



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TATIANA DIAS FERREIRA

**PROFESSORA ESCREVENDO EM SALA DE AULA: um outro modo de fazer uma
“formação continuada”.**

**CAMPINA GRANDE-PB
2016**

TATIANA DIAS FERREIRA

PROFESSORA ESCREVENDO EM SALA DE AULA: um outro modo de fazer uma
“formação continuada”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes da Silva Leandro

CAMPINA GRANDE-PB
2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F383p Ferreira, Tatiana Dias.

Professora escrevendo em sala de aula [manuscrito] : um outro modo de fazer uma "formação continuada" / Tatiana Dias Ferreira. - 2016.

107 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2016.

"Orientação: Pra. Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Produção textual. 2. Formação docente. 3. Formação continuada. 4. Análise do discurso. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

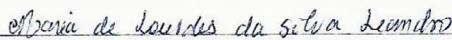
TATIANA DIAS FERREIRA

PROFESSORA ESCREVENDO EM SALA DE AULA: um outro modo de fazer uma
“formação continuada”.

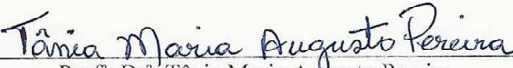
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Formação de Professores, da
Universidade Estadual da Paraíba, como parte das
exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 29 / 02 / 2016

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Maria de Lourdes da Silva Leandro (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a. Dr.^a. Rossana Delmar de Lima Arcoverde
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)


Prof.^a. Dr.^a. Tânia Maria Augusto Pereira
Universidade Estadual de Campina Grande (UEPB)

Dedico este trabalho ao meu amado esposo, Ronaldo Luiz da Silva. Em agradecimento por estar sempre ao meu lado, encorajando-me nos momentos de desânimo com palavras de incentivo. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Deus, agradeço o dom da vida, a inteligência, a saúde e o equilíbrio mental, por capacitar-me do início até o término deste Mestrado. “Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos”. ([Provérbios 16:3](#))

Dedico especial agradecimento à minha querida orientadora **Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes da Silva Leandro**, pelo apoio, compreensão e amizade, pela sua postura humilde, ética, respeitosa e sempre desafiadora, uma presença marcante em minha vida acadêmica e profissional. Expresso aqui o meu reconhecimento pela sua competência profissional e pela forma humana como conduziu minha orientação.

A você Lourdinha,

Toda a minha gratidão, carinho e admiração.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, a todos os docentes do Mestrado Profissional em Formação de Professores e ao secretário do nosso curso de Pós-Graduação Bruno Nunes.

Às professoras Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Dr^a. Tânia Maria Augusto Pereira e Dr^a. Rossana Delmar de Lima Arcoverde, por suas valiosas contribuições como examinadoras do meu trabalho nas Bancas da Qualificação e Defesa Final.

À professora do 1º Ciclo Final (3º Ano) e aos alunos que contribuíram generosamente para que este trabalho se realizasse.

A todos os colegas do Mestrado, em especial às amigas Ana Paula Olegário, Eliane Moraes, Juliana Soares, Marta Barros e Norma Lee, pelos momentos divididos juntos. Obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias.

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe e ao meu irmão, meu profundo reconhecimento por se fazerem presentes nas ocasiões em que mais precisei, não medindo esforços para me ajudar. Minha gratidão pelo apoio, carinho e incentivo.

A todos os demais amigos (as) e colegas de trabalho que, de forma direta ou indireta, contribuíram para realização dessa conquista.

RESUMO

Estudos que focalizam a importância do domínio da escrita têm trazido discussões que questionam o modo como se tem desenvolvido o ensino do escrever na escola, assunto que tem incomodado, de forma especial, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, uma vez que a condição de leitor e escritor tem se mostrado como um requisito indispensável à ascensão ao mundo letrado e, conseqüentemente, à participação plena na sociedade. Partindo de tais premissas, a pesquisa orientou-se a partir da seguinte questão-problema: De que modo o lugar discursivo do professor, na produção de texto escrito em sala de aula, pode se revelar como condições para se discutir a construção da autoria do sujeito que escreve na escola, contribuindo para uma outra reflexão em torno do processo das “formações continuadas”? Com base nesse questionamento, temos como objetivo geral: fornecer subsídios para uma discussão em torno do redimensionamento do lugar da escrita no processo de formação do profissional do ensino de língua materna e sua relação com o processo das “formações continuadas”, considerando a necessidade da instauração do processo de formação continuada, como uma prática possível de ser vivenciada permanentemente em serviço. Situando-se na linha de pesquisa – Linguagens, Cultura e Formação Docente, esta pesquisa fundamenta-se teoricamente em Orlandi (2012a,2012b, 2013), Pêcheux (1975, 2009), Kleiman (2001), entre outros estudiosos. Quanto à metodologia, o presente estudo organiza-se através de uma pesquisa de natureza qualitativa, de base etnográfica, em cujo contexto, selecionamos a pesquisa-ação. Desse modo, a produção de texto escrito do professor de língua materna, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, constitui o objeto de estudo dessa pesquisa. Essa pesquisa tem como sujeito uma professora de uma escola de Ensino Fundamental I, localizada na cidade de Campina Grande – PB. A análise dos dados foi construída à luz da teoria da Análise de Discurso de linha francesa. A pesquisa revelou que as concepções do professor sobre o ato de escrever e a sua prática de escrita no cotidiano vão sendo redimensionadas a partir da instauração de condições em que o sujeito se constitui, como referência, para a produção de sentidos. Evidenciam-se, então, como elementos determinantes, para o ensino e desenvolvimento da produção do texto em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Sujeito. Produção de texto. Formação docente.

ABSTRACT

Studies that focus on the importance of the writing field have brought discussions that question the way it has developed the teaching of writing in school, a subject that has bothered, in a special way, teachers in the early years of elementary school, since the reader and writer condition has been shown to be a prerequisite for accession to the literate world and consequently to full participation in society. Starting from these premises, the research was guided from the question-problem: How discursive teacher place in the production of written text in the classroom may prove as conditions to discuss the construction of the authorship of guy who writes at school, contributing to a further reflection on the process of "continuing education"? Based on this question, we have as a general goal: to provide subsidies for a discussion on the resizing of the place of writing in the professional training process of mother tongue education and its relation to the process of "continuing education", considering the need of initiating the process of continuing education as a possible practice of being lived permanently in service. Standing in the line of research - Languages, Teacher Training and Culture, this research is theoretically based on Orlandi (2012a, 2012b, 2013), Pêcheux (1975, 2009), Kleiman (2001), among other scholars. As for methodology, the present study is organized through a qualitative research, ethnographic, in which context, select the action research. Thus, the written text production teacher of mother tongue in the early years of elementary school, is the object of study of this research. This research has as subject a teacher from a school of elementary school, located in Campina Grande - PB. The data analysis was constructed in the light of the theory of French Discourse Analysis. The survey revealed that the conceptions of the teacher about the act of writing and their writing practice in daily life will be resized from the establishment of conditions in which the subject is constituted as a reference for the production of meanings. They show up, then, as an enabler for the education and development of text production in the classroom.

KEY WORDS: Discourse. Subject. Text production. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FIP Faculdade Integrada de Patos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação e Cultura

MFP Mestrado Profissional em Formação de Professores

PB Paraíba

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*

PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEA Sistema Alfabético de Escrita

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

UFCG Universidade Federal de Campina Grande

UVA Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Perfil da turma.....	51
QUADRO 2- Etapas da constituição dos dados.....	53
QUADRO 3- Etapa I – Observação de aulas de língua portuguesa.....	54
QUADRO 4 - Pesquisa de leitura.....	55
QUADRO 5 - Etapa II - A proposta de intervenção: Sequência Didática.....	57

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Produção II – Versão I.....	69
FIGURA 2- Produção II – Versão II.....	71
FIGURA 3- Produção III – Versão I.....	73
FIGURA 4 - Produção III – Versão II.....	75
FIGURA 5 - Produção IV.....	77
FIGURA 6 - Produção V.....	79
FIGURA 7 - Produção VI – Versão I.....	81
FIGURA 8 - Produção VI – Versão II.....	82
FIGURA 9 - Produção VII.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – DISCURSO, SUJEITO E AUTORIA NA ESCRITA	16
1.1 Discurso, Linguagem, Sentido.....	16
1.2 Ideologia, Sujeito e Texto.....	23
1.3 Posição do sujeito e autoria relacionada à escrita.....	28
CAPÍTULO II – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA SALA DE AULA	30
2.1 A concepção tradicional de autoria	30
2.1.1 Texto como produto, como processo e como uma prática social.....	31
2.3 A concepção de autoria no contexto da Análise de Discurso.....	34
2.3.2 É preciso considerar o gênero textual: contos de fadas	36
CAPÍTULO III – NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	40
3.1 O que diz a história sobre a formação continuada.....	40
3.2 A prática da escrita na formação do professor	45
CAPÍTULO IV – O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	48
4.1 A natureza da pesquisa	48
4.2 O lócus da pesquisa	50
4.2.1 A escola	50
4.2.2 A sala de aula do 1º Ciclo Final (3º ano “B” – Manhã)	51
4.2.3 O sujeito da pesquisa	51
4.3 A constituição dos dados	52
4.3.1 Etapa I – Observação de aulas de Língua Portuguesa	53
4.3.2 Etapa II – A proposta de intervenção: Sequência Didática	55
4.3.3 Etapa III – Professora e pesquisadora: encontros de discussão e reflexão sobre a escrita	59
4.4 Instrumentos da pesquisa.....	60
CAPÍTULO V – ESCREVER EM SALA DE AULA: O lugar da professora como sujeito de discurso	62
5.1 A história da escrita na vida da professora: o que revelam os discursos.....	62
5.2 O conto de fadas na produção Oral e/ou Escrita: a construção do sujeito autor	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	94
APÊNDICES	97

Introdução

Na sociedade atual, sobretudo no meio educacional, muito se tem discutido acerca de estudos que focalizam a importância do domínio da escrita, tendo em vista que convivemos em uma sociedade onde a escrita configura-se como sendo uma exigência para o sujeito circular nas suas atividades diárias.

Em torno do processo da produção do texto escrito, algumas pesquisas têm focalizado aspectos relativos ao domínio da unidade textual, discutindo conhecimentos de natureza linguística e normativa que definem o que seja escrever adequadamente um texto, inclusive, algumas com ênfase no processo do escrever, com a prática da reescritura do texto, trabalhando aspectos linguísticos, ortográficos, entre outros.

Nesse contexto, essas pesquisas têm trazido discussões que questionam o modo como se tem desenvolvido o ensino do escrever, na escola. Têm, assim, evidenciado a ausência do “domínio” que o aluno, de modo geral, tem revelado, ao produzir um texto escrito, assunto de destaque, atualmente, nos exames de seleção, como o ENEM, entre outros. Temos, de um lado, questões em torno do ensino na escola, que prioriza um modo de compreender o que é essencial para esse aprendizado. De outro lado, temos as pesquisas que, por seu turno, priorizam aspectos de outra ordem sobre o processo da produção escrita de um texto.

As referidas pesquisas, produzidas no contexto da ciência da língua, a Linguística, interessada pelo sistema da escrita no advento do texto, têm articulado conhecimentos sobre escrever textos, priorizando o conhecimento linguístico, como condição para o estabelecimento da relação entre linguagem e escritor no texto.

Assim, na sociedade contemporânea, a todo instante, interagimos com a linguagem escrita, através de outdoors, cartazes, placas, jornais, revistas, sites, e-mails, blogs, dentre outros, em um mundo permeado por diferentes escritos, impressos ou virtuais, que requer de nós uma constante interação através da ação leitora. Por isso, é importante levar em consideração a realidade histórico-social na qual os alunos estão inseridos, tendo em vista que em cada etapa do seu desenvolvimento, o aprendiz dispõe de uma forma própria de organizar os conteúdos oferecidos pelo meio.

Refletindo sobre as questões delineadas acima, acerca da relação entre linguagem e a produção do texto escrito, percebemos que não se dá espaço ao sujeito que produz sentido(s) na/pela linguagem, o que nos parece ser um dado consideravelmente pertinente, conforme afirmam os estudos no domínio do discurso, entendido como processo de produção de

sentido(s), situado(s) na história, na cultura, no social, na ideologia. Quem produz sentido(s) é o homem, subjetivando-se pela linguagem.

Desse modo, fundamentados pela contribuição teórica da Análise de Discurso de linha francesa (AD), entendemos que seus conceitos teóricos e mecanismos analíticos, em torno do texto, do sujeito e da linguagem, na ordem do discurso, podem contribuir para uma reflexão sobre esse tema. Valorizar o modo como o sujeito se constitui, produzindo sentidos, situados sócio historicamente, e sua discussão sobre como se movimenta o sujeito no discurso pela/ na linguagem, nos textos, revelam outros caminhos para se pensar o lugar do professor, na sua relação com o texto que escreve, seja no contexto de seu cotidiano, seja no ensino da escrita em sala de aula.

Essa preocupação em torno do ensino da produção escrita na escola, evidenciando a importância do lugar do sujeito que escreve, aponta, por sua vez, uma questão que está na base dessa discussão: a inscrição do professor nesse processo. Pois, entendemos que não podemos ensinar a escrever se não escrevemos, considerando o sentido do “escrever”, como uma prática de escrita de texto e não somente de frases ou de modelos de textos, estereotipados e circunscritos a um domínio escolar.

Nossa investigação procura, então, desenvolver uma experiência entre sujeito, texto escrito, sentidos e linguagem, em que, essencialmente o professor em sala de aula possa descobrir o real sentido do investimento nesse processo, gerando conhecimento e domínio que, com certeza, vai reverter na sua formação e na de seus alunos como sujeito de linguagem e de sentidos em que se constituem.

Sabemos que a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita desenvolve-se através de situações diversificadas, que configurem uma prática em que o sujeito deve ser ativo nesse processo. Também, por outro lado, sabemos que essa prática só se instaura em meio a condições adequadas, como a da interação com o(s) outro (s). Sendo assim, aprende-se a escrever, escrevendo, bem como ensina-se a escrever, aquele que faz do escrever uma prática cotidiana. Nesse sentido, também é fato que escrever textos como uma prática, e gostar de escrever são requisitos não tão “naturais”, pensando em nossa realidade social, inclusive, escolar. Esse domínio e uso depende das condições e dos objetivos do sujeito que precisa fazer uso da escrita.

Partindo dessas premissas, a pesquisa da qual resultou esta dissertação voltou-se para a seguinte questão-problema: De que modo o lugar discursivo do professor, na produção de texto escrito em sala de aula, pode se revelar como condições para se discutir a construção da

autoria do sujeito que escreve na escola, contribuindo para uma outra reflexão em torno do processo das “formações continuadas”? Procurando responder à nossa questão-problema, delineamos os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

Fornecer subsídios para uma discussão em torno do redimensionamento do lugar da escrita no processo de formação do profissional do ensino de língua materna e sua relação com o processo das “formações continuadas”, considerando a necessidade da instauração do processo de formação continuada, como uma prática possível de ser vivenciada permanentemente em serviço.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Descrever as condições de produção de uma prática de produção de texto, na vida cotidiana e profissional de uma professora do ensino fundamental I, considerando-se, entre outras condições, o que revela o discurso da professora sobre o ato de escrever e sua inscrição na vida social da qual participa.

Discutir os modos de produzir sentidos, considerando as condições de produção, como o lugar discursivo do sujeito, o outro a quem se refere, seus objetivos e finalidade do texto escrito, aspectos interpelados pela história, pelo social e pela ideologia.

Analisar o desenvolvimento do processo de produção de texto escrito, evidenciando que aspectos discursivos e linguísticos constituem o lugar de autoria do sujeito de discurso, no texto que produz, envolvendo a professora nesse processo.

Nosso referencial teórico para este estudo, fundamenta-se em Pêcheux (1975, 2009), Orlandi (2012a, 2012b, 2013), Kleiman (2001), entre outros. Quanto à metodologia, o estudo que se propõe foi desenvolvido através de uma pesquisa de natureza qualitativa, em cujo contexto selecionamos a pesquisa-ação. O sujeito dessa pesquisa foi uma professora do 1º Ciclo Final de uma escola municipal localizada na cidade de Campina Grande – PB.

As análises que trazemos nessa dissertação priorizam os dados fornecidos e/ou construídos pela professora, pois entendemos que discutir o lugar do professor na sua história de escrita e no contexto de sua produção, levando-o a escrever textos, é condição primordial nas discussões sobre o ensino da produção escrita em sala de aula.

Deste modo, o objeto de estudo desta pesquisa – a produção de texto escrito do professor de língua materna – está relacionado à história e às concepções desse professor reveladas na sua vivência com a escrita, o que pode evidenciar, aspectos relevantes quanto à formação do professor de língua materna.

A relevância científica deste estudo se deve ao fato de investigações sobre a prática do escrever textos ainda se mostrarem extremamente pertinentes no contexto da educação brasileira. A pesquisa realizada pretende contribuir para gerar novas discussões no meio educacional e acadêmico, sobretudo junto aos profissionais que estejam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Os temas desse estudo são abordados em capítulos distintos. No capítulo I, “Discurso, Sujeito e Autoria na escrita”, abordamos conceitos de natureza discursiva como, discurso, ideologia, sentido, sujeito e texto, contextualizando a AD no tempo e na história.

No capítulo II, intitulado “As condições de produção na sala de aula”, discutimos as condições de produção do escrever texto na sala de aula e mostramos questões relacionadas à tradição escolar, à autoria na perspectiva discursiva e ao gênero textual “Contos de fadas”, lugar de leitura no trabalho que desenvolvemos em sala de aula.

No capítulo III, “No contexto da formação continuada”, apresentamos um breve panorama da formação do professor no Brasil e discutimos também sobre o que diz a história da formação continuada nos séculos XX e XXI, e sobre a prática da escrita na formação do professor.

No capítulo IV, “O Caminho Metodológico Percorrido”, tratamos do percurso metodológico, ou seja, tipo e universo da pesquisa e dados que expliquem a construção do *corpus* e a seleção das categorias de análise. No capítulo V, intitulado “Escrever em sala de aula: o lugar da professora como sujeito de discurso”, tecemos nossa análise de dados, na qual pretendemos revelar alguns aspectos fundamentais quanto ao desenvolvimento da prática da escrita, entre eles, a prática da escrita do professor como condição para se discutir o ensino da escrita em sala de aula. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, seguidas das referências e demais documentos nos anexos e nos apêndices.

CAPÍTULO I

DISCURSO, SUJEITO E AUTORIA NA ESCRITA

Abordamos, nesse capítulo, conceitos de natureza discursiva, tais como, discurso, ideologia, sentido, sujeito e texto, para fundamentarmos o ponto de vista que nos orienta nas reflexões de natureza analítica em torno de nosso objeto de pesquisa – a escrita na produção de texto como uma das condições que interpelam a formação do professor, profissional de linguagem, especificamente, o professor do Ensino Fundamental I, que trabalha com a aquisição e desenvolvimento da prática do escrever, na formação de alunos recém alfabetizados.

Para tratarmos desse recorte teórico, contextualizamos, inicialmente, a Análise de Discurso (AD) no tempo e na história. Em seguida, abordamos os conceitos pertinentes a nossa discussão teórico – analítica: em 1.1, trataremos do Discurso, Linguagem, Sentido. Em 1.2, discorreremos sobre a noção de Ideologia, Sujeito e Texto e em 1.3, discutiremos acerca da Posição do sujeito e autoria relacionada à escrita.

1.1 Discurso, Linguagem, Sentido

A AD considera a língua a partir do contexto social, histórico e ideológico em que um determinado enunciado foi produzido. Assim, trata do discurso, da linguagem e do(s) sentido(s) de uma maneira particular, isto é, concebe a língua fazendo sentido, sendo vista socialmente, constituída por natureza ideológica e pela sua história, e o discurso como processo de produção de sentidos, situados sócio – historicamente.

Teve sua origem na França, em meados da década de 1960, tendo como principal precursor o teórico Michel Pêcheux, o qual dá início aos seus estudos em fins dos anos 60, “tendo como base a interdisciplinaridade, pois era preocupação não só de linguistas como de historiadores e de alguns psicólogos”. (BRANDÃO, 2004, p. 16). Daí, dizemos que a AD se constituiu, inicialmente, como uma disciplina interdisciplinar, uma vez que tem contribuições de três áreas do conhecimento: Materialismo histórico, Linguística e Teoria do discurso.

