do estudante concentrou-se na manutenção da coerência temática e no sentido que deveria deixar claro no relatório de campo. Memorizar e reproduzir o sentido não são tarefas fáceis e é ainda mais difícil quando é bloqueada pelo não reconhecimento da infraestrutura geral do gênero e, portanto, pela pouca possibilidade de representação do texto. No caso do aluno CA, este ultrapassou sua própria condição de escritor/autor e superou as dificuldades por esforço próprio e porque soube explorar os conhecimentos dos professores e técnicos para, assim, escrever com autonomia.



Produção de texto do aluno CA, nono ano, 2015.

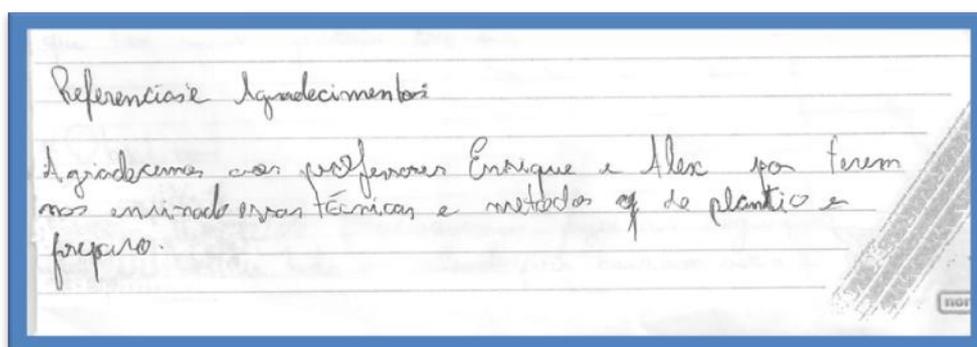
Como o gênero do texto em construção representa uma limitação para o estilo individual, os estudantes também esbarraram nesse obstáculo representado pelo gênero, sem saber como articular os segmentos objetivos que o compõem. Ao buscar a formulação de um caráter singular. Atuou eventualmente para reformular as sequências descritivas e dando um toque especial e explicativo que não é comum no gênero relatório de campo (conforme Texto do aluno CA, nono ano, 2015).

O estudante-autor escreve o seu relatório de maneira coerente articulando as ideias e o sentido estabelecido entre as informações relativas aos procedimentos observados está bem estruturado. Percebemos que o aluno tem domínio da estrutura característica do gênero. As estruturas são escritas de maneira a evidenciar o bom domínio da modalidade escrita e ainda faz uso sofisticado dos recursos coesivos que, beneficiam de modo especial a articulação textual. É perfeitamente presente tanto a coesão referencial como a sequencial criando condições exemplares para que o discurso avance.

Outro fator que nos chama atenção são as formas de valoração do estudante-autor, pois nos exhibe uma escrita que favorece a realidade da vida social na escola. Para nós, o envio desse discurso em que as mazelas e malefícios da produção e da criação de porcos revela o agir ético do estudante-autor.

O autor entende a proposta e consegue desdobrar a temática com certa autonomia sem se prender às regras que pesquisou e aprendeu. Assim, apesar de em seu texto não se presenciarem todas as características de um relatório, conforme os manuais didáticos, o texto nos dá uma amostra da vida, do lugar onde vive o autor não do ponto de vista de um herói, de um cenário, de uma tensão entre um conflito e seu desfecho, mas por meio de uma reflexão acerca de um acontecimento que marca e constitui a vida local.

Além de todas as questões apresentadas, o aluno CA ainda apresenta outra inovação, que é frisar que os professores (que, na verdade, são os técnicos responsáveis pelos setores) são os responsáveis pelo que aprenderam, assim merecem os agradecimentos.



Texto do aluno CA, nono ano, 2015.

