



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KEYLA SILVA RABÊLO**

**A ARQUITETURA DAS POLÍTICAS DE ESCRITA NA  
ESCOLA: PORTAS-ONDE ou PORTAS-CONTRA?**

Salvador  
2014

**KEYLA SILVA RABÊLO**

**A ARQUITETURA DAS POLÍTICAS DE ESCRITA NA  
ESCOLA: PORTAS-ONDE OU PORTAS-CONTRA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mary de Andrade Arapiraca  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lícia Maria Freire Beltrão

Salvador  
2014

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Rabêlo, Keyla Silva.

A arquitetura das políticas de escrita na escola: portas-onde ou portas-contra? / Keyla Silva Rabêlo. – 2014.

138 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Andrade de Arapiraca

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lícia Maria Freire Beltrão

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Política e educação. I. Arapiraca, Mary Andrade de. II. Beltrão, Lícia Maria Freire. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 469.8 – 23. ed.

**KEYLA SILVA RABÊLO**

**A ARQUITETURA DAS POLÍTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA:  
PORTAS-ONDE ou PORTAS-CONTRA?**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 31 de julho 2014.

**Banca Examinadora**

Mary de Andrade Arapiraca – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lícia Maria Freire Beltrão \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Kátia Santos Mota \_\_\_\_\_  
Doutora em Estudos Luso Brasileiros – Brown University, EUA  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Obdália Santana Ferraz Silva \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

*À minha mainha, Helenise Marinho, e às minhas irmãs, Liliam e Leila, simplesmente porque representam tudo de melhor e mais bonito que tenho nesta vida.*

## AGRADECIMENTOS

*Tecendo a manhã*

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

Muitos são os que merecem meu eterno reconhecimento por participarem deste momento de enunciação social e por me fazerem enxergar um mundo de possibilidades:

**DEUS PAI**, por ser minha fortaleza, meu refúgio, meu guia de luz e protetor maior.

**MINHA AMADA MÃE, Helenise Marinho**, por fazer-se sempre presente com seu amor, sua força, sua luz e suas sábias e serenas lições que me servem de exemplo para ser quem profundamente eu sou.

**MINHAS IRMÃS, Liliam e Leila**, pela amizade e pelo carinho incondicionais.

**MINHA FAMÍLIA**, por sempre andar de mãos dadas. Em especial, os primos **Paulinho Marinho, Lucinha, Paula Rafaela, Paula Raíza e Davi**, por me acolherem no aconchego de seu lar nos dias em que eu precisava estar em Salvador para as atividades do Mestrado.

**MINHAS ORIENTADORAS, Mary de Andrade Arapiraca e Lícia Maria Freire Beltrão**, pela humildade intelectual com que compartilharam seus saberes durante todo percurso da orientação (do projeto ‘verdinho’ à sua ressignificação) com observações e análises precisas e competentes. Agradeço, também, por, pacientemente, entenderem minhas limitações de tempo devido à itinerância que é minha vida: ser de Itabuna, trabalhar em Eunápolis, morar em Porto Seguro e estudar em Salvador...ufa!

**AS PROFESSORAS Kátia Santos Mota e Obdália Ferraz Silva**, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e, com isso, colaborarem para uma melhor tessitura desta dissertação.

**MEUS COLEGAS E AMIGOS**, pelas lágrimas e risos compartilhados. Em especial, a **Lina Passos e Joelson Onofre**, entusiastas colegas de estudo que, potencialmente, ora nas palavras animadoras, ora nos diálogos sobre nossos estudos, influenciaram as escritas que se seguem.

**A TURMA DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM (GELING) DA FAGED UFBA**, pelos deliciosos encontros sempre recheados de muita alegria, estudos comprometidos e poesia.

**O IFBA- CAMPUS EUNÁPOLIS**, por colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

**MEUS ALUNOS** porque sempre me ensinam sobre os modos de aprender e, por isso, motivam-me a buscar melhorias em minha prática pedagógica.

**A TODOS**, indistintamente, **minha gratidão!!!**

*Fábula de um arquiteto*

A arquitetura como construir portas,  
De abrir; ou como construir o aberto;  
Construir, não como olhar e prender,  
Nem construir como fechar secretos;  
Construir portas abertas, em portas;  
Casas exclusivamente portas e teto.  
O arquiteto: o que abre para o homem  
(tudo se sanearia desde casas abertas)  
Portas por-onde, jamais portas-contra;  
Por onde, livres: ar luz razão certa.

Até que, tantos livres o amedrontando,  
Renegou dar a viver no claro e aberto.  
Onde vãos de abrir, ele foi amurando  
Opacos de fechar; onde vidro, concreto;  
Até refechar o homem: na capela útero,  
Com confortos de matriz, outra vez feto.

João Cabral de Melo Neto (1997, p. 15-16)



RABÊLO, Keyla Silva. **A arquitetura das políticas de escrita na escola: portas-onde ou portas-contra?** 138f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

Nosso objetivo principal, com o estudo *A arquitetura das políticas de escrita na escola: portas-onde ou portas-contra?* foi ampliar a discussão sobre políticas de escrita de texto no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), sobre os reflexos que elas produziram no desenvolvimento dos alunos com relação a essa unidade do ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista suas demandas futuras, quer em atividades profissionais, quer em atividades acadêmicas. Esse objetivo se desdobrou na questão da pesquisa relativa às políticas de escrita voltadas para a produção de textos adotadas pelo IFBA, considerando os documentos oficiais (LDB, PCN, PPI do IFBA e Programa de Língua Portuguesa (LP) do Curso Integrado de Informática) nas práticas de ensino realizadas. Na procura de respostas a essa indagação que se configurou a pesquisa em forma de metáfora – portas-contra ou portas-onde? – optamos, através da abordagem qualitativa, pelo método da pesquisa bibliográfica a fim de que pudéssemos compor o estado da arte sobre o objeto de nosso estudo e pela pesquisa exploratória com análises documentais e das produções escritas dos alunos a fim de que pudéssemos chegar aos objetivos já descritos aqui. A partir de tal perspectiva, analisamos os documentos oficiais e as produções escritas dos alunos tomando por base as condições de produção, no que se incluem quem escreve, o que escreve, para quem escreve, quando escreve, como escreve e confrontar práticas de produção escrita de textos analisadas com o que propõem os documentos oficiais, considerando a metáfora orientadora da pesquisa. Na análise de dados, apoiamo-nos em discussões realizadas no âmbito interacionista da linguagem em relação ao tratamento destinado ao texto (BELTRÃO, 2006; BRONCKART, 1999; GERALDI, 1984, 1997, 2010; KOCH, 2006, 2007; KOCH; ELIAS, 2010; ORLANDI, 1996, 2012), estudos sobre Gêneros Textuais (BAKHTIN, 1997; GONÇALVES; BANZARIM, 2013; MARCUSCHI, 2007b, 2011; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), ensino de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003; BRITTO, 1997; GERALDI, 2010; MARTINS, 2001) e retextualização (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2007a). Os resultados nos mostram que a escola está vulnerável a ser portas-onde ou portas-contra, dependendo da atualização – repertório teórico/metodológico e da atitude política ali engendrada, já que é espaço responsável em promover situações de prática de produção de texto e de compatível compreensão em torno do objeto, considerando que o mundo continua se organizando pela escrita.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Políticas de escrita. Produção escrita de texto. Retextualização.

RABÊLO, Keyla Silva. **The architecture of policy writing in school-where doors or gates against?** 138f. 2014. Thesis (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

## ABSTRACT

Our main goal, with the study *Architecture of writing policies at school: doors-where or doors-against?* was to broaden the discussion on written text policies in High School at the Federal Institute of Bahia (IFBA), about the reflections they produced in students' development in relation to that unit of Portuguese Language teaching, considering their future demands, both in professional and academic activities. This goal has unfolded in the research question concerning the writing policies aimed at text production adopted by the IFBA, considering the official documents (LDB, PCN, PPI of the IFBA and Portuguese Language Program (LP) of the Integrated Informatics Course) in the performed teaching practices. In seeking answers to this question which in this research adopted a metaphorical form – doors-against or doors-where? - We chose, through qualitative approach, for literature survey method, in order to assess the state of the art on our study subject, and exploratory research with documentary analysis and of the students' written productions so that we could reach the goals already described herein. From this perspective, we analyzed the official documents and the students' written productions based on the conditions of production, which include: who is writing, what is being written, for whom is being written, when is being written, how is being written and confront production practices of the analyzed written texts with the proposals of official documents considering the guiding metaphor of our research. For data analysis, we relied on discussions held in the interactional language framework regarding text treatment (BELTRÃO, 2006; BRONCKART, 1999; GERALDI, 1984, 1997, 2010; KOCH, 2006, 2007, KOCH; ELIAS, 2010; ORLANDI 1996, 2012), Textual Genres studies (BAKHTIN, 1997; GONÇALVES; BANZARIM, 2013; MARCUSCHI, 2007b, 2011; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), Portuguese Language teaching (ANTUNES, 2003; BRITTO, 1997; GERALDI, 2010; MARTINS, 2001) and retextualization (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2007a;). The results show us that school is vulnerable to be *doors-where* or *doors-against*, depending on the actualization - theoretical/methodological repertoire – and the political attitude made there, since it is a space responsible for promoting situations of writing (wording/text production) and with easily comprehension by the subject, considering that the world still been organized by writing.

.

**Keywords:** Writing policies. Written text production. Textual genres. Retextualization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Competências e Habilidades sugeridas na Ementa de Língua Portuguesa do Curso Técnico em Informática (1º ano).....	91
Quadro 2	Lista dos conteúdos de Língua Portuguesa destinados às turmas de 1º ano.....	91
Figura 1	Apresentação da proposta de redação do ENEM.....	98
Figura 2	Critérios para avaliação do desempenho dos alunos na Redação do ENEM.....	98
Quadro 3	A Olimpíada de Língua Portuguesa e a Sequência Didática como eixo norteador.....	102

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRAT	Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
G.A	Grupo Apresentador
G.O	Grupo Observador
HQ	História em Quadrinhos
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPI	Projeto Político Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SD	Sequência Didática
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DAS ESCOLHAS QUE FIZ...</b>	12
1.1	ENTRANDO EM CENA...	16
<b>2</b>	<b>O FIO DE ARIADNE: OUTRAS TESSITURAS METODOLÓGICAS.....</b>	28
2.1	A ESCRITA EM ALTA TEMPERATURA: A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS.....	30
2.1.1	<b>Dom Casmurro: uma motivação e vários textos.....</b>	30
2.1.2	<b>O gênero acadêmico no ensino médio.....</b>	39
<b>3</b>	<b>O TEXTO ENTRA NA RODA.....</b>	48
3.1	DESVELANDO OS SEGREDOS DO TEXTO: AS ANÁLISES.....	50
3.1.1	<b>As mil maneiras de escrever: atividades de retextualização.....</b>	50
3.1.2	<b>Da algazarra silenciosa ao carnaval social da escrita: os textos pularam os muros da escola.....</b>	76
3.2	O TEXTO NA SALA DE AULA: ONDE SE DIZ O JÁ DITO.....	85
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO DE PORTAS-ONDE OU PORTAS-CONTRA?.....</b>	88
4.1	MOVIMENTOS DE FORA PARA DENTRO DA ESCOLA.....	97
<b>5</b>	<b>ENTRE UMA PORTA E OUTRA: TEMPO DE TRAVESSIA</b>	104
<b>6</b>	<b>POST SCRIPTUM: PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES... PROEJA: SUJEITOS, CONTEXTOS E EDUCAÇÃO LÍNGUÍSTICA.....</b>	112
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	118
	<b>ANEXOS.....</b>	126
	<b>ANEXO A - Dom Casmurro: uma motivação e vários textos.....</b>	127
	<b>ANEXO B - Programa da disciplina Língua Portuguesa 4º ano.....</b>	128
	<b>ANEXO C - Avaliação do Projeto.....</b>	133
	<b>ANEXO D - CD com artigos científicos publicados nos Anais da FEBRAT</b>	138

## 1 DAS ESCOLHAS QUE FIZ...

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas.  
De uma infância livre e sem comparamentos.  
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.  
Porque se a gente fala a partir de ser criança,  
a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha,  
de uma tarde e suas garças,  
de um pássaro e sua árvore.  
Então eu trago das minhas raízes crianceiras  
a visão comungante e oblíqua das coisas [...]

Manoel de Barros (2008, p. 11)

Folheando alguns papéis soltos, mas cheios de significados, em uma das gavetas de minha cômoda, deparei-me com trechos das escrituras de Manoel de Barros que, ao utilizar seu tom coloquial rural, sempre consegue fazer com que minha alma sertaneja regozije-se encantada por seus versos.

Foi assim, nesse momento de deleite, que, há alguns meses, selecionei esse poema para compor a parte inicial de meus escritos acadêmicos; não por, apenas, trazer à tona lembranças de uma infância feliz, mas, principalmente, por resgatar em minha memória sentidos outros que justificam não só a escolha da escrita como objeto de minha pesquisa - A arquitetura das políticas de escrita na escola: portas-onde ou portas-contra? - como também os sujeitos que nela acolhi: alunos do Ensino Médio, além de um breve abrir de parênteses para os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos, doravante PROEJA, já que as políticas de escrita adotadas neste segmento ainda são ineficientes e pouco voltadas para a emancipação do sujeito, pois, muitas vezes, não ultrapassam a concepção instrumental de língua, a alfabetização, no sentido mais restrito que se possa conceber.

Antes, porém, de relacionar o poema de Manoel de Barros com esses sujeitos e como a sua importância foi resgatada em minha memória, precisarei discorrer sobre o objeto da pesquisa – a escrita – e o porquê da escolha.

No ano de 2009, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, como aluna especial da disciplina *O texto e as práticas pedagógicas*, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>

Dinéa Maria Sobral Muniz. Foi ali que a paixão pelo estudo do texto fortaleceu-se: desvendar seus segredos, entender como se constroem seu (s) sentido (s) e experimentar práticas pedagógicas que ajudam na constituição do sujeito leitor e produtor de texto fizeram com que o meu pensar sobre a escrita ultrapassasse os limites da prática em sala de aula e desejasse se configurar, enquanto um objeto de investigação.

Minha experiência profissional iniciou-se no Ensino Fundamental, anos iniciais, em classes do 4º ano, perpassando, posteriormente, pelos Ensinos Fundamental, séries subsequentes e Médio, além de atuar, também, como formadora pedagógica de Língua Portuguesa para professores da Rede Municipal de Itabuna, pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). Atualmente, leciono no Ensino Básico e Tecnológico, (doravante EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA, Campus Eunápolis.

Inquieto-me, ao perceber, como, ainda hoje, adotamos práticas pedagógicas que nos direcionam a um reducionismo da língua, obscurecendo, assim, sua função interativa. Muitos, inclusive, são os equívocos constatados em relação às atividades desenvolvidas na sala de aula no que concerne ao tratamento com a oralidade, a escrita e a leitura.

O ensino de Língua Portuguesa precisa considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos. No entanto, criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação dessa diversidade é o grande desafio que se apresenta a nós, docentes.

Assim, a pesquisa sobre a escrita potencializa o debate acerca dos avanços na investigação científica sobre a linguagem e a forma de traduzir essas inovações em práticas pedagógicas condizentes, além de reconhecer que a língua só se manifesta empiricamente na forma de textos e que esses é que devem ser o objeto da atividade diária das aulas de Língua Portuguesa.

Faz-se necessário, no entanto, antes de prosseguir com os pressupostos que norteiam o estudo, retomar o fio poético que ajudou a tecer as primeiras linhas deste capítulo: a vivacidade do entrecruzar de linguagens presente na poesia de Manoel de Barros e sua ligação com os alunos do PROEJA, comunidade que, inicialmente, seria investigada na pesquisa e que, devido a um encaminhamento desnecessário do Comitê de Ética em Pesquisa, foi

abandonada<sup>1</sup> durante o percurso de estudo e resgatada nesta dissertação em forma de *Post Scriptum*.

É, justamente, por dialogar com Barros (2008), quando o eu-lírico de seus versos afirma trazer de suas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas, que encontro, em minhas escolhas, razões vindas de uma história anterior, não tão somente, como professora do EBTT do IFBA.

Proveniente de uma família de origem sertaneja e tipicamente rural, cresci ouvindo histórias sobre as estratégias que eram utilizadas por meus avós, principalmente os maternos, para que todos os filhos crescessem com o mínimo de dignidade possível: os mais velhos ajudavam no plantio da roça e afazeres domésticos, enquanto os mais novos iam para a cidade aprender a ler e escrever. Poucos concluíram o Ensino Médio, à época 2º grau, devido ou à necessidade de começarem a trabalhar cedo ou por constituírem novas famílias através do matrimônio.

Nesse sentido, ao falar desse lugar – do sertão – e de como a organização familiar estruturava-se outrora, reporto-me, agora, com meus olhos oblíquos às coisas e como seus sentidos são construídos: filha de uma adulta que largou os estudos na adolescência e que, após 18 anos, retornou aos bancos escolares para concluir seu 2º grau a fim de ampliar não só seus conhecimentos, mas também seu acesso ao mundo do trabalho, vejo o quão, ao reativar essas memórias, significativamente, identifico-me com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além dessa correlação com minha história familiar, acredito que, também, minha ligação a movimentos sociais desde muito cedo – voluntária há 25 anos da Federação de Bandeirantes do Brasil<sup>2</sup>, sempre participando de ações pautadas em anseios por mudanças em realidades hostis – influenciou-me, também, a trazer à tona, neste estudo, uma reflexão sobre

---

<sup>1</sup> O projeto o qual ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA (FACED UFBA) – **A construção do(s) sentido(s) no texto: as estratégias de referência utilizadas pelos alunos do PROEJA em produções textuais** – foi submetido para avaliação na Plataforma Brasil (sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de ética em todo o país) e, como não temos na FACED-UFBA uma comissão para tratar dos assuntos éticos, minha pesquisa foi encaminhada para o comitê do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da UFBA, onde foi rejeitado, uma vez que lá só analisam projetos de alunos do próprio instituto. O resultado dessa maratona é que, na Plataforma Brasil, a minha pesquisa continua como pendente, sem ser analisada até este momento em que a escrevo

<sup>2</sup> A Federação de Bandeirantes do Brasil (FBB) é uma associação civil de âmbito nacional, beneficente, filantrópica, de educação não formal, cultural, de fins não econômicos, não político-partidária, que tem como objetivo ajudar crianças e jovens a desenvolverem seu potencial máximo como responsáveis cidadãos do mundo.



como são pensadas as políticas de escrita para a educação de jovens, discentes com quem intenciono prosseguir dialogando, sobretudo como os que compõem classes do PROEJA, de forma mais específica, uma vez que estudar as operações efetuadas por esses sujeitos à medida que seu discurso se desenvolve não é só compreender como se estrutura seu modo de dizer, é ir além do que isso; é perceber a textualização do mundo dessa comunidade por via da linguagem e dar-lhes oportunidade de experimentar uma educação de qualidade e respeitosa às suas particularidades.

Mas, e minha história com a escrita? Como toda memória tem uma história, a minha vem da infância. Acolho, aqui, as palavras de Laurito (2002 apud CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 17):

A minha história começa muitos e muitos anos atrás.  
Atrás de onde?, podem perguntar vocês. E eu responderei: atrás de hoje. Ontem. Antes de anteontem. Longe, na minha memória: lá é o tempo e o espaço da minha infância. Eu vou morrer um dia, porque tudo o que nasce também morre: bicho, planta, mulher, homem. Mas as histórias podem durar depois de nós. Basta que sejam postas em folhas de papel e que suas letras mortas sejam ressuscitadas por olhos que saibam ler.

Pois bem! Vasculhando os baús de minha memória, revisitei espaços e momentos outros que dão significância à minha estrita relação com a escrita e redescobri como eram os aromas que contornavam as letras que chegavam a mim: COM CERTEZA, as letras têm temperos! Elas sempre provocaram em mim uma certa fome, um certo desejo de experimentá-las, saboreá-las, degustá-las, devorá-las.

A primeira vez que isso aconteceu foi quando descobri que, juntas, elas carregavam em si signos de riqueza e beleza: eu passava pelo processo de alfabetização e aprendia a ler e a escrever. Minha mãe emocionava-se a cada palavra lida. Era preciso contar a alguém sobre este novo evento; então, por que não traduzir essa emoção em forma de uma carta? Assim fizemos. Lá no Rio de Janeiro, a tia Helena receberia notícias nossas através de uma carta escrita por mim. Naquele momento, inconscientemente, minha mãe adotava conceitos bakhtinianos, valorizados por Antunes, pesquisadora que traz ao debate questões do ensino de Língua Portuguesa e seus objetos, tomando como base construtos teóricos por ele (Bakhtin) elaborados, para estabelecer minha relação com a escrita e criava pontes entre mim e os outros:

[...] 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. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p. 113 apud ANTUNES, 2003, p. 47)

E neste entrecruzar de pontes e de encontros com tantos outros sujeitos, metida *entre coisas e palavras – principalmente entre palavras* (ANDRADE, 1988) – circulei: os bilhetes trocados com os novos amigos cativados nos acampamentos Bandeirante ou os jornaizinhos que fazíamos circular com notícias do grupo e que serviam de campanhas financeiras para os eventos futuros; os diários com trechos de poemas e de músicas das bandas prediletas (Ah, Legião Urbana!) ou com as confissões adolescentes guardadas a *sete chaves* nas páginas codificadas para que ninguém descobrisse do que tratavam; e como não me recordar da carta solicitada pela Prof<sup>a</sup> de História na 8<sup>a</sup> série (atual 9<sup>o</sup> ano) na qual deveríamos contar a um amigo que estava fora do país o que estava acontecendo no Brasil na *Era Vargas*; e a viagem que fiz para dar a relevância necessária nas escritas, segundo a Professora, fez com que ela se sentisse, de fato, naquele período. Na fase adulta de Coordenadora Bandeirante, vieram as atas, os projetos, os relatórios com descrições das atividades que fazíamos com as crianças e jovens do grupo; na Faculdade, os gêneros acadêmicos perpetuavam...E, à medida que o tempo passava, a escrita tomava forma, concretizava-se em espaços e contextos múltiplos e cumpria sua função social, afinal “[...] a gente escreve a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria.” (GALEANO, 1999, p. 89 apud BELTRÃO, 2006, p. 61)

### 1.1 ENTRANDO EM CENA...

Chega mais perto e contempla as palavras.  
 Cada uma  
 tem mil faces secretas sob a face neutra  
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
 pobre ou terrível, que lhe deres:  
 Trouxeste a chave?  
 [...]

Carlos Drummond de Andrade.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> *Procura da poesia*, disponível em: <<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/procura-da-poesia/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

Cada vez mais, somos cobrados a desenvolver habilidades comunicativas que nos possibilitem interagir de forma participativa e crítica em relação à dinâmica social na qual estamos inseridos. A linguagem, em suas diversas manifestações – sonora, imagética, verbal, oral, gestual – propicia-nos tais possibilidades que acionamos para lidar com o mundo, reconhecendo-o na sua pluralidade de demanda já que aceitar, questionar e desafiar as formas de conhecimento está vinculada aos diferentes textos que usamos nas mais diversas circunstâncias de interação.

E se a escrita é língua de cultura e que demanda ensino, aprendizagem, atualização, é de se esperar que a escola, lócus secularmente escolhida para exercer o papel do estado, deveria adotar políticas que revelassem aos alunos as relações indissociáveis entre as questões linguísticas e as questões sociais. É nesse sentido que a proposta da pesquisa traz estudos que articulam as políticas de escrita adotadas pela escola na contemporaneidade – *o que ensina, quando se ensina, para que e para quem se ensina* – e os efeitos de sentido que estas provocam na produção textual dos alunos do Ensino Médio.

Ao focalizar a língua sob a ótica interacionista, Koch (2006, p. 15) orienta-nos que é preciso conceber a língua como lugar de interação e destacar o caráter ativo dos sujeitos que (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados.

Sobre essa constatação, Geraldi (1997) aponta-nos três eixos que merecem especial atenção: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais. Neste sentido, ele sugere que admitamos:

- a) que a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social,

sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por elas [...] (GERALDI, 1997, p. 6-7)

É à luz dessa concepção de língua aqui apresentada e defendida – a língua como lugar de interação – que proponho uma reflexão sobre as políticas de escrita adotadas no século XXI, após quase três décadas da virada linguística, momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social e a natureza da linguagem que, redefinida, deixou de ser vista como veículo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante e central da própria constituição, conforme nos apresenta Beltrão (2006, p. 36).

Muitos foram os autores que se pronunciaram sobre isso. Em Alkmin, Gebara e Romualdo (1984, p. 28), por exemplo, encontramos o reconhecimento de que a utilização da língua é regida por um conjunto de regras sociais que regulam a pertinência ou não dos comportamentos linguísticos. A mesma noção de língua nos traz Koch (2006, p. 15), ao defender a ideia de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente 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.

A mesma perspectiva teórica é detectada em Marcuschi (2007a, p. 35), quando ele afirma que a língua, seja na fala, seja na escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais.

Geraldi (1997, p. 11-12) destaca sua opção fundamental por uma teoria da linguagem que a considere em sua dimensão discursiva e acrescenta:

[...] a linguagem não se dá como objeto epistemológico. Dá-se por inteiro, em sua dimensão política, histórica, social, contextual. Dá-se como um acontecimento interativo e multifacetado, estruturante mais do que estrutura. Envolve, pois, ações: além da ação que a linguagem, ela mesma, é, as ações que a linguagem faz e as ações que com ela se faz e que se fazem sobre ela.

Essa posição implica, necessariamente, uma opção de língua que não se esgota no código, nem seja concebida apenas como um sistema de comunicação que privilegia o aspecto informacional ou ideacional. Nesse sentido, vale ressaltar o que nos revela Orlandi (2012, p. 86):

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê da realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico.

Será, então, que, ainda, o ensino de língua acontece como, poeticamente, Drummond anunciou outrora?

*Aula de Português*

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade (1999)

Caberá apenas ao Prof. Carlos Góis e a tantos outros professores de Língua Portuguesa desvendar os mistérios contidos nos signos linguísticos? E a escola, ainda continua adversária

do aluno no que concerne à política de recepção do texto por ele escrito (no sentido de sua competência e dos princípios de aprendizagem), conforme apontou Beltrão (2006)? Como a escola trata a escrita em segmentos distintos com relação a sujeitos de também particularidades distintas, como as existentes entre os alunos do Ensino Médio e do PROEJA? A arquitetura da escrita projetada na escola é a arquitetura do construir “portas por-onde ou portas-contra?” Vejamos o que João Cabral de Melo Neto (1997, p. 15) nos traz sobre esse último questionamento, do qual, inclusive, retiramos a metáfora que inspirou o título da pesquisa e as tensões que trazemos no debate sobre as políticas de escrita:

*Fábula de um arquiteto*

A arquitetura como construir portas,  
De abrir; ou construir o aberto;  
Construir, não como ilhar e prender,  
Nem construir como fechar secretos;  
Construir portas abertas, em portas;  
Casas exclusivamente portas e teto.  
O arquiteto: o que abre para o homem  
(tudo se sanearia desde casas abertas)  
Portas por-onde, jamais portas-contra;  
Por onde, livres: ar luz razão certa.