O Materialismo histórico entende que “é na/pela história que observamos as condições de produção do discurso, ou seja, o porquê da aparição de um enunciado em dado momento e lugar e não outro em seu lugar” (FERNANDES, 2008, p. 52). É o lugar da

historicidade, onde se dá a produção da ideologia que interpela o sujeito e os sentidos. Isto é, não produzimos os sentidos por acaso, pois a história não é transparente, há sempre o processo de dominação ideológica e assim o homem é afetado pelo simbólico, pelo imaginário.

A Linguística, “tomada como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação” (FERNANDES, 2008, p. 52), contribui com seu material linguístico em cujo sistema materializam-se os discursos. Em função disso, considera que a linguagem não deve ser vista como um sistema abstrato, mas dinâmica e sempre em movimento, por isso relacionada com o exterior, com o social, com o mundo, com os múltiplos sentidos, com o sujeito falando, levando em consideração a sua história.

A Teoria do discurso, que “trata da determinação histórica dos processos semânticos, tem, na AD, a possibilidade de por em funcionamento a produção dos sentidos decorrentes dos fenômenos históricos”. (FERNANDES, 2008, p.53). Assim, conjugando a língua com a história temos a produção de sentidos, que só ocorre porque o sujeito é afetado pela história. Esse sujeito, por sua vez, é descentrado, pois interpelado pela língua e pela história, funciona, como dizemos na AD, pelo inconsciente e pela ideologia. Dentro dessa conjuntura, a AD afirma-se como um domínio teórico que busca ter acesso aos sentidos implícitos em um texto e perceber, neste, subentendida a presença do sujeito, da língua e da história.

Nesse contexto, para Pêcheux (1975 *apud* BRANDÃO, 2004), o discurso significa um objeto em que se empregam as questões relacionadas à língua, à história e ao sujeito, por isso, a AD não trata da língua de forma abstrata, mas relaciona a linguagem com o contexto social no qual o sujeito está inserido, sabendo que há um sujeito com determinada identidade social e histórica.

Para Orlandi (2013, p. 15), discurso, no sentido original da palavra, representa “a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. O discurso, assim, revela-se, constrói-se na prática viva da linguagem. É no homem falando que a palavra se movimenta, produzindo discursos.

Conforme Fernandes (2008), o discurso é exterior à língua, é um lugar fora do sujeito, fora da língua, no qual o sujeito se inscreve no social, histórica e ideologicamente, daí dizermos que o discurso encontra-se na exterioridade, no meio social, na medida em que expomos um ponto de vista, uma ideia ou uma opinião sobre um determinado tema em nosso cotidiano. Assim, reiteramos que o discurso não é a língua e nem a fala, mas necessita de

ambas para existir concretamente, para se materializar. Referente a este pensamento o autor nos assevera que:

Para falarmos em discurso, precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a História. Com isso, podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana (FERNANDES, 2008, p.14).

Como condição para o discurso existir é preciso levar em consideração a produção de sentidos dos sujeitos, que realiza a todo tempo um processo de significação. Isto é possível quando compreendemos a linguagem como sistema dinâmico, aberto a rupturas, ao equívoco.

Esse sistema que revela processos de identificação, de argumentação, da subjetivação, da construção da realidade, processo de assujeitamento, enfim, materializa a relação entre o discurso e língua, uma relação entre sujeitos e sentidos, que são muitos e diversos. Assim, quando falamos em discurso é necessário que nos reportemos para as questões do social e da ideologia, uma vez que estão impregnadas em nosso dizer ao enunciarmos algo.

Nesse contexto, é importante destacarmos que o discurso não é a linguagem, mas necessita dela para existir materialmente. Assim, na AD, a linguagem é materialização, é a forma material de existência do lugar social e ideológico dos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que o discurso é determinado pelas questões sociais, históricas e culturais que o constituem, a AD considera a linguagem como condição de produção,¹ fator determinante na formulação dos discursos, uma vez que é na linguagem que os sentidos ganham vida, que o sujeito se mostra ou se esconde.

Segundo Orlandi (2012b), os processos de produção do discurso implicam três momentos relevantes:

Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2012b, p. 9).

Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto social, ou seja, ao interpretar um discurso devemos estar atentos para as questões sociais, históricas e ideológicas que o sujeito trouxe para dentro do seu texto. Para a autora, a memória é fundamental para “fazer valer” as

¹ Conforme Brandão (2004), é a instância onde acontece a produção do discurso, que é determinada pelo contexto social, histórico, ideológico, pelo interlocutor, pelo lugar de onde se fala.

condições de produção, nesse sentido, a memória faz parte da produção do discurso. Na AD, a memória é tratada como interdiscurso.

O interdiscurso se faz presente em toda formação discursiva através de discursos originários de diferentes sujeitos, diferentes lugares sociais, em diferentes épocas. Este conjunto de diferentes discursos que perpassam uma formação discursiva é denominado de interdiscurso.

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2013, p. 31).

O interdiscurso é um conjunto de discursos já esquecidos que determinam o que dizemos, uma espécie de memória, considerada como memória discursiva, lugar onde se entrelaçam diferentes discursos, originados de lugares e situações sociais diversas, interligados e inscritos na memória. Desse modo, é o interdiscurso que vai definir o que pode ou não ser dito em certas condições de uma enunciação.

Segundo a autora, o dizer não é uma propriedade reservada do sujeito, tendo em vista que as palavras não são nossas, isto é, as palavras se significam através da história e da linguagem, pois o que foi dito em determinado lugar também possui significado em “nossas” palavras.

Nesse sentido, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2013, p. 32). Essa citação da autora remete à noção de “esquecimento”, que tem sua importância na constituição teórica da AD sobre a concepção de sujeito.

Conforme Pêcheux ([1975]² 2009), podemos distinguir dois tipos de esquecimentos do sujeito falante. O esquecimento número um, “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”. (p. 173). Consiste no esquecimento ideológico e pertence à instância do inconsciente. Resulta do modo como somos afetados pela ideologia. Através dele temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, no entanto, retomamos sentidos já existentes e estes são determinados pelo modo como nos inscrevemos na língua e na história.

² A data entre colchetes corresponde à primeira edição original e a data entre parênteses, à edição brasileira consultada.

O esquecimento número dois está relacionado ao consciente e pertence à ordem da enunciação, “pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, [...] um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada”. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 173). Compreende que o dizer sempre poderia ser outro, sendo assim, produz em nós a realidade do pensamento, isto é, uma ilusão que o que falamos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras. Logo, existe uma relação entre o que já foi dito, com o que se está dizendo. Essa relação é denominada na AD de intradiscurso, que de acordo com Orlandi, é aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2013, p. 33).

Podemos considerar que o interdiscurso é a constituição dos sentidos e o intradiscurso a sua formulação (produção), assim, a fala de qualquer sujeito se encontra formada pela memória discursiva (interdiscurso) e pela atualidade (intradiscurso). É dessa relação que os sentidos se constroem, considerando que o sujeito passa a assumir outras posições, de acordo com o momento sócio - histórico e ideológico.

Não se fala de discurso sem considerar o sujeito, pois não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, assim, os discursos são governados por formações ideológicas que determinam o que pode ou não ser dito. Nesse contexto, a interação humana é, sem dúvida, um fator primordial para que aconteça a produção do discurso. Fernandes (2008, p. 40) afirma que “a interação envolve a natureza dos processos de produção do discurso, também chamado de prática discursiva”.

O sujeito se desenvolve socialmente em meio a sistemas culturais, sociais, políticos, históricos, religiosos, entre outros, que determinam sua maneira de pensar, de agir e sua ação sobre o mundo. São desses diferentes lugares que os sujeitos produzem seus discursos. É o que a AD entende como formações discursivas (FD). Assim, em uma formação discursiva³ torna-se visível a presença da esfera social e ideológica, por isso, uma FD jamais será homogênea, mas será sempre impregnada de diferentes discursos, bem como, atravessadas pelo discurso do outro.

Dessa forma, é na relação com o outro, com o dizer, que a linguagem se revela como um ato discursivo e social, haja vista que uma língua que se restringe apenas ao seu estudo interno, isto é, a sua estrutura, não é suficiente para se entender a produção dos sentidos.

³ “Determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2013, p. 43) a partir de um lugar social e historicamente determinado.

É necessário que a língua se articule com o social, por isso, a linguagem na perspectiva discursiva não é somente constituída de palavras, mas de significados, não é vista apenas como um instrumento de transmissão, informação ou expressão de pensamento. Na AD,

A linguagem será apreendida sempre em uma situação social e histórica, na qual e com a qual os sujeitos constituem-se pela interação social; o “eu” e o “outro” são inseparáveis e a linguagem possibilita-lhes a interação (FERNANDES, 2008, p. 28).

Podemos definir a linguagem, nessa perspectiva, como transformadora, uma vez que a língua está relacionada ao homem, à história e a sua realidade social, tendo em vista que o ser humano não é um ser individual, isolado, mas está em constante interação com a natureza, com a cultura, com a sociedade, necessitando dessa interação, por isso, nessa perspectiva, concebemos a linguagem como trabalho, ainda que seja simbólico, pois ela não se separa da sociedade que a produz a partir de processos histórico-sociais.

Nessa concepção de linguagem como processo de interação, o sujeito age e atua sobre o interlocutor e produz sentidos em uma determinada situação social. Logo, os usuários da língua interagem entre si num contexto social, histórico e ideológico, instaurando-se na língua que, por sua natureza simbólica e histórica, proporciona a historicidade dos sentidos. Nesse contexto, podemos ressaltar a título de ilustração, os teóricos Bakhtin e Vygotsky e seus estudos sobre a linguagem, os quais apontam para a relação interacional e dialógica da linguagem com o(s) sujeito(s) e os sentidos.

Para Bakhtin, essa interação se dá pelo enunciado, que consiste numa “unidade da comunicação discursiva” (1988 *apud* FREITAS, 1994, p.135). Esse enunciado precisa ser compreendido na sua dimensão social, pois é produzido e verbalizado a partir de um contexto social determinado. No que se refere a sua dimensão dialógica, é produzido na relação entre os sujeitos e a partir de outras vozes.

A concepção de linguagem, segundo o filósofo russo, não se limita a considerar a língua, como sistema de signos na sua articulação linear, ou seja, não se encontra na teoria de Bakhtin uma noção de linguagem como sistema linear, mas como um processo dialógico, um fenômeno social da interação verbal. O aspecto dialógico traz a ideia da inconclusividade. Assim, para esse autor, a língua é viva e social. Nessa perspectiva, deixa-se de lado qualquer redução de sentidos, mas percebe-se o discurso nas suas linhas e entrelinhas.

Os estudos de Vygotsky (1987 *apud* FREITAS, 1994), buscando estabelecer a relação entre pensamento e linguagem, apontavam para o fato de que o pensamento alimenta a

fala a partir dos significados das palavras, estas são como elos entre o pensamento e a linguagem, e por meio delas o pensamento passa a existir.

Conforme o autor, o pensamento inicialmente não é verbal e a linguagem não é intelectual. Até os dois anos de idade, essas duas esferas encontram-se separadas. Contudo, a partir dessa etapa da vida, a linguagem vai sendo construída em uma estrutura do pensamento, através das relações sociais, bem como, do seu contexto histórico.

Segundo Vygotsky (1987 *apud* FREITAS, 1994), a palavra é união entre o pensamento e a fala, e essa relação tem que ser considerada como um processo vivo, pois, o pensamento nasce através das palavras. Assim, a fala é a tradução do pensamento em palavras e a linguagem exerce uma função organizadora do pensamento, como também, uma função social e comunicativa.

Por esta razão, a AD não concebe a língua enquanto um sistema de signos, enquanto código, sem sentidos, mas considera a produção de sentidos dos sujeitos dentro da sociedade, considerando a sua historicidade, bem como, as situações nas quais foram produzidos os seus dizeres. Portanto, “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2013, p. 25).

Enquanto discurso, a linguagem é um ato de interação social e sendo um ato social, jamais poderá ser neutra e ingênua, nem ser estudada separadamente da sociedade, tampouco de suas condições de produção. Dentro desse quadro, conforme Orlandi (2013), quando pensamos sobre a linguagem discursivamente é preciso considerar os processos de paráfrase e polissemia.

O processo de paráfrase refere-se ao fato de que em todo dizer existe sempre algo que se conserva, ou seja, uma memória. Assim, a paráfrase representa diferentes formulações do mesmo dizer, que já se encontram armazenadas nos sujeitos. Em contrapartida, na polissemia encontramos a quebra dos sentidos já fundamentados, a multiplicidade de sentidos, a ruptura com o mesmo, uma vez que a polissemia trabalha com o diferente, isto é, com o contexto em que a palavra está inserida. “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2013, p.36).

Nesse contexto, a noção de sentido na AD rejeita a ideia de sentido único e propõe a de efeitos de sentidos, tendo em vista que as palavras não possuem sentidos fixos, isto é, uma palavra pode ter sentidos diferentes, dependendo do lugar social no qual o sujeito está inserido. Segundo Pêcheux ([1975] 2009), p. 146),

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, [1975] 2009, p.146).

Os sentidos são produzidos levando em consideração o lugar no qual o sujeito se encontra, ou seja, os sentidos dependem do lugar de onde se anuncia. Por esta razão, jamais haverá uma unidade semântica, uma vez que os sujeitos ocupam diferentes posições, em diferentes situações sociais, históricas e ideológicas, por isso, não poderia ser possível a existência de um único sentido, já que este depende do lugar histórico-social de onde se enuncia.

Esse lugar histórico-social em que o sujeito se encontra para realizar a enunciação de um discurso diz respeito ao contexto social, à situação em que naquele momento, o sujeito se encontra, a qual se define na AD como condições de produção do discurso. Portanto, os efeitos de sentido não se originam no interlocutor, nem no locutor, mas se estabelece na relação entre ambos, durante o processo de interação ao usar a linguagem, considerando as condições de produção do enunciado. Não existe um sentido único, mas um sentido que é construído no domínio do social, histórico, cultural, ideológico, político, religioso, jurídico. Por isso, os sentidos sempre podem ser outros, podem ser múltiplos, uma vez que se assim não ocorresse, para que haveria necessidade do dizer? As palavras por si só bastariam.

1.2 Ideologia, Sujeito e Texto

Por se tratar de uma noção indispensável para o aprofundamento aos estudos sobre o discurso, outro conceito que precisamos compreender na AD diz respeito à ideia de ideologia.

Conforme Fernandes (2008), a noção de ideologia representa

Uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Ideologia é inerente ao signo em geral. Sendo assim, diante de toda e qualquer palavra enunciada, procuramos verificar qual (ou quais) ideologias(s) a integra(m) (FERNANDES, 2008, p. 21).

Neste sentido, podemos aferir que o discurso é uma condição de materialidade ideológica, uma vez que são as formações discursivas que determinam o que deve e pode ser dito, deste modo, a ideologia é a condição para a composição do sujeito e dos sentidos.

Considerando esse pressuposto de que a ideologia é a condição para a construção do sujeito e dos sentidos, Orlandi (2013) nos afirma que

O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia (ORLANDI, 2013, p. 95-96).

A ideologia se manifesta no discurso materializado pela linguagem, através da forma verbal e não verbal. Por esta razão, não existe discurso sem sujeito, tampouco, sujeito sem ideologia, uma vez que esta se encontra ligada ao indivíduo pela linguagem.

Portanto, “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos”. (ORLANDI, 2013, p. 38). No contexto teórico que fundamenta nossos objetivos de análise, ao articularmos ideologia e discurso, precisamos considerar que a ideologia é constitutiva do sujeito e dos sentidos, pois a relação do sujeito com a linguagem, com os sentidos, não é jamais inocente, como diz Orlandi (2013, p. 96), é “a ideologia que torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo”. Nessa articulação, ideologia e discurso, entendemos que é a linguagem que materializa a ideologia.

Em se tratando de ideologia, trazemos a contribuição de Bakhtin (2005) acerca da concepção de ideologia, e assim, destacamos o seu dizer. Para esse estudioso, devemos tratar a ideologia como expressão de uma tomada de posição. Na perspectiva bakhtiniana, podemos caracterizar ideologia como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens. Miotello (*apud* BRAIT, 2005) resume o pensamento bakhtiniano afirmando que

A ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados (MIOTELLO *apud* BRAIT, 2005, p. 176).

Percebemos que não existe sentido sem interpretação, então se faz presente a ideologia, que conforme Orlandi (2013, p. 46), “faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”.

Dessa maneira, quando construímos nosso discurso, conservamos em nossa mente as intenções, as emoções e o juízo de valor. Assim, a ideia de que o sujeito é interpelado pela ideologia que o constitui, revela que, ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva, conseqüentemente, ideológica.

A AD explica o funcionamento do discurso em suas determinações históricas através da ideologia. Na AD, não se concebe um discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, pois, esta é tomada como interpretação de sentido. Não se parte da ideologia para o sentido, porém se procura compreender os efeitos dos sentidos a partir do fato de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia.

Nesse contexto, faz-se importante ampliarmos o entendimento sobre a noção de sujeito. De acordo com Fernandes (2008), para compreender o sujeito na perspectiva da AD, se faz necessário considerar o fato de que não somos indivíduos que possuem uma existência singular no mundo, como também não se pode negar a nossa vivência em sociedade. Desse modo, a noção de sujeito na AD pode ser entendida sempre como um sujeito social, inserido em um espaço coletivo.

O sujeito, nessa perspectiva discursiva, “não é um ser humano individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro” (FERNANDES, 2008, p. 24). Nesse sentido, é necessário compreender, nessa abordagem teórica, que o sujeito discursivo é um ser social, coletivo, que faz parte de um contexto histórico e ideológico, no qual sua voz expressa o lugar social, revelando um conjunto de outras vozes que não são suas, mas que integram e fazem parte da sua história, do seu lugar social.

Sendo um sujeito histórico, social e ideológico, o seu discurso jamais pode ser homogêneo, portanto, o seu dizer é composto de outros dizeres, os quais podem ser de oposição, de aceitação, de contradição, enfim, no sujeito discursivo percebemos diversas vozes, oriundas de vários discursos, o que denominamos na AD de polifonia.⁴

O conceito de polifonia, segundo Brandão (2004), nos remete às diferentes funções que o sujeito falante pode assumir:

Locutor: representa o eu no discurso, é responsável apenas pelo dizer, mas não se coloca enquanto um sujeito, como um ser que está no mundo;

Enunciador: representa a pessoa que apresenta o seu ponto de vista;

⁴ “Vozes, oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, constitutivas do sujeito discursivo”. (FERNANDES, 2008, p. 35).

Autor: representa o sujeito falante se assumindo enquanto produtor de linguagem;

Através da polifonia que constitui o sujeito discursivo e em oposição à homogeneidade, encontramos o conceito de heterogeneidade, que se refere ao entrelaçamento de diferentes discursos que constituem o sujeito.

Dentro desse conceito de heterogeneidade, temos a heterogeneidade mostrada, que diz respeito à “presença explícita de outras vozes, marcadas, na voz do sujeito” e a heterogeneidade não - mostrada, que se refere à “presença implícita de outras vozes constitutivas da voz do sujeito” (FERNANDES, 2008, p. 35).

O sujeito discursivo é resultado da interação com o meio social, com o tempo, com o lugar, com ideologias, e por isso, sempre entrelaçado ao discurso do outro. Por conseguinte, a partir do conceito de heterogeneidade, temos a noção de identidade, “compreendida como plural, não fixa, ou seja, em constante processo de produção” (FERNANDES, 2008, p. 32).

O sujeito discursivo é descentrado, isto é, o sujeito na AD não está centrado nem no “eu” nem no “tu”, mas na construção de sua identidade que resulta das posições do sujeito nos discursos, a partir da interação com o outro, em diversos lugares na sociedade, pois em cada discurso encontramos o outro inserido.

E são nessas múltiplas vozes que os sujeitos vão construindo e assumindo suas identidades, sempre em constante movimento, pois cada lugar e momento em que o sujeito estiver, este se mostrará outro. Caracterizando, assim, a fragmentação de sua identidade, que, como mencionamos anteriormente, não é fixa, mas plural, em constante construção e mudanças que irão depender das formações discursivas e ideológicas.

No âmbito dessa discussão, voltemos nossas reflexões para a noção de texto na AD, e a importância do seu estudo, por se tratar do objeto mediante o qual o discurso se realiza. Entretanto, antes de refletimos acerca do texto na perspectiva discursiva, faz-se necessário que apresentemos duas concepções de texto presentes na linguística.