As vozes dos professores (técnicos) da escola são enfatizadas em diversas invocações para contextualizar o momento do trabalho, as histórias de amizade, sensibilidade entre a realidade e a ficção, são vozes que extravasam as limitações humanas para mostrar que independente de serem pessoas pobres ou ricas, todos podem superar as dificuldades e vencer por meio do esforço mútuo.

O autor E apresenta uma linguagem bastante diversificada, pela qual demonstra detalhes que buscam envolver o leitor de maneira séria. O texto se reporta de forma significativa a um aspecto circunstancial do cotidiano local: a escola em que ele estuda e que oportuniza uma aprendizagem do campo e certamente se identifica. Desses espaços, ecoam as vozes que trazem lembranças do lugar de origem do aluno. O texto é plurilíngue, pois, apesar de se servir de uma linguagem formal, própria da cultura letrada, para escrever o relatório, o estudante-autor mobiliza em seu texto algumas expressões e estruturas da fala popular e regional, especificamente a nordestina, que constituem de forma mais singular as vozes sociais presentes no ambiente sociocultural do lugar em que viveu por um bom período.

Essas informações foram apresentadas no momento em que a professora pesquisadora oportunizou um momento de apresentação dos relatórios em sala de aula e como

os colegas dos estudantes-autores não entenderam muito bem o sentido das expressões, solicitaram ao autor que explicasse o que significavam.

Para alimentar as galinhas foi usado a carriola e um pote pequeno para pegar a ração e colocar nos cochos, para recolher o pó de serraria na suína foi usado uma pá e uma vassoura para juntar e para lavar as baias foi pegado o rodo, vassoirão e a enxada em quanto o tec. Erick jogava a água com a mangueira com a ajuda do P H. esfregamos e puxamos a água com o rodo.(Aluno E,2015)

Expressões como “vassoirão”, “carriola” estão muito mais presentes em outras regiões, especialmente a do nordeste como citado. Assim, podemos afirmar que os textos são autorais mesmo que os estudantes tenham lançado mão das vozes dos professores para escrever, pois em momento algum usaram textos de apoio ou didáticos para escrever os relatórios de campo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados da presente pesquisa evidenciam que os processos de socialização e participação possibilitam ao sujeito envolver-se e progredir por meio das esferas sociais literárias, tendo em vista que constrói uma imagem de si pertinente aos textos que elabora. Isso oportuniza uma tendência a vincular característica dos indivíduos aos textos que produzem e a construir, conseqüentemente, suas “identidades discursivas” (BAZERMAN, 2007), ou, pronunciaríamos sua identidade de autor.

Essa identidade evidencia o estilo e a autonomia do autor em um texto. Por outro lado, o discurso, enquanto objeto de assimilação, historicamente, passou a ser um produto, uma obra.

Dessa perspectiva, a presente pesquisa está inserida nos pressupostos teóricos do paradigma sócio histórico e cultural do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa. Os dados foram coletados em uma instituição escolar, por meio da leitura e da produção textual, a fim de descrever as práticas sociais, bem como as práticas reflexivas, ou seja, que considera as condições sociais dessa produção. Nessa vertente, utilizamos a concepção do ensino e da aprendizagem da escrita enquanto processo interessado na prática reflexiva dos alunos sobre o próprio texto, concebida como reescrita.

Ensinar ao estudante a produção textual, por meio da reescrita reflexiva foi um fator primordial para que essa prática ocorresse levando em consideração as necessidades desses estudantes para que fossem oportunizadas condições de reflexão sobre os aspectos a serem melhorados em suas produções. Com estas ponderações é possível responder a seguinte questão proposta na pesquisa: *a aprendizagem da escrita requer uma prática contínua de produção de textos para seu desenvolvimento. A falta dessa continuidade pode prejudicar o desenvolvimento das habilidades necessárias, que um estudante do 8º ano precisa para escrever textos de autoria?*

Portanto, quando um professor propõe que os estudantes produzam textos, o faz a fim de desencadear um diálogo. Cada um dos estudantes dará suas repostas conforme sua experiência. Assim, na interação com o outro na sala de aula, o diálogo é desdobrado em muitos outros. E para expor esses conhecimentos é como se o estudante negociasse com o conhecimento que tem guardado em sua memória e o retirasse para fazer representações da demanda inicial, do conteúdo, do texto, do autor e do leitor. Dessa maneira, então, começa o diálogo com outros textos, que será retomado durante todo processo, à medida que o leitor renova suas representações.