Na continuidade, tensiono outro ponto que me inquieta: as atividades de produção textual na escola continuam sendo um ensaio para o nada? Seria ainda uma prática de uma escrita sem função, a qual Antunes (2003, p. 26) chama de uma prática destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, apenas para “exercitar”, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto? A mesma inquietação encontro em Beltrão (2006, p. 190-191), quando ela nos alerta sobre uma possível descaracterização da escrita de textos que, sob efeito de generalizações impróprias, sempre está condicionada, não importa o gênero textual, a ser produzida em papéis avulsos, desconsiderando ainda as condições de seu funcionamento: quem escreve; o que escreve; para quem escreve, como escreve, onde escreve.

Com a intensa e, por que não dizer, insistente inserção do estudo dos gêneros textuais no ensino de língua, notam-se promessas de uma docência mais comprometida e “desapegada” das puramente transcrições gramaticais? Sobre a importância dos gêneros textuais, Marcuschi (2011, p. 18) considera que:

[...] Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas.

Notamos aí a preocupação de Marcuschi em relacionar a noção/importância de gênero com sua carga sociocultural, instrumento imprescindível para a socialização do aluno via linguagem escrita. Schneuwly (2004 apud GONÇALVES; BANZARIM, 2013, p. 12) completa: " [...] os gêneros podem ser considerados como megainstrumentos. O que está em jogo não é a relevância social do gênero, mas as habilidades de leitura/ escrita que os alunos poderão aprender nos/ através dos diferentes gêneros."

Ao suscitar tais questionamentos não assumo apenas a curiosidade de pesquisadora, mas também as inquietações que trago do lugar de onde venho, atuo e falo: o lugar de professora de Língua Portuguesa, daí, inclusive, a justificativa por adotar em vários momentos da escrita deste texto na primeira pessoa gramatical, o que faço amparada em Maingueneau (2001 apud BELTRÃO, 2006, p. 60), quando diz, tratando de aspectos da textualidade do enunciado, diz que o indivíduo que fala e se manifesta como “eu” no enunciado é também aquele que se responsabiliza por esse enunciado e, em outros, a primeira pessoa gramatical, no plural, por entender que, em alguns momentos, representa dizeres que são coletivos.

Estudar como se instauram as políticas de escrita no âmbito escolar com a valorização de uma prática ancorada no estudo de gêneros textuais diversos – o ir além do texto dissertativo-argumentativo, prática de escrita muito comum e privilegiada no Ensino Médio – pode redimensionar o ensino de língua e potencializar o desenvolvimento do nível de linguagem dos alunos, principalmente no que se refere aos efeitos de sentidos que serão gerados em suas respectivas produções textuais.

Nesse sentido, a pesquisa – *A arquitetura das políticas de escrita na escola: portas-onde ou portas-contras?* – insere-se no âmbito das Ciências Humanas por englobar relações de caráter humano e social no que se refere aos estudos voltados para o campo da linguagem, motivo, também, da opção pela natureza da pesquisa, a qualitativa, principalmente, por concordar com o que diz Angrosino (2009, p. 8):

[...] Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas

maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos. [...] Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo [...] e investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Configura-se assim, conforme explicitam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), por envolver uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, mas nem por isso neutros, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Sentindo a necessidade de não só ampliar o debate sobre a escrita, como também de acompanhar a mudança paradigmática que afeta os estudos científicos em relação à perda de força que o argumento em torno das verdades absolutas vem sofrendo, como nos revela Tadeu Silva (1994) e outros teóricos que se dedicam à pesquisa de campo das Ciências Humanas, estrategicamente, transferimos a metáfora da área da linguagem poética para este estudo, principalmente por concordarmos com Moisés (1991, p. 41-42), quando ele nos indica que as metáforas, dada sua múltipla valência, constituem-se de três camadas: a emocional, a sentimental e a conceptual, não superpostas, mas imbricadas ou interrelacionadas e formam verdadeiros sistemas dentro da galáxia que se estrutura o poema e, no nosso caso, o texto em toda sua dimensão, reconhecendo-o, como texto teórico com o qual dialogo, como texto-documento em que estão pautadas concepções e decisões institucionais, como texto dos que se educam pela escrita, texto dos estudantes que se constitui o *corpus* da pesquisa empírica e o texto por mim tecido, composto de fios que desses outros vou desfiando e dando-lhe o tom de texto científico.

Em decorrência disso é que se lê já na composição do título desta dissertação, o diálogo que estabeleço com João Cabral de Melo Neto, valendo-me do seu poema *A fábula do arquiteto*, apresentado como epígrafe na escrita deste texto, contido na obra *A educação pela pedra e depois*. Mais tarde, no capítulo *O fio de Ariadne: outras tessituras metodológicas*, apresento mais explicações sobre a escolha desse procedimento.

Antes, justifico aos meus interlocutores, considerados aqui como meus companheiros de viagem neste percurso de criação, que as epígrafes foram convocadas para fazer parte destes escritos não como um mero texto decorativo. Jamais! O valor que lhes atribuo é de autoridade pelo fato de elas poderem antecipar as reflexões que trazemos em cada um de seus capítulos. Observem a predominância pela escolha de textos de João Cabral de Melo Neto, já



que ele nos apresentou a metáfora norteadora deste estudo. Entretanto, em alguns momentos, outros autores sussurraram-me seus textos e pediram-me voz. Acolhi-os! Era preciso respeitar não só o que tinham a me (a nos) dizer, mas também, por prudência e coerência, considerarmos o tempo em que eles apareceram: alguns antes da ressignificação da pesquisa, bem antes de a metáfora povoar nossas reflexões.

Assim, na companhia dos poetas – João Cabral, Manoel de Barros, Drummond de Andrade, por exemplo, sigo dialogando, neste, e nos demais capítulos que se seguem, buscando, a todo momento, encontrar possibilidades de respostas para a questão que norteou a pesquisa e desencadeou os objetivos, conforme se pode ler a seguir:

**A questão:** Como se caracterizam as políticas de escrita, voltadas para a produção escrita de textos, adotadas no IFBA, considerando os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, *Projeto Político Institucional (PPI)* do IFBA e *Programa de Língua Portuguesa do Projeto do Curso Integrado de Informática*) nas práticas de ensino realizadas?

### **Objetivo geral**

Ampliar a discussão sobre políticas de escrita no âmbito escolar, no que diz respeito à produção escrita de texto no Ensino Médio do IFBA, os reflexos que elas produzem no desenvolvimento dos alunos com relação a essa unidade do ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista as suas demandas futuras, quer em atividades profissionais, quer em atividades acadêmicas.

### **Objetivos específicos**

- Identificar como se configuram, nos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, *Projeto Político Institucional (PPI)* do IFBA e em seus Projetos de Curso, através do Programa de Língua Portuguesa, as políticas de ensino relativas à escrita, no que diz respeito à produção de texto.
- Analisar práticas de produção escrita de textos realizadas em aulas de LP, tomando por base as condições de produção, no que se incluem quem escreve, o que escreve, para quem escreve, quando escreve, como escreve.

- Confrontar práticas de produção escrita de textos analisadas com o que propõem os documentos oficiais, considerando a metáfora orientadora da pesquisa: portas-onde ou portas-contra?

Coerente com o exposto e com a natureza da pesquisa, criei percursos pelos quais pudesse ir ao encontro de informações e de textos que me permitissem compor o debate necessário. Iniciando pelo percurso que me levaria aos textos, parti do pressuposto de que o processo de produção textual, no quadro das teorias interacionistas da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins (KOCH, 2007, p. 7), concepção também defendida por Koch (2006), Geraldi (1997), Koch e Elias (2010) e Orlandi (2012).

Ao tomarmos o texto como unidade, o texto como entrada no sentido (ORLANDI, 2012, p. 78), optamos por desenvolver o estudo em questão a partir da análise de textos produzidos por alunos do Ensino Médio (2º e 4º anos, turmas nas quais leciono), colhidos de um acervo pessoal no qual coleciono escritas que foram produzidas ao longo destes anos de Magistério e ensino de Língua Portuguesa, doados pelos sujeitos que participaram do processo de criação. A colheita dos textos deveu-se ao fato de chamarem minha atenção pelas especificidades que eles carregam em si: a ativação, durante o contexto de produção, dos diversos conhecimentos – enciclopédicos, linguísticos, textuais e interacionais –, conforme nos apresentam Koch e Elias (2010, p. 31-52).

O IFBA campus Eunápolis, local em que os textos foram produzidos, localiza-se na Costa do Descobrimento, região do Extremo Sul da Bahia. Inaugurado em 1994, iniciou suas atividades em 1995, com a realização de cursos de extensão, Pró Técnico (Curso Preparatório para o ingresso no IF-Bahia) e o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Epistemologia Genética e Educação, em convênio com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Prefeitura Municipal de Eunápolis. Atualmente, oferece Cursos Técnicos de nível médio modalidade integrada em Edificações, Informática e Meio Ambiente; Cursos Técnicos de nível médio, modalidade subsequente em Edificações, Enfermagem e Meio Ambiente e Cursos Superiores em Engenharia Civil, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Interessante ressaltar que as turmas colaboradoras com a constituição do *corpus* da pesquisa de campo pertencem a cursos distintos. A turma do 2º ano, composta por 28 alunos, pertence ao curso técnico em Informática; já a do 4º ano, composta por 11 alunos, pertence ao

curso de Meio Ambiente. Ambas foram escolhidas por serem turmas nas quais eu lecionava e, devido a isso, podermos conduzir as atividades em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Conforme nos orientam Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud COSTA, 2012, p. 23), o aprendiz, na produção de um gênero em determinada interação, deve adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas necessárias (capacidades discursiva e linguística). Os textos, em número de oito, que compõem o *corpus* pertencem a distintos domínios discursivos<sup>4</sup>: o acadêmico – gênero Artigo Científico (2) e Pôster (2) – pertencentes ao primeiro grupo que representa a situação-desafio levada aos alunos do Ensino Médio, tendo em vista ações na perspectiva de emancipação do aluno-pesquisador; e o segundo grupo, o literário – gêneros Poema (2), Literatura de Cordel (1) e História em Quadrinhos (1) –, através de atividades de retextualização<sup>5</sup> do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Esse critério foi intencionalmente formulado, por acreditar que a diversidade de gêneros, conseqüentemente, de tipos, é compatível com a base teórica escolhida e com a noção de incomensurabilidade textual tratada por Beltrão (2006), em pesquisa que tem, como tema-objeto da discussão, a escrita.

No que concerne aos efeitos de sentido construídos pelos alunos em seus textos, Pêcheux (1988) revela-nos que todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente para derivar para um outro. Orlandi (2007), assumindo essa mesma opinião sobre texto, define-o metaforicamente como um bólido de sentidos, isto é, uma cadeia plurissignificativa, não se pode vê-lo como um produto inerte, apático às relações com a sua exterioridade. Isso orientou a produção de leitura que fiz.

Os textos foram produzidos seguindo o modelo de sequência didática (SD) inspirado em autores como Zabala (1998) e Schneuwly, Dolz, Noverraz (2004). Zabala (1998) conceitua a SD como “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. (ZABALA, 1998, p. 18) Já Schneuwly, Dolz e Noverraz

---

<sup>4</sup> Costa (2012, p. 25-27) apresenta um quadro no qual coloca lado a lado alguns discursos e seus respectivos gêneros, objetivando organizar uma melhor visão do conjunto. Isso não esgota a diversidade e a heterogeneidade dos gêneros existentes, mas se trata apenas de um quadro exemplificativo.

<sup>5</sup> Trataremos da retextualização conforme orientações de Marcuschi (2007a), porém transcendendo o processo proposto pelo autor (da fala para a escrita). Nossa proposta apresenta retextualizações entre gêneros escritos, uma metamorfose do texto (do Romance para o Poema/ do Romance para o quadrinho).

(2004) consideram a SD como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Após a coleta dos textos, o material foi lido na perspectiva da leitura de natureza polissêmica, conforme Orlandi (1996), como ainda, segundo os objetivos da pesquisa, já expostos anteriormente, valorizando, na realização do estudo, procedimentos próprios da exploração de análises documentais e dos textos produzidos pelos alunos, aos quais me reporto no capítulo 2.

O outro percurso desenhado, visando buscar informações, contribuiu para meu encontro com um repertório “livresco” sobre o objeto da pesquisa e sobre temas que a ele se articulam, como a concepção interacionista de língua, de textos, gêneros textuais, abordagem pedagógica sobre a produção textual e mais: documentos sobre a política de escrita de natureza ampla e específica, como é o caso do Projeto Político Institucional do IFBA. Os documentos foram lidos e analisados na perspectiva já referida, entretanto, optamos pelo controle do grau de polissemia, haja vista a natureza dos textos e seu teor informativo. Os extratos feitos com as leituras da literatura referida foram usados na perspectiva de dar consistência e respaldo à análise e discussão dos textos analisados bem como na composição do quadro teórico revelador da nossa opção epistemológica. Quanto aos documentos, os extratos compuseram a exposição de informações referentes às políticas de escrita, quer as do âmbito mais amplo quer as do mais específico.

A pesquisa de campo, a pesquisa documental e a bibliográfica concorreram para a sua textualização em forma de capítulos que são, ao todo, cinco.

No primeiro, este que escrevo – *Das escolhas que fiz* – são encontrados os motivos que me conduziram a escolher a escrita como objeto de pesquisa. Na seção – *Entrando em cena...* – apresento os pressupostos teóricos que ajudaram a compor o estado da arte, bem como a metáfora que tencionou o debate sobre as práticas de política dentro da escola e uma síntese da orientação metodológica seguida ao longo do estudo.

No segundo capítulo, – *O fio de Ariadne: outras tessituras metodológicas* – apresento particularidades das ações escolhidas e empreendidas para tratar da pesquisa, a bibliográfica, a documental e, principalmente, a de campo, a empiria; portanto, considerando não ser suficiente somente apresentar os textos dos alunos que compunham o *corpus* do estudo, como “produto”. Na seção *A escrita em alta temperatura: a experiência com os alunos* e suas respectivas subseções – *Dom Casmurro: uma motivação e vários textos* e *O gênero*

*acadêmico no Ensino Médio* –, apresento o *corpus* da pesquisa de campo (textos produzidos pelos alunos das turmas de 2º e 4º anos) e a sequência didática de cada proposta.

No terceiro capítulo, – *O texto entra na roda: aventuras com a escrita no Ensino Médio* – dedico-me às reflexões que resultaram da pesquisa de campo, modo geral. Teço, inicialmente, algumas reflexões sobre a marginalização linguística com que, muitas vezes, o texto do outro (falado ou escrito) é tratado e, na seção *Desvelando os segredos do texto: as análises*, preparo o leitor para as análises do *corpus* e discussões que serão expostas nas seções *As mil maneiras de escrever: atividades de retextualização* e *Da algazarra silenciosa ao carnaval social da escrita: os textos pularam os muros da escola*.

Na seção *O texto na sala de aula: onde se diz o já dito*, analiso o sentido gerado pelos movimentos de escrita levados para dentro da sala de aula e o que eles significaram para a prática pedagógica sobre linguagem.

No quarto capítulo, – *As políticas de escrita na escola: construção de portas-onde ou portas-contra?* – trago, conforme anunciado em seu título, a discussão resultante da pesquisa documental, considerando o que os documentos oficiais dizem a respeito do ensino de Língua Portuguesa e como isso se configura, enquanto prática de Educação Linguística adotada no contexto escolar. A seção *Movimentos de fora para dentro da escola* é um espaço criado para trazer à cena o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) como dinâmicas diferentes de tratamento que, de modo geral, se dá à escrita no âmbito escolar.

No quinto capítulo, *Entre uma porta e outra: tempo de travessia*, faço as considerações finais sobre todo o estudo, tecendo reflexões sobre o percurso percorrido ao longo da pesquisa, bem como sobre os resultados das análises feitas.

Por fim, apresento o *Post Scriptum, Para não dizer que não falei das flores... PROEJA: sujeitos, contextos e educação linguística*, forma respeitosa que encontrei de trazer para a dissertação questões relativas aos alunos do PROEJA, que, involuntariamente, foram sujeitos excluídos do processo de pesquisa e da Educação Linguística que nesse segmento ocorre.

## 2 O FIO DE ARIADNE<sup>6</sup>: OUTRAS TESSITURAS METODOLÓGICAS

### *O artista inconfessável*

Fazer o que seja é inútil.  
 Não fazer nada é inútil.  
 Mas entre fazer e não fazer  
 mais vale o inútil do fazer.  
 Mas não, fazer para esquecer  
 que é inútil: nunca o esquecer.  
 Mas fazer o inútil sabendo  
 que ele é inútil, e bem sabendo  
 que é inútil e que seu sentido  
 não será sequer pressentido,  
 fazer: porque ele é mais difícil  
 do que não fazer, e difícil-  
 mente se poderá dizer  
 com mais desdém, ou então dizer  
 mais direto ao leitor Ninguém  
 que o feito o foi para ninguém.

João Cabral de Melo Neto (1997, p. 58)

No desenrolar de nossa investigação, metáforas foram trazidas para cruzar os caminhos que resolvi percorrer. A escolha, mais do que estratégia recursiva da linguagem, provocou uma ebulição de significações enriquecedoras e moveu ocasionalmente, e produziu, no dizer de Orlandi (2007, p. 47), a possibilidade do múltiplo, uma vez que, sempre que necessário, em conformidade com as pistas que nos dá Lima (2000, p. 65), as metáforas podem ser usadas como instrumento adequado para tornar explícitas concepções e crenças a respeito das relações existentes entre professor, aluno, ensino e aprendizagem de língua.

Dessa forma, além da metáfora – portas-onde ou portas-contra?– trago, também, neste espaço, a metáfora do labirinto percorrido por Teseu e conduzido pelo novelo de Ariadne para desvendar os possíveis segredos contidos nos documentos que me propus a analisar, na tentativa de identificar e entender onde as pontas desses fios se encontram e como, nesse encontro, poderão responder às nossas indagações e à vontade de fazer algo a alguém, ainda que inútil a alguns.

---

<sup>6</sup> Ariadne, filha do rei de Creta, ao ver seu amado Teseu, jovem herói ateniense, condenado a ser devorado por um minotauro que vivia em um labirinto onde rapazes e moças eram lançados anualmente como forma de um pagamento tributário cobrado em sua terra natal, teve a ideia de presentear-lo com um novelo. Orientou-o a desenrolar o novelo na medida que penetrasse no labirinto e, assim, Teseu fez. Venceu o minotauro matando-o; percorreu a trilha marcada pelo fio deixado ao longo do caminho e conseguiu sair do labirinto, casando-se, posteriormente, com Ariadne.

Nessa expectativa, entendi que diagnosticar as políticas de escrita adotadas pela escola no Ensino Médio e quais os efeitos de sentido que elas, conseqüentemente, provocam na produção textual dos alunos deste segmento, pressupõe a adoção de uma Metodologia participativa cujos sujeitos envolvidos no processo – pesquisadores e atores – compartilham saberes, manifestam suas expectativas e opiniões, além de trazerem sugestões que poderão se agregar a ações ou conhecimentos que poderão apontar para acréscimos ou ponto de partida para novas posturas a serem adotadas ao longo da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, optei por recorrer, dentro de uma abordagem qualitativa que, segundo Demo (2000, p. 152), quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não ao contrário. Desenvolvi, assim, uma metodologia participativa em que recorreremos a três momentos: 1) pesquisa bibliográfica, 2) análise documental e 3) pesquisa de campo (produção textual dos alunos).

Quanto à pesquisa bibliográfica, iniciei considerando o estado da arte no que diz respeito ao objeto específico da pesquisa, fazendo levantamento dos teóricos e pesquisadores já inseridos no debate. Em razão de o objeto da pesquisa estar relacionado com questões da língua e do ensino, estendi o levantamento dos teóricos e pesquisadores que com essas questões têm se implicado. As leituras feitas, na dimensão discursiva trazida por Orlandi (1996), permitiram-me estudos, produção de tópicos e de súmulas que colaborariam com a composição textual dos capítulos. Quanto à pesquisa de campo, dedico a próxima seção e subseções que dela derivam a descrições, explicações, exposição de informações que configuram o trabalho pedagógico de produção textual que me permitiu compor o *corpus* da pesquisa.

Adotei, no estudo, a análise documental (LDB, PCN, PPI e Programa de Língua Portuguesa proposto pelo Projeto do Curso de Informática do IFBA – Campus Eunápolis) e a análise de textos produzidos por alunos das turmas de 2º e 4º anos do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, através de experiências em sala de aula realizadas no ano de 2013, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta, conforme indica-nos Raimundo (2007 apud SOUZA; KANTORSKI; LUÍS, 2011, p. 222):

Os procedimentos analíticos devem ser escolhidos de acordo com os objetivos do pesquisador e seu desenvolvimento consiste na transformação de um discurso em outro mediante a interpretação do discurso original ou pela “tradução” para uma linguagem distinta e específica.

Tanto o tratamento dado aos documentos já aqui indicados quanto aos textos produzidos pelos alunos passaram, nas palavras de Mitsuko Antunes (apud PIMENTEL, 2001, p. 180), por um processo de “garimpagem”<sup>7</sup> uma vez que eles precisam ser encontrados, “extraídos” das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem de peças, como num quebra-cabeça.

Assim, concordando e reafirmando o já posto anteriormente, os documentos escolhidos foram garimpados e analisados em conformidade com os objetivos propostos, principalmente os que dizem respeito às políticas de ensino relativas à escrita; já a discussão que elaboramos, considerando a pesquisa textualizada, encontra-se mais especificamente, nos capítulos *As políticas de escrita na escola: construção de portas-onde ou portas-contra?* e *O texto entra na roda: aventuras com a escrita no Ensino Médio*.

## 2.1 A ESCRITA EM ALTA TEMPERATURA: A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS

Nas seções a seguir, serão apresentadas as atividades de produção escrita realizadas com os alunos das turmas de 2º ano (retextualização) e 4º ano (gênero acadêmico), além de toda sua sistematização.

### 2.1.1 Dom Casmurro: uma motivação e vários textos

Ao revisitar a memória de um pouco mais de uma década de docência em Língua Portuguesa nos mais variados segmentos – do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio – não é difícil identificar os inúmeros equívocos demonstrados por mim e que se materializaram em ações realizadas em sala de aula, como, por exemplo, o ensino centrado no código, produções textuais dos alunos sem interlocuções reais ou propostas de reescrita. Na verdade, esses equívocos enquadram-se, perfeitamente, naquilo que Faraco (1984, p. 19-23), denominou de *as sete pragas do ensino de Português*, apresentadas a seguir:

**1ª praga:** Leitura não compreensiva: [...] incapacidade [...] de entender um texto e de analisá-lo criticamente;

**2ª praga:** Textos chatos; todo conjunto de textos desligados da realidade;

---

<sup>7</sup> Segundo Pimentel (2001), o termo foi utilizado pela pesquisadora em aulas da disciplina História da Psicologia no Brasil, em curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação na PUC/USP.



**3ª praga:** Redações-Tortura: exigências para que o aluno escreva sem lhe dar as condições para tal;

**4ª praga:** Gramática-confusão: ensino de língua exclusivamente focado no estudo da teoria gramatical (no código);

**5ª praga:** Conteúdos programáticos inúteis: seleção baseada nas gramáticas tradicionais, além de defasados, inadequados às faixas etárias;

**6ª praga:** Estratégias inadequadas: correções de textos centradas no *erro* (desvios gramaticais), ortografia ensinada por regras ou por preenchimento de lacunas e o estudo através das listas (listas de verbos, de conjunções, classificações das classes gramaticais etc);

**7ª praga:** Literatura-biografia: estudo voltado apenas para coleta de dados biográficos dos autores e suas obras.

Como é incômodo perceber o quão minha prática, por muitas vezes, foi afetada por essas pragas e o ensino de Língua Portuguesa foi um ensino vazio e desrespeitoso, pois, certamente, muitas vozes e escritas foram silenciadas o que torna este gesto (o de ensinar no vazio) politicamente mais grave, uma vez que as práticas sociais que poderiam ser mediadas por aquelas vozes e textos foram desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem da língua.

É preciso, entretanto, considerarmos as questões históricas de cada época que, por motivos diversos, anularam a dissociação entre pesquisa e ensino, bem como a circulação dos achados importantes que eram controlados e nem sempre (ou bem pouco) divulgados.

Nesse sentido, ao perceber que mais do que um discurso competente, nossa prática deve ser permeável a mudanças<sup>8</sup> e que é, segundo Schon (1992 apud TINOCO, 2013, p. 150), a reflexão crítica sobre (e na) ação que pode evidenciar as possibilidades de deslocamento de cada um que me ponho, também, como ator da pesquisa, ao trazer da prática cotidiana, da fala e do olhar de professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio (lugar que estou), anseios, questionamentos e reflexões acerca do objeto que me instiga ao longo de minha formação acadêmica – a graduação em Letras, a Especialização em Leitura e Produção Textual na Escola e o Mestrado em Educação com ênfase em Linguagem - A ESCRITA.

Logo, tomando as palavras de Dionne (2007, p. 30), a própria ação dá espaço para o progresso da Ciência e o ator se torna pesquisador. É o que, também, nos aponta Alkimin, Gebara e Romualdo (1984, p. 25):

---

<sup>8</sup> Aqui, tomo como referências as palavras da Profa. Edna Castro no prefácio do livro *Pedagogia da autonomia*, do Profº Paulo Freire.

O professor de língua necessita de conhecimentos científicos a respeito daquilo com que trabalha. A linguística, ao longo do tempo, vem acumulando informações quanto às características da linguagem humana, suas funções, sua estrutura, que, compreendidas, podem funcionar como um instrumental para que o professor possa “distanciar-se” do fenômeno linguístico e discuti-lo, especular a respeito dele.

Desta forma, ao colocar-me na pesquisa como professora-pesquisadora, reconheço que a implicação desafia-me a atuar com base em regras metodológicas reconhecidas a fim de que a cientificidade da abordagem nela adotada seja validada.