Primeiro, a concepção de texto como produto, que, conforme Leandro (2011, p. 111), prioriza “a aquisição de modelos de texto, destacando-se o domínio da superfície formal”. Considera o texto como uma unidade com início, meio e fim, priorizando a dimensão formal, coesa. Nessa concepção, a língua é compreendida como um sistema homogêneo e o texto como uma unidade pronta e acabada. Segundo, a concepção de texto como processo, que requer a interferência da esfera social e cognitiva. Essa concepção entende

O escrever texto como um trabalho que exige do escritor o desenvolvimento de etapas para se escrever, o texto é visto com processo. Essa abordagem

procura explicar o que acontece durante o processo de produção. (LEANDRO, 2011, p. 111).

Nessa concepção, o texto é compreendido enquanto um elemento que é construído a partir da interferência da esfera social, cultural e histórica de cada sujeito. Recusa-se a ideia de que, para produzir um texto escrito, basta somente dominar o sistema de escrita alfabética, considerando a língua apenas como um sistema de signos, pois é necessário compreender a linguagem como um sistema dinâmico, indispensável para o sujeito em suas práticas sociais.

Por outro lado, o texto na perspectiva da AD “é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação” (ORLANDI, 2012a, p. 28).

Para a autora, o texto não apresenta uma unidade completa em si mesma, pois seu sentido se constrói no espaço discursivo dos interlocutores, uma vez que podemos encontrar em um mesmo texto, enunciados de discursos distintos, que resultam de variadas formações discursivas, as quais podem ser de “diferentes naturezas: de confronto, de sustentação mútua, de exclusão, de neutralidade aparente, de gradação etc.” (ORLANDI, 2012a, p. 76).

Para a AD, não importa o tamanho do texto, se este é composto por um parágrafo, uma palavra ou uma frase. O que realmente será considerado importante é a significação, não interessa a informação, mas o que está além dela. Por esta razão, o texto se relaciona com as condições de sua produção.

Segundo Dantas (2007, p. 19), podemos definir o texto na AD como “uma unidade complexa de significação, que se constitui por uma incompletude ao ser referida às suas condições de produção, o que o torna um espaço de intersubjetividade e de polissemia”.

Desse modo, compreendemos que o texto é constituído a partir de diferentes enunciados, e “atravessado por várias posições do sujeito” (ORLANDI, 2012a, p. 70), mostrando, assim, que não podemos determinar um único sentido para ele, uma única interpretação, tendo em vista que o texto é, uma unidade comprometida pelas condições de produção, é um lugar onde se representa a linguagem e, principalmente, a multiplicidade de sentidos.

O texto é, portanto, a materialização do discurso. É um elemento que permite a interpretação, o jogo de sentidos, os quais são construídos a partir da atividade do sujeito, que é sempre histórico e marcado pela ideologia.

1.3 Posição do sujeito e autoria relacionada à escrita

Dentre as diferentes funções relacionadas ao sujeito falante, podemos afirmar que “a autoria é uma função do sujeito. A função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e o enunciador” (ORLANDI, 2013, p. 74). Para a AD, a autoria é a instância em que há maior desaparecimento do sujeito, é a categoria em que mais se pratica a imposição de um dizer padronizado, é nesse papel que sua relação com a linguagem fica mais sujeita à influência do social.

Então, fazemos a seguinte indagação: O que é preciso para ser autor? Consideramos que, para se colocar como autor, o sujeito necessita relacionar-se com a exterioridade, e, assim, assumir-se enquanto sujeito social e, conseqüentemente, construir sua identidade como autor.

Na sua relação com a exterioridade, para se posicionar enquanto autor, o sujeito de discurso precisa retomar sentidos preexistentes, inscritos em formações discursivas determinadas. Nesse movimento, para instaurar os sentidos no texto, o sujeito joga com sua autonomia, mas também com sua responsabilidade.

Nesse sentido, podemos afirmar com Dantas (2007) que

O sujeito em sua função de autor, se caracteriza por ser quem atribui sentidos ao texto e lhe dá uma configuração de unidade e coerência, fazendo com que um conjunto de enunciados possa ser lido como texto (DANTAS, 2007,p. 97).

Por isso, a função de autor é aquela em que o sujeito encontra-se mais afetado pelo social. Daí dizermos que o sujeito se constitui historicamente e a maneira que ele encontra para situar seu discurso vagueia entre vários e diferentes lugares e por diferentes formações discursivas.

Dentro desse quadro teórico, para Orlandi (2012a), a escrita na AD une o texto ao discurso, o discurso às formações discursivas e estas à ideologia, possibilitando, assim, ao leitor, seguir os sentidos que vão sendo colocados pelo sujeito através de sua história.

Segundo a autora, “não basta ‘falar’ para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor”. (2012a, p. 105). O sujeito tem direitos e deveres. Assim, no texto, ele é responsável pelo que diz. Processo que se revela pela linguagem. Segundo Orlandi (2012a),

Do autor se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso (ORLANDI, 2012a, p. 105).

Acreditamos que, para o sujeito ser autor, é fundamental que a escrita seja concebida enquanto um processo discursivo, evidenciando a importância do lugar do sujeito que escreve. A partir dessa concepção que considera a linguagem como sistema constitutivo do sujeito, teremos autores, isto é, teremos sujeitos participando, agindo e interagindo com os seus pares no meio social.

Considerar o lugar do sujeito, no texto escrito, como condição para o desenvolvimento do processo de autoria, é resgate que se deve à AD. Considerando nossa proposta, que analisa a prática de produção do texto escrito, priorizando a escrita da professora, abordamos, no capítulo seguinte, a contribuição teórica que fundamenta o conhecimento científico acerca da natureza do texto, da produção e do processo de autoria.

CAPÍTULO II

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA SALA DE AULA

Neste capítulo, delineamos um recorte sobre a caracterização das condições para produção do texto escrito que se articula entre o que diz a tradição sobre esse dado e o que diz a AD, que tem sido a referência para o modo como tratamos nosso objeto de estudo. Discutiremos acerca das condições de produção do escrever texto na sala de aula, procurando mostrar questões relacionadas à tradição escolar, à autoria na perspectiva discursiva, e descreveremos o gênero textual “Contos de fadas”, lugar de leitura no trabalho que desenvolvemos em sala de aula.

2.1 A concepção tradicional de autoria

Segundo Orlandi (2012a, p. 100), “a escola não forma escritores; o escritor se faz na vida, sem receita”. Para a autora, a escola é necessária para formar o autor, porém não é o suficiente, tendo em vista que essa relação de sujeito e autoria é determinada por fatores que vão além dos muros da escola, ou seja, essa relação se constitui a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito. Contudo, não podemos descartar o fato de que a escola tem sim o compromisso de ser um lugar para promover essas experiências, porque é na escola que aprendemos a elaborar a experiência da autoria na relação com a linguagem.

Para a autora, essa relação da linguagem com o contexto exterior, materializando-se no texto, é um desafio para a escola, que deveria possibilitar essa passagem do enunciador para autor, através de práticas que desenvolvessem no aluno o domínio do processo discursivo e o domínio dos processos textuais necessários ao sujeito que escreve.

Quanto a esse processo, a escola percebe o sujeito de maneira homogênea e monolítica, não concebe o sujeito em suas várias posições: locutor, enunciador e autor. Considera os sentidos como estáveis, não permite a polissemia e assim, nega ao sujeito que escreve a oportunidade de se constituir como autor de seu próprio texto, logo, os alunos acabam reproduzindo sentidos, sobretudo, os do professor.

Seguindo outra direção, os estudos da produção dos sentidos, no domínio do discurso, têm revelado a preocupação em torno do ensino da produção escrita na escola, evidenciando a importância do lugar do sujeito que escreve, bem como, a questão que está na base dessa

discussão: a inscrição do professor nesse processo, pois entendemos que não podemos ensinar a escrever se não escrevemos, considerando o sentido do “escrever”, como uma prática de escrita de texto e não somente de frases ou de modelos de textos, estereotipados e limitados ao espaço escolar.

Referente a esta reflexão, Sousa (2008) afirma que

Trabalhar a escrita na escola significa, fundamentalmente, transformá-la numa prática e, principalmente, conceber a escrita como produção, e em um sentido que leve ao extremo aquele a que nos referimos quando concebemos a linguagem como produção do sujeito (SOUSA, 2008, p. 57).

Entretanto, a escola não concebe a linguagem como um processo de interação e o trabalho com a escrita, sobretudo nesse espaço, precisa levar em consideração esse processo de interação social, na qual os alunos sejam vistos como sujeitos ativos, autores e participantes, agindo e interagindo com os seus pares como sujeitos sociais.

Na tradição escolar, percebe-se que o aluno escreve para a escola, descaracterizando assim, o ato de escrever, remetendo a escrita apenas a um sistema homogêneo de signos e vendo o texto de uma forma pronta e acabada. Esse é um modo dominante de concepção de escrita que permeia a escola e que precisamos desconstruir, considerando que a linguagem é um processo de interação social e só há sentido porque alguém se coloca no lugar de produção e o faz para outro.

2.2.1 Texto como produto, como processo e como uma prática social

Os estudos acerca da língua escrita têm sido objeto de investigação não apenas da área da Linguística, mas também de outros campos do conhecimento, tais como, da Psicolinguística, da Sociolinguística, como também da AD. Esses estudos têm contribuído de forma riquíssima, no sentido de apontar que o ato de escrever não pode ser priorizado de forma mecânica, ou seja, uma técnica de codificação e decodificação.

Segundo Reinaldo (2002), os estudos sobre a produção de texto surgiram nas últimas duas décadas do século XX e tiveram início depois das pesquisas sobre leitura. Dentro desses estudos, destacam-se as áreas da Linguística e Psicolinguística, enfatizando as discussões acerca do que é escrever e o que esse ato pode significar para o sujeito que aprende.

Nesse contexto, a autora destaca dois modelos teóricos sobre o processo de escrita e suas relações com o modo de ensino: os modelos embasados na concepção estruturalista e os

modelos fundamentados pela concepção pós-estruturalista. A concepção estruturalista ou codificadora concebe que o ato de escrever é definido como um ato de transcrição da fala.

Dessa concepção decorre a visão de que as pessoas alfabetizadas (aquelas que dominam o código escrito) já aprenderam a escrever, porque são capazes de traduzir para o código escrito aquilo que podem falar (REINALDO, 2002, p. 01).

Nessa concepção, a língua é compreendida como um código, como uma estrutura. A preocupação está com a frase fora do seu contexto social, isto é, com a sintaxe e se considera que, a partir do momento em que o sujeito a domina, ele se torna um escritor proficiente. De acordo com Antunes (2009),

Nessa visão reduzida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam (ANTUNES, 2009, p. 20).

A concepção pós-estruturalista aborda a escrita a partir de diferentes ângulos: a escrita como produto, priorizando os aspectos organizacionais do texto; a escrita enquanto processo, ou seja, observando os fatores que envolvem a produção do texto escrito; a escrita com foco no escritor, isto é, compreendendo a subjetividade que envolve o ato de escrever, enquanto prática social.

Dentro desses estudos pós-estruturalistas, destacamos o texto visto como produto e o texto visto como processo. A teoria que trata o texto como produto compreende esse objeto como uma unidade formal, observando a sua estrutura e a construção dos seus sentidos. Conforme Reinaldo (2002), nessa concepção, prioriza-se, também, fatores de textualidade através da dimensão formal, representada pela coesão, cuja função é integrar os constituintes linguísticos por meio dos mecanismos de retomada, antecipação de informações.

Segundo Antunes (2009), o fator da textualidade provocou uma mudança de ponto de vista sobre a concepção do que é linguagem e de seu modo de funcionar. Nessa perspectiva, “as palavras e as frases passaram a ganhar pleno sentido somente na medida em que são vistas como partes de textos, como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e no agora de sua existência” (ANTUNES, 2009, p. 50-51). Nesse sentido, um texto não pode ser compreendido como um amontoado de frases, mas um todo articulado que faz sentido porque ao nos comunicarmos, fazemos isso para o outro.

Considera-se ainda, a dimensão semântico-formal, representada pela coerência e responsável pelo sentido, “obtido através dos mecanismos de encadeamento lógico das informações no texto e da relação destas com o conhecimento de mundo” (REINALDO, 2002, p. 3). Por último, a dimensão pragmática que trata do funcionamento do texto em seu contexto de uso. Nessa dimensão, estão envolvidos aspectos de intencionalidade e de aceitabilidade, com foco nos interlocutores; a situacionalidade, voltada para o contexto de ocorrência da situação comunicativa; a intertextualidade, com o foco na relação com outros textos e a informatividade, focalizando a suficiência de informações.

A outra vertente, segundo Antunes (2009), compreende a natureza da escrita enquanto uma atividade processual e interativa. Considerar a escrita numa perspectiva processual é pensar na prática de ensino do texto como processo, e não como uma atividade vazia e sem sentido, é não restringi-lo a um produto acabado, fruto de uma versão única.

Desse modo, a visão de texto como processo procura explicar que o ato de escrever textos passa por etapas de desenvolvimento, por um processo de produção, como nos assegura Reinaldo (2002),

Duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever textos: os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto) (REINALDO, 2002, p. 05).

Esse modo de pensar a escrita compreende que a produção de texto é uma atividade recursiva, que requer avanço, mas que também envolve a revisão do texto várias vezes, assim, volta-se constantemente ao estágio inicial, envolvendo a realidade social do escritor, sua relação com a cultura, com os textos que já conhece e que circulam em seu cotidiano. Leandro (2011, p. 123) nos lembra que esse ir e vir durante o processo de produção textual se faz necessário, porque “a prática de escrita exige um trabalho paciente, progressivo, com repetição e pausas para favorecer a reflexão, pela complexidade em que se institui”.

Nesse contexto, destacamos a perspectiva etnográfica, que concebe a escrita como uma prática social situada, buscando a integração da escrita como produto e como processo, tendo em vista que essa integração tem possibilitado o entendimento de que o ato de escrever engloba um extenso e constante processo de amadurecimento e experiências do sujeito ao longo de sua vida. Acerca dessa visão da escrita numa perspectiva etnográfica, Silva (2012) nos assevera que

A escrita é tida como uma prática social de natureza situada, uma vez que os indivíduos participam de diferentes comunidades discursivas, cada uma com

valores, crenças, ideologias, convenções e propósitos específicos que se refletem nas formas que os discursos assumem. (SILVA, 2012, p. 98).

Percebemos que a escrita como uma prática é um ato que deve atender às necessidades e expectativas de diferentes grupos de uma sociedade, ou seja, o ato de escrever é uma prática que pressupõe condições sociais, ideológicas e pontos de vistas dos diferentes grupos que a utilizam na sociedade. Desse modo, a integração da escrita enquanto produto e processo, tem possibilitado o entendimento de que, quando o foco é o texto, torna-se importante o olhar acerca dos fatores relacionados aos propósitos, audiência e aos contextos sociais. Sobre essa reflexão destacamos que

Compreender a escrita como produto implica necessariamente a dimensão da escrita como processo. Na primeira, a ênfase é sobre as opções de organização da textualidade que são sistematicamente utilizadas pelos escritores de determinada comunidade de escrita; na segunda, é sobre as formas como os escritores selecionam suas opções e sobre os processos de tomada de decisão envolvidos na construção desses mesmos textos escritos, em função do propósito, da audiência e da situação (REINALDO, 2002, p. 06 - 07).

Desse modo, é importante que o ensino da produção de texto na escola, particularmente no ensino fundamental, seja entendido como um processo de interação social, histórico e cultural, trabalhando a compreensão de que o ato de escrever vai além da simples atividade de fazer um texto a partir de um título ou de um tema. É um processo que requer, entre outros conhecimentos, a ampliação do conhecimento de mundo, bem como, dos diferentes tipos de gêneros textuais e discursivos que circulam na sociedade atual. Considerando esses paradigmas de base linguística, quanto ao ato de produzir textos, percebe-se que esses priorizam o texto como unidade da língua, e a autoria como o sujeito que escreve dá coerência e coesão ao texto e o assina.

2.3 A concepção de autoria no contexto da Análise de Discurso

Para a AD, a autoria é uma função discursiva do sujeito. De acordo com Orlandi (2013), podemos dizer que a autoria é considerada como um princípio de agrupamento do discurso e a origem de suas significações.

A função da autoria é indispensável a qualquer discurso, pois se mostra como a origem do texto. Nesse sentido, podemos ler um determinado texto, a exemplo de uma receita, um

contrato, um comunicado, um cartaz, uma propaganda, enfim, em que não há autor indicado. Contudo, devido à função-autor, sempre atribuímos uma autoria a ele.

Na perspectiva da AD, a autoria é considerada como a posição do sujeito mais afetada pelo contexto social, uma vez que essa posição é atravessada pelos valores, crenças e ideologias dos sujeitos. Como nos aponta Orlandi,

O autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições (ORLANDI, 2012a, p.103).

Na função de autoria, o sujeito estabelece uma articulação com a exterioridade, e, num movimento de ida e vinda, o sujeito também se volta para sua interioridade, estabelecendo, dessa maneira, sua identidade como autor. Portanto, desenvolvendo a articulação interioridade/exterioridade, o sujeito “aprende” a ter domínio de mecanismos discursivos e linguísticos que exigem de si autonomia e responsabilidade, desse modo, aprende a se colocar na função de autor.

Esse processo de articulação é denominado por Orlandi (2013, p. 76) de assunção da autoria⁵. Conforme a estudiosa, “o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito”, tomando para si a responsabilidade pelo que diz e como diz.

No que diz respeito aos mecanismos discursivos de um texto, podemos destacar que o sujeito, na posição de autor, deve ter controle dos mecanismos que utiliza durante o ato de escrever. Segundo Orlandi (2012a, p. 108), estes mecanismos englobam dois aspectos: “mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor e mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor”.

Caracterizam-se como mecanismos discursivos, aspectos relacionados à forma do discurso: formação discursiva e ideologia, o que o sujeito faz para delinear e assumir o(s) sentido(s), materializando-se no controle da “unidade” textual, da “não-contradição”, da “progressão” e “duração” e direção argumentativa, originalidade, relevância, clareza.

Como mecanismos linguístico-textuais, destacamos aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos: conhecimento das regras textuais, entre elas o princípio da coerência e o processo da coesão textual. Conforme Marcuschi (2008, p. 99), referem-se aos processos de “estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou

⁵ “A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI, 2013, p.76).

referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. Ou seja, são os mecanismos linguísticos que possibilitam uma sequência semântica (significado, interpretação, sentido) nas palavras, frases e parágrafos que compõem um texto.

Conforme o autor, esse mecanismo estrutura o texto, seja por meio de recursos conectivos, cuja função é juntar as frases e constituir uma relação de sentido entre elas, como também, através de recursos referenciais, que se referem aos aspectos especificamente semânticos. Outro mecanismo linguístico-textual é a coerência. Segundo o autor, a coerência é, sobretudo,

Uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Esse mecanismo linguístico trata da significação do texto e não dos elementos estruturais que o compõem, mas de relações de sentido. Sendo assim, se há significação, se há relação de sentido, existe um sujeito histórico-social, que, conseqüentemente, interferirá na relação de sentidos, no caso específico, o(s) sentido(s) no domínio dos “Contos de Fadas”.

2.3.2 É preciso considerar o gênero textual: contos de fadas

Para considerarmos a noção de gênero, faz-se necessário trazer a contribuição de Bakhtin [1979] (2000) que trata dessa noção sob o ponto de vista discursivo, e também, a noção de gênero, na perspectiva de Marcuschi (2008), que aborda sob o ponto de vista textual. Segundo Bakhtin [1979] (2000), todas as esferas da atividade humana utilizam uma determinada língua para se relacionar e os modos dessa utilização são variados. O uso da língua se realiza em forma de enunciados, orais ou escritos, decorrentes das atividades humanas. O enunciado reflete as condições e as finalidades de cada uma dessas esferas, através dos elementos de conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional. Nesse sentido, esses três elementos

Fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1979] 2000, p. 279).

Para o autor, os conceitos de língua, enunciado e gêneros do discurso são imprescindíveis para o funcionamento da linguagem. As variedades das atividades humanas dão origem aos diversos gêneros do discurso, que conforme Bakhtin, resultam em formatos “relativamente estáveis” de um enunciado. Assim, mediante a variedade e riqueza dos tipos, os gêneros do discurso podem ser classificados em dois grupos: os gêneros primários, que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como: bilhete, carta, diálogo; e os gêneros secundários, que dizem respeito aos textos geralmente mais complexos e que exigem uma comunicação escrita, como: o romance, o teatro, o discurso ideológico. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos, entretanto, essas formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção.

Segundo Marcuschi (2008), a questão dos gêneros textuais é bastante antiga. Tem origem na Idade Média, com os estudos de Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica). Nessa época, tais estudos estavam concentrados apenas na literatura. Na contemporaneidade, o estudo dos gêneros textuais configura-se numa visão multidisciplinar, adota uma perspectiva discursiva, correspondente à caracterização apresentada nos estudos bakhtinianos. Nesse contexto, conforme o autor, os gêneros textuais

São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155.).