No caso da produção textual analisada, no capítulo 5 desta dissertação, cada exemplar é uma representação do relatório de campo, e também objeto de análise autoral. Entre os textos corrigidos e o original, cada reescrita dialoga de um modo singular com o texto fonte e assim foram construídas as representações para o conteúdo, o texto e o autor.

Os textos produzidos pelos estudantes em seus relatórios escritos são realmente autorais, pois cada um dos estudantes escreveu porque soube explorar os conhecimentos advindos dos técnicos do campo e professores que também atuam lado a lado com esses técnicos.

Desse modo, distinguir a esfera discursiva e compreender como tomar uma posição discursiva e comunicá-la é essencial para o projeto de uma aprendizagem significativa de produção textual.

A autoria não se estabelece prontamente como atribuição de um discurso a um sujeito. Resulta de uma intervenção complexa que constrói certo ser racional a que a compreensão de Bakhtin (2003b, p. 186) “[...] de que todo enunciado é réplica porque é uma ligação na cadeia de comunicação discursiva e que toda compreensão (audição ou leitura) é completa de resposta porque o todo enunciado faz tentativa, ou seja, uma atitude responsiva no interlocutor é fundamental para a aprendizagem da escrita.” Essa abordagem possibilita compreender o processo de composição dos textos e empreender ações que ajudem os estudantes a escrever, ponderando os milhares de fios dialógicos sugeridos em seu discurso.

As considerações respondem as seguintes questões: *A análise de uma amostragem da produção escrita de estudantes do oitavo ano pode auxiliar na compreensão dos procedimentos utilizados por eles e a adequação desse uso para a aprendizagem da escrita? É possível pensar em uma noção de autoria sem inter-relacionar a noção da escrita?*

Outro aspecto a ser considerado é que os estudantes compreenderam com as atividades que podem escrever um relatório, texto dramático de várias maneiras e isso foi um grande desafio para eles. Se eles souberem como utilizar os recursos linguísticos nas diversas circunstâncias, como produzir o efeito da coesão ou da coerência e progressão temática, enfim, se os estudantes tiverem repertório para distinguir, em um texto, os procedimentos de autoria, os procedimentos linguísticos e os extralinguísticos, seguramente poderão usá-los como conhecimento prévio quando forem elaborar suas próprias representações para a produção de um texto.

Segundo Bakhtin (2003b, p. 197), “[...] o discurso sempre se explica como um enunciado que pertence a um sujeito, um autor, porque é só assim que o discurso admite sua vivência”. Ao representar o problema retórico que demanda sua escrita, os estudantes

evidenciaram uma posição de sujeito do discurso e, com ela, uma imagem que tinham de si mesmos como autores dos relatórios de campo. Na maioria dos textos, observa-se o exercício, às vezes tímido, de composição de uma identidade de autor. Mas em todas as reescritas não houve apenas a reprodução de um texto, mas sua criação, e, todas elas trouxeram a marca de seu autor.

Com essas considerações, foi possível responder a pergunta inicial de nossa pesquisa, *como seria uma análise reflexiva sobre a produção de texto dos alunos do 8º/9º ano, considerando a perspectiva bakhtiniana?*

Atualmente, a aprendizagem da Língua Portuguesa, na escola ainda tem a leitura como habilidade fundamental na vida escolar do educando. Dessa maneira, para compreender o desenvolvimento da produção escrita, é preciso oportunizar ao educando muita leitura e produções textuais significativas. A possibilidade de produzir textos é para o estudante tão fundamental como o ato de ler.