Com o intuito de assegurar os objetivos previstos na pesquisa – ampliar a discussão sobre políticas de escrita no âmbito escolar, no que diz respeito à produção escrita de texto no Ensino Médio do IFBA e os reflexos que elas produzem no desenvolvimento dos alunos com relação a essa unidade do ensino de Língua Portuguesa – pensamos em uma metodologia que fosse capaz de pensar em uma prática de produção textual que, além de desempenhar uma função social, possibilitasse ao aluno a sua emancipação enquanto cidadão.

Os textos escolhidos para compor o *corpus* da pesquisa são resultado de propostas de escrita lançadas ao longo de 2013, em duas turmas (uma de 2º ano e outra de 4º ano) do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio do IFBA, Campus Eunápolis.

Para tanto, parti da tese defendida por Schnewly (1994 apud MACHADO, A., 2010, p. 150) quando diz que, nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que nos permitem a produção e a compreensão de textos.

Defende-se, como visto, que o ensino de produção e compreensão de texto deve centrar-se no ensino de gêneros, justifica-se, então, trazer para a pesquisa não só a reflexão sobre o que a escola tem proporcionado aos alunos como práticas de escrita, mas também apresentar uma experiência de estudo de gêneros que permita tanto ao professor quanto ao aluno a compreensão em torno do objeto que foi ensinado, sua importância, como prática social, além de servir como orientação para possíveis intervenções didáticas, quando necessário.

Baseada nesses pressupostos, apresento, a seguir, como o *corpus* do estudo aqui proposto foi constituído: a coleta de dados e o contexto em que os mesmos foram produzidos, os instrumentos e procedimentos destinados para tal fim.

Como já anunciado no início desta seção, muitos foram os equívocos cometidos por mim e materializados em ações na sala de aula. Trago para reflexão, dessa forma, um equívoco bastante presente durante anos: a prática de uma educação literária tratada como educação bancária. Sobre educação bancária, Leahy (1999, p. 99) faz a seguinte observação:

Uma pedagogia bancária não permite que as vozes dos aprendizes sejam genuinamente ouvidas, banindo o aprendizado ativo das salas de aula. De forma bancária, o conhecimento é raramente construído através da reflexão e do diálogo.

De fato, a educação literária, tal como era posta por mim, não levava ao conhecimento do objeto estudado, uma vez que a preocupação centrava-se em pontos considerados chaves: o período em que a escola literária aconteceu, as principais obras e autores, além de algumas sinalizações sobre seu contexto histórico e político. Negava-se ao aluno, em prol de uma educação autoritária, o direito de ultrapassar os limites estabelecidos, de experimentar a desestabilização, o desconforto e o estado de transgressão que o texto literário é capaz de provocar. Vejamos o que Colomer (2007, p. 25) fala sobre a questão:

O conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto-biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio-histórico, etc., - e por avaliações críticas que pareciam indiscutíveis, mas que se revelavam historicamente condicionadas. Em definitivo, os alunos deveriam recordar o que haviam lido ou ouvido *sobre* as obras sem que houvesse tido necessidade de aprofundar-se em sua leitura.

Como fazer, então, para desfazer esse equívoco e tecer outros fios que conduzissem a uma prática mais eficiente e respeitosa, ou seja, como oferecer ao aluno o letramento literário? Os velhos costumes deveriam ser abandonados, mas de que forma? Encontrei, mais uma vez, em Leahy (1999, p. 92) indicativos de uma possível chave que serviria de resposta para esse mistério: a educação literária deve acontecer como um triângulo literário:

[...] O uso da literatura é essencial no processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de um assunto composto da combinação assimétrica de *estudos linguísticos, culturais e sociais*. Cada mudança de ápice desse triângulo indica uma mudança de ênfase em alguma característica cultural, política e pedagógica de um grupo social. Considerando seu caráter interdisciplinar, a educação literária é uma disciplina que cruza fronteiras (*border-crossing*), e esse é justamente seu papel principal na criação de uma consciência e de um saber político-social.

Nessa perspectiva, pensamos em uma proposta de educação literária que respondesse a esses anseios, que desse movimento aos eixos do triângulo (arte-palavra-sociedade) e que pudesse se mostrar como um instrumento de conscientização, prazer, liberdade e diálogo. (LEAHY, 1999, p. 93)

A primeira parte do *corpus* da pesquisa começava a tomar forma: uniríamos a ponta de dois fios: da educação literária e da educação linguística, isso e aquilo e não ou isso ou aquilo.

A atividade pensada para a turma do 2º ano levou em consideração as possibilidades de metamorfose do texto ou, nas palavras de Marcuschi (2007a), atividades de retextualização. Optei por uma transposição entre gêneros escritos, já que é a escrita o objeto de estudo.

O texto gênese usado como motivação para a produção de outros textos foi o romance Dom Casmurro, uma das obras mais emblemáticas de Machado de Assis. A metamorfose aconteceria não em sua substância – enredo, personagens, tempo, espaço -, mas, sim, em sua forma – romance. Poema, música, Literatura de Cordel, carta, história em quadrinhos, jornal, revista, foram algumas das possibilidades oferecidas aos alunos. A forma variaria e, face às especificidades, haveria uma filtragem quanto aos aspectos invariantes, em outras palavras, seria a adequação ao gênero.

Essa proposta foi assim pensada – atividades de retextualização – com o objetivo de levar os alunos, organizados em grupos compostos por três componentes, a desenvolverem a capacidade, nesse processo de produção textual, de moldar a linguagem em texto-como-gênero. (KRESS, 2003, p. 87 apud MARCUSCHI, 2011, p. 24)

Tomamos como “desenvolvimento da capacidade” os pressupostos teóricos de Vygotsky (1984), quando o pesquisador, para falar sobre a aprendizagem, estabelece relações entre o que ele chamou de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal. O primeiro engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo indivíduo), ou seja, refere-se à capacidade que o indivíduo tem de realizar atividades sozinho. É justamente aí - na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência - que reside o segundo nível de desenvolvimento apresentado por Vygotsky, o proximal, que consiste na necessidade que esse indivíduo tem da mediação ou colaboração do outro para avançar na aprendizagem ou ampliar seus conhecimentos.

A seguir, descrevo as etapas realizadas durante o percurso que percorremos até chegar ao nosso produto final que foi o texto escrito. Acrescento, antes, tomando as palavras de Gonçalves e Bazarim (2013, p. 10) que a visão processual de escrita a que aderi está associada a uma concepção de ensino em que as atividades são organizadas e articuladas através de sequências didáticas (SD), metodologia inspirada, principalmente, nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004).

#### **a) Escolha do livro a ser lido durante a unidade**

Na expectativa de oferecer uma outra possibilidade de educação literária aos alunos do 2º ano, considerei o que é posto pelo programa de Língua Portuguesa desta turma: estudar a escola literária Realismo (contextos histórico, político e social; o projeto literário, contexto de produção, diálogo desta escola literária com a contemporaneidade etc.). A perspectiva, no entanto, seria outra que não aquela que apresentei como incômodo de uma prática exercida por muito tempo: tentaríamos criar uma ponte entre o que está posto e o que, de fato, deve ser ensinado. O que desejo dizer com isso? A forma descontextualizada e superficial com que o tema era tratado seria substituído por um estudo literário que deveria pautar-se no teste “triangular” que Leahy (1999) propunha e que já explicitiei anteriormente.

Apresentei à turma algumas propostas de leituras de obras clássicas – *O mulato*, de Aluísio de Azevedo; *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *O primo Basílio* e *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós – e, após uma mostra do que de mais bonito e interessante elas traziam em seu texto (um resumo com pontos interessantes e curiosos de cada texto, as peculiaridades de seus personagens, espaço e tempo – em que cada uma ocorria) fizemos uma votação em que cada aluno indicaria o livro que desejaria ler. No final, computamos os votos e a obra machadiana *Dom Casmurro* foi a escolhida.

Pensamos em um prazo para a leitura da obra que possibilitasse aos alunos uma mudança da leitura intensiva para a extensiva ou, usando a metáfora de Francis Bacon, apresentada por Burke (2002), sair do hábito de "engolir" livros para o de "provar" deles. Estabelecemos o prazo de 45 dias, um tempo razoável (tempo limite

entre o início da unidade e proximidade com seu término), a fim de que pudéssemos dar conta das outras etapas previstas na proposta.

Considerando que leitores melhoram de leitura em leitura (HARVEY; GOUDIVS, 2008, p. 35), pensamos em sistematizar alguns procedimentos que servissem de conexão para que os alunos construíssem pontes entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem. No dizer de Harvey e Goudivs (2008, p. 40), trata-se de um “ensino responsivo”, intencional, flexível e adaptativo, uma vez que, tendo um trabalho prévio, o professor, sabendo que os sujeitos se diferenciam, planeja instruções que vão ao encontro de seus interesses e necessidades.

Kleiman (1989 apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 55) orienta que se deve ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo. Acreditamos que essa orientação sirva, também, para os jovens, por isso, como estratégia de leitura, pensamos em adotar uma pedagogia de perguntas, ou seja, semanalmente foram indicadas as leituras de um determinado número de capítulos e, posteriormente, em sala de aula, teríamos um tempo (uma aula de 50 minutos) para que os alunos trouxessem suas perguntas sobre o que foi lido e não respostas ao que, supostamente, o professor poderia perguntar sobre os elementos constitutivos do texto (enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo).

Sobre a adoção de uma pedagogia de perguntas, Harvey e Goudvis (2008, p. 45) dizem:

Perguntas são o coração do ensino e aprendizado. [...] [...] abrem as portas para o entendimento. Questionar é a estratégia que lança os leitores adiante. Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto. Leitores proficientes fazem perguntas antes, durante e depois de lerem. Eles perguntam sobre o conteúdo, o autor, as situações, os problemas e as ideias do texto. Nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas.

Freire (1985) em conversa com Antonio Faundez também traz uma reflexão similar sobre essa questão:

[...] é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. Eu não sei se fica claro o que digo. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos.

Foi, assim, na perspectiva de possibilitar que os alunos ampliassem sua capacidade de compreensão leitora em relação ao texto por eles explorado, que a adoção da pedagogia da pergunta como uma situação desafiadora foi bastante pertinente às demais etapas que executaríamos em relação ao trabalho proposto para esta turma.

## **b) Análise e contextualização da obra**

Passado o tempo estabelecido para a leitura do romance *Dom Casmurro*, realizamos a análise da obra. Fizemos uma roda de conversa e os alunos trouxeram, agora, suas indagações gerais após a realização da leitura completa. Indagações do tipo “E aí, professora, traiu ou não traiu? Fiquei na dúvida!” ou “Ah, professora! Se é ele quem conta a história, claro que vai colocar a culpa em Capitu, se, desde o começo, ele disse que ela era dissimulada! Não é verdade?”.

O momento foi recheado de perguntas, comentários, comparações. Acredito que a estratégia – pedagogia de perguntas ao longo de todo processo de leitura – foi muito enriquecedor para uma melhor compreensão do lido, pois muitos foram os comentários e perguntas que surgiram. Falamos sobre o contexto de produção da obra, sobre a caracterização das personagens e a relevância de cada uma para a obra, além da análise do enredo (fatos mais marcantes, relação da obra com o projeto literário do período em que ela foi produzida).

Como comentava Jonathan Swift com seu costumeiro humor pessimista (apud BURKE, 2002, p. 179), "entrar no palácio do conhecimento pelo portão principal exige um consumo de tempo e formalidades. Gente muito apressada e pouco cerimoniosa se contenta com entrar pela porta dos fundos". Nossos meninos e meninas entraram pela porta da frente!!!

### **c) Apresentação da proposta de retextualização**

Após a leitura e a discussão da obra lida, lançamos para a turma a proposta de retextualização. Revelava-se, ali, outro objetivo para esta atividade: serviria ela não só para confrontá-la com seu contexto de produção, mas, principalmente, para servir de pretexto e de motivação (por que não?!) para a prática de tantas outras escritas, para o encontro com tantos outros gêneros discursivos e suas peculiaridades.

Os alunos, tendo em vistas as múltiplas possibilidades de produção que lhes foram sugeridas, organizaram-se em grupo para:

- decidir qual gênero discursivo seria eleito pelo grupo para a realização da atividade de retextualização;
- fazer leituras de textos pertencentes ao gênero escolhido, a fim de que pudessem apropriar-se, ainda mais, de suas peculiaridades, considerando alguns aspectos importantes, tais como: suas características de situação de produção (quem são os interlocutores e em que papel social se encontram; quais contextos e tempos de produção e circulação; quais objetivos, tipos de linguagem etc.); seus aspectos tipológicos (a construção composicional característica do gênero) e as capacidades de linguagem dominantes requeridas por eles.



#### **d) Produção das atividades de retextualização**

Os alunos produziram seus textos que, após análise do professor, passaram pelo processo de reescrita, para, assim, serem apresentados à turma e, posteriormente, publicados na biblioteca do IFBA, *campus* Eunápolis.

#### **e) Rede de trocas**

Agendamos a sala de línguas do IFBA *Campus* Eunápolis e promovemos uma tarde literária. Como a sala é pequena, participaram apenas os alunos da própria turma. Ali, os alunos apresentaram sua produção, compartilharam e fortaleceram seus conhecimentos acerca dos gêneros vistos.

#### **f) Publicação das produções**

Os textos produzidos pelos alunos foram digitalizados, organizados em um cd<sup>9</sup> intitulado *Dom Casmurro: uma motivação e vários textos*. O material foi depositado na biblioteca da escola para que outros alunos tenham acesso ao material.

Interessante destacar, aqui, que, mesmo antes da publicação na biblioteca (isso não foi logo de imediato, pois alguns textos precisaram passar por mais um processo de reescrita), os textos foram publicizados pelos alunos em suas redes sociais ou, como no caso do Cordel feito em forma de filme, disponibilizado no youtube.<sup>10</sup>

### **2.1.2 O gênero acadêmico no ensino médio**

Como integrar o programa de Língua Portuguesa ao curso técnico do qual ele faz parte? Esse era (e é) o meu questionamento desde quando ingressei na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFBA.

<sup>9</sup> O cd *Dom Casmurro: uma motivação e vários textos* encontra-se anexado no final desta dissertação (ANEXO A) e contém todos os textos produzidos pelos alunos, inclusive o Cordel feito na linguagem fílmica, que não foi utilizado na pesquisa por termos optado apenas pela retextualização da escrita para a escrita.

<sup>10</sup> O Cordel em linguagem fílmica encontra-se disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=JOCVcICciWI>>.

Buscando possibilidades de ir além do que é proposto pelo programa<sup>11</sup> da disciplina oferecido às turmas de 4º ano (série em que os alunos estão concluindo o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico), pensamos na possibilidade de proporcionar aos alunos a oportunidade de exercer alguns gêneros que fugiam do habitual que lhes eram oferecidos: o gênero acadêmico (artigos, resenhas, resumos, relatórios). Isso se deu, principalmente, por eles passarem, nessa série, pelo processo de estágio e, daí, serem requisitados por seus professores da área técnica a produzirem alguns desses gêneros.

Os textos que trago como corpora da pesquisa foram produzidos pela turma do 4º ano (Curso Meio Ambiente) e resultam de um projeto de pesquisa realizado durante todo o ano de 2013. Além do que é previsto pelo programa, como já mencionado, resolvi propor-lhes um desafio: uma aliança entre os conhecimentos técnicos adquiridos ao longo do curso e uma prática de *advocacy*<sup>12</sup> (entende-se por *advocacy* a prática de defender e argumentar em prol de uma causa nas comunidades em que os sujeitos estão inseridos). Eles aceitaram o desafio!

Desta forma, apresento as etapas para construção da pesquisa:

#### **a) Organização dos grupos de pesquisa**

Como a turma é constituída por onze alunos, resolvi organizá-los em dois grupos (um grupo com seis componentes e outro com cinco), a fim de que a orientação de cada pesquisa acontecesse de forma mais efetiva.

#### **b) Identificação de uma situação-problema pertinente à proposta de Advocacy**

Os grupos deveriam identificar algo na comunidade que necessitasse de uma efetiva intervenção, tanto técnica quanto social.

Sobre esta etapa, compartilho o depoimento<sup>13</sup> de um dos grupos de pesquisa:

O reconhecimento da problemática da pesquisa foi um tanto conturbado, pois identificar um lugar em toda a cidade que esteja necessitando de mudanças no âmbito social e ambiental de acordo com nossa capacidade de gerar transformações e mudanças requer análises, questionamentos e discussões. (Grupo responsável pelo Projeto de Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira)

---

<sup>11</sup> O programa da disciplina Língua Portuguesa encontra-se nos anexos dessa dissertação (ANEXO B).

<sup>12</sup> Sobre *Advocacy*, ver: **Voz do jovem - “Juntos Podemos Mudar o Mundo”**: um manual prático sobre *Advocacy* (2009), produzido pela Federação de Bandeirantes do Brasil.

<sup>13</sup> O depoimento aqui transcrito encontra-se no diário de bordo do grupo responsável pelo Projeto Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira em Eunápolis-Ba. Este espaço é conhecido vulgarmente pela população como “feira do bueiro”, devido à sua localização (cercada de bueiros e esgoto) e precária estrutura física.

### c) **Ida aos locais escolhidos para estudo**

Os alunos deveriam ir ao local escolhido e investigá-lo: quais suas necessidades e prioridades? Há, neste espaço, um problema que mereça ter, de fato, um olhar mais atencioso por parte não só dos gestores locais, mas também da comunidade? O que as pessoas falam sobre estes espaços? Quais metas o grupo deseja alcançar a fim de que os problemas identificados sejam sanados?

Essas foram algumas provocações lançadas aos grupos a fim de que os mesmos tivessem um melhor direcionamento para a elaboração do projeto de pesquisa.

### d) **Apresentação das propostas de estudo**

Os grupos, após definição da situação-problema, organizaram uma apresentação da proposta de pesquisa em *power point*, destacando os seguintes pontos: objetivos da pesquisa; situação - problema detectada na comunidade relacionando-a ao curso por eles feito (Meio Ambiente); metodologia a ser adotada para execução do projeto e alcance das metas, além da identificação dos componentes curriculares do curso de Meio Ambiente que dialogariam com a proposta do projeto e que, assim, serviriam de base teórica para a efetivação da pesquisa em todas as suas etapas.

### e) **Apresentação dos projetos**

Adotou-se a sistemática de Grupo Apresentador (G.A) e Grupo Observador (G.O). Enquanto o G.A defendia sua proposta de pesquisa, o G.O registrava<sup>14</sup> suas impressões (dúvidas, sugestões, comentários etc.). Esta fase foi muito importante, pois os grupos dialogaram sobre as pesquisas, compartilharam informações, ideias<sup>15</sup> etc. Os projetos foram construídos por todos, o que anulou, já ali, qualquer clima de competitividade entre os grupos.

---

<sup>14</sup> Para o registro das informações, foi elaborada uma ficha avaliativa do projeto com a indicação dos pontos em que o G.O deveria analisar. A ficha encontra-se nos anexos desta pesquisa (ANEXO C).

<sup>15</sup> Ainda em Anexos C, podemos encontrar algumas fichas em que o G.O, representado pelo grupo do Projeto Revitalização do Parque Gravatá, avaliou o projeto do grupo Revitalização do Mercado Central Dona Alzira. Essas fichas encontram-se no Diário de Bordo confeccionado pelo grupo avaliado e, conforme podemos notar, os alunos, após a apresentação das pesquisas, registraram, dentro dos critérios que lhes foram apresentados, colaborações pertinentes sobre a construção da pesquisa em questão.

#### **f) Visita técnica aos espaços pesquisados**

Por concordar com Morin (2001 apud SANTOS, A., 2008, p. 73) quando diz que já não se pode mais ignorar a penetração, na vida acadêmica, da articulação dos pares binários e da conectividade dos saberes, que propus aos alunos que articulassem, em seus projetos, tantos outros saberes fossem possíveis para que todos os aspectos detectados por eles estivessem ancorados nas teorias que aprenderam ao longo de seu curso técnico (Meio ambiente). Após essa articulação, a turma solicitou que a visita técnica contasse com a presença e colaboração de uma professora da área técnica, mais especificamente da disciplina Avaliação de Impactos Ambientais. De fato, o olhar técnico, a articulação do que ali era detectado com outras áreas do conhecimento fez com que o projeto tivesse a cientificidade, aspecto tão exigido e fundamental em qualquer pesquisa.

Sobre a importância de atividades convencionalmente chamadas de extraclasse, como a visita técnica, exponho o que diz Freinet (1979 apud BELTRÃO, 2006, p. 151-152):

[...] As saídas ao ar livre readquirem seus direitos, se fazem cada vez mais numerosas e se transformam, pouco a pouco, em aulas-passeio. Saía-se alegremente e aparentemente sem problemas, mas agora já havia a preocupação de fazer um relato de todos os acontecimentos que, ao longo dos caminhos, atrariam o olhar daqueles que estavam habituados a ver as coisas mais de perto, dentro das perspectivas de uma atenção mais concentrada: uma busca permanente de olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo, fazia surgir de todas essas paisagens, agora vistas como novas, uma incessante descoberta, imediatamente comunicada e que se tornava coletiva. [...] E podíamos estar certos de que não era tempo perdido, pois todas as disciplinas escolares tiravam proveito disso. Era como um filme que se desenrolasse em sequências rápidas, onde a geografia, a história, a aritmética, as pequenas grandes ciências e, por vezes, a grande paixão humana, captadas em intuições espontâneas, significavam a aurora de um domínio do mundo, tudo isso sem esforço, num viver suave, na originalidade de expressões orais que caíam, abundantes e calorosas, como chuva benfazeja na primavera. [...]

#### **g) Introdução ao estudo dos gêneros textuais**

A proposta do projeto de pesquisa para a turma do 4º ano ancorou-se em uma ideia transdisciplinar, conforme explicitada anteriormente, desta forma, como Profª de Língua Portuguesa, tanto para essa proposta como para a proposta de retextualização, parti do princípio bakhtiniano (BAKHTIN, 1997, p. 280) de que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, daí a ideia de aliar o estudo dos gêneros textuais à atividade de pesquisa proposta.

Os gêneros estudados ao longo do ano foram:

#### **a) Carta Argumentativa**

Como a carta é uma mensagem dirigida a uma pessoa ou a uma organização para comunicar-se-lhe algo (COSTA, 2012, p. 62), os alunos produziram uma carta argumentativa expondo aos gestores (Prefeito / Secretário de Meio Ambiente) as questões que mobilizaram a turma a reivindicar por um olhar mais atento aos espaços públicos investigados (Mercado Central Dona Alzira e Parque Gravatá).

Antes, porém, de a carta ser produzida, os alunos estudaram as especificidades pertinentes a este gênero textual (estrutura composicional, contextos de circulação, estratégias argumentativas que podem ser utilizadas para a construção do texto e linguagem a ser utilizada a depender de seus interlocutores).

#### **b) Abaixo-assinado**

Sendo o abaixo-assinado um documento coletivo, de caráter público ou restrito, que torna manifesta a opinião de grupo e/ou comunidade, ou representa os interesses dos que o subscrevem (COSTA, 2012, p. 32), este gênero foi produzido com o intuito de mobilizar não só os alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente, mas a comunidade como um todo para solicitar dos gestores públicos (vereadores, prefeito, secretarias municipais que tivessem relação com as ações propostas nos projetos) a melhoria dos espaços pesquisados pelos grupos do 4º ano.

#### **c) Resumo<sup>16</sup> Científico**

A escrita desse gênero foi sugerida para compor o *corpus* da pesquisa. Os alunos, após a apresentação do projeto e reescrita do mesmo com as sugestões indicadas pela professora orientadora e pelos colegas, leram resumos científicos contidos em artigos publicados na Web e receberam orientações para a construção

---

<sup>16</sup> Adota-se, aqui, o conceito de resumo como uma exposição sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre eu sentido. (COSTA, 2012, p. 205)

de seus artigos com base nas regras da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (2003).

Os próximos gêneros que serão apresentados foram estudados a partir de uma situação real com a qual os grupos se depararam: após submetermos os projetos para apreciação da Comissão Julgadora da 1ª Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT)<sup>17</sup> promovida pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tivemos a resposta positiva quanto à aprovação de nossas duas pesquisas – Revitalização do Parque Gravatá e Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira – para apresentação no evento. Era preciso, então, cumprirmos algumas exigências para que a nossa participação fosse efetivada (produção de um pôster e de um artigo científico).

Aproveito para apresentar a definição destes dois gêneros textuais: pôster e artigo científico, adotados por Costa (2012):

#### **d) Pôster**

[...] geralmente traz um tema científico que se pesquisa. Encimado pelo título do trabalho de pesquisa, vêm, em seguida, objeto, objetivo, embasamento teórico, metodologia de pesquisa e de análise, resultados e/ou conclusões (possíveis) e bibliografia básica. Predomina, em todas as partes que compõem a estrutura do pôster, uma linguagem objetiva, sintética, sinóptica. (COSTA, 2012, p. 192)

#### **e) Artigo Científico**

Exige planejamento, coleta e seleção de material e recorte de dados que serão analisados e relatados. A estrutura composicional mais comum utilizada para se redigir um artigo técnico ou científico apresenta três partes fundamentais: (i) introdução (justificativas, diretrizes, delimitações e explicações necessárias, ou seja, um apanhado geral do conteúdo do artigo); (ii) corpo ou texto principal (descrição detalhada do objeto do relatório, análise e resultados) e (iii) conclusões e/ou recomendações finais (resultados práticos, sugestões de atividades ou medidas a serem tomadas, a partir do que foi apresentado, interpretado e analisado antes). Além disso, há as seguintes partes que completam o artigo: título [...], resumo [...], palavras-chave [...], agradecimentos [...], referências bibliográficas [...] e apêndices ou anexos [...]. (COSTA, 2012, p. 40-41)

---

<sup>17</sup> A 1ª FEBRAT (Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas) é um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Ministério de Ciências e Tecnologia (MCT), Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), implantado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em âmbito nacional.

Foram esses dois últimos gêneros – pôster e artigo científico – que escolhi para compor, também, o *corpus* da pesquisa, principalmente, por serem eles capazes de trazer à tona a postura emancipatória do aluno-pesquisador, algo pouco explorado no ensino Médio, já que, comumente, temos encontrado como principal preocupação dos professores de Língua Portuguesa neste segmento – Ensino Médio – o ensino da produção do texto dissertativo-argumentativo, uma proposta exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Adotamos a perspectiva de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptamos os procedimentos em conformidade com o tempo que tínhamos disponível para encaminhamento do material para a FEBRAT 2013.

A produção não só do Artigo Científico como do Pôster seguiu os seguintes passos:

**a) Apresentação da situação:** Visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 99-100) Devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões:

- Qual o gênero que será abordado?

Para a construção do Pôster, os alunos receberam da FEBRAT um modelo que deveria ser seguido por eles. Como é comum, no IFBA, os alunos participarem de eventos acadêmicos, solicitei que eles observassem alguns pôsters que estavam expostos na escola a fim de se familiarizarem mais com o gênero.