Os gêneros textuais podem ser entendidos como uma forma de texto que possui características definidas, de acordo com a situação comunicativa e do contexto social. Logo, são passíveis de mudanças e evoluções, tendo em vista que a linguagem é dinâmica e a sociedade e a história estão em constante movimento.

Nesse contexto, de acordo com Reinaldo e Bezerra (2012), podemos abordar teoricamente o estudo dos gêneros sob três perspectivas: textual, contextual e social. No que diz respeito à perspectiva textual, esta se volta para os aspectos formais do gênero, com objetivos de classificação, descrição e ensino. No que se refere à perspectiva contextual, esta abrange a sociorretórica, cujo olhar volta-se para a variedade e mudança do texto e sociodiscursiva, que defende a ideia de que, para se produzir um texto, é necessária a representação de uma situação social real ou subjetiva. No que se refere às perspectivas sociais, estas

examinam como os gêneros refletem, partilham e tornam os participantes capazes de engajar-se em eventos linguísticos e sociais particulares, incluindo o modo como os gêneros medeiam esses eventos de forma a reproduzir atividades e relações sociais, como se relacionam de forma a permitir análise intercultural e como os gêneros podem ser usados como formas de resistência e mudança (REINALDO; BEZERRA, 2012, p. 73).

Dentro desse quadro teórico, essa pesquisa trabalha com a abordagem de gênero textual voltada para a perspectiva social, como uma prática situada. Por esta razão, o motivo de considerarmos o gênero textual contos de fadas deve-se ao fato de termos realizado, durante o período de constituição de dados, uma pesquisa de leitura (cujo detalhamento será descrito no capítulo referente à metodologia) na sala de aula, acerca dos gêneros textuais que gostariam de ouvir, ler e escrever. Obtivemos como resultado dessa pesquisa de leitura, a preferência pelo conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

Chapeuzinho Vermelho é um conto de fadas que pertence à tipologia narrativa. Segundo Coelho (2012), surgiu na França, no final do século XVII, quando o escritor Charles Perrault (poeta e advogado de prestígio na corte de Versalhes) publicou uma coletânea de contos infantis, durante o reinado Luiz XIV, intitulada: *Os contos da Mãe Gansa*, cujo conteúdo temático reunia os contos populares que circulavam entre o povo daquela época. A coletânea trazia oito histórias da memória do povo: *A Bela Adormecida no Bosque*; *Chapeuzinho Vermelho*; *O Barba Azul*; *O Gato de Botas*; *As Fadas*; *Cinderela ou A Gata Borralheira*; *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*.

De acordo com Vale (2001), os contos de fadas tradicionais também são chamados, indistintamente, de contos maravilhosos. Contudo, a autora enfatiza que há uma diferença entre ambos:

Contos maravilhosos são as narrativas, sem fadas, com o maravilhoso representado por animais falantes, objetos mágicos, gênios, duendes, anões, gigantes, etc., em que a personagem principal apresenta uma necessidade de natureza socioeconômica. Já os contos de fadas, como “*A Bela Adormecida*”, “*Rapunzel*”, “*Branca de Neve*” e “*Cinderela*”, são histórias em que os elementos do maravilhoso e do feérico são representados por reis, rainhas, príncipes, fadas, gênios, bruxas, gigantes, objetos mágicos e metamorfose (VALE, 2001, p. 46 – 47).

A autora destaca, ainda, que o espaço temporal onde acontecem essas histórias é distante e impreciso, sendo caracterizado por expressões como “*Era uma vez*” ou “*Num certo reino*”, e que a sua estrutura é bastante simples. Tem início com uma situação de harmonia, que é alterada por um conflito, seguida das aventuras vivenciadas pela personagem principal, que, com a ajuda de seres ou objetos, consegue vencer e triunfar perante os obstáculos. Então, a situação de harmonia é instaurada novamente.

Como o imaginário da ficção é um mundo de representações e referências entre a exterioridade - mundo físico e o mundo da fantasia, acreditamos que trabalhar com a literatura infantil possibilita a produção de sentidos do sujeito, tendo em vista que é um campo fértil para desenvolver os mais variados discursos. Enfim, o texto literário para a criança e para o adulto representa um espaço riquíssimo de expansão de suas capacidades simbólicas.

Considerando a natureza de nosso objeto de estudo – a produção de texto escrito, no domínio da ficção – realizando-se em sala de aula, proporcionando, condições para a inserção do professor como sujeito de discurso na escrita, ao lado dos seus alunos, precisamos articular esse processo com as reflexões históricas sobre a prática da escrita na formação do professor, tendo em vista o parâmetro da formação continuada. Abordaremos esse assunto no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, trazemos um breve panorama acerca da formação do professor no Brasil. Discutiremos também sobre o que diz a história acerca da formação continuada nos séculos XX e XXI, tendo em vista que este assunto tornou-se uma temática central nos discursos acadêmicos do país. Abordaremos, ainda, a prática da escrita na formação do professor.

3.1 O que diz a história sobre a formação continuada

Em nosso país, o tema formação do professor não se constitui em uma discussão nova. Estudos realizados nos últimos anos do século XX, já traziam uma discussão intensa tanto no meio acadêmico, quanto no sociopolítico. Nesse sentido, trazemos como ponto de partida para essa discussão, uma pesquisa realizada por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), na qual foram analisadas dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 a 1998, sobre a formação do professor, que mostravam trabalhos acadêmicos defendidos nesse período, os quais abordavam o conteúdo de formação do professor em três áreas: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente.

No que diz respeito à formação inicial, as análises realizadas pelos autores mostravam que o curso Normal, os cursos de Licenciatura e o de Pedagogia tinham um grande destaque, os assuntos contidos nas dissertações e teses abordavam a avaliação desses cursos, o professor, suas metodologias e práticas. No tocante à formação continuada, as análises recaíam em propostas governamentais, cursos de formação em serviço e questões de prática pedagógica. Sobre o tema identidade e profissionalização, os conteúdos destacados eram a busca pela identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão.

Segundo os autores, esses trabalhos defendidos nos anos de 1990 revelavam que a grande parte das pesquisas sobre formação de professores centrava-se na formação inicial, procuravam avaliar os cursos que formavam os professores, predominando, na época, o estudo sobre o curso Normal e as Licenciaturas, investigando-se muito pouco o curso de Pedagogia.

Além das dissertações e teses, foram analisados também nessa pesquisa, periódicos de circulação nacional nos anos 1990 a 1997, em que os autores constataram que os temas mais abordados eram: identidade e profissionalização; formação continuada; formação inicial e prática pedagógica. No que diz respeito ao tema identidade e profissionalização, os textos voltavam-se para temáticas referentes a condições de trabalho, questões de gêneros e políticas educacionais. No que tange à formação continuada, os textos destacavam-se sob três aspectos: a concepção de formação continuada, processo de formação e papel dos professores e da pesquisa nesse processo.

No tocante à formação inicial, os textos discorriam sobre seis eixos: articulação entre teoria e prática; integração entre Estado, instituições formadoras dos professores, políticas públicas e valorização do magistério; competência profissional; ruptura com a fragmentação entre os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas; formação docente e interdisciplinaridade. No que se refere à prática pedagógica, os textos consideravam a *práxis* do professor, abordando questões como: contradição entre teoria e prática; contradição entre o discurso acadêmico e a realidade da prática escolar e a autonomia do professor.

Foram analisados também os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalhos Formação de Professores da Anped, no período de 1992 a 1998, e constatados que os temas discutidos foram: formação inicial; formação continuada; identidade e profissionalização docente; práticas pedagógicas e revisão da literatura. Nos trabalhos voltados para a formação inicial, discutia-se sobre a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica. Nos textos sobre formação continuada, enfatizava-se o papel do professor e a reflexão sobre a própria prática. Esses textos abordavam que a formação deveria estender-se ao longo da carreira, preferencialmente no local de trabalho, isto é, na escola.

A pesquisa realizada por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) permitiu identificar que, para a época, havia uma significativa preocupação com o preparo dos professores que atuavam na educação básica, deixando de lado outras modalidades de ensino, a exemplo da superior. A pesquisa permitiu refletir, ainda, que a formação inicial e continuada fazem parte de um mesmo processo, evidenciando que essa formação “não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas” (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 306).

Dentro dessa conjuntura, voltemos nossas reflexões acerca da formação continuada nos dias atuais. Para tanto, referenciamos uma pesquisa documental, a partir da produção científica publicada em livros, trabalhos apresentados em anais de evento e revistas da área

educacional, dissertações e teses, realizada por Azevedo, Ghedin, Forsberg e Gonzaga (2012), sobre a formação de professores, destacando as exigências dessa formação, a formação oferecida e o papel do professor no contexto da escola, na qual os autores trazem os modelos de formação oferecidos no Brasil para os professores, fazendo um breve percurso histórico entre os anos de 1960 até 2000.

Conforme os autores, nos anos 1960, o modelo de professor oferecido no Brasil era o de transmissor de conhecimentos. A formação se dava a partir de um sistema denominado de 3 + 1, em que os três primeiros anos eram compostos por disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano era destinado para as disciplinas pedagógicas. Nesse modelo, constatava-se claramente a separação entre saber científico e saber pedagógico. Conforme os autores, nesse modelo considerava-se que, para ser um bom professor, bastava dominar os conhecimentos da área de ensino.

Nos anos de 1970, as discussões sobre a formação de professores passaram a ser um tema de referência no país, defendia-se a ideia de uma formação tecnicamente competente. A formação do professor centrava-se em aspectos funcionais, percebendo-se, então, um modelo voltado para a tendência tecnicista de educação, em que o professor era visto como um executor de tarefas. Nos fins dos anos 1970, surgiram novas discussões e propostas para a formação de professores, as quais almejavam profissionais críticos e conscientes do papel da educação na sociedade. É a partir dessa conjuntura social, que nos anos de 1980, a formação de professores passa a ser vista como uma atividade educativa e transformadora. Sobre esse contexto, Azevedo *et al* informam que

Surge, no início dos anos 1980, permanecendo até o fim, a figura do educador em substituição à do professor. Tal substituição, além de mostrar o descontentamento com a formação docente demarcar um novo tempo em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior, representava oposição ao técnico de educação (AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1009).

A partir desse momento, o professor passou a ser responsável pela formação da consciência crítica dos alunos, contudo, era necessário que houvesse em sua formação, a articulação entre teoria e prática. Nos anos de 1990, as discussões sobre articular ensino e pesquisa ganharam espaço no Brasil e o professor era visto como um pesquisador, concluindo que “a articulação entre teoria e prática poderá contribuir na formação do professor-pesquisador, sendo a atividade pedagógica espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos” (AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1012).

Nesse contexto, nos anos 2000, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada em dezembro de 1996 (Lei nº. 9.394, de 20/12/1996), a formação de professores é contemplada com um modelo contrário ao da racionalidade técnica, dando lugar a um modelo sustentado na racionalidade prática, em que o professor é considerado um profissional autônomo, reflexivo, um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos. A formação do professor passa a ser concebida como uma atividade pedagógica, de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento.

Segundo Silva (2001), a formação do professor nesse período é motivo de muita discussão, seja pelo desprestígio da profissão, seja pelos discursos depreciativos, proferindo o despreparo e até a incompetência por parte do professor, especialmente, aqueles que lecionam no ensino fundamental, com as turmas de primeiros anos, antiga alfabetização. Nesse período, o debate sobre a formação do professor para os anos iniciais de escolaridade ganha grande repercussão. A LDB dedicou um título a esses profissionais (Título VI, Arts. 61 – 67), ressaltando a sua importância no processo educacional e exigindo a formação de professores para o ensino fundamental em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação (Art. 62). Outrossim, foi a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, diretriz curricular que fez com que os professores fossem convidados a rever ou mudar suas práticas de ensino da escrita.

Diante desse novo paradigma educacional, conforme Kleiman (2008), programas de formação para os professores são criados no Brasil, a exemplo do PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, destinado a professores da alfabetização e da educação básica, e Parâmetros em Ação, considerando que há o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, acerca das teorias de linguagem que fundamentam os documentos oficiais. Hoje, podemos citar o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, criado em 2012, cujo principal objetivo é garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente.

Segundo Kleiman (2001), desde a década de 70, o meio acadêmico, a mídia, as secretarias de educação questionam as capacidades do professor para ensinar a ler, escrever ou analisar textos, como também sua competência linguístico-enunciativo-discursiva. Nesse sentido, a autora afirma que:

Alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros

básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não gosta de ler (KLEIMAN, 2001, p. 41).

A partir dessa reflexão, podemos perceber que tanto para a academia, quanto para a sociedade, os modos de leitura e de escrita, vivenciados pelo professor em seu cotidiano, não são legitimados. Percebemos também que o fato de o professor estar em constante contato com a leitura e a escrita em seu cotidiano não convence essas instâncias, a ponto de considerá-lo como um não leitor e como usuário incompetente da linguagem escrita.

Para Kleiman (2001), essa questão referente ao grau de letramento⁶ do professor deveria ser vista através de uma perspectiva de práticas contextualmente situadas, a partir de práticas de leitura e de escrita no ambiente de trabalho. Conforme a autora, ao explicar, exemplificar, descrever, uma atividade em sala de aula, o professor está realizando um evento de letramento. Sobre isso, a autora aponta que

Explicação ou descrição de conceitos, processos e tarefas, as estratégias interpessoais orais para manter a atenção dos alunos no tópico do discurso, para monitorar e avaliar a compreensão oral, para interessar os alunos nesses tópicos. Portanto, um conjunto de estratégias eficientes para a comunicação oral deve constituir-se num importante subconjunto de práticas de letramento para o trabalho na formação da professora (KLEIMAN, 2001, p. 52).

Entretanto, Kleiman esclarece que essas estratégias não são suficientes para se efetivar uma situação comunicativa entre os interlocutores, neste caso, professor e aluno, uma vez que englobam apenas o discurso didático e este, muitas vezes, não é suficiente para dar conta das exigências requeridas na escola. Então, já nesse século XXI, as pesquisas voltadas para a formação continuada apontam “novos” rumos quanto ao objeto que focalizam. Surgem vozes, como a de Coracini (2003), Eckert-Hoff (2008), Orlandi (2012a, 2012b, 2013), entre outros, trazendo reflexões significativas acerca do sujeito-professor. Essas pesquisas analisam o discurso do professor através de relatos orais e/ou escritos que falam de si, de suas trajetórias de vida, de suas experiências profissionais.

Coracini, apresentando a obra de Eckert-Hoff (2008), comenta que a formação do sujeito-professor é um estado, um processo, um movimento, pois nunca acaba, transforma-se constantemente. Ainda nessa apresentação, Coracini diz que a formação continuada de professores deve partir de suas experiências, de sua história de vida.

⁶ Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCN, 1997, p. 21.).

Contrariando o que outros pesquisadores e estudos têm apontado ser a incompetência do professor como uma das causas das grandes questões de fracasso do ensino, essas estudiosas têm dado ênfase à necessidade de se dar um outro olhar ao lugar desse professor: “muito mais do que ensinar os professores a ensinarem, humilhando-os pela constatação de que nada sabem ou sabem muito pouco”, (ECKERT-HOFF, 2008, p. 14) é preciso “provocar identificações”, pois, à medida que o professor aceita sua história de vida, sua formação profissional e sabe lidar com o fato de que é a partir dela que vai poder prosseguir, inclusive, continuar seus estudos e compreender seus alunos, o professor, enquanto sujeito de discurso, do seu discurso, saberá encontrar caminhos para si e para seus alunos.

Fortalecidos por esse olhar que a AD tem favorecido a esses novos estudos sobre o sujeito-professor, o ensino, o aluno, entendemos ser possível inscrever nossa experiência, como objeto que promove reflexões no domínio de discurso da formação continuada. Em meio a esse contexto, acreditamos que a AD pode contribuir na reflexão que trazemos em torno do objeto de nosso estudo. Analisamos a prática da escrita do professor, desenvolvida em seu ambiente de trabalho – a sala de aula. Entendemos ser essa condição de produção uma alternativa produtiva para motivar a professora, que não escreve, a se inserir nessa rede de sentidos da escrita, movimentando-se no texto escrito, experienciando seu lugar de sujeito discursivo com os alunos. Nesse sentido, consideramos essa experiência uma possibilidade de se pensar numa formação continuada do professor alfabetizador e de língua portuguesa, iluminada pela concepção de sujeito e de discurso da AD, uma vez que essa teoria possibilita a compreensão do ensino da linguagem escrita, como um processo dialógico e discursivo, a partir de práticas sociais situadas.

3.2 A prática da escrita na formação do professor

Conforme Bezerra (2007), nas últimas duas décadas do século XX, começaram a circular nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, novos conceitos de escrita e de seu ensino, opondo-se assim, à concepção tradicional de escrita como produto. Essa “nova” concepção de escrita, segundo a autora, permeava a maioria dos livros didáticos de língua portuguesa nessa época, bem como o ensino de texto, relacionando-o à gramática e à tipologia clássica (narração, descrição e dissertação).

Assim, no início do século XXI, a proposta de ensino da escrita passa a ser concebida como uma prática social, fundamentada em situações concretas de

comunicação. Para Bezerra (2007),

Ensinar a escrever pressupõe a aprendizagem de gêneros e suas relações com discursos e textos em circulação; a valorização da interação mediada pela escrita e de suas condições de produção; a abrangência de situações de produção de texto; e a aprendizagem dos usos linguísticos inerentes à elaboração e ao uso dos gêneros (BEZERRA, 2007, p. 148).

Comungamos com a autora, pois a valorização do uso de textos de circulação social, bem como de textos reais, isto é, textos que fazem parte da realidade dos alunos, tais como, bilhetes, notícias de jornais, músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, dentre outros, permitem uma prática de escrita voltada para a perspectiva do letramento. Compreendemos que o conhecimento acerca da concepção de linguagem que fundamenta o processo da produção de texto nessa perspectiva é indispensável para o trabalho do professor em sala de aula.

Nesse sentido, ressaltamos que a prática da escrita na formação do professor não é uma tarefa fácil. Este profissional, quando ingressa na universidade, depara-se com várias exigências de escrita, bem diferentes daquelas vivenciadas na escola. Silva (2012) critica a prática de escrita no contexto acadêmico, exemplificando que “se as disciplinas constituem comunidades discursivas diferentes, os modos como os gêneros escritos se apresentam terão diferenças retóricas que refletem a identidade disciplinar destes campos do saber” (SILVA, 2012, p. 98). Ressalta que o ato de escrever necessita ser compreendido numa perspectiva interacional, uma prática social situada e particularizada, opondo-se a essa visão de escrita acadêmica, homogênea e considerada como uma habilidade geral. De acordo com esse autor, a prática da escrita na formação do professor deve ser discutida como uma prática social situada e realizada por diferentes disciplinas, não somente em língua portuguesa.

Desse modo, considerar a escrita “como uma habilidade linguística geral aprendida na educação básica, aplicável e adaptável a qualquer demanda de escrita futura em qualquer situação retórica letrada” (SILVA, 2012, p. 99), implica num olhar bastante limitado da perspectiva do letramento. O autor assevera que o ato de escrever faz parte de um processo contínuo que se desenvolve por toda a vida, não havendo uma habilidade geral que proporcione ao sujeito escrever com proficiência e fluentemente sobre qualquer assunto, em qualquer contexto social.

Nesse contexto, a prática da escrita ocorre já no ingresso dos cursos de graduação, um processo que é marcado pela continuidade e pela ruptura com práticas de escrita escolar. Quando falamos em continuidade, queremos assinalar que o processo de ensino e

aprendizagem continua embasado por elementos didáticos, pedagógico e avaliativo, em que o professor continua sendo o principal interlocutor da escrita desse aluno. Quando falamos em ruptura, nos referimos aos saberes que precisam estar de acordo com as normas do discurso acadêmico:

Citação de fontes, gerenciamento de vozes no texto, uso de diferentes metodologias, sanções contra plágio etc. A ruptura também se manifesta nos novos gêneros que os alunos eventualmente terão de ler e produzir: artigos científicos, ensaios, resenhas, monografias, relatórios de pesquisa ou de estágios, fichamentos etc. (SILVA, 2012, p. 106).

Considerando essas questões, Silva defende o seu ponto de vista, enfatizando que a escrita na universidade não é homogênea. O letramento acadêmico se diferencia devido à disciplinarização dos saberes, estabelecidos por um determinado curso, pelos professores e seus alunos. Do ponto de vista do autor, o grande desafio por parte dos professores que ensinam a escrever é não aceitar esse ensino como uma habilidade geral e acreditar que a escrita acadêmica se configura como uma prática socialmente situada. Esta prática deveria responder, portanto, a diferentes exigências contextuais (disciplinares) e a diferentes regras de interação entre os alunos de uma dada turma e seus professores.