Ser autor pressupõe o desenvolvimento da capacidade do sujeito de se colocar no mundo, por meio do discurso, assumir uma voz e um lugar. Se o estudante não conhecer os procedimentos de autoria que o escritor pode colocar em prática enquanto escreve, não pode compreender o que ele necessita apreender para evoluir em suas produções textuais.

Para responder a pergunta: *conhecer os contextos histórico e teórico que envolvem as concepções de autoria, de texto e de ensino da escrita permite auxiliar o estudante do 8º ano a produzir textos autorais?* É possível afirmar que sim, tendo em vista que Bakhtin e o Círculo produziram uma abertura social que possibilita, hoje, analisar os discursos dos meios de comunicação de massa e das modernas mídias digitais. As teorias desse teórico são fundamentadas no diálogo, a forma mais simples de comunicação mantém a atualidade e a capacidade de se relacionar ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Bakhtin, para produzir textos autorais, é necessário conceber a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo meio social, pela cultura, pois os estudantes reconhecem a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, o que possibilita responder outro aspecto da investigação: *compreender o processo de produção textual durante a escrita de textos possibilita apreender os procedimentos autorais nas diversas atividades em sala de aula?* Para cada esfera e produção, circulação e recepção de discursos, há gêneros apropriados e todo discurso requer do autor escolha diferente de palavras que determina o estilo da escrita da mensagem, pois, para isso, não há um receituário pedagógico previamente definido.

Essa reflexão pode responder também a seguinte questão: *é possível analisar e descrever procedimentos de autoria compreendê-los como atos de linguagem que desempenham funções específicas na escrita de textos por alunos do 8º ano?*

Toda reflexão exposta nesta pesquisa também serviu para que eu ao lado de minha orientadora aprendesse, por meio da interação e constante diálogo, a escrever e compreender todo esse processo. Foi imprescindível nos colocarmos na posição dialógica para que pudéssemos entender quais eram as necessidades discursivas dos alunos. Essa posição nos deu a condição para dialogar com as produções dos estudantes e, principalmente, com os aportes teóricos do Círculo de Bakhtin,

Nesse diálogo, entendemos ainda que os conceitos bakhtinianos estão conectados uns com os outros, de modo que ao falar de um é difícil não remeter ao outro, isso faz parte da unicidade da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. A. de. **Escrita, Autoria e ensino: um diálogo para pensara constituição do sujeito-autor no contexto escolar**. São Paulo. 2010.
- AGNOLINI, A. C. L. **Em função da escrita: uma experiência com exercícios de análise linguística em sala de aula**. Campinas, UNICAMP, 2007. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- ALMEIDA, M. O. **Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?** Campinas, UNICAMP, 2001. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo, 2009.
- ANTUNES, Irandé: **Aula De Português: Encontro E Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, L. C. **Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares**. Salvador, UFBA, 2004. (Mestrado em Educação), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.
- ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes: **a importância do teatro na formação da criança – PUCPR**, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. M. M.[1920-24]. **Para uma filosofia do ato**. Trad. de Augusto Ponzio, São Carlos. SP: Pedro João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- \_\_\_\_\_, M. **O autor e a personagem na atividade estética**. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V.N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, Tzvetan. Mikhail Bakhtine: le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981, p.287-316.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002a, p. 13-70.
- \_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002b, p. 71-210.
- \_\_\_\_\_. **Formas de tempo e de cronotopo no romance**. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002c, p. 211-362.
- \_\_\_\_\_. **O autor e a personagem na atividade estética**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 3-192. (Original russo, 1920-1930)
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277 – 289.