Como a escola possui a *Pindorama*<sup>18</sup>, uma revista eletrônica científica do IFBA, solicitei que os alunos lessem alguns artigos contidos nela e observassem as especificidades do gênero textual (estrutura composicional, contextos de circulação, estratégias argumentativas que podem ser utilizadas para a construção do texto e linguagem a ser utilizada a depender de seus interlocutores).

---

<sup>18</sup> A revista encontra-se disponível no seguinte site: <http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/>

- A quem se dirige a produção?  
O pôster e o artigo científico seriam destinados a múltiplos interlocutores (professores, pais, alunos, visitantes da Feira de Ciências).
- Que forma assumirá a produção?  
O pôster seria impresso em material especial para esse fim (Lona branca para impressão digital e serigrafia);  
O artigo científico seria digitado no WORD e enviado, posteriormente, em versão PDF via email para a comissão organizadora da FEBRAT 2013.
- Quem participará da produção?  
Todos os alunos subdivididos em dois grupos (um grupo composto por 5 alunos e outro composto por 6 alunos).

#### **b) Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos:**

Como os alunos já haviam construído, ao longo do ano, um projeto de pesquisa, precisavam, apenas, adaptar as informações contidas nele a cada um dos gêneros em questão (ampliá-las para a composição do artigo científico ou reduzi-las no caso do pôster).

Seguimos as orientações de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 104) quando partimos para a construção dessa etapa. Sobre os procedimentos que devem ser adotados nessa fase, eles orientam:

O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 104)

#### **c) A produção final e a reescrita**

- É o momento de pôr em prática tudo que foi exercitado ao longo das etapas anteriores e produzir o texto. Depois da 1ª escrita, os textos passaram pelo



processo de revisão até chegarmos à produção final que foi encaminhada à comissão da FEBRAT 2013.

E assim tecemos os procedimentos que nortearam a coleta dos dados da pesquisa, conscientes de que, retomando os versos da epígrafe que inicia este capítulo, *entre fazer e não fazer, mais vale o inútil do fazer*.

### 3 O TEXTO ENTRA NA RODA

#### *O sertanejo falando*

A fala a nível do sertanejo engana:  
As palavras dele vêm, como rebuçadas  
(palavras confeito, pílula), na glâce  
De uma entonação lisa, de adocicada.

Enquanto que sob ela, dura e endurece  
O caroço de pedra, a amêndoa pétrea,  
Dessa árvore pedrenta (o sertanejo )  
Incapaz de não se expressar em pedra.

Daí porque o sertanejo fala pouco:  
As palavras de pedra ulceram a boca  
E no idioma pedra se fala doloroso;  
O natural desse idioma fala à força.  
Daí também porque ele fala devagar:  
Tem de pegar as palavras com cuidado,  
Confeitá-las na língua, rebuçá-las;  
Pois toma tempo todo esse trabalho.

João Cabral de Melo Neto (1997, p. 4)

Poeticamente, João Cabral de Melo Neto narra-nos a relação entre linguagem e mundo e, mais especificamente, sobre a condição de marginalização linguística do personagem central de seu texto, algo que faz com que ele, o sertanejo, se sinta inábil a nominar e, conseqüentemente, a compreender tudo que o cerca, porque no idioma pedra se fala doloroso.

O trauma da cultura marginalizada denunciada por João Cabral de Melo Neto é, também, facilmente identificada em *Vidas Secas*, obra de Graciliano Ramos, quando suas personagens refletem sobre o papel social da linguagem:

Como podiam os homens guardar tantas palavras. Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livre dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudências. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem. (RAMOS, 2012, p. 82)

Esse sentimento de impotência linguística trazida aqui pelo viés da narrativa ficcional se perpetua, ainda hoje, no contexto escolar, configurando-se com o que metaforizei na pesquisa como portas-contras a escrita do outro. Muitos são os estudiosos da linguagem que se

preocupam com essa questão. Em Beltrão (2007, p. 117), encontramos uma importante reflexão que a autora faz sobre a política de recepção adversária do texto escrito do aluno:

[...] levanto a hipótese de que, na escola, agência social da cultura escrita (MESARANI, 1995), a produção textual, do ponto de vista pedagógico, parece continuar sendo mais frequentemente ensinada contra o estudante e não a seu favor, já que a flecha do ensino que garantia a proliferação da linguagem, fluência, desinibição, diálogos, parece estar sendo desviada desse fluxo verbal, atingindo o estudante, machucando-o, desqualificando-o, desautorizando o seu dizer, de modo inadequado, inconsequente, caracterizando os eventos da escrita, mais pela censura e menos pela possibilidade de criação.

Se procuro em Britto (1997) indícios sobre essa interdição do indivíduo ao mundo da fala e da escrita e, portanto, do conhecimento formal e crítico, constatamos que isso não está só para o sertanejo de João Cabral de Melo Neto ou para Fabiano e sua família, personagens de Graciliano Ramos, mas para a grande massa: “Se, como vimos, em um momento anterior da história esta interdição se dava através de privilégios, agora ela se dá pela impossibilidade mesma de entender – e não de decodificar – os textos”. (BRITTO, 1997, p. 96)

Na mesma expectativa, ao folhear Orlandi (1996, p. 23), encontro a explicação para essa perpetuação da marginalização linguística presente, principalmente, nas camadas populares:

Através de que ação a escola faz isso? A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao Discurso Pedagógico e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como algo que deve ser. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade.

Procuramos, então, na pesquisa, levar para essa escola – sede da reprodução cultural (BOURDIEU, 1974 apud ORLANDI, 1996, p. 22) – movimentos outros que denotassem expectativas contrárias ao que comumente é posto: o texto do aluno assumiria lugar de encontros, de diálogos com o outro que não, necessariamente, fosse o professor. Desafiámo-nos, pois, a essa ruptura arquitetando propostas pedagógicas que tivessem o texto como centro da atividade de linguagem em turmas do Ensino Médio, espaço em que, muitas vezes, a fruição da diversidade textual é inibida por modelos impostos de fora para dentro da escola e

– o texto dissertativo-argumentativo proposto pelo ENEM, por exemplo – fortemente legitimados por ela.

Partilhamos de Dell’Isola (2007, p. 22) o pressuposto de que o gênero textual, instrumento de interação social, é lugar de transformação: de exploração, de enriquecimento de possibilidades. Para melhor entendermos esse movimento, realizamos dois momentos distintos de análises nessa pesquisa: no primeiro (capítulos 2 e 3), veremos, através dos textos produzidos pelos alunos em duas diferentes propostas de produção textual, quais os efeitos e resultados que uma pedagogia de escrita podem trazer para os sujeitos envolvidos nesses movimentos de interlocução, neste caso, os alunos das turmas de 2º e 4º anos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico do IFBA, Campus Eunápolis e no segundo momento (capítulo 4), fizemos uma análise documental a fim de entendermos como a escola se apropria do que está legitimado e, a partir daí, como constrói suas políticas internas de escrita e aqui,. Ressaltamos que a análise não se esgotará nas questões estruturais dos textos escritos produzidos por esses alunos, mas buscará, principalmente, observar os processos de interação que envolvem a atividade verbal.

### 3.1 DESVELANDO OS SEGREDOS DO TEXTO: AS ANÁLISES

Conforme apresentamos na seção intitulada *A escrita em alta temperatura: a experiência com os alunos*, nossa discussão pautar-se-á baseada em duas propostas distintas de produção escrita em turmas do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico: uma (turma do 2º ano) voltada para a prática de retextualização (da escrita para a escrita) e outra (turma do 4º ano) para a produção de textos acadêmicos.

#### 3.1.1 As mil maneiras de escrever: atividades de retextualização

Como ponto de partida, trazemos para a análise a proposta de retextualização, uma atividade que envolve várias operações linguísticas que beneficiam o exercício da produção textual. Antes, porém, achamos fundamental apresentar o que nos diz Marcuschi (2007a, p. 48) sobre o assunto:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas

reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

É válido ressaltar aqui a nossa tarefa inicial junto à turma, antes de lançarmos a proposta de retextualização: conversação sobre *Dom Casmurro*<sup>19</sup>, o texto-base (contexto de produção, temática abordada, linguagem utilizada para a sua composição, caracterização das personagens, análise do enredo etc.), já que a transposição de um gênero a outro requer compreensão do que foi dito/escrito e os efeitos de sentido gerados por isso através, nesse processo, da análise, como já dito, do contexto que impulsionou sua criação, dos elementos linguísticos variados (seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e de argumentos).

Para efeito das análises, consideramos os esquemas de utilização dos gêneros:

O primeiro esquema de utilização é aquele que articula o gênero à base de orientação discursiva. Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo [...] em outro sentido: uma situação pode ser concebida, conhecida como uma situação de linguagem que suporta uma ação de linguagem de um certo tipo, somente na medida em que um gênero está disponível. (SCHNEUWLY, 2004, p. 27-28)

Schneuwly (2004, p. 28) acrescenta ainda:

Os outros esquemas de utilização podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento de conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico.

Se é na textualização que a forma de organização do dizer reflete o jogo das diferentes regiões de significação (ORLANDI, 2012, p. 94), passemos, o quanto antes, para os textos produzidos pelos alunos e, posteriormente, à sua análise tendo como base os esquemas de utilização descritos acima.

---

<sup>19</sup> O romance *Dom Casmurro* encontra-se disponível na íntegra em site: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/romance/marm08.pdf>>

## TEXTO 1

**Dom Casmurro****(Grupo A)**

*Bentinho, Dom Casmurro passou a ser  
Órfão de pai foi criado por sua mãe  
Que a todo custo o queria proteger*

*Com muito carinho, Bentinho foi criado  
Por Justina, Tio Cosme, José Dias  
e Dona Glória  
Sempre fora estimado*

*Até que um dia  
Para cumprimento de uma promessa  
Seu destino foi mudado  
Bentinho então seguiria para o seminário*

*Ser padre não era sua vocação  
Capitu, por sua vez  
tomou o seu coração*

*Dona Glória triste iria ficar  
Por seu único filho  
Ter que a deixar*

*Bentinho o seminário abandona  
Com ajuda de José Dias  
Um escravo o seu lugar toma*

*Correm os anos e com ele o amor  
A aliança entre Bentinho e Capitu  
O tempo não quebrou*

*Passou-se o namoro  
E o casamento chegou  
E nesse meio tempo  
Bentinho em Direito se formou*

*Muito amigo de Escobar ele fica  
Que se casa com Sancha  
De Capitu, ela era amiga*

*Do casamento de Bentinho e Capitu  
Nasce Ezequiel  
E o amigo Escobar*

*Morre e vai para o céu  
Durante o enterro  
Nasce uma desconfiança cruel  
Tamanha dor sentida por Capitu  
Para com seu amigo fiel*

*A partir de então  
O ciúme só cresce  
E Ezequiel, cada vez mais  
Com seu amigo se parece*

*Tomado pela raiva  
Um assassinato Bentinho começou a planejar  
Sua vida, de sua esposa e filho  
Bentinho pensa em tirar*

*Por conta dos ciúmes  
Seu grande amor  
Teve que deixar*

*Capitu e Ezequiel  
Viajam para Europa  
Onde anos depois  
A mulata bate as botas*

*Ezequiel já moço  
Ao Brasil volta  
E sua semelhança com Escobar  
A Bentinho traz revolta*

*Ezequiel volta para o lar  
Até sua vida perder  
E Bentinho, agora Dom Casmurro  
Imensa angústia  
Passa a sentir no peito  
Será então que um dia  
Seu grande amor  
Veio a traí-lo mesmo?*

## TEXTO 2

### ***Lembranças Amarguradas***

#### **(Grupo B)**

*Na infância inocente  
Bento e Capitu vivem a brincar  
Dessa união envolvente  
Vem um sentimento a brotar*

*Num muro riscado  
Se esconde uma declaração  
Entre uma trança e outra  
Um beijo surge então*

*Com a promessa do seminário  
Tudo se põe a perder  
Preocupados com a separação  
Arranjam um jeito de essa situação reverter*

*Prometeram se casar  
E ele teve que partir  
No seminário a morar  
Amigou-se com Escobar*

*Um imprevisto aconteceu  
Bentinho teve que voltar  
D. Glória adoeceu  
Sua família conheceu Escobar*

*Abandonando o seminário  
Os dois amigos se separaram  
Cada um foi para o seu lado  
Depois de cinco anos eles se reencontraram*

*Escobar casou-se com Sancha  
Amiga, quase irmã de Capitu  
Eles tiveram uma menina  
E a chamaram de Capitolina*

Capitu e Bento se casaram  
E queriam ter um filho  
Durante muito tempo tentaram  
Até que um dia conseguiram

O menino recebeu o nome de Ezequiel  
Em homenagem ao outro casal

Bentinho cismado percebeu a semelhança  
Com seu velho amigo  
Pensou em matar a sua criança

Passando a vida amargurado  
Com tanta desconfiança  
Eles se divorciaram  
E acabou a esperança

Bentinho não era mais o mesmo  
E agora era Dom Casmurro  
Escreveu um livro inútil  
Mas prefere falar dos Subúrbios



**TEXTO 3**  
**(Grupo C)**

IFBA - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DA BAHIA - EUNÁPOLIS

# **GORDEL**

*(Dom Casmurro)*



**SE JAM BEM VINDOS AMIGOS  
NESTE MUNDO APAIXONADO  
EM FORMA DE CORDEL  
TUDO PODE SER INVENTADO.**

Manoelina Cleber Bastos, Maria Alice Kolton e Rayonne Nóbias  
Turma: EI - 21 Professora: Keyla Raboto



**JUNTEM-SE NÓS, VOCÊS VÃO ADORAR  
A HISTÓRIA DE BENTINHO  
UM JOVEM QUE TRATOU COM CARINHO  
CAPITU, COM QUEM ELE IRIA CASAR.**



**POR UMA MOÇA CORAJOSA  
O BENTINHO FEZ SE APAIXONAR  
SEU NOME ERA CAPITU  
COM QUEM APRENDEU A AMAR .**



**D. GLÓRIA ESPEROU SEU FILHO NASCER  
PARA UMA PROMESSA FAZER  
A VIDA DO MENINO FOI COMPROMETIDA  
POR UMA PROMESSA MALDITA.**

**EMBOSA CONTRARIADO  
COM O CORAÇÃO DESMANTELADO  
TÃO DEPRESSA A PROMESSA TEVE QUE CUMPRIR  
E A IGREJA TEVE QUE SERVIR  
PORÉM NÃO CONSEGUIU CONCLUIR.**



**CHEGANDO AO SEMINÁRIO  
UM AMIGO ENCONTROU  
ERA ESCOBAR,  
O AMIGO EM QUE CONFIOU.**

**SEU AMOR,  
SUA PAIXÃO,  
FEZ COM QUE BENTINHO,  
TROCASSE DE VOCAÇÃO.**



**MEDICINA OU DIREITO?  
NÃO IMPORTA A OPÇÃO  
BENTINHO QUERIA MAIS  
SEGUIR SEU CORAÇÃO**



**EMBORA TENHA SIDO UM PRESENTE ESTE FILHO,  
TRAÍDO POR UM ANTIGO AMIGO  
APÓS A MORTE DE CAPITU  
TUDO SE ENCAIXOU NOS TRILHOS.**



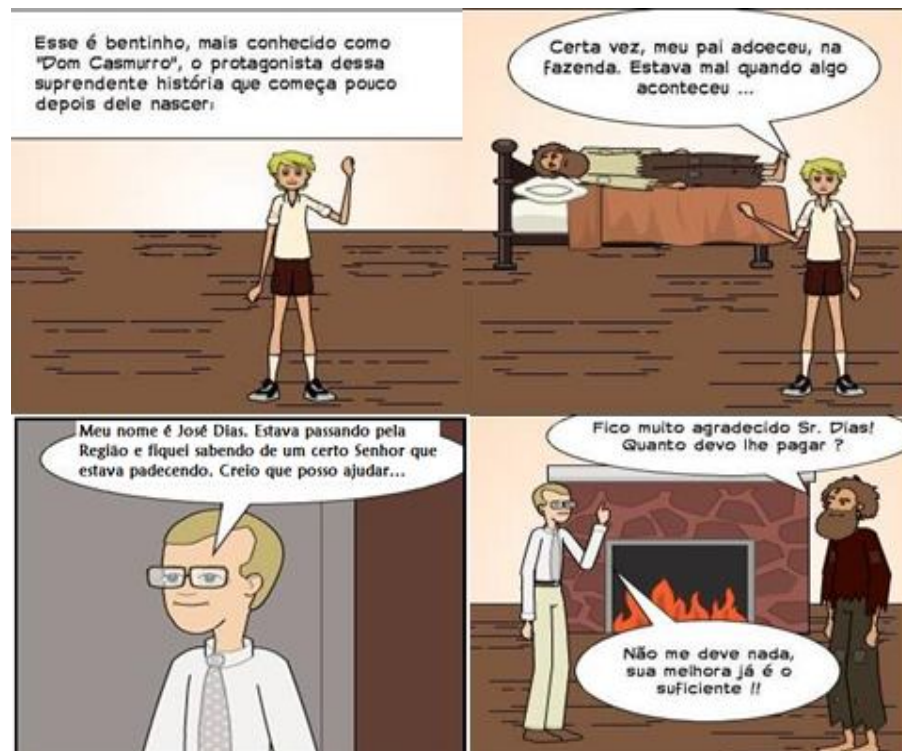
**TUDO SE ENGAMINHOU PERFEITAMENTE  
BENTINHO E CAPITU SE CASARAM  
E UM BELO FILHO CRIARAM.**

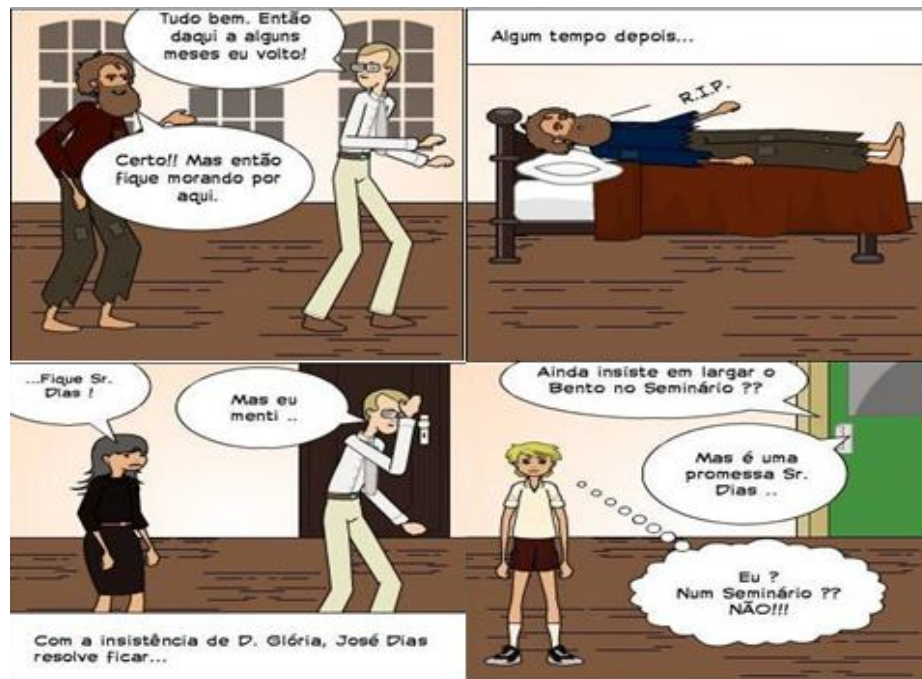


**OH, FLOR DO CÉU! OH, FLOR PURA!  
PERDE-SE A VIDA, GANHA-SE A BATALHA.  
BENTINHO SOZINHO FICOU, E  
UM VELHO SOLITÁRIO SE TORNOU.**



TEXTO 4  
(Grupo D)

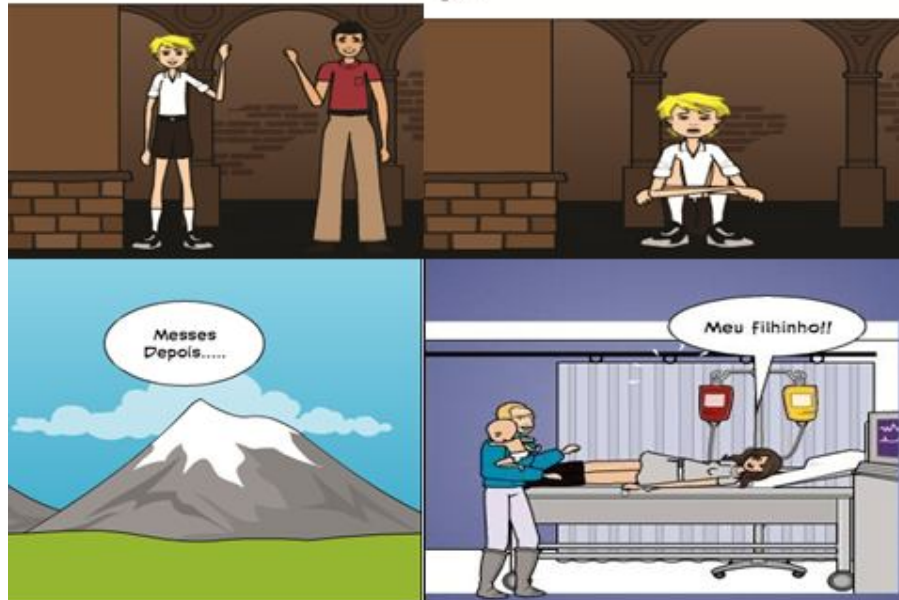


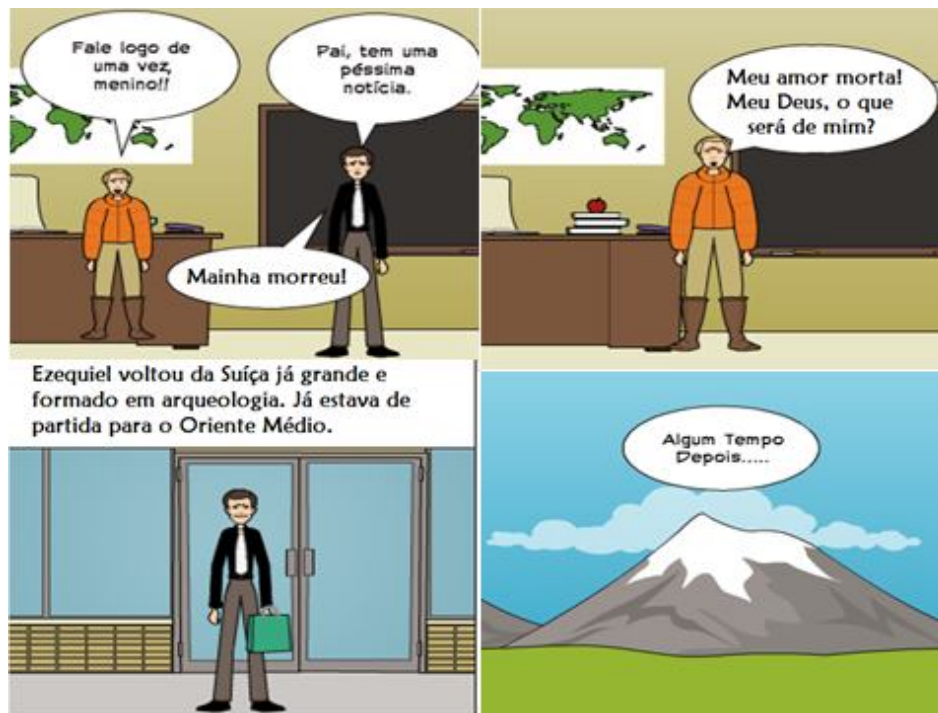




Bentinho conheceu Escobar, um amigo que encontrou no seminário

Bentinho não agüentava mais ficar no seminário ele teria que sair dali de qualquer jeito







Notamos que a variedade de gêneros povoou as escolhas entre os grupos de trabalho - História em Quadrinhos (HQ), Poemas e Literatura de Cordel, o que tornou possível não só a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que esses gêneros são utilizados, como também criou oportunidades de os alunos vivenciarem letramentos diversos, algo fundamental para que eles se apoderem desses conhecimentos e sejam capazes de se assumirem enquanto sujeitos do seu discurso, o que significa saber trazer para seu texto, de forma adequada e crítica as diferentes vozes que circulam histórica e socialmente, ainda que seja para funcionarem como argumentos de autoridade, seja para refutá-los.

Encontramos, nas palavras de Dell'Isola (2007, p. 25), apoio para o que acabamos de afirmar como práticas de linguagem concretas:

Os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso.

Quando os grupos produtores dos textos I e II optaram pela retextualização do romance Dom Casmurro em forma de poema, um tipo de composição estruturada em versos, de tamanho muito variado (COSTA, 2012, p. 191), eles, antes de chegarem ao processo de produção escrita, fizeram uma busca das características desse gênero, por sinal bastante

variáveis, visto que a presença do ritmo, divisão em estrofes, a rima e outros aspectos nem sempre são frequentes em sua estruturação.

A mesma orientação – o olhar atento às características dos gêneros – foi dada aos grupos que decidiram usar, no processo de transposição de gêneros, a História em quadrinhos e a Literatura de Cordel: era necessária a leitura de outros textos pertencentes aos gêneros em questão a fim de que pudessem perceber suas especificidades (organização estrutural, jogos linguísticos, suporte portador em que aparecem com frequência, possíveis interlocutores etc.).

Início nossas análises com os textos 1 e 2. Identifico, à primeira vista, que os textos apresentam condições mínimas para se constituírem enquanto poema (rima, estrofação, musicalidade). Esclareço, entretanto, que não é nosso objetivo principal analisar os aspectos formais, mas, sim, a sua essência. Para melhor justificar minhas pretensões, apoio-me no posicionamento de Moisés (1991, p. 49-50):

[...] a análise do texto poético dispensa os expedientes formais. Repito: oxalá compreendam não estar eu preconizando que se deva desconhecê-los, pois equivaleria a defender uma formação escolar falha, evidenciável quando se impõe a atenção sobre os aspectos formais [...]. Apenas pretendo colocar ênfase no fato de que, para a análise, a prosódia métrica funciona como mero subsídio, jamais como fim em si mesma. Na verdade, transformar em meta da análise essa útil, mas acessória, achega informativa seria como se “o estudante de arquitetura fosse encorajado a despender seu tempo identificando a origem das pedras reunidas para compor formas arquitetônicas, ou o estudante de Pintura a analisar a construção do cavalete de Rembrandt”.