Situando o sujeito-professor, alvo de nossa pesquisa, no contexto de sua formação, temos que a professora possui graduação em Pedagogia. Sabemos que os cursos de graduação, de modo geral, trabalha uma orientação de letramento acadêmico cujo desenvolvimento de uma prática de escrita socialmente situada favorece de modo insuficiente a motivação do graduando em formação e/ou o professor em formação continuada a desenvolver o gosto pelo escrever. Configurando-se como uma prática que trabalha a escrita com uma habilidade geral, orientada por normas básicas que funcionam em cada gênero de texto acadêmico, específico de cada disciplina.

Em meio a esse contexto histórico, acerca do lugar do sujeito-professor na escrita de textos, ratificamos nossa iniciativa: pensar o sujeito-professor escrevendo no seu ambiente de trabalho. No nosso caso, na sala de aula.

CAPÍTULO IV

O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Neste capítulo, abordamos o percurso metodológico da pesquisa. Os tópicos serão distribuídos da seguinte forma: No item 4.1, discorreremos sobre a natureza da pesquisa e da análise; no item 4.2 caracterizamos o *lócus* da coleta de dados, pontuando a escola, a sala de aula, e os sujeitos envolvidos no trabalho da pesquisa. No item 4.3, explicitamos os procedimentos para a constituição dos dados: destacamos a observação das aulas, bem como, a proposta de intervenção. Finalizando, no tópico 4.4, explicitamos os instrumentos para a análise dos dados.

4.1 A natureza da pesquisa

Esse estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa de natureza qualitativa, pelo fato de preocupar-se, no âmbito das ciências sociais, com o processo, mais do que simplesmente com os resultados. Conforme André (2005), a pesquisa de abordagem qualitativa tem suas origens no final do século XIX, momento em que os cientistas sociais se questionavam sobre o fato de o método de investigação das ciências físicas e naturais de caráter positivista servir como referência para estudar os fenômenos humanos e sociais, “sob o controle de variáveis específicas [...], demonstrando relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística” (MOITA LOPES, 1996, p. 21).

Em pensamento semelhante, Moita Lopes (1994, p. 331) nos explica que, do ponto de vista da tradição positivista, o “mundo social existiria independentemente do homem”, e o objeto de análise estaria sempre sob o controle do investigador. Segundo o autor, contrapondo-se ao positivismo, temos a tradição interpretativista. Nessa posição, não se ignora a visão dos participantes do mundo social, uma vez que “o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (p. 331). Na visão positivista, os dados de uma investigação do mundo social são alvos de padronização e quantificação, já no ponto de vista interpretativista, são alvos de interpretação, pois é o fator qualitativo que interessa. Pesquisa que encontrou campo fértil nas Ciências Sociais, pois se adequa ao objeto de natureza subjetiva, próprio dessas Ciências. Nesse sentido, podemos caracterizar a pesquisa qualitativa como uma abordagem que

Se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2005, p. 17).

Considerando o objeto de estudo deste trabalho, não poderíamos investigá-lo de forma mensurável, uma vez que a realidade social e o sujeito são elementos indissociáveis. E quando se trata da utilização da linguagem pelo sujeito, leva-se em consideração sua subjetividade, sua pluralidade de vozes, sua ideologia e sua história.

Nesse contexto, configuramos nossa pesquisa como qualitativa, trabalhando os dados numa perspectiva etnográfica que, segundo André (2005), procura estudar a cultura de um grupo social, a exemplo de valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um determinado grupo social. De acordo com a autora, podemos caracterizar um trabalho como etnográfico, quando este faz uso de técnicas, tais como, observação participante, entrevistas e análise de documentos. Nesse contexto, selecionamos a pesquisa-ação, vista conforme Severino (2007),

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Nossa pesquisa desenvolvida com a professora, na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”), envolveu um plano de ação, que se concretizou em três etapas distintas e, ao mesmo tempo, inter-relacionadas: a primeira refere-se às atividades de sondagem, para as quais planejamos uma entrevista, seguida de um relato escrito, aplicação de um questionário e realizamos observações das aulas de língua portuguesa. A segunda, diz respeito ao desenvolvimento de uma Sequência Didática, momento em que traçamos uma proposta de intervenção, investindo na prática de escrita da professora e, por fim, a terceira etapa, que registra os encontros de discussão e reflexão entre a pesquisadora e a professora, com intuito de realizarmos reescrituras dos textos produzidos pela professora em sala de aula, como também discutir sobre a perspectiva discursiva de leitura e de escrita, envolvidas nesta pesquisa.

Os dados foram analisados a partir da perspectiva teórica da AD, destacando contribuições acerca da concepção sobre o sujeito de discurso na leitura e na escrita. De acordo com Orlandi (2013),

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. (ORLANDI, 2013, p. 64).

Buscamos suporte na AD porque esta corrente verifica a relação da linguagem com o contexto histórico-social-ideológico do sujeito de discurso, o que possibilita uma produção de sentidos relacionados entre si, considerando, principalmente, que não há um sentido único como produto, mas um processo permanente de ressignificação de sentidos.

4.2 O lócus da pesquisa

4.2.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Campina Grande – PB. Nesta escola, a formação escolar oferecida compreende a Pré-escola, o Ensino Fundamental I e II e a EJA - Educação de Jovens e Adultos. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite. O turno da manhã atende à Pré-escola e ao Ensino Fundamental I, o turno da tarde ao Ensino Fundamental II e o turno da noite à EJA. Os três turnos atendem um número de 1033 (um mil e trinta e três) alunos.

Esse estabelecimento de ensino possui dezesseis salas de aulas, uma sala de leitura (espaço que lembra uma biblioteca, o qual também é usado para assistir filmes e vídeos), uma sala para a direção (gestão escolar), um refeitório, uma cozinha, um banheiro para os funcionários, dois banheiros para os alunos, um banheiro para os professores, uma sala de informática, um pátio e um parquinho para uso exclusivo da pré-escola.

Quanto à estrutura administrativa, possui uma gestora, duas adjuntas e vinte e cinco funcionários. A equipe pedagógica é composta por duas supervisoras educacionais, uma assistente social e trinta e quatro professores, sendo treze no turno da manhã, dezesseis no turno da tarde e cinco no turno da noite. Nesta escola, selecionamos uma turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”) e a professora docente dessa referida turma, para coleta de dados e para a realização da proposta de intervenção.

4.2.2 A sala de aula do 1º Ciclo Final (3º ano “B” - Manhã)

A sala de aula do 1º Ciclo Final (3º ano “B” - Manhã) possui trinta e cinco cadeiras, um armário, uma mesa para a professora e um quadro branco. Também possui muitos cartazes, dentre eles, podemos destacar os permanentes: aniversariantes do mês, sequência numérica, regras de convivência, alfabeto, “cantinho da leitura”, “cantinho da matemática” e alguns cartazes contendo o gênero textual poema.

4.2.3 O sujeito da pesquisa

A professora da referida turma leciona nessa escola no turno da manhã. É professora na escola há doze anos. Graduiu-se em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no ano de 2001, não possui pós-graduação e tem vinte e oito anos de tempo de serviço. Participa do curso de formação continuada – PNAIC, desde o seu início em Campina Grande- PB, no ano de 2013.

Como sujeito de pesquisa, a professora teve como interlocutor – o outro – nas suas experiências com a prática de escrita, sua turma do 1º Ciclo Inicial (3º ano) do ensino fundamental I. Essa turma é composta por trinta e um alunos, oriundos de um bairro periférico de Campina Grande, com um baixo nível sócio-econômico, muitos deles pertencem a famílias, cujos pais são analfabetos ou semi-analfabetos. Alguns pais não possuem renda fixa, pois trabalham na reciclagem e sobrevivem com o auxílio dos programas do Governo Federal, a exemplo do Bolsa Família. Deste universo, quatro alunos não estão alfabetizados, cinco alunos estão em processo de aprendizagem do SEA – Sistema Alfabético de Escrita e os demais estão alfabetizados. A turma é assídua, apresentando uma boa frequência diária. O Quadro 1 apresenta o perfil da turma.

Quadro 1 – Perfil da turma

IDADE	QUANTIDADE	MENINOS	MENINAS
8 anos	13	02	11
9 anos	13	07	06
10 anos	02	01	01
11 anos	01	01	--
12 anos	01	01	--
15 anos	01	--	01
TOTAL	31	12	19

Turma de alunos do 1º Ciclo Final (3º ano “B” manhã), Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB.

Essa turma constituiu-se como o espaço discursivo em que se entrelaçavam as vozes dos alunos, da professora e da pesquisadora. Através das diversas atividades que, nesse espaço, foram realizadas, os sujeitos de discurso se movimentavam no discurso, seja através da orientação da professora, seja na articulação professora com os alunos, bem como nas atividades de leitura, produção oral e escrita e demais outras que demanda uma interação em sala de aula. Nesse espaço, movimentava-se a professora, como sujeito da pesquisa, considerada por nós, como não só a regente que dá ordens e ensina, mas, também, uma participante de todo processo desenvolvido, como um membro dinâmico do grupo.

Isto significa que a professora também realizava as atividades, juntamente com seus alunos, quando se tratava de atividades que envolviam a produção textual oral ou escrita, pois acreditávamos que a prática da escrita, no exercício de sua profissão, pudesse instaurar-se, na sua vida cotidiana ou pelo menos que a professora pudesse ressignificar sua relação com a escrita de textos. Devido a essa condição, de observadora e pesquisadora, foi necessário assumir, em algumas situações, a docência da turma. Essas ações serão devidamente esclarecidas no decorrer desse capítulo.

4.3 A constituição dos dados

Considerando que o sujeito de nossa pesquisa é a professora do ensino fundamental I, de uma turma do 1º Ciclo Inicial (3º ano), precisávamos obter da professora informações que ora se relacionavam com sua vida cotidiana, ora com sua vida profissional, pois são dados que falam de sua subjetividade, enquanto sujeito de discurso. Para isso, utilizamos, inicialmente uma entrevista semi-estruturada, de caráter informal, devidamente gravada, conforme consentimento da docente, sujeito da pesquisa, e um relato escrito, focalizando suas experiências com a prática do escrever, no cotidiano e no ensino, bem como sua concepção de texto e do processo do escrever textos⁷.

Esses dois instrumentos foram realizados, respectivamente, em onze de fevereiro de 2015. Em seguida, aplicamos um questionário em treze de março, contendo perguntas voltadas para a caracterização do perfil do sujeito da pesquisa e questões abertas acerca da concepção de texto, linguagem, prática de ensino de texto em sala de aula. Finalizamos nossa coleta de dados, observando as aulas de língua portuguesa ministradas pela professora, no

⁷ Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Sendo aprovada em 08/04/2015, como consta no parecer de número: 43685415.8.0000.5187, conforme Anexo A, p. 95.

período de dois a treze de março de 2015, período de sondagem. A utilização de informações, textos, recortes de fala, entre outros, extraídos dessa coleta, para o trabalho de análise de dados, foram devidamente autorizados pela professora e pela gestora da escola, conforme expõe o parecer do Comitê de Ética no Anexo A. Como a constituição de dados realizou-se em três etapas, visualizamos no Quadro 2 a distribuição da carga horária, utilizada para o desenvolvimento da constituição dos dados.

Quadro 2 – Etapas da constituição de dados

ETAPA I	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
Atividades de sondagem	-Entrevista e relato escrito; -Observação das aulas e aplicação de um questionário;	-Um encontro de uma hora; -Oito aulas com duração de quatro horas, totalizando em trinta e duas horas de observação;
ETAPA II	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
Intervenção em sala de aula: Sequência Didática	-A pesquisa-ação;	-Onze aulas com duração de quatro horas, totalizando em quarenta e quatro horas;
ETAPA III	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
Encontros para estudos	-Orientação e reflexão entre professora e pesquisadora;	-Cinco encontros com duração de duas horas, totalizando em dez horas;
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DURANTE AS ETAPAS: 87 HORAS		

Etapas da constituição de dados na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B” manhã), Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB.

4.3.1 Etapa I- Observação das aulas de Língua Portuguesa

Além da realização da entrevista, seguida do relato escrito e aplicação do questionário, a primeira etapa de nossa pesquisa foi finalizada com as observações das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora, pois embora, lecionando nessa escola, campo da pesquisa-ação, não conhecíamos a prática docente da professora, sujeito da pesquisa. Assim, observamos oito aulas no mês de março, sendo que na sétima e oitava aulas, a observação foi participante, objetivando coletar dados para posterior análise e realização da proposta de intervenção – a sequência didática. O Quadro 3 traz um panorama das aulas ministradas pela professora, durante a etapa de sondagem. Ressaltamos que estas aulas estão descritas, na íntegra, nos Apêndices.

Quadro 3 – Etapa I- Observação de aulas de língua portuguesa

1ª Observação 02 de março de 2015	Atividade: Escrever palavras com as sílabas ga - go - gu; Separar as sílabas das palavras e colocar em ordem alfabética. Leitura do livro de literatura: Lino (André Neves, Callis editora, 2011).
2ª Observação 03 de março de 2015	Atividade: Leitura coletiva de cinco frases no quadro, seguida de uma atividade xerocada para trabalhar a gramática – Encontros Vocálicos; Leitura do livro de literatura: A noite e o dia (Eunice Braido, FTD).
3ª Observação 05 de março de 2015	Atividade: Leitura individual do texto: “Tuco e Tico”, seguida de leitura coletiva, destacando no texto as sílabas das letras T e D. Formação de frases com as palavras.
4ª Observação 09 de março de 2015	Atividade: Leitura coletiva de frases destacando os encontros consonantais seguida de formação de frases. Leitura do livro de literatura: Hoje é amanhã?
5ª Observação 11 de março de 2015	Atividade: Leitura e escrita de palavras com: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr; Leitura do livro de literatura: O mais bonito (Mary França, Dimensão).
6ª Observação 13 de março de 2015	Leitura do livro de literatura: Condomínio dos monstros (Alexandre C. Gomes, RHJ Livros, 2010). Atividade: Leitura e escrita de palavras com DR; atividade xerocada para ligar os personagens as suas características.
7ª Observação participante 18 de março de 2015	Atividade de sondagem: Produção de texto a partir de uma imagem, pesquisada no dia anterior: professora e pesquisadora participaram, produzindo cada uma, sua produção escrita;
8ª Observação participante 23 de março de 2015	Pesquisa de leitura: Realização de uma pesquisa com a turma, sobre os gêneros textuais que gostariam de ouvir, ler e escrever;

Descrição resumida das aulas de língua portuguesa na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB.

As atividades de leitura e de escrita, acima descritas resumidamente, revelam que a professora concebe a língua materna numa abordagem de linguagem como instrumento de comunicação, acreditando que o ato de se comunicar é algo individual, não havendo relação com o meio social nem com a história de vida dos alunos. Com base nessa concepção de linguagem, ensina que para ler e escrever é necessário apenas dominar a gramática normativa. Isto se confirma nas atividades de letramento que utiliza, tais como: atividades para trabalhar o código escrito, destacando as letras de maneira isolada, o estudo das sílabas; atividades de leitura de frases e dos livros (v. Apêndice D, p. 102).

A concepção de linguagem adotada pela professora nos revela, em sua metodologia de ensino, uma concepção de língua como um código, um instrumento de comunicação e o texto como um produto a ser decodificado pelo leitor. Esse modo de se situar no ensino, como professora de linguagem, revela que a professora entende que ser professor é dominar e transmitir conhecimentos, é aquele que dá ordens, que prescreve, que parte de um modelo pronto e acabado para ensinar, evidenciando assim uma concepção tradicional de professor. E ser aluno é aquele que assume uma postura passiva, que está naquele espaço para obedecer, ouvir e executar as atividades, independentemente das práticas sociais de uso da linguagem. Por outro lado, aprender a escrever, nessa concepção revelada pela professora, é decodificar e memorizar as letras, as sílabas, para posteriormente poder escrever frases e produzir textos, evidenciando assim, uma perspectiva linear do processo de escrita.

4.3.2 Etapa II- A proposta de intervenção: Sequência Didática

Antes de desenvolvermos a proposta de intervenção, foi realizada na oitava observação uma “pesquisa de leitura” sobre os gêneros textuais que a turma gostaria de ouvir, ler e escrever. A partir de um levantamento prévio que tinha sido realizado no encontro anterior, ou seja, na sétima observação, alguns alunos da turma responderam que gostavam de Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Os três porquinhos e Turma da Mônica. Então, levamos para sala uma tabela contendo os nomes dessas histórias, explicamos que eles marcariam um X no nome da história que gostariam de ouvir, ler e escrever. O fato de ter selecionado apenas esses gêneros, no caso, conto e história em quadrinhos, deveu-se ao fato já citado acima, ou seja, partiu do levantamento prévio, realizado anteriormente com a turma. Não consideramos pertinente interferir ou sugerir outras histórias, no caso, outros gêneros. O Quadro 4 mostra o resultado da pesquisa de leitura.

Quadro 4 – Pesquisa de leitura

NOMES DAS HISTÓRIAS SUGERIDAS PELA TURMA	
Chapeuzinho Vermelho	06
Rapunzel	04
Os três porquinhos	06
Turma da Mônica	02
TOTAL DE ALUNOS NA SALA NESSE DIA	18

Pesquisa de leitura realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB.

A partir desse resultado, elaboramos a proposta de intervenção, dando início à segunda etapa. Assim, desenvolvemos uma Sequência Didática (SD), cuja duração foi de quarenta e quatro horas em sala de aula, distribuídas em onze aulas de quatro horas. Percebemos, pelo Quadro 4, que os alunos não conheciam as histórias clássicas de literatura infantil, inclusive, aquelas que mais circulam no imaginário coletivo. Fato que, de certo modo, facilitava a seleção da história. Quanto a essa seleção, vemos que *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos* foram as mais votadas. Resolvemos, então, trabalhar com as duas histórias: *Chapeuzinho Vermelho* (v. Anexo B, p. 96) seria a referência das atividades da Sequência Didática (SD) que propomos e *Os Três Porquinhos* seria a referência para o trabalho que a professora da turma iria propor para culminar com essa experiência de leitura e escrita.

Trabalhamos com a noção de Sequência Didática (SD), fundamentada na explicação teórica apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo esses estudiosos, uma sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Para os autores, a SD objetiva aperfeiçoar a oralidade e a prática de escrita dos alunos de modo articulado, sistemático e contextualizado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem uma estrutura de base para a organização de uma SD, seguindo o seguinte esquema: primeiramente, apresenta-se uma situação inicial, na qual se deve expor de maneira detalhada a atividade de produção oral ou escrita que os alunos deverão realizar, utilizando um determinado gênero textual. Então, os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito, correspondente ao gênero indicado. Essa primeira fase, permite ao professor verificar as capacidades que os alunos já possuem e refletir sobre as atividades que serão propostas na SD, levando em consideração as dificuldades, possibilidades e heterogeneidade da turma. A segunda fase, conforme os autores, é constituída pelos módulos que visam trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção do primeiro texto. Os módulos são constituídos por diversas atividades e exercícios relacionados à leitura, escrita e oralidade que garantam aos alunos as possibilidades necessárias para atingir o sucesso. Na terceira e última fase, a SD encerra-se com uma produção final, momento em que o aluno tem a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo e o professor poderá avaliar os avanços alcançados.

A elaboração da SD leva em consideração as discussões em torno do domínio da escrita na formação do aluno e do professor, como sujeitos de discurso que atuam com as

escritas nas relações sociais, assim, justifica-se por trazer uma contribuição para alternativas de abordagem dessa temática no espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento da prática de produção de textos em sala de aula, envolvendo a professora e seus alunos, considerando-os como sujeitos sociais que escrevem, para quem, para quê, os sentidos, o modo de dizer e assim oportunizar o avanço da linguagem oral e escrita, bem como o processo de letramento dos sujeitos de forma significativa. Vejamos a intervenção da SD no Quadro 5.