- \_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p.307-335.
- \_\_\_\_\_. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BALTAR, Marcos. **A validade do conceito de competência discursiva no ensino de língua materna**. Revista Linguagem em (Dis) curso. Lem D, Tubarão, v.5, n.1, p.209-228, jul/dez, 2004.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 1980.
- BARROS, Leila Figueiredo de. A autoria nas produções de crônicas da Olimpíada da Língua Portuguesa: um olhar enunciativo-discursivo – Dissertação de mestrado. UFMT. 2012.
- BAZEMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organização Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel (responsável). São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRAIT, B.; MELO, R. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In. BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRANDÃO, H. H. N. **Coesão e interatividade em texto de elocução formal**. Cadernos de estudos linguísticos, Campinas - SP, v. 44, p. 239-250, 2003.
- BRASIL. MECPARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e do Desporto Língua Portuguesa vol. 2-1997
- BELINTANE, C. Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. Estilos da clínica, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-51, 2008.
- BELINTANE, C. A ORALIDADE FAZ ESCRITA NA(S) INFÂNCIA(S) : PESQUISAS E REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO, Livre Docência *Ano de obtenção*: 2011.
- BELTRÃO; Odacir, BELTRÃO Mariúsa. **Correspondência Linguagem e comunicação: Oficial, Empresarial, Particular**.. 23º Ed. Atlas, 2005. São Paulo.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.
- BORGES, C. L. C. **A criança e suas reescritas escolares**: as estruturas com determinantes. Campinas, UNICAMP, 2007. (Doutorado em Linguística), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os Doze Trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BOUSQUIÉ, G. Como Redigir um Relatório. Editora: Clássica **Ano**: 1957.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 11 de junho de 2010. Tradução de Anna Raquel Machado e Eliane Gouvêa Lousada.
- \_\_\_\_\_. Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos - Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
- CARRIJO, V. L. S. **Atividades reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana**. Mato Grosso: UFMT, 2012. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MEL - da Universidade Federal do Mato Grosso, 2012.

- CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M de. **Advérbios Modalizadores**. IN: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Artigo científico e relatório**. Curso técnico em segurança do trabalho. Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), s/d. Disponível em:  
[http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo\\_amb\\_saude\\_seguranca/tec\\_seguranca/português/301012\\_leit\\_p\\_text\\_a10.pdf](http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_amb_saude_seguranca/tec_seguranca/português/301012_leit_p_text_a10.pdf). Consulta feita em 19 de março de 2015.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Tradução Mary Del Priore. Brasília: UNB, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLOMER, Teresa e Anna Camps. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2002.
- Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica do Estado do Paraná, Secretaria da Educação do Paraná, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional – FUNDEPAR, Departamento de Formação dos Profissionais da Educação.
- DUCROT, Oswald. **Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- \_\_\_\_\_. (orgs). **Argumentação na Língua: da pressuposição aos topoi**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.
- ESPÍNDOLA, Luciene Claudete. **Retórica e Argumentação**. In: SILVA, Joseli Maria da; \_\_\_\_\_, Luciene Claudete. (orgs). **Argumentação na Língua: da pressuposição aos topoi**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.
- FARACO, A. F. **Autor e autoria**. In: BRAIT, B.(ORG). **Bakhtin conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FÁVERO. L. L. **Coesão e coerência textuais**. Ática, 2007.
- FIGUEIREDO e PAULA, H.; LIMA, Maria Emília Caixeta. **A Leitura de textos didáticos de ciências como confronto de perspectivas**. IN: **Revista Proposições da UNICAMP**. Campinas, s/d. (número especial), 2010.
- FORTUNA, Marlene. **A performance da oralidade teatral**. São Paulo, Annablume, 2000.
- FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. 216fls. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- GALINKOFF, R. M. (1975-76). **Comprehension in good and poor readers**. Reading Research Quarterly, 11(3), 624-659. Giordano, G. (1985). Learning to reading erased text.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagens**. São Paulo, Martins Fontes, 1991. 142
- \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. **ANCORAGENS estudos bachtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- GONÇALVES, A. V. **As Listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros**. In GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. 1ª. ed. São Carlos: Claraluz, 2009.2010. 176 p.
- GREGORIO, Nardice B. dos Santos. **Leitura e produção escrita do gênero relatório para desenvolvimento de habilidades**. Revistas pucspbr/index.php/intercambio/article/view/3948, acesso em 12 de maio de 2015.
- GRILLO, S. V. C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. Campinas, UNICAMP, 1995. (Mestrado em Linguística Aplicada no Ensino-aprendizagem de Língua Materna), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