Convido-o, então, a, juntos, percorremos o poema e observarmos como os alunos, para a construção desse gênero, recorreram aos aspectos relacionados à subjetividade, aos jogos de ideias, imagem e linguagem (uso de metáforas, uma figura de linguagem comum nesse tipo de texto, e seleção vocabular). Leiamos os trechos a seguir:

#### TEXTO 1

Com muito carinho, Bentinho foi **criado**  
Por Justina, Tio Cosme, José Dias  
e Dona Glória  
Sempre fora **estimado**

#### TEXTO 2

Na infância **inocente**  
Bento e Capitu vivem a brincar  
Dessa união **envolvente**  
Vem um sentimento a brotar



A seleção vocabular realizada nos dois textos demonstra o quanto os grupos têm domínio do que Koch e Elias (2010, p. 44) nomeiam como conhecimento interacional, ou seja, ativação de modelos cognitivos capazes de configurar na escrita a intenção do produtor, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou o propósito pretendido no quadro interacional desenhado.

Vejam os exemplos, de fato, isso aconteceu nos excertos acima:

**Texto 1 (2ª estrofe):** ao estabelecer relações entre os vocábulos **criado** – **estimado**, será que os alunos não desejavam já nos apresentar algumas características essenciais para entendermos certos comportamentos futuros de Bentinho, o Dom Casmurro? Essas palavras denotam que essa personagem, filho único de D. Glória, viúva rica, foi criado com muito mimo e sempre teve todas as atenções voltadas para ele desde criança, o que o tornará, já na fase adulta, um homem inseguro. Essa insegurança é demonstrada, inclusive, no enigma que é criado no enredo da obra e narrado através de sua voz enquanto narrador: Capitu traiu-o ou não? .

**Texto 2, 1ª estrofe:** O uso do vocábulo **inocente** para caracterizar o amor pueril entre os jovens e sua rima com o vocábulo **envolvente** que adjetivava a forma sedutora com que Capitu envolvia Bentinho.

Tomemos mais um exemplo da análise pela camada denotativa:

<p>TEXTO 2</p> <p>Num muro riscado Se esconde uma <b>declaração</b> Entre uma trança e outra Um beijo surge <b>então</b></p>
--

**Texto 2, 2ª estrofe:** o uso do conectivo **então** usado tanto para gerar uma rima deste com o vocábulo **declaração**, quanto para trazer, ao texto, a ideia de uma ação conclusiva ao fato do que já era esperado acontecer – o beijo - em meio a tudo que acontecia entre o casal: as brincadeiras, uma declaração pintada no muro, um sentimento despertado, enfim, o beijo seria o que ainda faltava para marcar o amor entre aqueles jovens.

Koch (2006, p. 19) justifica essa ação adotada pelos grupos da seguinte forma:

Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem “o jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias

– de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção de sentidos.

A mesma preocupação com o jogo linguístico ocorre no **Texto 3**, quando notamos que o adjetivo **maldita** foi usado não só para dar continuidade ao jogo sonoro entre os versos, como também para caracterizar a fatalidade que cairia sobre a vida daquele jovem.



Um aspecto importante presente nos quatro textos foi a fidelidade mantida com os assuntos tratados no texto-base, resultado obtido por aquilo que Marcuschi (2007a, p. 51) chama de atividade onipresente na atividade de transcrição, que é a compreensão. Como o autor trata de atividades de retextualização da fala para a escrita, afirma que sempre transcrevemos uma dada compreensão que temos do texto oral; essa compreensão, contudo, também se aplica na retextualização entre gêneros escritos.

Para melhor demonstrar o que justifiquei anteriormente, leiamos alguns trechos da obra *Dom Casmurro* e como eles foram traduzidos pelos alunos:

**CAPÍTULO III**  
**A DENÚNCIA**

Ia a entrar na sala de visitas, quando ouvi proferir o meu nome e escondi-me atrás da porta. A casa era a da rua de Mata-cavalos, o mês novembro, o ano é que é um tanto remoto, mas eu não hei de trocar as datas à minha vida só para agradar às pessoas que não amam histórias velhas; o ano era de 1857.

— D. Glória, a senhora persiste na idéia de meter o nosso Bentinho no seminário?

É mais que tempo, e já agora pode haver uma dificuldade.

— Que dificuldade?

— Uma grande dificuldade.

Minha mãe quis saber o que era. José Dias, depois de alguns instantes de concentração, veio ver se havia alguém no corredor; não deu por mim, voltou e, abafando a voz, disse que a dificuldade estava na casa ao pé, a gente do Pádua.

— A gente do Pádua?

— Há algum tempo estou para lhe dizer isto, mas não me atrevia. Não me parece bonito que o nosso Bentinho ande metido nos cantos com a filha do *Tartaruga*, e esta é a dificuldade, porque se eles pegam de namoro, a senhora terá muito que lutar para separá-los.

**CAPÍTULO XI**

**A PROMESSA**

Tão depressa vi desaparecer o agregado no corredor, deixei o esconderijo, e corri à varanda do fundo. Não quis saber de lágrimas nem da causa que as fazia verter a minha mãe. A causa eram provavelmente os seus projetos eclesiásticos, e a ocasião destes é a que vou dizer, por ser já então história velha; datava de dezesseis anos.

Os projetos vinham do tempo em que fui concebido. Tendo-lhe nascido morto o primeiro filho, minha mãe pegou-se com Deus para que o segundo vingasse, prometendo, se fosse varão, metê-lo na igreja. Talvez esperasse uma menina.

Não disse nada a meu pai, nem antes, nem depois de me dar à luz; contava fazê-lo quando eu entrasse para a escola, mas enviuvou antes disso. Viúva, sentiu o terror de separar-se de mim; mas era tão devota, tão temente a Deus, que buscou testemunhas da obrigação, confiando a promessa a parentes e familiares.

Unicamente, para que nos separássemos o mais tarde possível, fez-me aprender em casa primeiras letras, latim e doutrina, por aquele padre Cabral, velho amigo do tio Cosme, que ia lá jogar às noites.

**TEXTO 1**

Até que um dia  
 Para cumprimento de uma  
 promessa  
 Seu destino foi mudado  
 Bentinho então seguiria para o  
 seminário

Ser padre não era sua vocação  
 Capitu, por sua vez

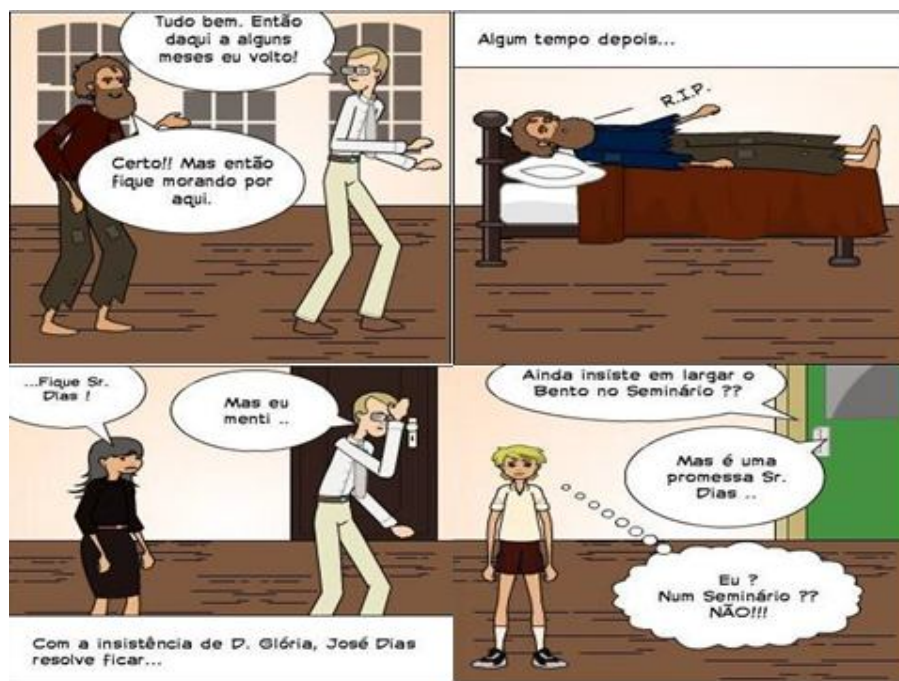
**TEXTO 2**

Com a promessa do seminário  
 Tudo se põe a perder  
 Preocupados com a separação  
 Arranjam um jeito de essa  
 situação reverter

**TEXTO 3**



## TEXTO 4



No decorrer da análise, percebemos que pensar a prática de escrita requer, por parte de quem escreve, a utilização de muitas estratégias, como nos apresentam Koch e Elias (2010, p. 34):

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.
- Nota-se, nessa perspectiva, que os percursos do dizer e, por consequência, os sentidos do texto, são resultado de uma atividade verbal, de indivíduos socialmente atuantes, na qual coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. (KOCH, 2007, p. 26)
- Outro aspecto importante no processo de produção escrita de textos é que ele requer que tomemos por base as condições de produção (quem escreve, para quem escreve e como escreve), o que fará com que a mesma se constitua mais formalmente ou mais informalmente.
- Observem a seguinte passagem do Romance e como os alunos apresentaram-na no Texto 4:

## CAPÍTULO CXLI A SOLUÇÃO

Aqui está o que fizemos. Pegamos em nós e fomos para a Europa, não passear, nem ver nada, novo nem velho; paramos na Suíça. Uma professora do Rio Grande, que foi conosco, ficou de companhia a Capitu, ensinando a língua materna a Ezequiel, que aprenderia o resto nas escolas do país. Assim regulada a vida, tornei ao Brasil.



Como o texto acima foi produzido tendo como interlocutores adolescentes da turma de 2º ano, o vocabulário escolhido pressupõe uma familiaridade existente entre esses interlocutores, o que fez com que fosse selecionada a variante linguística adequada à situação de interação. Na H.Q, encontramos uma hashtag<sup>20</sup>, mecanismo muito utilizado, principalmente pelos jovens, nas redes sociais.

Vemos, também, que o convívio com a multiplicidade de sistemas abre portas para que a escrita se reinvente e para que seus usuários se adaptem a essas transformações e acompanhem essa revolução naturalmente. Araújo, Arapiraca e Beltrão (2011) nos explicam porque isso acontece:

<sup>20</sup> Hashtags são palavras-chave precedidas do símbolo # (os músicos chamam de *sustenido* e as atendentes de telemarketing chamam de *jogo-da-velha* ou *quadrado*) que, quando usadas, alimentam uma interação dinâmica na rede social onde é utilizada acerca da palavra-chave escolhida. Começou no Twitter e agora estão até no Facebook. Sobre Hashtags consultar o site: <http://www.digai.com.br/2014/02/aprenda-usar-hashtags-de-forma-coerente-e-eficaz>.

A escrita – sua forma, características, natureza, gêneros – é afetada pelos artefatos culturais em níveis diversos, seja nos aspectos gráficos, seja nos aspectos discursivos e, frequentemente, em um emaranhamento desses aspectos, pois as modificações gráficas relacionam-se com modificações da textualidade própria a gêneros discursivos emergentes, ou dos existentes alterados. Essas modificações apresentam-se, hoje, marcadas fortemente por artefatos culturais de natureza visual, audiovisual e digital.

Vejamos outra passagem de Dom Casmurro e como ela se configurou na H.Q:

### CAPÍTULO CXLVI

#### *NÃO HOUVE LEPROSA*

Não houve lepra, mas há febres por todas essas terras humanas, sejam velhas ou novas. Onze meses depois, Ezequiel morreu de uma febre tifóide, e foi enterrado nas imediações de Jerusalém, onde os dois amigos da universidade lhe levantaram um túmulo com esta inscrição, tirada do profeta Ezequiel, em grego: "Tu eras perfeito nos teus caminhos". Mandaram-me ambos os textos, grego e latino, o desenho da sepultura, a conta das despesas e o resto do dinheiro que ele levava; pagaria o triplo para não tornar a vê-lo.





Poderíamos dizer que os alunos escreveram com a mão que parece errada ao usarem ‘doente’ no lugar de ‘doença’? Certamente, não! Apenas não ajustaram a lupa da revisão, lente muito importante em todo processo de produção textual, e trocaram gato por lebre!

No jogo mágico das palavras em jogo, experimentaram (os alunos) usá-las de uma forma que pudessem melhor se aproximar de seus interlocutores e de lhes provocar fome: como bons cozinheiros, em alguns momentos precisaram acrescentar alguns temperos, puseram algumas pitadas de gírias (**bonde, braba, partiu**) e deu certo! Os convidados ficaram tentados a saborear o prato preparado por eles.

Além da gíria para retratar a doença à qual foi a causa da morte da personagem Ezequiel, na HQ, os alunos transitaram por outros caminhos e usaram outros artefatos para dar melhor tessitura ao que pretendiam dizer. Encontramos, por exemplo, o uso de um organizador textual continuador típico da fala: **aí**, uma situação bastante corrente nesse gênero, já que é um texto escrito que se situa próximo ao polo da fala.

Continuando a brincadeira, vimos que Raymond Cantel (apud RIBAMAR LOPES, 1996, p. 13) ao falar sobre Literatura de Cordel, usa termos como “Poesia narrativa, popular, impressa” para denominá-la. Josivaldo da Silva (2007, p. 14) completa:

O cordel, de fato, é uma narrativa, narra sempre uma história, seja ela baseada em fatos reais ou não; apresenta em seu discurso uma linguagem coloquial, cotidiana; e, por fim, mesmo que tenha características da oralidade, ela é inventada a princípio pela forma impressa [...].

Diferente do que foi identificado nos estudos de Márcia Abreu (1993, p. 3-4) sobre a forma fixa e específica contida em nossos folhetos, o grupo de alunos responsável pela produção da Literatura de Cordel optou pela construção de estrofes com seus versos estruturados em rimas e métricas bastante variáveis, uma característica que herdamos do cordel português, conforme indica Josivaldo da Silva (2007, p. 14).

Constatemos essa forma nas estrofes a seguir:



Percebemos que os alunos fuçaram a internet e encontraram xilogravuras que dialogassem com seus escritos. As xilogravuras<sup>21</sup> são um tipo de Gravura talhada em madeira, onde são criadas ilustrações populares, muito utilizada a partir do século XIX nas capas de folhetos da literatura de cordel.

Sobre as rimas, identificamos:

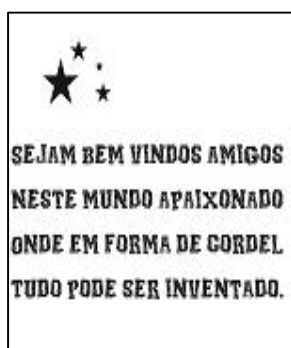
a) **Toante, assoante ou vocálica** (semelhança apenas com o som das vogais):



b) **Soante, consoante ou consonantal** (semelhança apenas com o som das vogais e consoantes):

<sup>21</sup> Mais informações sobre xilografia, consultar:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=122&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=1).



Já sobre a HQ, Costa (2012, p. 144) resume suas características em três pontos essenciais:

- A maioria possui uma interação dinâmica, criativa e harmoniosa entre história (v.), palavras e imagens/ desenhos/ ilustrações;
- A quase totalidade dos textos é do tipo narrativo;
- O suporte deve ser manuseável e portátil, sendo o papel o mais comum.

Analisemos alguns recursos icônico-verbais próprios ou muito recorrentes na HQ detectados no texto produzido pelos alunos. Tomaremos, para fins de conceituação, o que nos apresenta Costa (2012, p. 142-144):

- O balão:** pode ter inúmeras formas e cores, mas recebeu esse nome por causa de sua forma mais convencional: o “redondo”. Uma espécie de calda funciona como seta a indicar quem é o locutor. Nos exemplos abaixo, temos dois tipos de balão: balão de pensamento (1º quadro) representado por nuvens e sua seta em forma de bolas, usado para indicar que o pensamento não foi oralizado; e o balão da fala, cuja seta indica que houve oralização do pensamento.



- b) **A vinheta:** também chamada de quadrado, quadradinho ou quadrinho, é geralmente de forma retangular ou quadrangular, funcionando como moldura de um momento da ação; assim como o balão, a vinheta é a moldura do discurso de uma personagem.



- c) **A figura,** maneira ou maneiras como os personagens são “figurados” em cada gesto, em cada posição “imóvel” em que o protagonista deve se apresentar na ação/sequência narrativa. [...] Os leitores o “movimentam” em sua imaginação, dando-lhe vida, quando das leituras que fazem.

---

**Bentinho conheceu Escobar, um amigo que encontrou no seminário**



**d) Onomatopeia:** é uma marca plástica das H.Qs, junto com o balão, tanto como componente verbal de intensa sonoridade quanto como componente visual de intensa expressividade na interação entre as personagens.



**e) A elipse:** ao contrário da elipse tradicional, que pode parecer uma omissão, a elipse na HQs é um elemento discursivo sintático-semântico fundamental no estabelecimento da continuidade entre as vinhetas. A elipse seria o hiato, o espaço “vazio” – a sarjeta – que o leitor preencheria com sua imaginação, transformando duas ou mais imagens separadas numa só ideia.



Além dos aspectos aqui apontados, é importante ressaltarmos o caráter híbrido da linguagem na H.Q. Para McLuhan, (1999, p. 75) o híbrido é o momento de encontro dos meios, é um momento de liberdade e liberação do entorpecimento e do transe que eles impõem aos nossos sentidos.

O transe híbrido na HQ transita entre o visual e o verbal. É através da atenção dada a essas duas linguagens que os sentidos são constituídos e a interlocução acontece. Souza e Torga (2010, p. 1401) contribuem com essa questão ao trazerem o seguinte posicionamento:

O processo de hibridização é um fenômeno que revela umas das leis de constituição do sistema de geração de gêneros. Sua natureza híbrida permite, sobretudo, compreender e significar as práticas languageiras que mediam (sic) a interação verbal. Nessa premissa, entender a natureza híbrida dos gêneros é perceber como se dá a presença do Outro e do Mesmo, e como estes impulsionam todo processo de significação e interação entre os sujeitos históricos.

Neste abrir de portas, transitando entre um gênero e outro, vimos como são inúmeras as possibilidades de retextualização. Segundo Dell' Isola (2007, p. 38), se o texto não é uma unidade auto-suficiente e autônoma em si mesma, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção, sejam eles orais ou escritos.

Sobre a busca de um referencial pré-existente, a autora complementa:

[...] é possível que um mesmo tema seja apresentado por meio de diferentes gêneros textuais, assim como são recriados novos textos, os quais podem se modificar, se transformar, sem nunca deixarem de conter elementos de textos precedentes, seja de maneira explícita ou implícita. (DELL'ISOLA, 2007, p. 38-39)

### **3.1.2 Da algazarra silenciosa ao carnaval social da escrita: os textos pularam os muros da escola**

Partiremos para o estudo dos textos produzidos pelos alunos do 4º ano (Ensino Médio integrado ao curso técnico em Meio Ambiente).

Vale lembrar o já posto no capítulo 2 *O fio de Ariadne...*, seção *O gênero acadêmico no ensino médio*, sobre as condições de produção de textos (Pôster e Artigo Científico) que

conduziram a atividade dessa turma: com seus projetos de pesquisa aprovados na I Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação e das Escolas Técnicas (I FEBRAT) em 2013, promovida pelo Centro Pedagógico da UFMG, obrigatoriamente, os alunos precisavam confirmar sua participação submetendo os gêneros citados para apreciação da comissão organizadora do evento.

Os projetos de pesquisa realizados – Projeto de Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira e Projeto de Revitalização do Parque Gravatá – foram resultados de um empreendimento interdisciplinar sugerido nas aulas de Língua Portuguesa e apoiado por outros componentes curriculares do curso como Educação Física, Gestão Ambiental e Avaliação de Impactos Ambientais, o que fez com que agregássemos resultados de várias áreas.

O objetivo principal da atividade apoiou-se nos fundamentos da educação científica, o que significa, nas palavras de Lonardoni e Carvalho (2012, p. 3), ter o mínimo de conhecimento necessário para poder avaliar os avanços da tecnologia e suas implicações na sociedade e ambiente.

Inserir os gêneros acadêmicos como prática de escrita no Ensino Médio não foi uma tarefa fácil, principalmente por não encontrarmos, no programa, do curso menção alguma sobre o uso desses como conteúdo referente ao curso (4º ano), conforme podemos constatar no anexo B da pesquisa.

Colocar, no entanto, os alunos em situações de comunicação o mais perto possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são (SCHNEUWLY; DOLZ apud KOCH, 2006, p. 57) é uma maneira de oportunizá-los à prática de letramento.

Aproveito para destacar o que nos é apresentado como conceito de letramento científico e sua importância para a formação do indivíduo:

O conceito de letramento no sentido da prática social está muito presente na literatura da educação científica. Shamos (1995) considera que um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não-técnico, mas de forma significativa. Isso envolve a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade em uma dimensão voltada para a compreensão pública da ciência dentro do propósito da educação básica de formação para a cidadania. (SANTOS, W., 2007, p. 479)

Apresentado o arcabouço teórico que fundamentou a opção por uma prática de educação científica no Ensino Médio, partiremos para a análise de textos em decorrência da situação-desafio na qual os alunos se encontravam: dar vida aos projetos de pesquisa dos quais faziam parte, aplicando, dessa forma, não só os conceitos e estudos de sua área técnica (Meio Ambiente), como também responder, através dos mais variados textos (carta argumentativa, ofício, abaixo-assinado, diário de bordo etc.), a cada situação surgida. Conforme Bakhtin (1997, p. 279) defendeu, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua.

Esse contato com os textos na vida cotidiana, faz com que tenhamos a oportunidade de exercitar a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos. (KOCH, 2006, p. 53)

Vejamos o primeiro gênero textual acadêmico a ser analisado: o pôster.



## TEXTO 5

SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 2013  
CIÊNCIA, SAÚDE E ESPORTE



**FEBRAT**  
2013  
CP / UFMG

Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação  
e Escolas Técnicas

De 21 a 24 de OUTUBRO de 2013  
UFMG / Belo Horizonte - MG

## PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO DO MERCADO CENTRAL DONA ALZIRA

**CARVALHO, Anne Jucá de; BEZERRA, Querem Salomão**  
Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia da Bahia  
Campus Eunápolis  
annejuca@hotmail.com  
queremsalomao@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

O Mercado Central Dona Alzira é um grande e importante centro de comércio alimentício a céu aberto, conhecido por seus produtos de qualidade, pelos restaurantes de comida típica da região, enfim, por ser um ponto de encontro, não só mercadológico, mas também social. Este espaço já foi até mostrado em matérias de jornal local do Estado da Bahia, sendo retratado por seus atrativos.

Trazendo tais aspectos, percebe-se que as feiras livres merecem destaque no município. Entretanto, em Eunápolis, o espaço passa por um processo de degradação e está se tornando exemplo, tanto de negligência e desatenção da Prefeitura e das Secretarias responsáveis, quanto da falta de projetos que tragam melhorias constantes às condições de organização e limpeza a que estão expostos feirantes e consumidores.

### OBJETIVOS

#### Objetivo Geral:

Mobilizar a comunidade do município de Eunápolis-BA afim de que a mesma cobre do setor público não só melhorias necessárias na organização do espaço, como também na qualidade da vida dos feirantes e consumidores.

#### Objetivo Específico:

Utilizar os conhecimentos técnico-científicos adquiridos ao longo do Curso de Meio Ambiente em prol da comunidade.  
Implantação de Equipamentos Coletores de Resíduos Sólidos.  
Melhorar e facilitar a limpeza do ambiente.  
Melhorar o processo de drenagem e escoamento superficial  
Eliminar pontos de proliferação da dengue.  
Organizar as barracas.  
Melhorar o fluxo de pessoas.

### RESULTADOS PRELIMINARES

CLASSIFICAÇÃO DE IMPACTOS AMBIENTAIS											
Atividade de uma Feira Pública Municipal											
Impactos/Classificação	Água	Ar	Solo	Ruído	Clima	Vegetação	Fauna	Biosfera	Sociedade	Econômica	Cultura
Sólido - Resíduos Sólidos											
Meio Físico											
Meio Biótico											

Tabela 1: Classificação de Impactos Ambientais  
Fonte: Callari, L.L.B. 2013

### IMAGENS



### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante pesquisas e análises feitas para o Projeto de Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira, percebeu-se que o fator comercial não interfere apenas no âmbito econômico, mas também no fator pessoal, político e social. Trabalhando intimamente com pessoas entende-se o problema a partir da visão de quem está exposto a ele diariamente, além de perceber as histórias de vida e experiências que estas tinham para compartilhar. Desta forma, o emprego de uma metodologia interdisciplinar, com inclusão de conhecimentos específicos da área técnica em Meio Ambiente na própria cidade foram de grande importância para que os pesquisadores vivenciassem sua aplicação no mercado de trabalho.

### REFERÊNCIAS

BOECHAT, Patricia Teresa Vaz; SANTOS, Jaqueline Lima dos. **Feira Livre: Dinâmicas Espaciais e Relações Identitárias**. Universidade Estadual da Bahia.

Realização:



Apoio:



## TEXTO 6

SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 2013  
CIÊNCIA, SAÚDE E ESPORTE

Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação  
e Escolas Técnicas

De 21 a 24 de OUTUBRO de 2013  
UFMG / Belo Horizonte - MG



### PROJETO REVITALIZAÇÃO DO PARQUE GRAVATÁ

**MACEDO, Marco Antonio Passos; SANTIAGO, Thiago Bosetti**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA—IFBA

CAMPUS EUNÁPOLIS

*projetogravata@hotmail.com*

#### INTRODUÇÃO

O Parque Ecológico Municipal Gravatá é um espaço de lazer e de preservação ambiental, organizado há pouco mais de cinco anos pela prefeitura de Eunápolis-Ba em parceria com a Empresa Veracel Celulose Ltda. Na área, existem dois lagos naturais circundados por uma pista para caminhadas, envolvidos por centenas de espécies nativas remanescentes, um quiosque multiuso, portaria, pista de corrida, quadra de areia, banheiros e ainda 8 mil mudas de 40 espécies diferentes de árvores originais da mata atlântica.

Atualmente, o parque encontra-se com estrutura precária e insuficiente (sanitários depredados, iluminação inapropriada para o local, redes de drenagem obstruídas, vias de acesso deterioradas, pista de corrida inadequada etc.), além da falta de conservação do meio biótico ( lagoa e áreas verdes) e da falta de segurança (ausência de policiamento fixo). Devido a estes motivos, o espaço caminha para um estado de desuso e abandono.

Como parte integrante da sociedade, percebemos que nosso Município tem carência de ambientes de lazer, fazendo-se necessária a implantação de um programa de revitalização no parque, promovendo maior bem estar para sua população.