Quadro 5 - Etapa II- A proposta de intervenção: Sequência Didática

<p>1ª Aula 09 de abril de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de leitura; - Aquecimento: Conversa informal com a turma, a partir das seguintes indagações: Vocês imaginam por que eu estou vestida com esse capuz vermelho? Vocês se lembram da votação que fizemos em nosso último encontro? - Explicação do motivo pelo qual o conto de Chapeuzinho Vermelho foi selecionado; - Apresentação do resultado da votação, justificando que as outras histórias serão lidas em outro momento; - Apresentação do conto em formato de livro impresso; - Narração da história oralmente; - Reconto oral da história por mais de um aluno; - Apresentação das histórias contadas através de áudio (gravação); - Produção escrita direcionada aos componentes da turma, na condição de leitores, inclusive a professora: - Circulação dos textos entre os leitores-escretores em sala de aula; - Conversa sobre as produções escritas ilustradas, comparando com as versões produzidas oralmente quanto à apreciação acerca dos modos de dizer e de escrever: são iguais, semelhantes, diferentes? Trazem outros sentidos? Quais?
<p>2ª Aula 13 de abril de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do livro, explorando a capa (título, autor, ilustrador, tradutor), seguida de leitura do conto pela professora; - Roda de leitura: A professora entrega um livro para cada aluno ler uma parte da história; - Leitura de um texto escrito pela professora sobre a história de Chapeuzinho Vermelho, a partir do lugar da vovó; - Comparação das duas versões lidas: livro e texto. São iguais, semelhantes, diferentes? Trazem outros sentidos?
<p>3ª Aula 22 de abril de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão com a turma sobre a fala de cada personagem da história de Chapeuzinho Vermelho: narrador, mãe, chapeuzinho, lobo, vovó, caçador, para organizar uma dramatização, orientada pela professora; - Dramatização da história lida;
<p>4ª Aula 07 de maio de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada da aula anterior, lembrando as falas de cada personagem da história de Chapeuzinho Vermelho; -Produção coletiva da dramatização; -Escrita do texto individual pela professora e alunos;
<p>5ª aula 08 de maio de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição da história de Chapeuzinho Vermelho em filme; - Discussão acerca dos sentidos contidos na história do filme. São iguais, semelhantes, diferentes? Trazem outros sentidos? Quais? Tem haver com nosso cotidiano? - Ilustração da história; - Produção em dupla do gênero diálogo sobre o conto de Chapeuzinho Vermelho com os animais que aparecem no filme: corça, passarinho e castor. A professora produziu o texto com uma aluna.

<p>6ª Aula 11 de maio de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa: __ Se nós fôssemos Chapeuzinho e precisássemos ir a algum lugar de Campina Grande, tal como: feira, shopping, parque da criança, etc. O que poderia acontecer nessa saída? Vamos pensar? - Produção de uma narrativa individual tendo como base o conhecimento do contexto social onde mora; - Escrita da narrativa individual pela professora e alunos;
<p>7ª Aula 12 de maio de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa: Vocês sabem o que é uma receita? Já fizeram uma? Receita é um tipo de texto que serve para instruir, ensinar algo e está presente em nosso dia-a-dia; -Reconhecimento de uma receita em cartaz e levantamento das características de um texto prescritivo (Tem título? A finalidade do texto é orientar sobre algo? Os verbos que aparecem geralmente são: junte, coloque, faça, etc); - A professora explica que para levar a cesta de doces para vovó, Chapeuzinho ajuda sua mãe a preparar uma receita de doce: Brigadeiro de chocolate; - Produção coletiva realizada pela professora do gênero textual: Receita;
<p>8ª Aula 13 de maio de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Roda de conversa: Vocês sabem o que é um bilhete? Para que serve? Já fizeram um? -Reconhecimento de um bilhete em cartaz e levantamento das características desse gênero textual - mensagem curta, trocada entre pessoas, é composto geralmente de: destinatário, mensagem, despedida, remetente e data; - A professora explica: imaginemos que a mãe de Chapeuzinho escreveu um bilhete para vovó querendo saber o porquê da demora de Chapeuzinho; - Produção individual pela professora e alunos do gênero textual: Bilhete;
<p>9ª Aula 26 de maio de 2015</p>	<p>Plano de aula da professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de leitura: história dos Três porquinhos; - Reconto oral; Ilustração da história; - Gramática (atividades de escrita: classificação das palavras, quanto ao número de sílabas);
<p>10ª Aula 28 de maio de 2015</p>	<p>Plano de aula da professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção textual a partir de imagens da história dos Três porquinhos; - Exibição da história dos Três porquinhos em filme; - Comparação da história em livro e em DVD;
<p>11ª Aula 01 de junho de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relato escrito do ponto de vista da professora sobre a experiência que vivenciou em sala de aula; - Relato escrito do ponto de vista dos alunos sobre a experiência que vivenciaram com a escrita; - Relato da professora acerca de sua experiência com a produção de texto na sala de aula e fora dela;

Proposta de intervenção - Sequência Didática realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano "B"- manhã), Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB.

Nossa proposta de intervenção está fundamentada na concepção de linguagem como interação, como sistema interlocutivo dinâmico. Essa concepção está respaldada nos estudos do discurso, da AD e dialoga com os estudos de Vygotsky e Bakhtin, que apontam para uma natureza interacional e dialógica da linguagem. O ponto de vista interacional precisa ser considerado na sua dimensão social, pois a linguagem é produzida a partir de um contexto

social determinado. Na sua dimensão dialógica, ela é produzida na relação entre os sujeitos e a partir de outras vozes. Quanto à concepção de escrita e de texto adotadas nessa SD, nos fundamentamos na concepção de escrita como processo, pois enfatiza a interferência da esfera social e cognitiva, bem como do lugar discursivo do sujeito escritor. Desse modo, a produção de textos escritos requer, além da atividade cognitiva, o conhecimento de mundo e dos gêneros textuais e discursivos que circulam na sociedade. As atividades propostas para a professora nessa SD foram baseadas em aspectos sociais da língua, ou seja, procuraram enfatizar a língua em seus usos efetivos, em situações e práticas de uso real na sociedade (receita, bilhete), indicando nossa perspectiva de letramento ideológico, que lida com a escrita e a leitura não só na escola, mas no contexto social.

Quanto às atividades de letramento que a professora utilizou, podemos destacar as práticas de letramento relacionadas à oralidade, o uso do livro didático, a interação em sala de aula, no momento de explicar as atividades propostas, quando exemplificava ou descrevia um exercício e as leituras dos livros de literatura infantil. A partir desses movimentos dos sujeitos, concebemos o lugar da professora e dos alunos como sujeitos de discurso que produzem sentidos. A professora e os alunos se movimentam nesse espaço como sujeitos discursivos que são interpelados por valores, crenças, ideologias e experiência de vida diversas, constitutivos do seu discurso. No caso da professora, é o modo como ela reproduz o discurso didático-pedagógico da tradição escolar que sustenta o seu lugar social de professor.

4.3.3 Etapa III - Professora e pesquisadora: encontros de discussão e reflexão sobre a escrita

Esta etapa configurou-se em encontros realizados entre a pesquisadora e a professora da turma, para reescritura dos textos produzidos pela professora, como também discutir sobre a perspectiva discursiva de leitura e de escrita, envolvidas nesta pesquisa. Esse trabalho realizou-se em cinco encontros com duração de duas horas, na casa em que reside a professora⁸. Os encontros para a reescrita dos textos foram realizados nos dias oito, vinte e cinco, vinte e oito de maio e em primeiro de junho de 2015. Nesses encontros, a pesquisadora lia a versão original produzida pela professora na escola, e discutia o que era próprio da natureza do texto escrito, como a organização textual e a linguagem formal, em termos do que foi solicitado para a escrita do gênero em questão, abordando questões referente aos sentidos e

⁸ Os encontros foram realizados na casa da professora. Devido a sua jornada de trabalho (leciona nos turnos manhã e tarde) e em virtude também, do fator locomoção, ela sugeriu que os encontros fossem realizados em sua residência.

à posição do sujeito no discurso. E assim, a professora redigia uma nova versão desse mesmo gênero. É importante ressaltar que os quatro primeiros encontros ocorreram durante o período em que estava sendo aplicada a sequência didática. Depois disso, realizamos um último encontro para a apreciação de leituras teóricas acerca da concepção de leitura e escrita na perspectiva discursiva, que aconteceu em quatro de junho do corrente ano. Nesse dia, fizemos uma leitura compartilhada, em que discutimos sobre a noção de sentidos, a noção de interlocutores, de autoria no texto e refletimos sobre a teoria da AD.

4.4 Instrumentos da pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa foi constituído através de vários instrumentos: entrevista, relato escrito, questionário, observações participantes, relatos das aulas observadas, proposta de intervenção, que proporcionaram as condições para a realização de encontros para estudos com a professora da turma. Além desses instrumentos citados, utilizamos outros que atendiam a necessidade de natureza didático-metodológica, bem como de articulação da temática com outros gêneros, como o filme.

Convém, então, esclarecer que procedemos a um recorte dos dados que constituem o *corpus* em sentido amplo. Precisávamos ter esses dados registrados para nossas leituras e reflexões e até para verificação de informações, pois o(s) discurso(s) não são produzidos em momentos estanques da atuação do sujeito na interação verbal. Os discursos são dispersos e situados sócio-historicamente, daí precisarmos trabalhar com recortes. Nesse sentido, nosso *corpus* delimitado para a análise compõe-se de recortes de fala (entrevista), trechos do questionário e produções escritas e reescrituras, daquelas que foram selecionadas, conforme dados que evidenciavam para as devidas discussões de caráter discursivo e linguístico.

Sendo assim, nos orientamos, como critério para essa seleção dos dados, na concepção de sujeito e autoria da AD, que informa acerca das condições para o sujeito se inserir no lugar de autoria no texto que escreve. Considerando que o sujeito se movimenta no discurso para construir sua subjetividade, analisamos numa perspectiva de progressão, o discurso da professora, a partir de seu posicionamento sobre suas concepções de linguagem, de sujeito, de texto, revelando-se nos seus textos falados e escritos.

No capítulo seguinte, trataremos a análise do referido *corpus*, feita à luz da teoria da AD. Desse modo, para orientar a análise, nomeamos os textos das atividades de escrita como relato e produção I, II, III e assim sucessivamente. E nomeamos de recorte, os dados extraídos

da entrevista e do questionário, enumerados também como recorte I, II e III. Para a identificação dos sujeitos, utilizamos as seguintes identidades: P para a professora responsável pela pesquisa e PA para a professora do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã). No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados.

CAPÍTULO V

ESCREVER EM SALA DE AULA: o lugar da professora como sujeito de discurso

Este capítulo destina-se à análise dos dados e pretende revelar alguns aspectos fundamentais quanto ao desenvolvimento da prática da escrita, entre eles, a prática da escrita do professor como condição para se discutir o ensino da escrita em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que a AD pode trazer uma referência teórica e analítica que possa contribuir para uma reflexão sobre esse processo, uma vez que, ao analisar o modo como o sujeito se constitui, produzindo sentidos, situados sócio-historicamente, pode contribuir para se pensar o lugar da professora no ensino da escrita em sala de aula.

5.1 A história da escrita na vida da professora: o que revelam os discursos

Iniciamos nossa coleta de dados com uma entrevista de caráter informal, seguida de um relato escrito, contendo as mesmas perguntas da entrevista. Esses instrumentos objetivaram coletar informações sobre como a professora aprendeu a ler e a escrever; sobre a sua relação com o ato de escrever em seu cotidiano e sobre o modo como essa prática de escrita reflete-se na forma como ensina a escrita, na turma do 1º Ciclo Final (3º ano). Essas informações materializam o(s) discurso(s) construído(s) nesses espaços discursivos, processo que se configura por movimentos de autoria da professora, como sujeito de discurso. Assim, reproduzimos, a seguir, alguns fragmentos desses dois instrumentos:

RECORTE I

P: Como você aprendeu a escrever?

PA: Processo que eu não lembro como foi o que aconteceu com a leitura e a escrita. Eu não lembro o que foi que aconteceu. Eu lembro da professora, a primeira professora... eu lembro, mas não sei se aprendi a ler ou a escrever com ela. Eu sei que a primeira vez que fui para a escola, eu já passei de série, 1ª, 2ª, -3ª e 4ª. Eu já pulei a primeira série, eu já passei para uma segunda série. Então, aí eu já sabia ler. Como isso aconteceu, eu não lembro. **(Professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 1ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).**

RELATO ESCRITO (trecho inicial)

P: Elabore um relato escrito, descrevendo e narrando sua experiência com a prática de escrever textos.

PA: Pensando a minha fase de estudo, ou seja de escola, parte dela não consigo lembrar. Lembro com saudade de minha primeira professora, e que entrei na escola aos sete anos, idade em que era permitido entrar para a escola. Entrando na escola lembro vagamente que já sabia escrever e ler, porém não lembro como se deu esse processo, inclusive passei logo para a segunda série (...).

(Professora do Ensino Fundamental I. Relato escrito, trecho inicial. Apêndice, B, p. 99).

Esse relato escrito, produzido pela professora, apresenta dados que confirmam as informações prestadas na entrevista. Nesse dizer, destacamos o discurso que a professora evidencia sobre as lembranças de sua primeira escola e de sua experiência inicial com a escrita. Ao afirmar que já “sabia escrever e ler”, traz no seu dizer o sentido de valorização dessa habilidade, como uma aquisição que se dá como um “fenômeno”, que não se explica, acontece.

Um outro discurso que destacamos é a referência a um certo “esquecimento” por parte da professora em relação a como se deu o seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Ela lembra da sua primeira professora, contudo, não consegue explicar se foi com essa professora que aprendeu a ler e a escrever. Esse “esquecimento” retoma dois tipos de esquecimentos do sujeito-falante, trazidos por Pêcheux ([1975] 2009). O esquecimento número um diz respeito à ilusão que o sujeito-falante tem de ser a origem do seu dizer. Está relacionado ao inconsciente e também pode ser chamado de esquecimento ideológico, uma vez que não é determinado pela nossa vontade, mas pelo modo como somos afetados pela ideologia. O esquecimento número dois⁹ está relacionado ao consciente e pertence à ordem enunciativa. O sujeito-falante aqui tem a impressão da realidade do pensamento, ou seja, acredita que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras e daquela forma.

Colocando-se como sujeito de discurso, a professora está num campo amplo de sentidos, e vai buscar esses sentidos no interdiscurso, isto é, na memória discursiva, que “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem” (ORLANDI, 2013, p. 54). Então, toda produção de

⁹ Refere-se ao “esquecimento pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, [...] um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 173).

discurso e sentidos, historicamente produzidos pela sociedade e dos quais nos apropriamos no momento de enunciar ou escrever, é o que sustenta os nossos dizeres.

Neste caso, a professora está falando de dois tipos de memória: a memória a curto e longo prazo, que se refere à nossa memória cerebral, às nossas lembranças e à memória discursiva, que faz referência a um discurso sobre processo de aquisição de leitura e escrita, processo não lembrado, instaurado no não-dito do discurso. Esse remeter da professora às suas memórias e ao interdiscurso, nos faz pensar que provavelmente o seu processo de alfabetização não tenha sido algo importante, significativo para ela. Mas, que pode ter sido algo penoso, traumático, talvez pela forma como foi ensinada, que faz com que ela “apague” suas lembranças e revele em seu discurso “eu não lembro o que foi que aconteceu. Eu lembro da professora, a primeira professora [...] eu lembro, mas não sei se aprendi a ler ou a escrever com ela”. A professora enuncia-se a partir do “eu” no discurso, sua enunciação organiza-se na oralidade, e fala da primeira professora e da escola onde estudou, como um lugar que não significou, “eu já passei de série, 1^a, 2^a, -3^a e 4^a. Eu já pulei a primeira série, eu já passei para uma segunda série. Então, aí eu já sabia ler. Como isso aconteceu, eu não lembro”. Na concepção da PA, o processo de aquisição de escrita é concebido como algo muito rápido, automático e até mecânico. Essa explicação remete à noção do aprender a ler como processo que é automático: o aluno começa a decifrar o código, “de repente”, começa a ler! Explicação fundamentada na tradição escolar, na concepção de sujeito pensado no contexto do behaviorismo, que aprende ao responder a estímulos a ele apresentados repetidamente.

A professora finaliza o seu dizer reforçando a repetição de algo que não lembra, sustentando o sujeito da enunciação, ancorando-o, e ele não perde o controle sobre o seu dizer, evidenciando uma ação de letramento, ou seja, PA tem a experiência de se posicionar falando, deixando marcas materializadas na língua, “eu não lembro”, repetidas vezes, que sinalizam os movimentos de autoria, seu discurso revela em seu dizer a sua subjetividade e finaliza a sua enunciação reforçando a sua inquietude em relação a algo que não consegue dizer: o fato de não ter lembrado como ocorreu esse processo.

Focalizando o trecho do relato escrito, PA confirma as informações acerca de como ocorreu o seu processo de leitura e escrita. Inicia seu texto, situando-se a partir do “eu” no discurso. Elabora toda a sequência enunciativa, conforme a memória discursiva das lembranças, trazendo em seu dizer, agora no relato escrito, marcas do imaginário coletivo acerca da primeira professora: “lembro com saudade de minha primeira professora”, apresentando um discurso de valorização do profissional que, a partir da contemporaneidade

tem perdido esse lugar de reconhecimento. O movimento de autoria da professora como sujeito de seu texto desloca-se de dois lugares específicos da enunciação: oral e escrito, apresentando controle do seu dizer sobre suas lembranças.

Apresentamos, em seguida. Outra questão extraída da entrevista que focaliza um outro aspecto que se relaciona à história da prática de escrita da professora.

RECORTE II

P: Gosta de escrever?

PA: gostar de escrever não é bem a minha questão...gostar de escrever. Eu gosto mais de uma conversa, um debate do que a própria escrita, a escrita propriamente dita, não é muito a minha praia, mas que produzo alguma coisa.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 2ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).

P: Como é que essa escrita se faz no seu dia a dia?

PA: Com certeza a escrita está no meu dia a dia, na produção diária, no relato das crianças, produção do ensino textual. Como acontece, eu faço a partir de uma figura para que eles vão produzindo, depois eles vão criando seus próprios textos.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 4ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).

P: E fora desse ambiente de trabalho como você percebe sua escrita?

PA: em casa com minha filha, na produção de texto para a escola. Então, ajudo a produzir, aí acontece a escrita, na produção de texto.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 5ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).

RELATO ESCRITO (trecho final)

P: Elabore um relato escrito, descrevendo e narrando sua experiência com a prática de escrever textos.

PA: A prática de escrita não é muito fácil, sinto algumas dificuldades em produzir textos, relatar fatos escritos, mas não desgosto totalmente, até porque no meu dia-a-dia é preciso usar a escrita, tanto no trabalho com relatórios, registros de aulas e preparar aulas. No meu dia-a-dia em casa também preciso usar a escrita quando faço uma lista de compras, ou preciso ajudar minha filha com as tarefas, no mais a escrita está presente no nosso dia-a-dia. Em minha profissão a escrita não pode ficar de fora do contexto da sala de aula. **(professora do Ensino Fundamental I. Relato escrito, Trecho final. Apêndice, B, p. 99).**

Ao analisar recortes da entrevista e o trecho final do relato escrito, observamos que há referência a um discurso escolarizado sobre a instituição da escrita (FD), como domínio obrigatório do sujeito profissional, professor. A professora se contradiz no momento em que enuncia “gostar de escrever não é bem a minha questão [...] a escrita propriamente dita, não é muito a minha praia, mas que produzo alguma coisa”. Essa contradição é típica do sujeito de

discurso. Ela é interpelada pela posição de ser professora, fazendo com que a formação discursiva, ou seja, a partir do lugar social que ela ocupa – a sala de aula, determine o que ela pode e deve dizer. Percebemos também que, no relato escrito, o sujeito nessa formação discursiva é interpelado pelas relações de poder, pois a escola, enquanto aparelho ideológico, a interpela a dizer que, em seu dia a dia produz escrita, tendo em vista que a profissão docente está intrinsecamente relacionada ao ato de escrever: “em minha profissão a escrita não pode ficar de fora do contexto da sala de aula” (v. Apêndice B, p. 99). A fala da professora confirma que a escrita em seu cotidiano está voltada apenas para o contexto acadêmico, sua prática de escrita é estritamente profissional e escolarizada, desse modo, a professora revela uma concepção de escrita formal, enquanto domínio do código escrito.

Essa noção se faz representar na concepção de texto e de linguagem enquanto domínio do código escrito, reveladas em seu discurso, ao responder perguntas do questionário (v. Apêndice C, p. 100). Sobre a concepção de texto, diz que texto é um “conjunto de frases que é feito para ser lido e entendido oralmente ou escrito” (Questão 16). Sobre a concepção de linguagem, explica que linguagem “é a forma a qual podemos expressar nossas ideias e pensamentos através da fala ou da escrita” (Questão 17). Esses enunciados revelam que a professora concebe o texto sob a orientação da tradição escolar, como uma sequência de frases para formar uma unidade com início, meio e fim. Seguindo essa orientação, a linguagem é considerada como expressão de pensamento, em que o sujeito é visto individualmente, não priorizando a interação social, lugar de constituição da linguagem e do sujeito.