- GUEDES, Paulo Coimbra. **Chegou a hora dessa gente bronzada mostrar seu valor**. Mimeo. 2007.
- \_\_\_\_\_. **A construção da discursividade na escrita – procedimentos básicos do professor**. In: LIMA, Marília dos Santos e GUEDES, Paulo Coimbra (org.). Estudos da linguagem. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996, p. 133-144.
- \_\_\_\_\_. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- \_\_\_\_\_. **E por que não nos defender da língua?** In: FARACO, Carlos Alberto (org.). Estrangeirismos: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001, p. 127-142.
- \_\_\_\_\_. **A língua portuguesa e a cidadania**. Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: v. 11, n. 25, p. 83-99, 1997.
- JESUS, C. A. **Reescrita: para além da higienização**. Campinas, UNICAMP, 1995. (Mestrado em Linguística Aplicada no Ensino-aprendizagem de Língua Materna), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2010
- JOLIBERT, Joseph. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria e Maria Elena Rodriguez. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina e leitura. Leitura e prática**. Ed. Da Universidade Estadual de Campinas. Campinas S.P.1993.
- KLEIN, L. R. ALFABETIZAÇÃO: QUEM TEM MEDO DE ENSINAR? 6ª ED.1997 P.143**
- LOPES, Edward. **Discurso, texto e significação. uma teoria do**  
 KOCH. Ingedore Villaça. **O texto e a Construção dos sentidos**. São Paulo. Contexto1998.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e Linguagem**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Interação pela Linguagem**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto,2012.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 8ª reimpressão - São Paulo: Contexto,2012.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 19-29, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LOPES, Edward. **Discurso, texto e significação.. uma teoria do interpretante**. Cultrix. São Paulo, 1978.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1986.
- LUZZI, Marta. Primeiras Autorias: O Processo Discursivo no Ensino de Língua Portuguesa e a Formação do Leitor/Autor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, Amambai, MS, 2014, 143f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS
- MACHADO, A. R.; Bezerra M. A. (Orgs.).**Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121
- MAINGUENEAU, Dominique. **Prática discursiva (vb)**. In: **Termos chave da análise do discurso**. Trad.: Márcio Venício Barbosa, Maria E. Amarante e Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. A. L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: OSAKABE, H. **Linguagem e educação.** In: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de Linguagem.* 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1994. DIONISIO, P. Ângela, MACHADO, Raquel Anna, BEZERRA
- \_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade.** In: Ângela P. Dionísio, Anna Raquel Machado, Maria Aparecida Bezerra (org.) *Gêneros Textuais & Ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MAZZOTTI-ALVES, Alda Judith. Gewandsznajer, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. p.68-177.
- MEDEIROS, João Bosco. **Correspondência: técnicas de Comunicação criativa.** 18ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 7 ed. – 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2006b.
- MELO, E. S. O.; PETRONI, M. R. **O gênero propaganda impressa na escola: reescritas possíveis.** In GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco.** 1ª. ed. São Carlos: Claraluz, 2009.
- MEURER, J. L. Desiree. M. **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas,** 1ª ed. São Paulo, Edusc ed.2002.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. Rosa Lydia Teixeira Corrêa. **A educação escolar em perspectiva histórica.** Autores Associados, CAPES. Campinas, São Paulo. 2005.
- MORTIMER, Eduardo Fleury. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino.** *Revista Investigações em Ensino de Ciências – V7(3), pp. 283-306, 2002*
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Jogando com as vozes do outro: A Polifonia – recurso modalizador na notícia jornalística.** João Pessoa: UFPB, 2005. (Tese de doutorado).
- \_\_\_\_\_. ESPÍNDOLA, Lucienne Claudete. **Os Operadores Argumentativos na Sala de Aula: Uma análise do conectivo ma sem gramáticas escolares.** IN: *Revista do GELNE, volume 5, nº 1 e 2 – João Pessoa: Ideia, 2003.*
- NEVES, Maria Helena de Moura; **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 7. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- \_\_\_\_\_, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2012.
- \_\_\_\_\_, E. P. **O Português Popular Escrito: A linguagem das ruas e das feiras,**
- \_\_\_\_\_, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo, Cortez e Editora da Unicamp.1988.
- OSAKABE, Haqira; **A Produção de Textos e o Livro Didático,** 01/1988, Signo (UNISC. Online), Vol. S/N, pp.46-50, Lageado-SC, SC, BRASIL, 1988.
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L., . **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities.** *Cognition and Instruction, 1 (2): 117-175, 1984.*
- PRESSLEY, M., GOODCHILD, F., FLEET, J., ZA
- PAVIS, Patrice. **Dicionário do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2005
- \_\_\_\_\_, Patrice. **Linguagem urbana e português popular impressos, volantes e cartas.** São Paulo: Contexto, 1996.
- PELLEGRINI, M. H. M. A., & Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (2002). **Evaluación de las actitudes de lectura em universitários.** *Lectura e vida, 23(2), 26-33*
- PINTO, Maria Leda **discurso e cotidiano: histórias de vida em depoimentos de pantaneiros.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e

- Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação – histórias, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PONZIO, A, **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2010. Revista Pro Língua – ISS N1983 - 9979 Página | 96 Volume 5 - Número 2 - jul/dez de 2010.
- POSSENTI, S **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis SC, v. 20, n.1, 2002.
- ROJO, R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In Signorini, I. (org.) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre Linguagem).
- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. (1999). **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, A. A. A.; Suehiro, A. C. B. & Oliveira, K. L. **Habilidades em Compreensão da Leitura: um estudo com alunos de psicologia**. 2004.
- SANTOS, A. A. A. **Compreensão em Leitura na Universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino**. Estudos de Psicologia, 1990.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, nº 11, mai-ago. 1999.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SILVA, E. **O ato de ler.: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre. Ed. ArtMed. 1991.
- \_\_\_\_\_, Frank. **A Escrita e o escritor**. Porto Alegre. Ed. ArtMed. 1982.
- SIGNORINI, I. **Construindo com a escrita “outras cenas de fala**. In Signorini, I. (org.) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre Linguagem).
- SOARES, M.B. "As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto". In Zilberman, R. & Silva, E.T. (org), p. 18-29. (1988)
- SOBRAL, A. (2005). **Ato, atividade e evento**. In B. Brait (Org.), Bakhtin: conceitos-chave (pp. 11-36). São Paulo: Contexto.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre. Ed. ArtMed. 1998.
- SUASSUNA, Lúvia. **Ensino de língua portuguesa uma abordagem pragmática**, Papyrus Campinas, São Paulo. 1995.
- TODOROV, Tzvetan. Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981, p.287-316.
- VAN Dijk, Teun A. (1978) La ciencia del texto. Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1988) Modelos na memória – o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: Discurso, cognição e leitura. São Paulo, Contexto, 1988, p. 158-181.
- VIGNAUX, Georges. Argumentation et discours de la norme. *Langages*, 1979, 67-85.
- VOGT, Carlos; DUCROT, Oswald. De **magisamas: uma hipótese semântica**. In: VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: HUCITEC, 1980.
- VOLOCHINOV, V. N (1926) **Discurso na vida e discurso na arte** (sobrepoeítica sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo.
- \_\_\_\_\_.(1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

ANEXOS