#### OBJETIVO GERAL

Mobilizar o poder público e a comunidade para promover medidas que integrem o Parque como um ambiente de lazer do município.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Utilizar os conhecimentos técnico-científico adquiridos ao logo do Curso Técnico em Meio Ambiente em prol da comunidade
- Propor aos órgãos competentes que ofereçam uma melhor estrutura para os frequentadores do local.
- Buscar melhorias para segurança do Parque.

#### RESULTADOS PRELIMINARES

- Mobilização dos alunos do IFBA para assinatura do abaixo assinado a ser encaminhado aos órgãos competentes;
- Participação na feira solidária para comemoração do mês de Meio Ambiente, organizada pela SEMMA - Secretária Municipal de Meio ambiente de Eunápolis;
- Reunião com o secretário de Meio Ambiente para apresentação das propostas presente no Projeto;
- Convide a expor o Projeto na semana de Ciência e Tecnologia no IFBA – Campus Eunápolis;

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com o desenvolvimento deste projeto, o quanto é fundamental, na realização de um estudo científico, o olhar atento e crítico diante do objeto a ser investigado. Como a pesquisa está em andamento, os resultados obtidos ainda são poucos, mas bastante significativos. O grande desafio agora é mobilizar não só a comunidade, mas também o poder público em prol da revitalização do Parque Gravatá a fim de que este espaço se torne um local de referência para a cidade de Eunápolis-Ba no que concerne ao lazer e, principalmente, à preservação ambiental.



**Figura 1: Perímetro do parque**

Fonte: <https://maps.google.com.br/maps> 6°22'9"S3



**Figura 2: Vista lateral da lagoa do Gravatá**

Fonte: Foto tirada por Mariana Medina.

Realização:





Apoio:








Ao contrário do que comumente acontece no ambiente escolar – as atividades de produção textual escrita construídas em situações artificiais de uso – os textos 5 e 6, conforme já anunciado – surgiram de uma situação movente: a participação dos alunos em uma feira de Ciências a nível nacional.

Apossamo-nos dos termos bakhtinianos apresentados por Koch e Elias (2010, p. 59-60) sobre a caracterização dos gêneros e identificamos, em ambos os textos, os seguintes elementos que ajudam a constituir-lo enquanto uma produção acadêmica:

- a) **Plano composicional:** Observemos que sobressaem, em sua composição, título da pesquisa na parte superior, identificação dos autores e do orientador, Instituição de origem e estrutura física (organização do texto em colunas);
- b) **Conteúdo temático:** A perspectiva científica trazida pelos grupos (reestruturação e revitalização de espaços públicos da cidade de Eunápolis-Ba), além da perspectiva teórica adotada por eles (conhecimentos sobre Avaliação de Impactos Ambientais, análise de questões pertinentes à segurança e saúde pública, saneamento básico, drenagem e resíduos sólidos);
- c) **Estilo:** Linguagem objetiva. Percebemos na configuração da escrita, os objetivos do texto em estudo (Pôster): apresentação do conteúdo de forma concisa e coesa.

Analisemos os trechos abaixo retirados de cada um dos pôsteres:

### INTRODUÇÃO

O Mercado Central Dona Alzira é um grande e importante centro de comércio alimentício a céu aberto, conhecido por seus produtos de qualidade, pelos restaurantes de comida típica da região, enfim, por ser um ponto de encontro, não só mercadológico, mas também social. Este espaço já foi até mostrado em matérias de jornal local do Estado da Bahia, sendo retratado por seus atrativos.

Trazendo tais aspectos, percebe-se que as feiras livres merecem destaque no município. Entretanto, em Eunápolis, o espaço passa por um processo de degradação e está se tornando exemplo, tanto de negligência e desatenção da Prefeitura e das Secretarias responsáveis, quanto da falta de projetos que tragam melhorias constantes às condições de organização e limpeza a que estão expostos feirantes e consumidores.

### INTRODUÇÃO

O Parque Ecológico Municipal Gravatá é um espaço de lazer e de preservação ambiental, organizado há pouco mais de cinco anos pela prefeitura de Eunápolis-Ba em parceria com a Empresa Veracel Celulose Ltda. Na área, existem dois lagos naturais circundados por uma pista para caminhadas, envolvidos por centenas de espécies nativas remanescentes, um quiosque multiuso, portaria, pista de corrida, quadra de areia, banheiros e ainda 8 mil mudas de 40 espécies diferentes de árvores originais da mata atlântica.

Atualmente, o parque encontra-se com estrutura precária e insuficiente (sanitários depredados, iluminação inapropriada para o local, redes de drenagem obstruídas, vias de acesso deterioradas, pista de corrida inadequada etc.), além da falta de conservação do meio biótico ( lagoa e áreas verdes) e da falta de segurança (ausência de policiamento fixo). Devido a estes motivos, o espaço caminha para um estado de desuso e abandono.

Como parte integrante da sociedade, percebemos que nosso Município tem carência de ambientes de lazer, fazendo-se necessária a implantação de um programa de revitalização no parque, promovendo maior bem estar para sua população.

Os exemplos dados representam a introdução que, seguindo as orientações de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 83), pode ser vista como um *trailer* do que o leitor verá no seu trabalho. Isso dito diretamente pela autora, temos:

Como um bom *trailer*, ela deve levar o leitor a querer ler o trabalho. Assim, é preciso seduzir o leitor, com organização, método e, com uma boa argumentação, levá-lo a acreditar que seu trabalho merece ser lido, que é relevante para o seu campo de estudos. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 83)

Essa peculiaridade pode, também, ser constatada na introdução dos textos V e VI e a sua explicação encontra respaldo teórico à guisa das orientações de Schneuwly (2004, p. 21), quando eles nos dizem que entre os alunos (sujeitos que agem) e o objeto sobre o qual eles agem (a ação verbal) encontram-se os instrumentos (os gêneros discursivos) responsáveis por determinar e guiar seu comportamento, afinar e diferenciar sua percepção da situação na qual ele (o indivíduo) é levado a agir.

Geraldi em 1984 já denunciava como acontecia a produção de textos na escola e que, ainda hoje, identificamos como uma política de portas-contras o ensino eficaz de língua:

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção de redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (GERALDI, 1984, p. 118-119)

Ao contrário do que denunciou Geraldi, os alunos do 4º ano foram oportunizados a construir mais um texto em situação real de produção: o artigo científico, um gênero também exigido pela comissão da I FEBRAT, que, em abril de 2014, foi publicado nos anais do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).<sup>22</sup>

Tanto os gêneros acadêmicos trazidos para estudo (pôster e artigo científico) como todos os demais gêneros que permearam todo o percurso da pesquisa realizada pelos alunos passaram pelo processo de reescrita. Adotamos o conceito de revisão defendido por Ruiz (2010, p. 25):

[...] Estou, por essa razão<sup>23</sup>, entendendo revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou *retextualização* (MARCUSCHI, 1994), realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto.

Como a autora apresenta quatro tipos de correção – indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa –, optamos pela última devido à sua coerência com o conceito de língua que adotamos ao longo da pesquisa (língua como lugar de interação) e por se representar uma ação que traz para a atividade verbal o tom dialógico defendido por Bakhtin, tal como a autora explica a seguir:

Em troca de “bilhetes” entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia* (BAKHTIN, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo –

<sup>22</sup> Todos os artigos produzidos pelas cento e quarenta e oito equipes participantes da feira encontram-se publicados no site [http://www.cp.ufmg.br/images/anais\\_retificados.pdf](http://www.cp.ufmg.br/images/anais_retificados.pdf) e disponibilizados no ANEXO 4 em forma de CD.

<sup>23</sup> A razão à qual a autora menciona é o fato de defender em sua investigação um modelo de revisão que se dá em resposta a uma intermediação (as intervenções diretas que o professor faz a propósito de uma correção).

altamente produtivo – entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso. (RUIZ, 2010, p. 50)

Como os artigos científicos possuem uma extensão muito longa, trataremos de analisar alguns aspectos que relacionamos como pertinentes para nossa discussão. Os textos completos encontram-se no Anexo D desta dissertação.

Em relação ao **plano composicional**, Costa (2012, p. 41-42) apresenta-nos alguns elementos fundamentais constitutivos desse gênero textual:

- a) Introdução: apanhado geral do conteúdo do artigo
  - Observar páginas 1139/1140 (Artigo da pesquisa sobre a Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira) e páginas 1171/ 1174 (Artigo da pesquisa sobre a Revitalização do Parque Gravatá);
  
- b) Texto principal: descrições, análises, resultados
  - Observar páginas 1141 e 1156 (Artigo da pesquisa sobre a Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira) e páginas 1172 a 1179 (Artigo da pesquisa sobre a Revitalização do Parque Gravatá);
  
- c) Conclusões ou considerações finais
  - Observar páginas 1155/1156 (Artigo da pesquisa sobre a Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira) e página 1180 (Artigo da pesquisa sobre a Revitalização do Parque Gravatá);
  
- d) Resumo e palavras-chave
  - Observar página 1139 (Artigo da pesquisa sobre a Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira) e página 1171 (Artigo da pesquisa sobre a Revitalização do Parque Gravatá).

#### **Quanto ao conteúdo temático:**

Ambos trabalham questões de abrangência ambiental, escolha feita por se tratar da área de formação técnica da turma.

Já em relação ao **estilo**, percebemos uma linguagem clara, objetiva e coerente aos propósitos do gênero textual em estudo. Podemos constatar essa característica nos próprios resumos apresentados anteriormente.

Anuncio, não por vaidade, mas para festejar, pular, jogar confetes e serpentinas, cantarolar, sambar, que o bloco da escrita, no carnaval de textos que foram produzidos pela turma do 4º ano, cortou a corda, pulou os muros da escola e movimentou-se de tal forma que chegou à UFMG com todo gás a ponto de subir ao pódio e conquistar, dentre os quase 150 projetos inscritos, os 2º e 3º lugares da FEBRAT. O transe, o trânsito e, enfim, o texto assumindo-se como personagem principal do ensino.

### 3.2 O TEXTO NA SALA DE AULA: ONDE SE DIZ O JÁ DITO

Nesta seção, analiso algumas situações que o texto, como movimento de escrita, levou para dentro da sala de aula e o que isso significou para a prática pedagógica sobre a linguagem.

Geraldi (2010, p. 124) faz uma interessante observação sobre esse caráter dinâmico da prática sobre a linguagem:

Há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com textos e com a observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos textos. Muito mais do que descrever, trata-se de usar os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença.

À luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, nossas análises trouxeram o texto para o cerne da discussão e, considerando a metáfora proposta na pesquisa – portas-onde ou portas-contra? – empenhamo-nos em tratá-lo como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10)

Assim, durante o processamento textual, fossem eles retextualizados (prática com as turmas de 2º ano), fossem eles os gêneros acadêmicos, os alunos mobilizaram vários sistemas de conhecimento. Esses conhecimentos (KOCH, 2010) apresentam-se da seguinte forma:

- **Conhecimento linguístico:** refere-se ao conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua.  
**Exemplo:** a seleção vocabular feita pelos alunos para obter o objetivo pretendido em suas produções textuais.
- **Conhecimento enciclopédico:** refere-se ao conhecimento do mundo que se encontra em nossa memória.  
**Exemplo:** o uso, na HQ, do termo “partiu com o bonde” só terá sentido para seu interlocutor se este possuir conhecimento sobre o significado da expressão no contexto em que foi empregado.
- **Conhecimento de textos:** refere-se ao conhecimento que o produtor possui sobre as práticas comunicativas, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.  
**Exemplo:** Os alunos demonstraram conhecimento de todos esses aspectos quando produziram cada um dos textos aqui apresentados (poemas estruturados em versos e estrofes; H.Q organizada em quadros, falas localizadas em balões adequados às suas formas de uso e, ainda, a Literatura de cordel em que notamos a preocupação dos alunos com não só o modo organizacional, como também com a musicalidade/ritmo do texto).
- **Conhecimentos interacionais:** configura na escrita a sua intenção quer seja ao determinar a quantidade de informação necessária para que o leitor seja capaz de construir o objetivo de produção do texto, quer seja ao selecionar a variação linguística adequada à situação de interação ou, até mesmo, à adequação do gênero à situação comunicativa.  
**Exemplo:** a variação linguística adotada pelos alunos que produziram o artigo científico não foi a mesma utilizada pelos alunos que produziram a Literatura de Cordel. E por que essa escolha entre uma forma ou outra dos modos de dizer? Os alunos levaram em conta o movimento próprio da linguagem que considera o contexto de produção e, conseqüentemente, o que se diz, onde se diz, como se diz e a quem se diz.



Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar aqui o fator da intertextualidade, a presença de um texto ou mais de um em outros textos. Sobre o assunto, Bazerman (2011, p. 25) afirma:

A intertextualidade frequentemente procura criar uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta. Isto é, as referências intertextuais tentam estabelecer os fatos sociais sobre os quais o escritor tenta fazer uma nova afirmação.

Postas essas considerações, temos que concordar com Geraldi (2010, p. 169) quando ele nos diz que ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente. Sugere que o professor precisa inverter os papéis:

[...] trata-se de uma mudança de posição do professor, do leitor-corretor para o papel de mediador do processo de aprendizagem, e por isso mesmo para o papel de co-enunciador dos textos dos seus alunos. (GERALDI, 2010, p. 170)

A escola não deve, pois, temer a presença do texto na sala de aula, uma vez que ele possibilita, como defendemos a todo tempo, vivências reais da prática de linguagem. É aproveitar as brechas intercomunicativas, no olhar de Martins (2001, p. 98), é o mínimo que a escola tem a fazer.

Após a análise das produções dos alunos, partiremos para a exploração da análise documental a fim de entendermos como acontecem os movimentos de escrita que se dão dentro e fora da escola e se estes se configuram como movimentos a favor da escrita dos alunos (portas-onde) ou movimentos contrários à escrita desses sujeitos (portas-contra), de forma a sempre desvalorizar o que eles têm a nos dizer.

#### 4 POLÍTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO DE PORTAS-ONDE OU PORTAS-CONTRA?

O que será que será?  
 Que andam suspirando pelas alcovas  
 Que andam sussurrando em versos e trovas  
 Que andam combinando no breu das tocas  
 Que anda nas cabeças anda nas bocas  
 Que andam acendendo velas nos becos  
 Que estão falando alto pelos botecos  
 E gritam nos mercados que com certeza  
 Está na natureza  
 Será, que será?

Chico Buarque

O que será que a escola, no sentido universal – o lócus próprio da aprendizagem formal da leitura e da escrita – tem adotado como política de educação linguística? Que mudanças se operam na e com a escola em sua relação com a escrita? Como a escrita circula neste espaço de formação e quais são seus contextos de produção?

Para que possamos tentar traçar algumas hipóteses em torno de tais indagações, é preciso, inicialmente, tomarmos como referência o que dizem alguns dos documentos oficiais nos quais a escola se apoia ao traçar as diretrizes dos conteúdos curriculares; em especial, aqui, ao ensino de Língua Portuguesa.

Optamos por começar tomando como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, no que concerne aos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, em seu capítulo II:

Seção I, Art.26º, §2º:

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo de Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Seção III, Art. 32º:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Seção IV, Art. 36º:

I - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Artigo 36º, § 1º:

I - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Como vimos, da Educação Básica ao Ensino Médio, a LDB 9394/96 prevê que os alunos dominem a leitura e a escrita e possam exercitá-la como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

É preciso, entretanto, atentarmos para um equívoco conceitual e reducionista existente no texto da referida Lei: a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, algo que se contrapõe à concepção de língua como lugar de interação, como uma prática social. (ANTUNES, 2003; BAKHTIN, 1997; GERALDI 1984, 1997, 2010; KOCH, 2006; MARCUSCHI, 2007a)

Sobre a questão, vejamos o que nos aponta Geraldi (2010, p. 10):

A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas ântropo-culturais de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua.

Percebemos, contudo, que este equívoco – concepção de língua como instrumento de comunicação – já aparece superado nos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN), como podemos verificar a seguir:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística. [...]

As práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesses, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. (BRASIL, 2000, p. 5-6)

A partir desses dois documentos – LDB nº 9394/96 e PCN – poderemos fazer algumas reflexões sobre a educação linguística na escola e como tem sido a efetivação daquilo que está previsto em Lei já para o Ensino Fundamental: pleno domínio da leitura e da escrita.

Para discutir o tópico, proponho, como fio condutor para início de nossas reflexões, a análise de alguns itens apresentados no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA e como isto se traduz na configuração do Programa<sup>24</sup> de Língua Portuguesa contido no Projeto dos Cursos.

Constataremos a seguir que, assim como está prescrito na LDB 9394/96, o PPI – IFBA, no item Perfil Institucional, quando se refere a uma educação voltada para o exercício da cidadania, faz a seguinte menção:

Em meio às profundas contradições de nossa realidade, o desafio da educação, por força da situação socioeconômica e cultural produzida pelo modo de produção que organiza nossa sociedade, está centrado no resgate do “conceito formativo presente em todos os domínios da atividade humana”. Desse modo, deve estabelecer as relações entre o conhecimento e a prática do trabalho, preparando os indivíduos para a inserção na vida social com uma visão global, no sentido de garantir a toda a população o acesso crítico aos conhecimentos e ao desenvolvimento da cidadania para que possam enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com perspectiva de futuro, e iniciativa para transformá-la qualitativamente. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2008, p. 21)

À medida que lemos e nos inteiramos mais dos documentos e dos conceitos existentes neles, mais questionamentos surgem: de que forma, então, a escola, como instituição sistematizadora do conhecimento, atuará na formação, cada vez mais, consciente e participativa do cidadão?

Vejamos como se apresentam, no programa de Língua Portuguesa da turma de 1º ano do curso Técnico Integrado de Informática, atentando-nos, como base para a análise, as informações contidas em dois itens: (1) Competências e Habilidades e (2) Base Científico-Tecnológico:

---

<sup>24</sup> Para que o foco de nossa discussão seja mantido, analisaremos apenas o programa proposto para o 1º ano do Curso Técnico Integrado em Informática do IFBA, Campus Eunápolis. O conjunto de toda programação das disciplinas do Curso, bem como todo o Projeto Pedagógico, encontram-se disponíveis em: <<http://www.eunapolis.ifba.edu.br/index.php/ensino-tecnico-integrado/tecnico-em-informatica>>. Acesso em: 1 maio 2014.

**Quadro 1 - Competências e Habilidades sugeridas na Ementa de Língua Portuguesa do Curso Técnico em Informática (1º ano)**

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Estabelecer Critérios sobre a utilização da linguagem oral ou escrita;</li> <li>b) Compreender os elementos constituintes do estudo da literatura;</li> <li>c) Aplicar os conhecimentos de fonética</li> <li>d) Conhecer diversos gêneros textuais e tipologias;</li> <li>e) Estabelecer diferenças entre conotação e denotação;</li> <li>f) Ler, interpretar, analisar e reescrever textos diversos propostos;</li> <li>g) Classificar obras literárias segundo o gênero;</li> <li>h) Perceber e discutir os estilos individuais e de época;</li> <li>i) Estabelecer critérios para classificação da linguagem poética;</li> <li>j) Conhecer figuras de linguagem;</li> <li>k) Ler, interpretar, analisar, reescrever e criar textos narrativos e descritivos;</li> <li>l) Identificar nas escolas literárias as características, o contexto histórico, principais obras e autores;</li> <li>m) Compreender o processo de formação das palavras;</li> <li>n) Ler, interpretar, analisar e produzir texto dissertativo.</li> </ul>

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010, p. 34.

**Quadro 2 - Lista dos conteúdos de Língua Portuguesa destinados às turmas de 1º ano**

<b>BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Linguagem, língua, fala;</li> <li>b) Denotação e conotação;</li> <li>c) Figuras e funções da linguagem;</li> <li>d) Língua falada e língua escrita;</li> <li>e) “Erro” gramatical; recursos de estilo; adequação da linguagem ao contexto;</li> <li>f) Conceito de texto/ tipologia textual;</li> <li>g) Conceito de literatura; prosa e poesia; história da literatura; literatura e momento histórico; escritor; obra pública;</li> <li>h) A linguagem poética/ figuras de linguagem I;</li> <li>i) Gêneros literários;</li> <li>j) Estilo individual e estilo de época;</li> <li>k) Estrutura e formação das palavras (morfema)</li> <li>l) Narração/descrição/dissertação;</li> </ul>

- m) Coerência e coesão textuais;
- n) Concordância lógica, atrativa e ideológica;
- o) Colocação pronominal;
- p) Trovadorismo
- q) Humanismo;
- r) Classicismo;
- s) Literatura informativa no Brasil;
- t) Processos de formação das palavras;
- u) Barroco;
- v) Arcadismo;
- w) Neologismo;
- x) Análise da narrativa e do texto dissertativo.

**Fonte:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010, p. 34-35.

Pensar no exercício da cidadania e estabelecer estrita harmonia entre o ensino de Língua Portuguesa dependerá, essencialmente, do conjunto de concepções que temos, quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos ou de avaliação. (ANTUNES, 2009, p. 34)

Partindo desse pressuposto, defendo o princípio de que a leitura de um texto se ajusta à leitura polissêmica, portanto dará a este programa de Língua Portuguesa que, por ora, apresentamos (Quadros 1 e 2), o sentido que lhe é atribuído pelas perspectivas do sujeito que o toma – o texto do programa – como verdade com base no horizonte conceitual que subjaz a sua prática.

Sobre polissemia, Orlandi (1996, p. 137) nos diz:

A polissemia desloca o “mesmo” e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir. É o que pode ser visto por um estudo da linguagem que se volte para o uso, para o processo, para a interação. A tensão constante com o que poderia ser.

Com isso, pretendo dizer que, se um professor, ancorado em uma concepção de ensino de língua voltada para o código, fizer, no programa tomado como exemplo, a leitura de que seu aluno deverá adquirir/desenvolver competências e habilidades linguísticas (Quadro 1) que o tornem capazes de (c) aplicar os conhecimentos de fonética, (j) estabelecer diferenças entre

conotação ou denotação ou (e) conhecer figuras de linguagem, ele, possivelmente, apostará em algumas práticas como as abaixo descritas:

Em (c):

- Classificar os fonemas enquanto surdos ou sonoros;
- Saber diferenciar encontros vocálicos de encontros consonantais.
- 

Em vez de:

- Compreender que a correspondência entre som (fala) e letra (escrita) nem sempre é igual e que a mudança de uma letra pode alterar não só o som, como também o significado de uma palavra.

Em (j) saber apenas diferenciar que denotação é o uso do signo em seu sentido real e que conotação é o uso do sentido simbólico do signo, não é o suficiente para fazer com que o aluno compreenda que, em nosso projeto de dizer, fazemos, constantemente, uma seleção de palavras conforme nossa intencionalidade discursiva.

Que leitura este professor ainda fará, ao se deparar com (g) Classificar obras literárias segundo o gênero? Certamente não dialogará com o que propõe Barthes (1987, p. 10-11):

[...] o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas (ou certas colisões): códigos antipáticos (o nobre e o trivial, por exemplo) entram em contato; neologismo pomposos e derrisórios são criados; mensagens pornográficas vêm moldar-se em frases tão puras que poderiam ser tomadas por exemplos de gramática. Como diz a teoria do texto: a linguagem é redistribuída. Ora, essa redistribuição se faz sempre por corte. Duas margens são traçadas: uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura) e uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem. Estas duas margens, o compromisso que elas encenam, são necessárias. Nem a cultura nem a sua destruição são eróticas; é a fenda entre uma e outra que se torna erótica. O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza.

A exposição feita, anteriormente, não é uma atitude que se interprete como oposição ao ensino de gramática, uma vez que o objetivo da escola e, em especial, do ensino de Língua Portuguesa, é criar condições para que o português padrão seja aprendido. Precisa-se,

entretanto, entendesse a distinção entre ensinar língua e ensinar gramática, conforme nos adverte Possenti (1996, p. 10):

[...] as principais contribuições da linguística para o ensino de língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja eventualmente de enorme interesse), mas, fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado (ou aquisição).

Antes de prosseguirmos com outras reflexões acerca das políticas de escrita adotadas na escola e pela escola, sugiro que pensemos em, apenas, mais uma questão elucidada no programa de Língua Portuguesa e que a tomo como a mais importante para as ponderações que, até então, temos feito: e o texto – ponto de partida e de chegada para o ensino-aprendizagem da língua – de que forma é posto como conteúdo de ensino?

Sobre a questão, encontramos, no programa de Língua Portuguesa da turma de 1º ano do curso Técnico Integrado de Informática (Quadro 1), as seguintes indicações referentes às competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos: (d) conhecer diversos gêneros textuais e tipologias; (f) ler, interpretar, analisar e reescrever textos diversos propostos; (k) Ler, interpretar, analisar, reescrever e criar textos narrativos e descritivos e (n) Ler, interpretar, analisar e produzir texto dissertativo. Em Bases Científico-tecnológicas (conteúdos) (Quadro 2), temos: (f) conceito de texto/ tipologia textual; (l) narração/ descrição/ dissertação e (w) análise da narrativa e do texto dissertativo.

Imprescindível à leitura dos tópicos já apresentados, trazer a distinção feita por Marcuschi (2007b) entre tipo e gênero textual:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2007b, p. 22)

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística etc. (MARCUSCHI, 2007b, p. 22-23)



Feita a distinção, preocupa-me com o que é posto no programa: indica que o aluno deve ter a competência de conhecer diversos gêneros textuais, no entanto, como conteúdo de ensino, nada é sugerido sobre o estudo da língua através do estudo desses fenômenos linguisticamente situados (SWALES, 1990 apud BALTAR, 2006, p. 49); o foco ainda é outro: nos tipos do discurso, vistas como formas de organização linguístico-discursivas em número limitado que existem e que são percebidas no folhado textual dos gêneros textuais. (BALTAR, 2006, p. 47)

Mais do que conhecer os gêneros textuais, é preciso compreender a sua funcionalidade. É isso que nos orienta Bronckart (1999, p. 137):

Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Ainda constatamos, conforme destaque na ementa, a repetição das competências/habilidades em ler, escrever e analisar, diferenciando-os apenas, em cada item, pelo tipo de texto: em (f) textos diversos propostos (*será que será* que havia a intenção, aí, de classificar textos diversos propostos como gêneros textuais?); em (k) textos narrativos e descritivos em (n) texto dissertativo.

Já a reescrita – ação vista não apenas como uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, como aquela que demonstra esse caráter processual da escrita (RUIZ, 2010 p. 25) – é citada em (f) e (k) e excluída em (n). Surge mais uma indagação diante do que foi posto na ementa: a ausência do indicativo de reescrita em (n) não seria mais um anúncio ou confirmação de que o texto dissertativo, texto este quase que, exclusivamente, exigido e produzido no âmbito escolar ou de processos seletivos (ENEM, por exemplo), não passa de uma situação artificial de produção textual sem mesmo possuir um destinatário real ou sem interessado algum em sua materialidade?