Acerca de como acontece o ensino da escrita, de como é sua prática para escrever texto em sala de aula, a professora revela:

RECORTE III

P: Pensando profissionalmente. Como poderia falar sobre o ensino da escrita em sala de aula? Como é que acontece o ensino da escrita? De produção de texto. Como é sua prática para escrever texto em sala de aula?

PA: Tenho que escrever a escrita. Bom a minha prática, parte de texto, de leitura, de poemas, que é a parte que eu mais gosto, do poema para trabalhar para que depois eles partam dos seus próprios poemas e vá gostando de outras produções escrita, poesia, poemas....euh! uma narrativa, fábula, daí, tudo, a partir da escrita.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 7ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).

Consideramos nesse recorte que a professora ensina a prática de escrever texto em sala de aula, numa perspectiva de texto do ponto de vista da tradição escolar, em que é necessário

um modelo já pronto. Não compreende a prática de escrita numa perspectiva discursiva, em que a produção de sentidos é realizada por sujeitos situados sócio-historicamente. Esse discurso do ensino, pautado em modelos, provavelmente, se fundamenta na sua formação que não prioriza pensar o ensino a partir do que o sujeito sabe, do que o sujeito conhece.

Percebe-se que sua prática de ensino da escrita parte da ideia de que é necessário dominar o código escrito primeiramente, como prioriza a linguística tradicional: prioriza-se o código, enfatiza-se a letra, o ponto de partida é a letra para depois se trabalhar com as sílabas, geralmente, associadas a uma palavra ilustrada. Ensino, então, descontextualizado, cujo foco é o professor como detentor desses saberes e o aluno, sujeito que precisa ser estimulado a partir de modelos para recuperar e perpetuar o que esses modelos apontam como “ideal” para se aprender a escrever.

Observando as questões dos recortes II e III e a produção I, acerca de como a professora fala da escrita, percebemos que existem modos de dizer que fortalecem um discurso de escrita como obrigação, de escrita escolarizada, uma vez que ela enuncia desde a primeira pergunta “gostar de escrever não é bem a minha questão [...] mas que produzo alguma coisa”. A fala da professora revela indícios de que a escrita em seu dia a dia se constitui como obrigação, já que ela é um sujeito professor que se utiliza da linguagem “com certeza a escrita está no meu dia a dia, na produção diária, no relato das crianças, produção do ensino textual [...] em casa com minha filha, na produção de texto para a escola”, e ao finalizar o relato escrito “Em minha profissão a escrita não pode ficar de fora do contexto da sala de aula”. Assim, esses dizeres materializam um discurso. A professora mostra como é que ela se movimenta de um lugar de sujeito de discurso falando, para um lugar de sujeito de discurso escrevendo, sendo coerente com o mesmo ponto de vista, evidenciando o discurso da escrita numa perspectiva escolarizada.

A professora se instaura nesse discurso, tanto para elaborar o seu texto oral como o texto escrito e se organiza nessa (FD). Ao utilizar os mecanismos linguísticos “mas [...]” “com certeza [...]”, a professora está tentando modalizar o seu dizer, trazendo um discurso dito, “em casa com minha filha [...]” “Em minha profissão a escrita não pode faltar [...]”, o da obrigação, que dialoga com outro não dito: profissão de professor requer domínio da escrita, logo, ser professor significa saber escrever. Ao fazer essa relação entre o dito e o não dito, a professora se constitui subjetivamente como sujeito e se coloca como sujeito de autoria, uma vez que está se responsabilizando pelo que está dizendo.

Nesse sentido, observa-se que a professora evidencia, em sua relação com a prática

escrita, sua concepção de texto, de linguagem e do que é escrever, confirmando em seu discurso o que faz em sua prática na sala de aula. Revela seu discurso, como essa dificuldade que possui com a prática do escrever e esse modo de conceber a linguagem escrita, numa perspectiva tradicional, orientam o modo como ela ensina a escrever na sala de aula. São eventos de letramentos escolarizados, baseados numa visão da tradição escolar, em que se prioriza o uso do código. Percebemos que o sujeito de discurso - alvo de nosso estudo – a professora do 1º ciclo final (3º ano “B”), apresenta suas concepções sobre a prática da escrita, e, a partir dela, entende ser o seu cotidiano nas experiências com o uso da escrita, bem como, orienta e ensina seus alunos (v. atividade de sondagem no Quadro 3) nessa perspectiva porque sofre as interpelações de condições de produção, fruto de sua formação profissional de base tradicional e formal.

Passemos a analisar dados que instauram a professora em outras condições de produção, como sujeito social que escreve, mesmo que seja em sala de aula. Podemos, então, verificar os movimentos da professora no contexto da produção oral e escrita.

5.2 O conto de fadas na produção oral e/ou escrita: a construção do sujeito-autor

Destacamos uma sucessão de eventos de letramento em que se inscrevem a professora e seus alunos. Essa sucessão de eventos são etapas constitutivas de uma sequência didática – SD (v. Metodologia) que planejamos para desenvolver com esse grupo, com a aceitação e participação da professora.

A produção II, foi realizada em sala de aula pela professora da turma (1º ciclo final “B” – 3º ano), como atividade instaurada na relação entre o conto (oral) da história de Chapeuzinho Vermelho e as reproduções desse conto (reconto oral). Na primeira aula, foi solicitada à professora e à turma a produção escrita da história. Vejamos, então, essa versão da história.

FIGURA 1: PRODUÇÃO II – Versão I

Atividade da 1ª Aula – Produção de Texto

A partir da narração oral da história de Chapeuzinho Vermelho que você ouviu, escreva um texto para a turma, considerados os leitores. Não se esqueça de dar um título para seu texto.

Chapeuzinho e o lobo mau

Era uma vez num lindo bosque onde morava uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Certo dia sua mãe pediu que ela levasse fosse levar na casa da vovó um cesta com doces, sua vovó estava doente, porém sua mãe pediu que ela não fosse pela floresta porque era perigoso. Chapeuzinho toda contente saiu cantando e dançando pelo caminho. Quando de repente o lobo apareceu no meio das árvores e perguntou: onde você vai menina - tão contente? Vou a casa da vovó, levar esses doces pois a vovó está doente. O lobo com sua malícia pediu que a menina descesse do caminho, para chegar a casa da vovó antes do urubim. Quando lá Chapeuzinho bateu a porta e chamou a vovó, o lobo que chegou lá antes de Chapeuzinho respondeu: esta menina pitueta, está aqui no quarto, quando Chapeuzinho viu a vovó perguntou: por que essas orelhas tão grandes, são para te ver, essas orelhas tão grandes para te ouvir melhor, esse nariz tão grande, é para te cheirar, e essa boca tão grande é para te comer, e tentou comer a menina. Chapeuzinho gritou, um caçador que passava por perto, ouviu o grito da menina, que matou o lobo e retirou a vovó ainda com o lobo e voltou do lobo mau. O caçador abraçou a menina e foram felizes para sempre.

Professora do 1º Ciclo Final (3º ano "B" - Manhã)

Produção escrita a partir do reconto oral da história de Chapeuzinho Vermelho. 1ª aula da proposta de intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

Com relação ao resgate da história a partir da condição dada: ouvir a história, ouvir os recontos, escrever essa história, posteriormente, percebemos que, do ponto de vista discursivo, o sujeito professor se enuncia a partir do lugar discursivo de narrador da história “Certo dia sua mãe pediu que ela levasse fosse levar na casa da vovó um cesta com doces, sua vovó estava doente, porém sua mãe pediu que ela não fosse pela floresta porque era perigoso”. Inscrevendo-se como narrador, PA se movimenta nessa formação discursiva, reproduzindo textualmente o conto, conservando o discurso estereotipado “Era uma vez [...]” que permeia esse gênero escrito. Já no enunciado introdutório, apresenta um não desenvolvimento devido à sinalização coesiva que, na linearidade, parece não adequada “Era uma vez num lindo bosque onde morava uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho”, finalizando o período inicial como se “num lindo bosque” funcionasse sintaticamente como “um lindo bosque”.

A professora recupera todo o conto de Chapeuzinho Vermelho, sendo fiel ao gênero oral, ou seja, traz uma construção escrita relacionada com a oralidade. O modo como o sujeito se revela evidencia que existe pouca prática com o escrever, ou seja, o seu dizer revela realmente o seu perfil em relação à escrita, que possui pouca prática, que não escreve. Desse modo, revela na linguagem materializada em texto, que não tem prática para lidar com a narração escrita, mas com a narração oral, como afirma na entrevista. Nesse sentido, observamos que, mesmo a professora parafraseando o oral, ela conseguiu escrever um texto longo, mostrando uma história completa, trouxe todos os eventos ocorridos no conto, uma vez que conhece essa história que faz parte do seu imaginário de contos de fadas.

Constata-se, ainda, em seu dizer, o seu perfil em relação à escrita, isto é, a professora não se preocupa com a organização da história, com a valorização dos diálogos, evidenciando assim que não tem conhecimento dos recursos normativos da escrita formal. Como pode ser observado no terceiro parágrafo, a ausência de sinalização do diálogo, para mudança dos interlocutores: “[...] Chegando lá Chapeuzinho bateu à porta e chamou a vovó, o lobo que chegou lá antes de Chapeuzinho respondeu: entre minha netinha, estou aqui no quarto, quando Chapeuzinho viu a vovó perguntou: pra que esses olhos tão grande [...]”.

Observando esse movimento de não formalidade da língua escrita, continuamos a investir na sua formação, acreditando ser possível conversar com a professora sobre esse modo de conceber a escrita. Então, organizamos e trabalhamos com (PA) uma reescritura como proposta de reorganizar esse texto. Nesse percurso, nós também trabalhamos com a turma, introduzindo o diálogo na história, momento em que percebemos que a professora também se apropriou desse conhecimento. Vejamos como essa nova versão foi reorganizada pela professora na Figura 2.

FIGURA 2: PRODUÇÃO II – Versão II

Reescrita da atividade da 1ª aula: A partir da narração oral da história de Chapeuzinho Vermelho que você ouviu, escreva um texto para a turma, considerados os leitores. Não se esqueça de dar um título para seu texto.

Chapeuzinho e lobo mau

Era uma vez um menina chamada Chapeuzinho Vermelho ela morava em um bosque. Certo dia sua mãe pediu que Chapeuzinho fosse a casa de sua avó levar uns doces, pois a avó estava doente, porém a mãe falou: - não vá pela floresta pois é muito perigoso e não fale com estranhos!

Chapeuzinho pegou a cesta de doces e foi cantando e olhando pelo caminho, quando de repente apareceu um lobo no meio das árvores e perguntou: - Onde você vai linda menina assim tão contente? - Vou a casa da avó levar uns doces para ela que está doente. O lobo então falou: - Vá pelo caminho da floresta que é mais perto. O lobo saiu em disparada para chegar primeiro à casa da avó de Chapeuzinho.

Quando foi Chapeuzinho bateu na porta e chamou a avó. O lobo disfarçado da avó falou: - Entre minha netinha, estou muito fraca e não posso levantar. A menina entrou no quarto da avó e achou a avó um pouco estranha e perguntou: - Avó por que esses olhos tão grandes? - Para te ver melhor, e essas orelhas tão grandes? - Para te ouvir melhor. Esse nariz tão grande? - É para te cheirar. E essa boca tão grande? - É para te comer.

O lobo tentou agarrar a menina que correu e começou a gritar: - Socorro! Socorro! Um caçador que passava por perto entrou na casa da avó, matou o lobo e retirou a avó ainda com vida dentro da barriga do lobo. A menina abraçou a avó e ficaram muito felizes.

Professora do 1º Ciclo Final (3º ano "B" - Manhã)

Proposta de reescritura sobre a versão I da produção da história de Chapeuzinho Vermelho. 1ª aula da proposta de intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

A versão II foi reescrita pela professora durante o segundo encontro com a professora pesquisadora. É importante destacar que (PA) fez a reescrita sozinha, isto é, sem intervenção de P. Essa condição foi utilizada, nesse momento, porque queríamos ter uma noção de como a professora processaria as informações trabalhadas na sala de aula. Sendo assim, produzida a reescrita, pesquisadora e professora leram e discutiram juntas os dois textos, fazendo as comparações entre ambos. Assim, evidenciamos que o discurso sobre Chapeuzinho Vermelho é o mesmo, isto é, fiel à tradição da história. Nessa segunda versão, percebe-se uma valorização e reorganização do texto: a professora reordenou sintaticamente as frases do primeiro parágrafo, destacou os personagens, introduzindo sinais indicativos de fala. É possível perceber, também, que desfez a ambiguidade cometida na primeira versão em relação à personagem “Chapeuzinho gritou, um caçador que passava por perto, ouviu o grito da

menina, que matou o lobo e retirou a vovó ainda com vida [...]”. Na segunda versão, a professora reorganiza, enunciando: “O lobo tentou agarrar a menina que correu e começou a gritar: __ Socorro! Socorro! Um caçador que passava por perto entrou na casa da vovó, matou o lobo e retirou a vovó ainda com vida [...]”. Introduziu detalhes, valorizando a fala dos personagens na argumentação, por exemplo “[...] O lobo disfarçado da vovó falou: __ Entre minha netinha, estou muito fraca e não posso levantar. A menina entrou no quarto da vovó e achou a vovó um pouco estranha [...]” Desse modo, essa versão apresenta investimentos do autor, o que, para AD, significa estar o sujeito de discurso realizando movimento de autoria: controlando os discursos na dispersão, na materialização dos sentidos, no decorrer da articulação textual, entre as sequências das ações dos personagens e da própria narração da história.

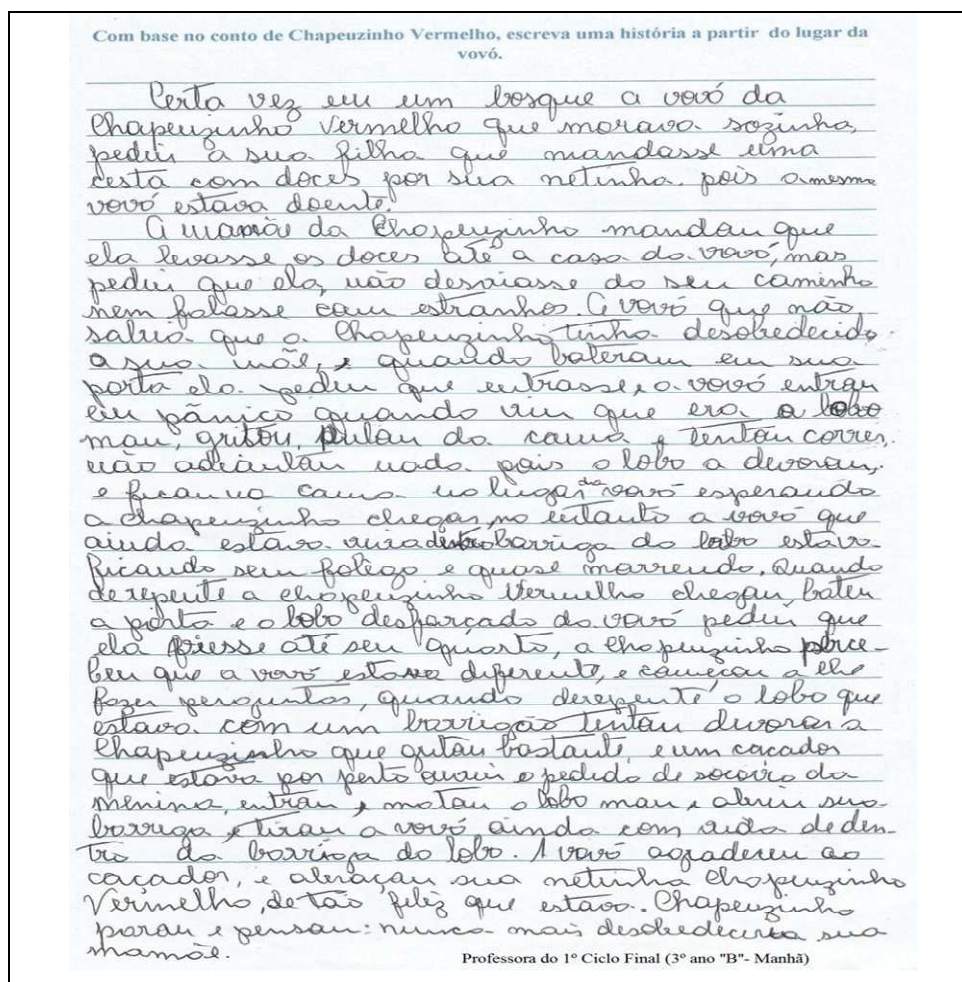
Do ponto de vista discursivo, os dois textos - versão I e versão II - evidenciam marcas da oralidade, a professora se coloca como sujeito de discurso que enuncia a partir do lugar de um narrador onisciente, que sabe todas as ações dos personagens, evidenciando assim, a sua fidelidade à tradição da história, que é contada sob o ponto de vista do narrador. Esse é um modo que o sujeito de discurso (PA) se revela no movimento de autoria, tentando trabalhar a textualidade, ao narrar a história entre a produção oral e a produção escrita.

Consideramos que a professora, no seu lugar de sujeito narrador, no contexto dessas histórias, versões de Chapeuzinho Vermelho, apresenta evoluções, apropriando-se dos mecanismos que introduzem, na narração, dinamismo, inclusive, evidenciando dizeres e sentidos colocados na voz dos personagens.

A professora, enquanto sujeito de discurso que participa com a turma das ações de letramento, realizadas em sala de aula, não percebe que aprende também com seus alunos a inserção desses recursos da narrativa. Sua versão reescrita apresenta a história, agora, sendo recontada a partir do olhar do narrador, no seu lugar de autoria.

Observando a evolução da professora no contexto de sua produção narrativa da história de Chapeuzinho Vermelho, provocamos PA a se desafiar nesse contexto da narração. Apresentamos, na sequência das produções, um texto produzido por ela em sua casa: uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho, escrita a partir do lugar da vovó. Essa versão foi lida por ela em sala de aula para sua turma e depois reescrita. Segue a primeira versão.

FIGURA 3: PRODUÇÃO III – Versão I



Produção escrita a partir do lugar da vovó da história de Chapeuzinho Vermelho. 2ª aula da proposta de intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

O deslocamento da posição do sujeito narrador na enunciação exige conhecimento dos mecanismos não só discursivos como textuais e linguístico-discursivos, porque selecionamos o que dizer e o que não dizer conforme o lugar de discurso, onde nos colocamos, considerando para quem se direciona o discurso, o tempo e o espaço de circulação desse discurso. Essa seleção se materializa na linguagem e na sua articulação no texto. A primeira versão dessa história, sob essa condição dada, revela que (PA) não consegue escrever a história se colocando no lugar da vovó.