Antunes (2003, p. 46-47) responde-nos:

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo

texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. O outro, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de Português, que até já se chamaram de aulas de “Comunicação e Expressão”.

Beltrão (2006, p. 190-191) compactua da mesma perspectiva, ao fazer um alerta sobre uma possível descaracterização da escrita de textos na escola:

[...] sob efeito de generalizações impróprias, sempre está condicionada, não importa o gênero textual, a ser produzida em papéis avulsos, desconsiderando-se ainda as condições de seu funcionamento: quem escreve; para quem escreve; como escreve; onde escreve. Habitados com a concepção de que a produção de texto escolar deve ser sempre dirigida ao professor, não como mais um interlocutor, mas como “corretor” do texto, os estudantes se submetem a falsas orientações que neutralizam e dão por homogêneos os estudos sobre produção textual escrita.

A opção por trazer a essa discussão aquilo que nossos documentos oficiais, LDB 9394/96 e PCN, apresentam sobre o ensino de Língua Portuguesa, e como isso se configura no PPI – IFBA e, conseqüentemente, como as questões que estão ideologicamente ali pautadas materializam-se nos programas construídas para os cursos de Ensino Técnico Integrado, foi uma tentativa de maturar a metáfora que tencionou o cerne da pesquisa – As políticas de escrita na escola: portas-onde ou portas-contra? –, contudo mostramos, apenas, como o programa, lido sob diferentes perspectivas (concepção de língua do professor, principalmente), poderá trazer à tona práticas favoráveis ou não quanto à pedagogia da escrita no contexto escolar.

Conduzir o ensino de Língua Portuguesa tomando como parâmetro o código como centro da questão é proporcionar ao aluno, fatalmente, a (des)aprendizagem da escrita, como revela Soares (2004, p. 73):

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real.

É importante que a política de escrita adotada na escola seja aquela em que os alunos encontrem portas-ondas possam entender que, através da educação linguística que lhes foi proporcionada, devem escrever para atender a finalidades diversas e a se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas.

#### 4.1 MOVIMENTOS DE FORA PARA DENTRO DA ESCOLA

Principio esta seção trazendo o que Beltrão (2006, p. 30) menciona como indícios de uma prática quase que frequente na escola, quando o assunto é a escrita do outro:

A linguagem escrita, do ponto de vista pedagógico, parece continuar sendo mais frequentemente ensinada contra o estudante e não a seu favor, já que a flecha do ensino que garantiria a proliferação da linguagem, fluência, desinibição, diálogos, parece estar sendo desviada do seu fluxo verbal, atingindo o estudante, machucando-o, desautorizando o seu dizer, de modo arbitrário e inconsequente e caracterizando os eventos de escrita, mais pelo que é proibido escrever e menos pelo que pode e deve ser terminantemente permitido produzir.

Logo, como acontecem os movimentos de fora para dentro da escola e como estes representam práticas favoráveis ou contrárias à escrita?

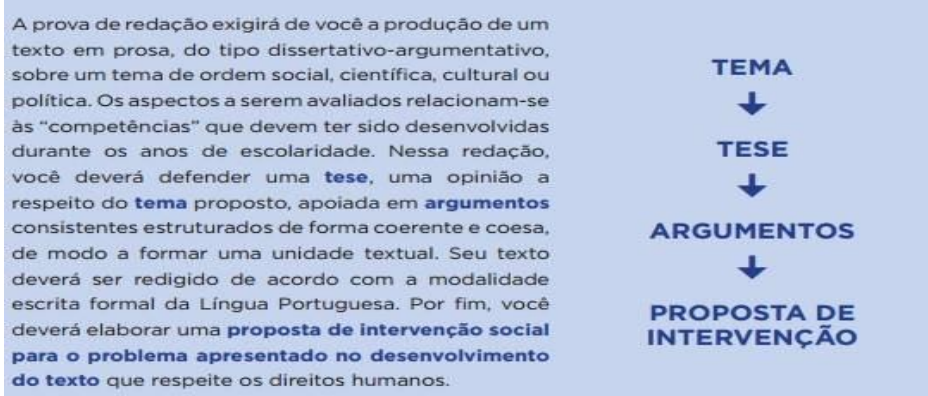
Diante de tais inquietações, considero pertinente trazer para o debate dois grandes movimentos que trazem para dentro da escola dinâmicas diferentes: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP).

Sobre essas forças que agem sobre a escola e, mais diretamente, no trabalho do professor, encontramos em Tinoco (2013, p. 149-150) explicação para tais movimentos:

[...] Há uma complexa rede de forças que age sobre o trabalho docente nos diversos níveis de ensino, advindas de instituições reguladoras – a escola, a secretaria de educação, o MEC -, de instituições formadoras – as universidades públicas e privadas -, das famílias dos estudantes e da comunidade em geral. Apropriando-nos de uma formulação de Bakhtin (1993 [1934/ 1935]), entendemos que essas forças sinalizam a necessidade de mudanças e deslocamentos (seriam exemplo de forças centrífugas) ora exigem a “segurança da tradição” (forças centrípetas).

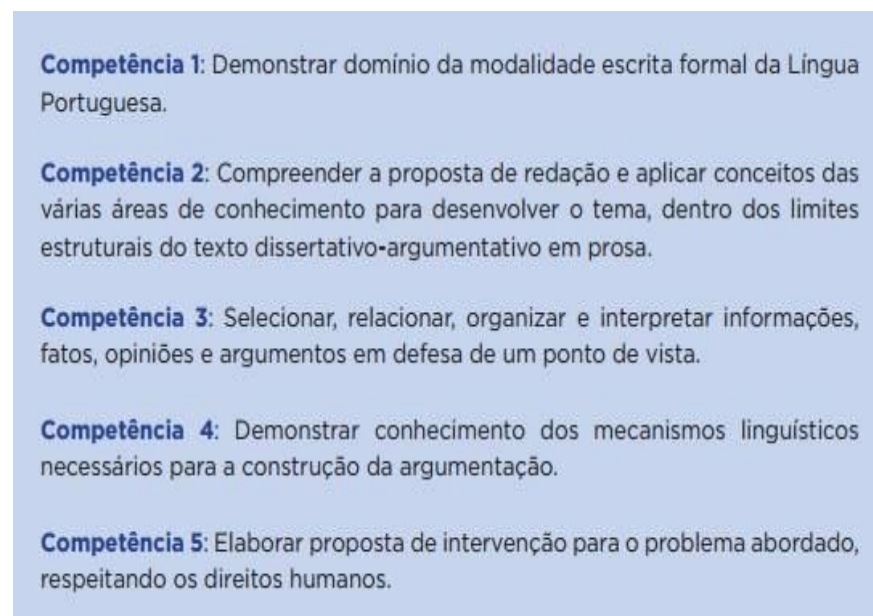
Analisemos como se apresenta a proposta de produção de texto no ENEM:

**Figura 1 - Apresentação da proposta de redação do ENEM**



Fonte: INEP, 2013, p. 7.

**Figura 2 - Critérios para avaliação do desempenho dos alunos na Redação do ENEM**



Fonte: INEP, 2013, p. 8.

Ao observarmos a Figura 1, notamos uma discrepância entre o que os estudos atuais sobre gêneros atuais propõem (BAKHTIN, 1997; GERALDI, 1997, 2010; KOCK; ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2007b) e o que, de fato, é motivo da produção textual no ENEM: a tipologia textual.

Esse tipo de exigência do ENEM – o texto dissertativo-argumentativo (notadamente expressa na competência 2, Figura 2) – faz com que a ação didática, em muitos contextos escolares, exerça uma força contrária ao que se espera em relação às aulas de escrita.

Não apresentarei aqui, mais uma vez, o conceito de gêneros textuais nem tampouco o reconhecimento da eficácia do seu uso para o processo de ensino-aprendizagem da língua; isso já o fiz anteriormente. Acredito ser mais relevante, neste momento, assinalar uma severa crítica que Geraldi (2010) faz aos efeitos que alguns contextos escolares geram, ao negar espaço às reversibilidades interlocutivas que o estudo dos gêneros textuais podem trazer à sala de aula:

[...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com as atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e gêneros secundários deixa de ser processual para se tornar ontológica. Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim, desbastado de toda a sua originalidade, o estudo bakhtiano, mantida a referência linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigidos em avaliações nacionais. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõem-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto recente, do novo, do atual. (GERALDI, 2010, p. 79-80)

Relaciono à estrutura fixa e rígida dada como modelo (Figura 1) a ser seguido pelo aluno, ao produzir o texto do ENEM, uma crítica feita por De Lemos (1997, p. 62 apud BRITTO, 1997, p. 109), ao falar sobre a “estratégia de preenchimento”, utilizada pelos vestibulandos naquela época e que, ainda hoje, é pertinente:

O vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal preexistente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, à organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com reflexões ou evocações desarticuladas.

E o que podemos dizer sobre a proibição da intertextualidade, base de constituição de todo e qualquer dizer (KOCH; ELIAS, 2010, p. 101), ao depararmos-nos com a instrução contida no guia do participante *A redação do ENEM 2013* (INEP, 2013, p. 9):

#### IMPORTANTE!

Para efeito de avaliação e de contagem do mínimo de linhas, a cópia parcial dos textos motivadores ou de questões objetivas do caderno de prova acarretará a desconsideração do número de linhas copiadas, valendo somente as que foram produzidas pelo autor do texto.

Achamos pertinente trazer o conceito de intertextualidade de Kristeva (1969, p. 146 apud GUATELLI, 2008), quando a autora nos diz que todo texto é absorção e transformação de uma multiplicidade de outros textos, ou “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. No lugar da noção de intersubjetividade se instala a de intertextualidade”.

Assim, negar que todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzidos(s) e que faz (em) parte da memória social dos leitores (KOCH; ELIAS, 2010, p. 101) é negar os modos de constituição da intertextualidade, neste caso da intertextualidade explícita, que se justifica por duas razões, ainda seguindo as orientações de Koch e Elias (2010, p. 108).

[...] ou porque o produtor considera que o leitor talvez desconheça o texto de origem e, assim sendo, quer lhe dar a informação para posterior consulta/verificação, ou porque quer chamar a atenção não só para o que foi dito, como também para quem o produziu.

A intenção com essa análise não é deslegitimar o ENEM, enquanto política pública, uma vez que entendo e acolho seus propósitos, pautando-me, principalmente, no que nos diz Goldin (2003, p. 163):

Uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e sua coerência interna, que faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva. Uma política pública permite garantir que os problemas não serão crônicos e idênticos aos que sempre existiram.

A promoção do debate sobre as políticas públicas existentes em nosso país não se deve pautar em, tão somente, apontar para as fragilidades das ações como comumente temos presenciado (no que se refere ao ENEM, recaem, de forma notória, críticas em relação à correção dos textos).

De fato, é preciso, sim, que mudanças operacionais e revisões conceituais aconteçam, a fim de que programas como esse respondam e correspondam eficazmente às necessidades sociais daqueles a quem eles se destinam, do contrário, continuarão a ser portas-contra o direito à cidadania desses sujeitos.

Considero pertinente destacar a correlação que Silvério (2006, p. 7) faz entre a luta pela liberdade e a evolução da cidadania, fala que dialoga com a reflexão que acabamos de fazer:

A ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua reprodução. Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social.

Nessa fluência de forças com que a escola lida, ora unificadoras ora descentralizadoras, detecto um movimento que tem, ousadamente, causado um certo rebuliço, por que não dizer, instabilidade à sala de aula: a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), que se configura da seguinte forma:

A Olimpíada tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Na 3ª edição participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1º ano EM; Artigo de opinião no 2º e 3º anos EM. Nos anos ímpares, desenvolve ações de formação presencial e a distância, além da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos. (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2008)

Como podemos notar, a instabilidade é instaurada justamente por levar à sala de aula o estudo do texto. Sobre esse fenômeno, Geraldi (2010, p. 119) fala:

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer de cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura. O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências, dos improvisos, dos acontecimentos e dos acasos.

Aproveito a flexibilidade que a licença poética me dá – algo nem sempre permitido ao aluno no contexto escolar – para completar, com alguns versos de Paulo Leminski, a ideia da

instabilidade e tecer *a posteriori* outras reflexões: “tudo dança hospedado numa casa em mudança”.

Dança, neste contexto de imprevistos com a presença marcante do texto durante as aulas de Língua Portuguesa, a estabilidade de um ensino cristalizado nos compêndios gramaticais e na inexistência de um espaço dedicado ao ensino de língua alicerçado na prática dos gêneros textuais. Como consequência, o silenciamento ou apagamento das diversas maneiras em que o sujeito, considerando o contexto de produção, possa materializar seu discurso.

Destaco, também, nesta proposta produzida à luz do pensamento da escola genebriana, leia-se Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), o uso da sequência didática como ferramenta para aprendizagem da escrita e como ela se configura como um meio eficaz para que o professor conduza as atividades voltadas para o estudo de cada gênero textual na sala de aula.

Visualizemos como ela é apresentada no caderno de orientações do professor:

**Quadro 3 - A Olimpíada de Língua Portuguesa e a Sequência Didática como eixo norteador.**

<b>A sequência didática como eixo do ensino da escrita</b>
<p>A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i> para se ensinar a escrever. Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras.</p> <p>Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita. Cinco conselhos me parecem importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades aqui propostas:</p>
<p><b>1. Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais.</b> Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.</p>
<p><b>2. Escolher e adaptar as atividades</b> de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.</p>
<p><b>3. Trabalhar com outros textos do mesmo gênero,</b> produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo</p>



gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para a realização de outras atividades.

**4. Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa.** Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de um texto para participar de pontos de vista uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.

**5. Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.** Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

Fonte: Rangel; Gagliardi; Amaral (2010, p. 14-15).

Aposso-me das palavras de Antunes (2003, p. 120) para justificar a prioridade detectada nesta sequência didática:

[...] criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que pode chegar a compreender como, de fato a língua que ele fala funciona.

Sob esse ponto de vista, reitero o quão é importante que a escola se reconheça como lugar onde, imprescindivelmente, a escrita possa movimentar-se, circular, ser potente; possuir, pois, “vida social”, ainda que alguns documentos, como pudemos constatar, insistam em sugerir o contrário.

## 5 ENTRE UMA PORTA E OUTRA: TEMPO DE TRAVESSIA

### *A lição da pintura*

Quadro nenhum está acabado,  
Disse certo pintor;  
Se pode sem fim continuá-lo,  
Primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,  
tem na tela, oculta, uma porta  
que dá a um corredor  
que leva a outra e muitas outras.

João Cabral de Melo Neto (1997, p. 77)

A porta! Feita de metal, de plástico ou de madeira morta. A porta! Porta de correr, porta-balcão, porta-deslizante, porta de croqui. A porta! Porta sarrafeada, porta maciça, porta-colmeia, porta sólida. A porta! Porta para dar entrada, para dar saída, porta da frente, porta dianteira, porta dos fundos. A porta aporta? Porta!

E, em meio a tantas portas, vem o poetinha<sup>25</sup> e cantarola para mim: não há coisa mais viva no mundo que uma porta. E foi na vivacidade das portas arquitetadas e metaforizadas por João Cabral de Melo Neto – *portas-contrá ou portas-onde?* – que a pesquisa, aqui já textualizada, se constituiu, tomou forma e adquiriu tons variáveis à medida que avançava e encontrava sentidos outros nos percursos que foram traçados.

A escrita, nosso objeto de estudo, queria movimentar-se, circular por vários espaços sociais. Decidiu, pois, bater de porta em porta. Convidou-me a acompanhá-la. Topei, afinal, como já dito, é preciso ampliar a discussão sobre práticas de escrita no âmbito escolar e identificar os relexos que elas produzem no desenvolvimento dos alunos com em relação a essa unidade do ensino de Língua Portuguesa.

Nos passos iniciais, a primeira surpresa. Deparei-me com a primeira porta que, aparentemente aberta, mostrava-se fechada. E foi, na política contrária ao que estava previsto, que os alunos do PROEJA, inicialmente acolhidos como sujeitos da pesquisa, ficaram, mais uma vez, no lugar que insistem em colocá-los: à margem.

Percebendo minha frustração, Geraldi (2010, p. 189), sabiamente, aconselhou-me:

---

<sup>25</sup> Apelido dado a Vinícius de Moraes por Tom Jobim.

Para escutar os murmúrios clandestinos e as invisibilidades, talvez seja instrutivo tentar encontrar as formas da construção barulhenta das hegemônias linguísticas que atravessam as relações entre os estados e os sujeitos políticos que o constituem, obviamente estes sujeitos distribuídos por diferentes geografias dentro de seu próprio território, já que não é dado a todos o direito de se fazerem ouvidos porque a distribuição social se sobrepõe ao pertencimento territorial.

Desapontada, recuei, silencieei. Como meu conselheiro – o Geraldi – previa as consequências que aquela *porta-contra* poderia nos causar, com tom de autoridade, advertiu-me:

No espaço em que se discutem direitos linguísticos, é sempre importante retornar às questões que fundam a necessidade de pensar em ‘direitos’ e de defendê-los, porque estas ações sempre apontam para a existência de alguma restrição, cerceamento, esgarçamento de relações que, supomos, deveriam se construir sobre outras bases e sob outras concepções. (GERALDI, 2010, p. 190-191)

Magda Soares, em diálogo com Geraldi e solidária ao nosso desconforto, disse-nos:

O fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. [...] O aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’. (SOARES, 1986, p. 5, 15)

A essa ordem discursiva e aos efeitos de sentidos que ela me causou, resolvi seguir. Estrategicamente, reformulei meus planos: Acolhi outros sujeitos – alunos do Ensino Médio – sem deixar de pensar naqueles outros – alunos do PROEJA – e, novamente, de porta em porta, saí à procura de explicações sobre as políticas de escrita previstas fora da escola (os documentos oficiais: LDB, PCN, PPI do IFBA) e como elas se materializam no âmbito escolar.

Em frente a uma das portas, encontrei um grupo que reivindicava por uma educação linguística mais respeitosa, que considerasse a língua como um conjunto de usos concretos e historicamente situados. (CASTILHO, 1998, p. 11) Referendavam essa concepção: Bakhtin, Kock, Marcuschi, Geraldi, Beltrão, Antunes e tantos outros que se concentravam ali e os que

ainda encontrarei, nesse entrecruzar de portas que estou trilhando, espaços para que suas vozes sejam pronunciadas por aqui.

Antunes (2003, p. 42) militava, na oportunidade, pelo estudo das regularidades textuais e discursivas e defendia:

Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a *concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*, da qual deriva o princípio geral de que *a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos*. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realiza-las e avalia-las.

Orlandi (2012, p. 160) concordava e aproveitava para denunciar como a escola se deixa dizer pela mídia por ser essa a forma mais prática e oportuna de se mostrar a ciência existindo na sociedade e não com e por ela. E concluiu:

[...] na escola, aumenta-se o sentimento de exclusão, ao mesmo tempo em que, pela mídia, a divulgação se faz mais presente. O que dá ao sujeito a sensação de impotência face à onipotência do sistema de informação[...] (ORLANDI, 2012, p. 161)

As discussões continuavam. Ouvia tudo atentamente e concordava. A escrita, que nos acompanhava, vibrava, aplaudia e, logo, integrava-se àquele grupo. Resolveu acompanhá-lo. Fiz o mesmo. Na expectativa de convencer outros sujeitos, avançamos. No caminho, olhares curiosos, temerosos, incrédulos, seguiam-nos. Os mais tradicionais, enquanto passávamos, mostravam-nos suas gramáticas, diziam-nos que só o ensino voltado para o código era capaz de acabar com o caos linguístico. Possenti (2001) olhava-os e reclamava: um exemplo de ignorância! Compreendi Possenti ao utilizar o termo “ignorância” em vez de, por exemplo, “equivoco”, pois, diante daquela situação, radicalizar era preciso! Britto (1997, p. 14), que ia a seu lado, completava: não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar a gramática normativa, como se a língua fosse um sistema de códigos abstratos. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. Assim como Possenti e Britto, Anísio Teixeira postulava por uma escola que se transformasse radicalmente e abandonasse seu caráter excludente:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão, mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia dos outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência e certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem. (TEIXEIRA, 1956, p. 78)

De repente, não mais do que de repente, sobre o tom de denúncia, de repúdio ao que se via e ouvia há pouco, instalava-se o riso. Encontramos uma porta diferente daquelas pelas quais havíamos transitado: ela encontrava-se aberta. João Cabral de Melo Neto, imediatamente, indagou aos que iam na frente e que estavam mais próximos da porta: *porta-onde ou porta-contrá*? Era o que todos desejavam saber! Um a um aproximava-se da porta, espiava, cochichava. Entramos e o que vimos trouxe-nos anúncios de alegria: textos circulavam por todos os lados! Poemas, artigos, crônicas, memórias. Um movimento trazido de fora causava aquela deliciosa algazarra dentro da escola: a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Alguém, então, dirigiu-se a João Cabral e gritou: PORTAS-ONDE!

Beltrão (2006, p. 235), afetada pelo que lhe permitiu Arapiraca (1996), vibrava por encontrar naquele espaço a desconstrução de um tom sério e grave que era dado ao currículo escolar. Dizia aos demais que ali se exercitava o imaginário, a transfiguração, a compreensão, a experimentação, a revelação, o inesperado, o exagero, o inadequado, o encantamento. Sobretudo o riso, “como forma de celebração”.

Dolz e Schneuwly (2004) não perderam tempo: porta adentro, na busca pelo entendimento da orientação metodológica que norteava aquele movimento, passearam por todos os espaços e dialogaram, principalmente, com os professores. Identificaram a materialização de suas ideias naquelas práticas, pois todas as propostas fundamentavam-se sobre o postulado de um ensino sistematizado e articulado em forma de sequência didática. Aproveitaram esse momento de encontros e compartilharam mais saberes com aqueles professores:

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira

autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45)

Do outro lado da sala, Koch e Elias (2010, p. 37) observavam como os alunos, durante o processo de escrita, ativavam seus conhecimentos – linguístico, enciclopédico, de textos e interacionais – e produziam seus textos. Enfatizava a alguém que se encontrava de seu lado que, uma vez armazenados na memória, os conhecimentos sofrem alterações, modificações em razão da atualização de nossas práticas sociais.

Como uma porta dá a um corredor que leva a outra e a muitas outras, seguimos, insistentemente, de porta em porta, na expectativa de novos encontros que anunciassem mais alegrias possíveis em relação ao trato que a escola destina à escrita. E nessa itinerância encontrei portas que davam acesso a leituras, reflexões, debates e que, conforme os leitores podem constatar, esses achados ajudaram-me a compor seu *corpus*: referenciais teóricos que colaboraram para a fundamentar melhor as discussões que trago ao longo do texto (pesquisa bibliográfica), documentos (LDB, PCN, PPI do IFBA, Programa de Língua Portuguesa das turmas de 2º e 4º anos do IFBA, informações sobre a produção de texto no ENEM e sobre a proposta da OLP). Os resultados eram os mais imprevistos: algumas portas se fechavam, outras se abriam. Naquelas em que encontrei o ensino de língua acontecendo em forma de texto, entre duas ou mais pessoas e em um contexto específico, percebi uma movimentação dinâmica entre os sujeitos envolvidos no processo. Já nos espaços em que o ensino de língua partia de uma perspectiva nomeadora e classificatória e o texto usado como artefato para ilustrar conceitos gramaticais aprendidos, vi que o direito do dizer – escrito ou falado – era silenciado, negado, negligenciado.

Manoel de Barros, sabedor de que é nas palavras que a poesia está guardada, também acompanhava o grupo, pois interessava-se em compreender todo aquele movimento. Até então, manteve-se em silêncio, não o silêncio passivo, negligente, mas, em conformidade com o que nos diz Orlandi (2007, p. 13), aquele silêncio que é a “respiração” (fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Resolveu, porém, pronunciar-se e declarou com altivez:

Não aguento ser apenas  
 Um sujeito que abre  
 Portas, que puxa  
 Válvulas, que olha o  
 Relógio, que compra pão  
 Às 6 da tarde, que vai  
 Lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.  
 Perdoais. Mas eu  
 Preciso ser Outros.  
 Eu penso  
 Renovar o homem  
 Usando borboletas.<sup>26</sup>

Compreendi o poeta: precisávamos ser borboletas. Logo, decidi aumentar a temperatura daquele ambiente e desvendar os segredos do texto. Naquele mesmo instante, passavam por ali, dispersos, alunos do Ensino Médio. Resolvi convidá-los a participar de nosso jogo. Eles aceitaram o desafio e, conforme anunciei no capítulo 3 desta dissertação, o texto entrou na roda: dos gêneros literários aos gêneros acadêmicos, tudo foi experimentado. Escrever, retextualizar, revisar, reescrever, publicar foram verbos que passaram a fazer parte do cotidiano e repertório linguístico daqueles jovens naquele espaço de produções escritas. Essas produções ajudaram-me a compor a empiria da pesquisa, que me conduziu à realização de análises e reflexões acerca de como aquela prática organizada segundo os pressupostos da SD, produziria sentido na escrita dos sujeitos que participaram da proposta.

Schopenhauer (2011, p. 21) admirava-se com os resultados surgidos com aquelas experiências. Aproveitava para dar dicas aos alunos: “[...] um bom cozinheiro pode dar gosto até a uma velha sola de sapato; da mesma maneira, um bom escritor pode tornar interessante o assunto mais árido”. Eles entenderam a orientação do mestre e, como numa alquimia, temperaram seus textos com os mais diferentes condimentos.

Bakhtin (1997), ao presenciar aquela iniciativa criativa e dialógica, comentava com Schopenhauer sobre a importância daquele acontecimento. Seria, segundo ele, a complexa correlação entre o sujeito compreendente e o sujeito compreendido.

---

<sup>26</sup> Trecho retirado do poema *Retrato do artista quando coisa*, disponível em <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 29.06.2014.

Percebi, através daquelas experiências e das constatações dos resultados obtidos, que o movimento profano e dormente o qual, muitas vezes, a escola destinava à escrita dava vez a uma nova semântica: um tratamento coerente com a escrita e com a prática da expressão do sujeito. Dava, pois, vida social ao texto do aluno.

Buin-Barbosa (2013, p. 195), sobre a mixagem de práticas de escrita com a qual aqueles alunos estiveram envolvidos, mencionou:

[...] Diante de um gênero específico, qualquer que seja ele, o importante será o aluno conseguir, nas várias escritas, orientações e reescritas, mobilizar diferentes conhecimentos para poder adequar/ modificar seu modo de dizer em função desse gênero, da situação da qual ele emerge. E parece que a habilidade de ficcionalizar, em muitos casos, tem funcionado como base para isso.

Em complemento ao que Bain-Barbosa nos trazia como efeito de reflexão, Geraldi (2010, p. 124) acrescentou:

Há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com textos e com a observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos textos. Muito mais do que descrever, trata-se de usar os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber as relações de similitude e diferença.

Essas e tantas outras reflexões – concepções de língua, de texto, de ensino de Língua Portuguesa, de orientação metodológica (sequências didáticas) para a estruturação da pedagogia da escrita na sala de aula – em consonância com o encontro estabelecido com os teóricos com os quais nos aliei ao longo da travessia, conduzem-me, após transitar entre uma porta e outra, para o final da tessitura desta dissertação.

Ainda que o sentimento que tenho seja de incompletude, uma vez que, diante do que foi posto, percebi que muito ainda se há a fazer, os diálogos realizados desde o percurso inicial até as constatações finais, serviram para me indicar que, incansavelmente, devemos combater todas as pedagogias de escrita que se configuram como *portas-contras* a escrita do aluno.

Aproprio-me, mais uma vez, da poesia de João Cabral de Melo Neto (1997, p. 78-79) e, conseqüentemente, das metáforas que dela emergem, para lhes dizer que “contra os



humores pegajosos de uma arte obesa, carnal, gorda, de ar viciado, de mau hálito, que são e se dão sujos, nódoas”, precisamos encontrar *portas-onde* o comum e o equivocadamente defendido percam força e sejam potencialmente substituídos pelo argumento a favor do texto. É TEMPO DE TRAVESSIA!

## **6 POST SCRIPTUM: PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES...**

### **PROEJA: Sujeitos, contextos e Educação Línguística**

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 2005, p. 23)

Pensar nas pessoas da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem exige de nós um olhar sobre elas que vai além de suas características etárias; é preciso, principalmente, analisar o lugar social de onde eles vêm e de onde falam: grupos culturais aos quais pertencem, qual o motivo pela procura dos cursos, suas relações com o mundo do trabalho e na sociedade onde vivem, seu bem-estar psicológico, conhecimentos acumulados sobre o mundo (o que sabem, o que desejam saber e o que não sabem). Esse olhar voltado para o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, construtor de sua própria história, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem de qualidade. (BRASIL, 2006b)

Conforme aponta documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)(BRASIL, 2007), a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Além desses indicadores que caracterizam esse alunado, no que concerne à trajetória escolar, Andrade, Esteves e Oliveira (2009, p. 87) fazem a seguinte observação:

[...] são sujeitos marcados por desigualdades e discriminações – por sinal bastante visíveis em sua origem social, nos recortes étnico-raciais, nas disparidades econômicas etc. – que se combinam e se potencializam, produzindo diferentes graus de vulnerabilidade, cujos efeitos culminam na recorrência de situações de entrada e saída das redes de ensino, repetência, abandono precoce, desinteresse pelos estudos etc, que, em última instância, denunciam o quanto a escola se afasta e se exclui tão precocemente da vida desses jovens.

De fato, a escola assume, muitas vezes, uma postura excludente em relação à permanência e sucesso deste público. Isso se dá, sobretudo, por ela não compreender as

especificidades dos jovens e adultos que voltam a estudar. Sobre a educação de massas, Freire (1999, p. 36) faz a seguinte reflexão:

A educação de massas se faz assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para um homem-objeto ou educação para um homem-sujeito.

Ações que busquem respeitar a diversidade desta população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades deveria ser o objetivo de qualquer projeto voltado para a EJA. De fato, inúmeros programas vêm sendo criados com o objetivo de acabar com o analfabetismo e aumentar os anos de estudo da população, entretanto as políticas públicas criadas para essa demanda ainda não conseguem driblar os desafios que levam à evasão nessa parcela da população, como a falta de tempo para estudar e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho. (DI PIERRO, 2005)

Nesse cenário de preocupações que acompanham a institucionalização da EJA como política pública, são retomadas discussões em âmbito nacional sobre a aproximação desta modalidade com a Educação Profissional, especialmente com a publicação dos decretos nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, e nº 5.840/06, de 13 de julho de 2006.

No que concerne ao Decreto nº 5.154, a questão é abordada da seguinte forma:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

A possibilidade de reconfiguração dos currículos da EJA foi concretamente amparada no Decreto 5.840, 13 de julho de 2006, ao criar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA):

[...] § 2 Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

Segundo consta no próprio documento base Proeja (BRASIL, 2007), diversas eram as ações que, já naquele período, estavam em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Refletir sobre a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação que, por isso mesmo, não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997, trazida por Paiva, Machado e Ireland (2004, p. 13). Defende-se, nesse sentido, uma escolarização básica de qualidade para esse público jovem e adulto, que é tão diverso e que precisa ser respeitado, além, também, de uma ressignificação do sentido que ainda é atribuído à escola e ao seu papel junto à sociedade. Luta-se, portanto, como muito bem posicionou-se Ireland (2009), pelo resgate do sentido integrador da educação e do desenvolvimento centrado no ser humano e sua capacidade de ir além do instrumental e do remedial, recuperando sua vocação para facilitar transformações.

Ao levar em consideração todas as perspectivas aqui apresentadas – sujeitos e contextos – a pesquisa futura sobre a escrita dos alunos do PROEJA (conforme aponto como um anseio

particular na introdução desta dissertação), pressupõe pensar em uma educação linguística para estes segmentos que exige, sobretudo, respeito à realidade desses sujeitos, suas demandas, necessidades e desejos, principalmente aqueles que concernem ao âmbito da educação e do trabalho. É preciso que a escola caiba na vida desses jovens e não o contrário.

De que forma, então, as instituições educacionais deverão pensar sobre as questões de linguagem no PROEJA? Osakabe (2001, p. 9) responde-nos com a seguinte reflexão:

Muito pouco tem a ensinar a escola pública brasileira atual aos cidadãos das camadas populares nas exigências linguísticas mais imediatas, no contexto particular, na intimidade de suas relações mais próximas. No entanto, ela pode vir a cumprir, enquanto instituição popular, um papel quase insubstituível na formação dos sujeitos, desde que abandone radicalmente duas de suas tendências contemporâneas: a primeira, aquela *estigmatizante*, que, cristalizando tensões e diferenças, busca a todo custo como resultado a padronização e, conseqüentemente, o estereótipo. A segunda, talvez, mais grave, aquela *burocratizante*, que vê na panaceia das estratégias curriculares e pedagógicas a solução para problemas de natureza, como vimos, substancial e ética.<sup>27</sup>

São estas tendências apontadas por Osakabe que me inquietam: continua ainda o aluno do PROEJA, nas aulas de Língua Portuguesa, vítimas de um programa que já não responde às suas necessidades sociais e que, conseqüentemente, criam, nestes sujeitos, estereótipos cada vez mais marcados? Receio, assim como Freire (2005, p. 63), que muitos deles, incompreendidos e marginalizados, “ofendidos e humilhados”, afoguem-se no desespero e percam, assim, o significado de seu papel, diante do novo “recuo” que os esmaga.

Resgatar a linguagem enquanto um processo que tem a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento Osakabe (2001, p. 8) requer, dada a complexidade da vida social contemporânea, que a Educação Linguística (doravante E.L) seja pensada através da prática, na sala de aula, de processos investigativos orientados para o estudo dos gêneros textuais, uma vez que eles funcionam como um modo de proceder em um meio social específico. (BONINI, 2011, p. 55)

Defende-se aqui, portanto, que a E.L no PROEJA seja um movimento que vá além daquilo que, por muito tempo, esteve, numa perspectiva reducionista, previsto para os sujeitos deste segmento e que sempre foram vistos e colocados à margem dos interesses políticos no

---

<sup>27</sup> Cabe aqui ressaltar que o “atual” para o autor é o final da década de 80, época em que o artigo foi publicado (1989) e notamos que, mesmo que após quase duas décadas e meia, aquele “atual” assume hoje o mesmo tom.

que concerne ao acesso à educação: práticas que não iam além do instrumental (alfabetizar) e do remedial (acesso à escolarização e não à produção de conhecimento nos mais diversos contextos e espaços de convívio social).

Se propomos, a todo momento, que o ensino de Língua Portuguesa seja orientado através da prática dos gêneros discursivos, por que aceitarmos que ainda estejamos cercados de ações em que, conforme nos aponta Geraldi (2010, p. 27), a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razões para silenciar uma maioria? É possível apostar no vínculo entre democracia e educação escolar com posturas de exclusão?

Para responder a estes questionamentos, precisaremos analisar e considerar a pista lançada por Geraldi (2010, p. 84), quando nos diz que é nas margens que se elaboram as metáforas constitutivas do novo, daquilo que está por vir. Logo, é preciso, o quanto antes (ou mais do que antes), esforçarmo-nos, como ensina Snyders (1974), a repensar a prática pedagógica como unidade dialética da continuidade e da ruptura. E completa:

É baseando-se na prática efetiva e cotidiana que os homens podem escapar às quimeras da teoria; uma prática que, ela também, deve ser baseada, coordenada, alargada, mas que indica já a direção a seguir [...]. Ao mesmo tempo, a ação cotidiana, no seu caráter parcelar, dividido e inorganizado, é insuficiente, radicalmente insuficiente, simples paliativo que não atinge as causas do mal; e no entanto é ela que marca a orientação. Não se trata de tomar outro caminho, de retroceder, pois esse é o verdadeiro caminho; é sobre a prática de produção, a prática de luta e de resistência, que se edificam as ações e os verdadeiros juízos. (SNYDERS, 1974, p. 323)

Se é nas práticas sociais que acontece a conexão entre a ação individual (incluindo a prescrição de papéis identitários) e as estruturas sociais, mais abstratas, em forma de regras e recursos Meurer (2011, p. 181), por que as práticas de ensino de Língua Portuguesa, em todos os segmentos da escola, ainda continuam, apesar de muitos esforços, a produzir a política do silenciamento<sup>28</sup>? O que é preciso, de fato, fazer para que possamos romper com o empoderamento de um dos modos de dizer e construamos uma educação linguística voltada para a constituição do sujeito-cidadão? Antecipo, como uma resposta prévia a estas indagações, o que nos diz Geraldi (2010, p. 37):

---

<sup>28</sup> Sobre política de silenciamento ver Orlandi (2007).

Não é pelo silêncio e pela interdição que o novo se produz: é pelas enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como lugar de produção) e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de sujeitos, sem adjetivos, fim último da educação que tem historicamente recusado a formação de unidades de consumo (e às vezes por acaso privilegiados produtores).

Escolher *Pra não dizer que não falei das flores* como título deste *post-scriptum* foi, propositadamente, criar uma interface entre o contexto de produção desta composição musical de Geraldo Vandré (período histórico marcado pela ditadura militar no Brasil e o silenciamento de tantas vozes que aqui clamavam por democracia e liberdade) com o contexto de produção desta pesquisa que por ora se encerra: a insistente e contínua inquietação presente ao longo desta pesquisa – o pensar sobre a construção dos sentidos nos textos produzidos por alunos do PROEJA e as políticas de inclusão (ou exclusão?) neste mundo de escrita ao qual seus sujeitos são/ estão inseridos - e que precisou ser silenciada (querer falar das flores e não poder falar sobre elas) por questões burocráticas que, muitas vezes, emperram nossas pesquisas e impedem de trazermos discussões importantes que ocupam e preocupam tantos e por tanto tempo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. S. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

ABREU, Márcia Azevedo de. **Cordel português/folhetos nordestinos: confrontos: um estudo histórico-comparativo**. 1993. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 1993

ALKMIN, T. M.; GEBARA, E.; ROMUALDO, J. de A. A linguística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.p. 25-29

ANDRADE, C. D. de. Aula de português. In: MEMÓRIA viva: história rima com memória: Carlos Drummond de Andrade. [1999]. Desenvolvimento das páginas, design e pesquisa: Sandro Fortunato. Memória Viva está on line desde 20 de abril de 1998. Disponível em: <<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/aula-de-portugues/>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Procura da poesia. In: MEMÓRIA viva: história rima com memória: Carlos Drummond de Andrade. [1999]. Desenvolvimento das páginas, design e pesquisa: Sandro Fortunato. *Memória Viva* está on line desde 20 de abril de 1998. Disponível em: <<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/procura-da-poesia/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

ANDRADE, E.; ESTEVES, L. C. G.; OLIVEIRA, E. C. de. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do pró-jovem: novos/ velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, nov. p. 73-99, 2009.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAPIRACA, M. de A. **Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo: a chave do tamanho**. 1996. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

ARAÚJO, L. C.; ARAPIRACA, M. de A.; BELTRÃO, L. M. F. Clic! E as crianças escrevem: a cultura visual em histórias escritas por crianças. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20., 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: Valer, 2011. v. 1. Não paginado.

ASSIS, M. de. Dom Casmurro. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 1. Não paginado. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/romance/marm08.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: resumos**. Rio de Janeiro, 2003. 8 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior) Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzellerl.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2006.

BARROS, M. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2008.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BELTRÃO, L. M. F. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível**. 2006. 279 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_. Produção de textos na escola. In: MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. M. de; BELTRÃO, L. M. F. (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 101-142.

BONINIO, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M. et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.p.53-68

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Decreto 5.840, de 13 julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: observação e registro**. Brasília, DF, 2006a. (Caderno 3). Disponível em:<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select\\_action=&co\\_o bra=103299](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_o bra=103299)>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem.** Brasília, DF, 2006b. (Caderno 2). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno2.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio: documento base.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)> Acesso em: 13 abr. 2013.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas: Mercado das Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 1999.

BUIN-BARBOSA, E. Mixagem de práticas de escrita na escola. In: GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.16, n. 44, p. 173-185, jan./abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 maio 2014.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro.** Brasília, DF: Fundação Itaú Social, 2008. Disponível em: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=55](https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55)>. Acesso em: 10 maio 2014.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. **Caminhos da construção do projeto pedagógico institucional do CEFET-BA.** [Salvador], 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico institucional. 2008.** Disponível em: <[http://ifba.edu.br/component?option,com\\_phocadownload/Itemid,196/id,13/view,category/>](http://ifba.edu.br/component?option,com_phocadownload/Itemid,196/id,13/view,category/>)>. Acesso em: 1 maio 2014.

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

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, S. Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 16)
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p.17-23.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Educação e Comunicação: v. 15). Não paginado. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_pergunta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2013.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984.
- GIROTTI, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (Org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.
- GOLDIN, D. Em torno a las políticas públicas del libro y la lectura. In: PESAJES de la edición: hablan los profesionales. Guadalajara: Cerlale: Universidad de Guadalajara, 2003. P. 162-168.

GONÇALVES, A. V.; BEZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

GUATELLI, I. Contaminações constitutivas do espaço urbano: cultura urbana por intermédio da intertextualidade e do entre. **Pós: revista do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, v. 15 n. 24, p. 62-78, dez. 2008. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/posfau/article/viewFile/43586/47208>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, v. 8)

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2<sup>nd</sup>. ed. Portland, Me; Markham, Ont.: Pembroke Publishers, 2008.

INEP. **A redação do ENEM 2013: guia do participante**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2013/guia\\_participant\\_e\\_redacao\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participant_e_redacao_enem_2013.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Plano do curso técnico em informática da educação profissional técnica de nível médio**. Eunápolis, BA, 2010. Disponível em: <<http://www.eunapolis.ifba.edu.br/objetos/Plano-de-Curso-T%C3%A9cnico-Integrado-em-Form%C3%A1tica.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2014.

IRELAND, T. D. Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço para educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_; ELIAS, M. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAHY, C. Leitura no final do século XIX: um caso de controle pedagógico. In: LYONS, M. **A palavra impressa: histórias da leitura no XIX**. Tradução Cyana Leahy. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999. p. 89-113.

LIMA, E. F. de. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. de (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 56-60.

LONARDONI, M. C.; CARVALHO, M. de. **Alfabetização científica e a formação do cidadão**. 2012. Disponível em:

<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_maria\\_cristina\\_lonardoni.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_cristina_lonardoni.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

LOPES, J. de R. **Cordel: mito e utopia**. São Luís: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 1996.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Parábola, 2010. p. 149-162.

\_\_\_\_\_.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. (Coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, I. Lugar do signo na história da mídia. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, n. 35, p. 61-68, 2008.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b. p. 19-36.

MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando o Ensino)

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A. M. et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 175-196.

MOISÉS, M. **A análise literária**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

MONTEIRO, S. D. **As linguagens e o hipertexto: uma introdução às possibilidades discursivas na forma hipertextual**. Disponível em:

<<http://www.pucsp.br/~cimid/8inf/monteiro/linghipe.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.

- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 7-10. (Coleção Repensando o Ensino)
- PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. D. (Org.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. In: \_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2004. p. 37-43. (Educação para Todos)
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>>. Acesso em: 26 maio 2014.
- POSSENTI, S. **A cor da língua e outras crônicas da linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).
- \_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- RAMOS, G. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada)
- ROSA, F. G. M. G.; ODONNE, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008.
- SANTOS, S. Q. S. e; MACHADO, V. L. de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, set./dez, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: \_\_\_\_\_.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glais Sales Cordeiro. In: \_\_\_\_\_ et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução de Glais Sales Cordeiro. In: \_\_\_\_\_ et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

SHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L & PM, 2011.

SILVA, J. C. da. **Literatura de cordel**: um fazer a caminho da sala. João Pessoa: [s.n.], 2007.

SILVA, O. S. F. **Tessituras (hiper) textuais**: leitura e escrita nos cenários digitais. Salvador: Quarteto, 2008.

SILVA, T. T. da (Org.). O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 247-258.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes Ed., 1974.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, J. de S.; KANTORSKI, L. P.; LUÍS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/issue/view/659>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SOUZA, V.; TORGA, V. L. M. O processo de hibridização dos gêneros discursivos na obra água viva de Clarice Lispector. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, t. 2, p. 1379-1402, 2010. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_2/1379-1402.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1379-1402.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

TEIXEIRA, A. S. A escola pública, universal e gratuita. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3- 27, out./dez. 1956.

TINOCO, G. A. Uso sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BEZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 149-167.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ANEXOS**



## ANEXO A

### **Dom Casmurro: uma motivação e vários textos**

CD produzido como resultado da proposta de retextualização do romance Dom Casmurro, proposta direcionada para a turma do 2º ano de informática 2013 do IFBA, campus Eunápolis-Ba.

**ANEXO B****Programa da disciplina Língua Portuguesa 4º ano****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

Campus Eunápolis

Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática

Área Profissional: Informática

Disciplina: PORTUGUES

Série: 4ª Carga Horária: 60 HORAS – 72h/a

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

Estabelecer Critérios sobre a utilização da linguagem oral ou escrita;

Apreender os elementos constituintes do estudo da literatura;

Aplicar, estruturar, desenvolver conhecimentos de fonética, morfologia e sintaxe;

Reconhecer e se apropriar de diversos gêneros textuais e tipologias;

Ler, interpretar, analisar e reescrever textos de gêneros e tipologias diversas;

Estabelecer diferenças entre figuras de linguagem;

Reconhecer e se apropriar de obras literárias segundo o gênero e a escola literária;

Relacionar obras literárias e demais expressões artísticas;

Perceber, discutir, analisar os estilos individuais e de época;

Estabelecer critérios para classificação da linguagem poética;

Perceber a importância do contexto histórico para a literatura;

Analisar textos diversos sob o pressuposto da literariedade;

Efetuar textos diversos segundo a gramática tradicional e a norma culta.

**BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**

Linguagem, língua, fala;

Figuras e funções da linguagem;

Língua falada e língua escrita;

Coerência e coesão: tópicos gramaticais: pronome, preposição, conjunção;

Coesão: Remissão lexical; Remissão gramatical; Remissão cotextual.

Recursos de estilo;

Adequação da linguagem ao contexto;

Variedade lingüística / Adequação;

Texto/ tipologia textual;

Literatura; História da literatura;

A linguagem poética

Dimensão semântico-formal dos textos: enunciado; enunciação; co-texto;

Concordância lógica, atrativa e ideológica;

Gêneros literários;

Estrutura das palavras (morfema/morfologia)

Narração/descrição/dissertação;

Escolas literárias: Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Simbolismo, Modernismo, Pós-modernismo.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS**

Aula expositiva;

Leitura e pesquisa

Utilização de diversos textos como ponto de partida para alcance dos conteúdos;

Vídeo;

Estudo dirigido;

Seminário;

Atividades escritas;

Debates

**AVALIAÇÃO**

A avaliação será contínua, processual, diagnóstica, com atividades escritas e orais;

Dentre as atividades possíveis, a saber:

Produção textual;

Prova escrita;

Confecção de painéis;

Análise da narrativa

Debates sobre textos

Leitura e discussão em sala de aula.

**BIBLIOGRAFIA**

BAGNO, Marcos. **O preconceito lingüístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Português ou brasileiro? um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1976. 2 v.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1973.

\_\_\_\_\_. **Na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

COUTINHO, Afrânio (Org.). **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sulamericana, 1969. 6 v.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. Brasília: FAE-Ministério da Educação : 1986.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro. **A Educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascável: Assoeste, 1985.

GOODMAN, S. Kenneth. Considerações a respeito da língua e do desenvolvimento. In FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarida Gómez. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Tradução de Luisa Maria Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Literatura e vida nacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JAUS, H. R. et alli. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69 jan./mar. 1996. Disponível em: Guia de livros didáticos no site: <http://www.mec.org.br>.

MATTOS E SILVA, R.V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **O português arcaico**: morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

NICOLA, José de. Língua, literatura e redação. São Paulo: Scipione. 1991. 3 v.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1993.

PLATÃO Y. Fiorin. **Para entender o texto**. São Paulo. Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, A. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino da literatura. São Paulo: EPU, 1989.

## ANEXO C



## Avaliação do Projeto

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE PESQUISA DESTINADA À TURMA DO 4º ANO  
DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE****FICHA GRUPO OBSERVADOR**

Critérios de Avaliação do Projeto:

**1. AVALIAÇÃO**

1.1 Relevância, mérito e originalidade do projeto para o desenvolvimento científico, tecnológico e/ou inovação.

---

---

---

---

1.2 Adequação da abordagem teórico-metodológico do projeto aos objetivos propostos

---

---

---

1.3 Adequações do cronograma de atividades ao período de execução do projeto.

---

---

---





→ *Questionário com observações do outro grupo:*

## AVALIAÇÃO PROJETO

### Crterios de Avaliao do Projeto:

#### 1. AVALIAÇÃO

1.1 Relevância, mrito e originalidade do projeto para o desenvolvimento cientfico, tecnolgico e/ou inovao. *Muito relevante, pois e um bem pblico, frequentado por grande parte da populao.*

1.2 Adequao da abordagem terico-metodolgica do projeto aos objetivos propostos *Entrevistas, anlise, observao, coleta de dados com os frequentadores etrabalho*

1.3 Adequaes do cronograma de atividades ao perodo de execuo do projeto *Como e um bem pblico, a burocracia pode impedir alguns pontos, mas pode ser possvel toda sua realizao.*

#### 2. IDENTIFICAO

2.1 Ttulo do Projeto: O que achou? Justifique.

*Mercado Dona Alzira; e de fcil entendimento de mesmo para o prprio feirantes, e de fcil relao com o ambiente.*

#### 3. METODOLOGIA

3.1 O que achou da Metodologia proposta pelo grupo? Sugere algo alm do que o grupo apresentou? *Bem condizente com as necessidades do ambiente.*

#### 4. ESTRUTURAO E ORGANIZAO DO PROJETO:

4.1 Voc sentiu dificuldade em entender algum ponto apresentado no Projeto? Gostaria de Propor algo ao grupo? *No, ja foram anotadas pelo grupo na hora da apresentao. (propostas de revitalizao e implantao de novos aparelhos).*

## AVALIAÇÃO PROJETO

### Critérios de Avaliação do Projeto:

#### 1. AVALIAÇÃO

- 1.1 Relevância, mérito e originalidade do projeto para o desenvolvimento científico, tecnológico e/ou inovação.
- 1.2 Adequação da abordagem teórico-metodológica do projeto aos objetivos propostos
- 1.3 Adequações do cronograma de atividades ao período de execução do projeto

#### 2. IDENTIFICAÇÃO

2.1 Título do Projeto: O que achou? Justifique.

*mpicodão Dona Alzira. Representa bem, mas deveria acrescentar algo.*

#### 3. METODOLOGIA

3.1 O que achou da Metodologia proposta pelo grupo? Sugere algo além do que o grupo apresentou?

*Eles pontuaram muito bem as propostas. Sugiro que a outra parte da turma seja "acionada" no processo de conscientização e mobilização ambiental da feira.*

#### 4. ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO:

4.1 Você sentiu dificuldade em entender algum ponto apresentado no Projeto? Gostaria de Propor algo ao grupo?

*não.*  
*Com relação a continuidade do projeto, penso que deveria haver uma proposta que comesse a incluir as turmas que irão tomar frente do projeto, com ajuda dos professores que se interessam pela proposta.*

## AVALIAÇÃO PROJETO

### Critérios de Avaliação do Projeto:

#### 1. AVALIAÇÃO

1.1 Relevância, mérito e originalidade do projeto para o desenvolvimento científico, tecnológico e/ou inovação. *O projeto pode ser importante devido ao estado em que se encontra o local.*

1.2 Adequação da abordagem teórico-metodológica do projeto aos objetivos propostos. *Acredito que a método de interação de grupo com o público é excelente para o projeto.*

1.3 Adequações do cronograma de atividades ao período de execução do projeto. *Eles definiram metas a longo, médio e curto prazo. No entanto não precisa ficar retido somente a isso.*

#### 2. IDENTIFICAÇÃO

2.1 Título do Projeto: O que achou? Justifique.

*O título não é muito original, pois é exatamente o nome do local "Mercado Dona Albino". Mas ele se encaixa bem no contexto do projeto.*

#### 3. METODOLOGIA

3.1 O que achou da Metodologia proposta pelo grupo? Sugere algo além do que o grupo apresentou?

*Os apresentadores interferiam um na fala do outro, isso atrapalha a compreensão.*

#### 4. ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO:

4.1 Você sentiu dificuldade em entender algum ponto apresentado no Projeto? Gostaria de Propor algo ao grupo?

*Em questões de entendimento o grupo foi muito bem. A única coisa que eles deveriam modificar, é o fato de atrapalharem a falar um do outro.*

**ANEXO D****CD com artigos científicos publicados nos Anais da FEBRAT****OBSERVAÇÃO:**

- Artigo científico do Projeto de Reestruturação do Mercado Central Dona Alzira encontra-se entre as páginas 1138 e 1156.
- Artigo científico do Projeto Revitalização do Parque Gravatá encontra-se entre as páginas 1171 e 1181.