Não consegue assumir essa posição do sujeito, fazendo com que o seu texto seja contado do ponto de vista do narrador, contando a história na terceira pessoa, conhecendo, portanto, todos os fatos que seriam narrados. Nesse lugar, a professora revela movimentos da posição de autoria quando, na tentativa de se enunciar como a personagem vovó, não consegue enunciar-se, como a vovó de Chapeuzinho, mas traz dizeres que a valorizam: “[...] a

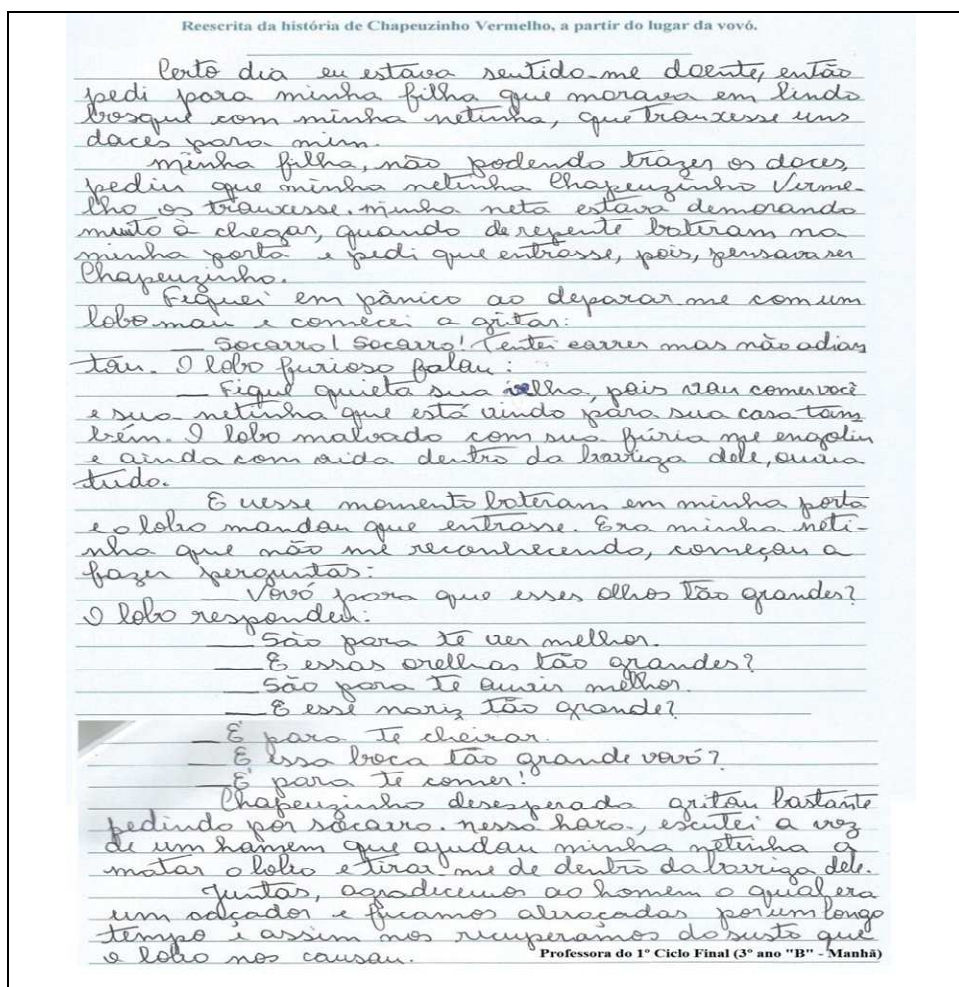
vovó entrou em pânico quando viu que era o lobo mau, gritou, pulou da cama e tentou correr [...] no entanto a vovó que ainda estava viva dentro da barriga do lobo estava ficando sem fôlego e quase morrendo [...]”, trabalhando sob o ponto de vista da avó o conflito que, nesse momento da narrativa, faz evoluir as ações para um desfecho: mecanismo discursivo que provoca no leitor o interesse, a participação na leitura.

A história, nessa versão, encerra-se também com a evidência da ação da vovó pela narração do enunciador narrador: “[...] A vovó agradeceu ao caçador, e abraçou sua netinha Chapeuzinho Vermelho, de tão feliz que estava [...]”. O modo de cercar a personagem vovó com essas atitudes não se faz presente nas versões I e II da história.

Consideramos, então, que a professora, no seu lugar discursivo de escritora, revela movimentos de autoria, na tentativa de demonstrar o que sabe e o que não sabe acerca das condições que foram dadas para o desenvolvimento da produção. A professora enuncia utilizando o discurso indireto, apropriando-se da voz dos personagens e por eles se coloca na história, movimentando-se na posição de autor onisciente, isto é, na posição de um narrador que assume o lugar de porta voz da vovó.

Dando continuidade ao nosso trabalho de desenvolvimento da prática de escrever textos, propomos à professora uma reescritura da produção III.

FIGURA 4: PRODUÇÃO III – Versão II



Reescritura da produção III - O lugar da vovó sujeito de discurso da história de Chapeuzinho Vermelho. 2ª aula da proposta de intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

Para a reescritura dessa segunda versão, foi necessário que a professora pesquisadora P se reunisse com a professora PA, para discutir sobre como poderia ser o mecanismo discursivo de sair de um lugar para outro na narração e, a partir dele, narrar a história. Após essa orientação, a professora passou a reelaborar a segunda versão da produção III. Evidenciamos, já no início do texto, que a professora ocupa o lugar de sujeito da enunciação, assumindo a posição de sujeito autor, colocando-se no lugar da vovó de Chapeuzinho Vermelho.

O texto apresenta uma estrutura de escrita mais elaborada e respeito à regra estabelecida no enunciado – “Com base no conto de Chapeuzinho Vermelho, escreva uma história a partir do lugar da vovó”. Como autora, o sujeito de discurso narra a história em primeira pessoa e reconhece o contexto social ao qual deve se referir, construindo desse modo sua identidade como autor, assumindo a voz da vovó: “Certo dia eu estava sentindo-me

doente, então pedi para minha filha que morava em lindo bosque com minha netinha, que trouxesse uns doces para mim [...]”.

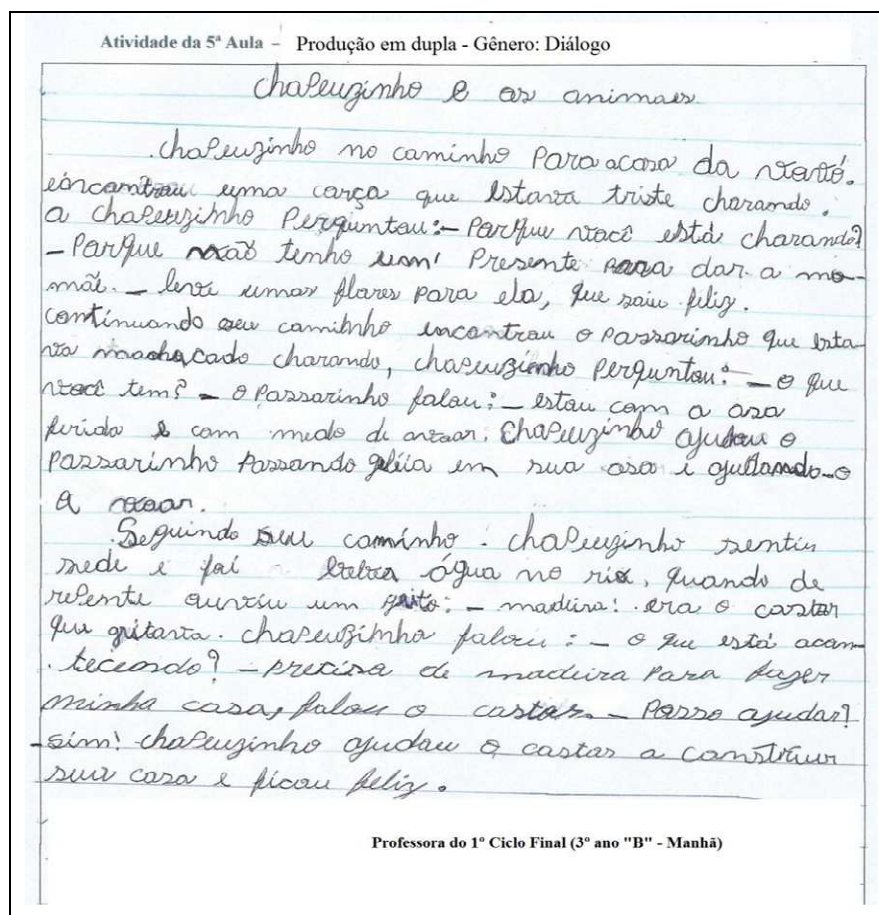
Nessa segunda versão, a professora apresenta um certo domínio de alguns mecanismos discursivos, a exemplo da unidade textual da narrativa com diálogos paragrafados, da não contradição em seu discurso. A vovó, como sujeito de enunciação, controla os fatos durante todo o desenrolar do texto, inclusive, mesmo dentro da barriga do lobo; e responsabiliza-se pelo seu dizer, colocando-se em seu texto como a origem, fonte de seu dizer, embora saibamos que isso seja, conforme Eckert-Hoff (2008), uma ilusão, pois a produção do discurso não se origina de um ser único e absoluto, sendo o sujeito que fala e/ou escreve um “suporte” para o discurso. A professora assume em seu discurso um ponto de vista que é coerente do começo ao fim, apresentando um texto com progressão e coerência.

Observamos nessa versão, uma escrita mais elaborada, se compararmos com as versões, até esse momento produzidas. A professora se colocou no lugar da vovó, mas percebemos que marcas linguísticas, que elaboram a textualidade, parecem caracterizar o lugar da professora escrevendo, numa tentativa de formalizar o escrito e de ter o controle do texto. Desse modo, ela fala como vovó, mas escreve como o sujeito de discurso na posição de professora, [...] “sentindo-me doente”, “[...] ao deparar-me”, “[...] tirar-me de dentro da barriga [...]”. São movimentos característicos de posição-sujeito do enunciador que narra, mas também se posiciona diante das situações por que passam os personagens, como, no caso, da história em questão. Para que o sujeito de discurso se coloque na posição de autor é necessário que ele estabeleça uma relação com o outro. Neste caso, o sujeito no interdiscurso assumindo uma posição discursiva em uma FD.

Seguimos com nossa proposta de intervenção propondo uma produção escrita em dupla sobre o gênero diálogo, tomando como referência o conto de Chapeuzinho Vermelho (exibido em filme¹⁰: uma outra versão da história original), com os animais que aparecem na história: corça, passarinho e castor. A professora também participou dessa produção textual.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MuySSW98ZKo>. Acesso em: 05 de Maio de 2015.

FIGURA 5: PRODUÇÃO IV



Produção escrita do gênero Diálogo, com base na história de Chapeuzinho Vermelho em filme. 5ª aula da proposta de intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

Ao analisarmos a produção quatro, produzida em dupla pela professora PA e uma aluna da turma, percebemos que o texto destaca os personagens apresentados no filme e que sinais de pontuação utilizados (dois pontos e travessão) nos remetem a sinais indicativos de fala, confirmando assim o gênero diálogo escrito. A sequência enunciativa é elaborada a partir de um discurso direto sob o ponto de vista de um narrador, que assistiu ao filme e apenas descreve os diálogos da situação que vivenciou (reproduziu).

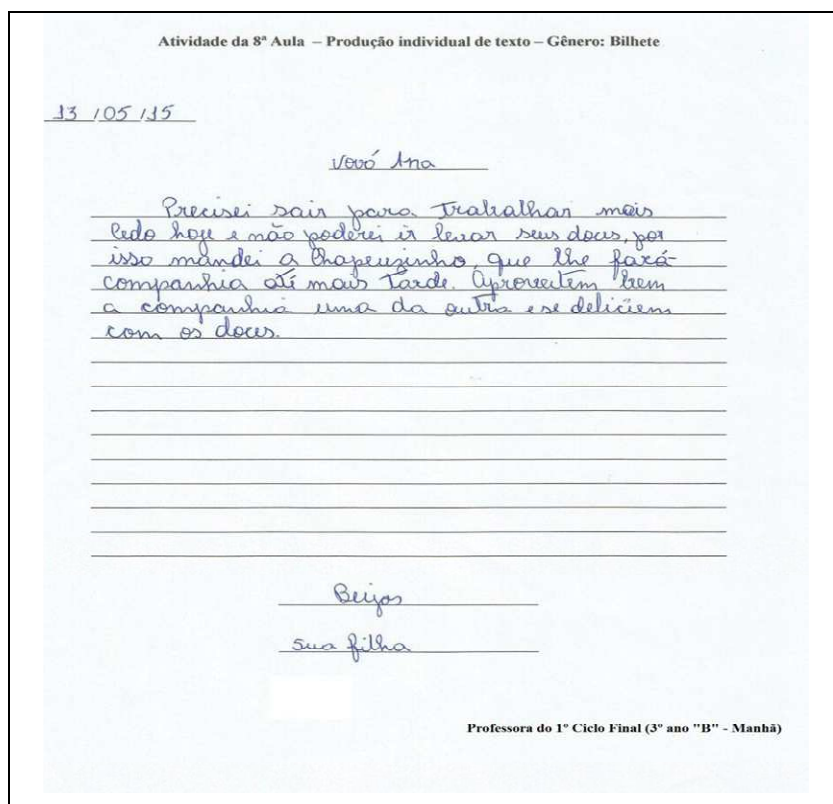
Desse modo, considerando o avanço já evidenciado pela professora na elaboração da narração com diálogo, chama-nos a atenção a textualidade que se apresenta nessa produção. O conhecimento acerca da organização sobre a disposição do diálogo não é observado, modo de escrever apresentado em etapas anteriores à orientação da pesquisadora. Entendemos que o sujeito de discurso revela-se na sua contradição: em condições de produção não tão comum nessa sala de aula – professora produzindo com uma aluna, dividindo com ela as reflexões sobre o fazer no texto. O sujeito evidencia um modo de elaborar que pode sugerir um

“distanciamento” da professora, isto é, só a aluna escreveu, e esse “distanciamento” pode significar o sentido de não aceitação desse lugar pela professora ou pode ser entendido como a confirmação do perfil de conhecimento da professora sobre a escrita, colocando-se na posição de sujeito-aluno e não de professora, possibilidades que revelam que ambas, professora e a aluna, possuem o mesmo conhecimento acerca da escrita, evidenciando que o lugar de sujeito de onde enunciamos interfere na seleção do uso da língua.

A partir dessa situação de produção que foi dada em sala de aula, confirma-se a necessidade de criar condições para que a professora possa deslocar-se para contextos outros que não apenas o da narrativa de ficção. É possível, então, favorecer a construção de movimentos de autoria do sujeito de discurso, trabalhando a produção em outros gêneros discursivos da escrita, no intuito de ampliar seus conhecimentos para lidar com modos de dizer específicos, deslizando os sentidos em domínios discursivos, que dialogam com a referência ao discurso temático da proposta de prática de escrita, nessa sequência didática: o conto de Chapeuzinho Vermelho.

Explorando o imaginário da narrativa e a ela relacionando a exterioridade em que se situa o sujeito envolvido nessa experiência – a professora – e dando sequência à exploração das atividades de letramento, PA contextualiza uma situação de interação entre os personagens: mãe de Chapeuzinho, a vovó e a menina. Sugere que os alunos produzam individualmente imaginando que a mãe de Chapeuzinho escreve um bilhete para a vovó. A professora também produziu seu bilhete, apresentado na produção V.

FIGURA 6: PRODUÇÃO V



Produção escrita do gênero Bilhete, com base na história de Chapeuzinho Vermelho. 2ª aula da proposta de intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

Esse texto foi produzido a partir da seguinte condição: a aula retoma a noção de gênero textual, com referência a um cartaz exposto na sala e já trabalhado, quando se introduziu a receita anteriormente. A professora parte da comparação – receita e bilhete. A explicação dada pela própria professora (PA) para realização da atividade era que a turma imaginasse que a mãe de Chapeuzinho precisou escrever um bilhete para vovó.

Observando a produção bilhete da professora, percebemos que PA, coloca-se a partir do lugar da mãe de Chapeuzinho e em todo decorrer do bilhete, o modo de dizer e de falar de suas funções de mãe “[...] por isso mandei Chapeuzinho que lhe fará companhia [...]” e de filha “Precisei sair para trabalhar mais cedo hoje e não poderei ir levar seus doces [...]”, revela a interlocução com o outro, isto é, com a vovó.

Há a presença de um conhecimento do gênero em questão – bilhete – priorizando a sua composição textual: data, nome do destinatário/receptor, mensagem simples, curta, com linguagem coloquial, despedida e o nome do remetente/emissor. A presença desses mecanismos linguísticos da textualidade confirma o lugar de sujeito da enunciação, pois, neles a linguagem materializa um dizer que revela marcas ideológicas em seu discurso,

apontando aspectos do seu contexto sócio – histórico, ao enunciar “precisei sair para trabalhar mais cedo [...]”. Em seu dizer, ela se coloca como uma mulher contemporânea que trabalha fora e que sai logo no início da manhã. Revela ainda ser uma mulher que realiza, além do trabalho, outras atividades, como cuidar da mãe e cozinhar: “[...] não poderei ir levar seus doces, por isso mandei a Chapeuzinho, que lhe fará companhia até mais tarde [...]”.

Nesse contexto, deslocando a professora enquanto sujeito de discurso na produção escrita, para contextos outros que não apenas o da narrativa de ficção, apresentamos uma outra produção elaborada, também, em sala de aula, como atividade que deu sequência ao trabalho da temática Chapeuzinho Vermelho.

Relacionando ao fato de a personagem ter vivido uma aventura ao sair de casa, a professora sugeriu uma situação que envolvia os alunos para levá-los à produção escrita. A professora realizou uma conversa sobre a atividade proposta e mencionou alguns lugares que fazem parte da vida social dos alunos na cidade de Campina Grande. Destacou a história de Chapeuzinho Vermelho, explicando que cada um faria sua própria história. Antes de realizar a produção escrita, houve um sorteio na sala de aula, dos nomes desses locais existentes na cidade, como: Shopping, Centro, Feira Central e Parque da Criança.

Esta mesma proposta foi também objetivo para a produção da professora, que, como os alunos, fez sua narrativa de aventura. A produção VI apresenta a primeira versão da narrativa.

FIGURA 7: PRODUÇÃO VI – Versão I

Atividade da 6ª Aula – Produção individual de texto

Nós moramos no Bairro das Cidades que pertence a Campina Grande – PB. Imaginemos que um dia, nós precisaríamos ir a um local da cidade. O que poderia acontecer nesse dia? Narre essa história por escrito. Para essa atividade cada um irá sortear para si um local da cidade.

Passeio no Shopping

Certa vez numa tarde de domingo criei coragem e fui ao Shopping Partage da minha cidade. Tinha muita vontade de conhecê-lo. O ônibus que passa em frente ao prédio em que moro é o mesmo que vai ao shopping. Me encorajei de coragem, me arrumei, peguei o ônibus e fui, mesmo tendo medo da violência.

O caminho foi calmo e no domingo o trânsito estava calmo e tinha poucas pessoas nas ruas. Foi desorientado o quanto minha cidade é bonita, de vez em quando dava um girozinho na barreira na medida que o ônibus chegava perto. Chegando lá pedi parada desci e fui matar a minha curiosidade e pensei no que a mamãe havia falado: não converse com estranhos, só desça quando chegar lá, e faça o mesmo ao voltar.

Foi uma tarde maravilhosa, passei bastante, olhei as lojas, a praça de alimentação e fui olhar os cartazes do cinema e pensei: outro dia quando tiver dinheiro irei ao shopping e irei assistir um bom filme no cinema, está sendo meu novo desafio.

Vendo tudo que queria, peguei meu ônibus lembrei novamente do que a mamãe havia falado e voltei para casa feliz da vida.

Professora do 1º Ciclo Final (3º ano "B" - Manhã)

Produção escrita de um texto narrativo – Versão I. 6ª aula da proposta intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

No texto exposto, o sujeito professora enuncia-se a partir do “eu” no discurso. Apresenta uma considerável evolução quanto aos mecanismos discursivos e linguísticos que atendem a um grau semi-formal de um texto escrito, uma vez que se trata de uma narrativa de aventura, sobre uma situação vivida pelo personagem. O dizer se reveste de subjetividade explícita, pois é um sujeito na condição de um “eu”, sujeito da enunciação, narrando fatos experienciados por um “eu”, sujeito autor. Por isso que, na textualidade, há marcas da oralidade, evidenciando um crescimento de autoria, uma vez que procura recuperar o contexto da narrativa de ficção, para se inscrever na narrativa de experiência vivenciada: “Certa vez numa tarde de domingo criei coragem e fui ao Shopping Partage da minha cidade [...]”. O sujeito professor revela, nessa enunciação, marcas do imaginário da ficção, tendo em vista que o passeio também é fictício, embora seja colocado como uma situação real. A professora traz para o seu discurso traços de narrativa que está vivenciando, à medida que escreve, a

partir da história de Chapeuzinho Vermelho. Sua enunciação organiza-se a partir do ponto de vista do sujeito de discurso que se coloca ora como filha ora como aluna do terceiro ano, revelando um discurso de obediência de filha para mãe, remetendo ao discurso ideológico e moralizante da história de Chapeuzinho Vermelho: “pensei no que a mamãe havia falado: __ Não converse com estranhos, só desça quando chegar lá, e faça o mesmo ao voltar [...]”, ocupando assim, o lugar de sujeito que narra e vive a experiência ao mesmo tempo. Desse modo, elabora uma sequência enunciativa instaurada na memória discursiva, utilizando mecanismos discursivos que fazem referência ao discurso presente na história de Chapeuzinho Vermelho, a exemplo de “certa vez”, para situar o leitor na ficção de um fato que parece ser real. E, durante todo o texto, interpela o leitor a percorrer todo o caminho feito por ela, evidenciando assim, recursos da narrativa de um sujeito que se coloca como autor do texto. Passemos para a segunda versão da produção seis.

FIGURA 8: PRODUÇÃO VI – Versão II

Reescrita da atividade da 6ª aula – Produção individual de texto

Nós moramos no Bairro das Cidades que pertence a Campina Grande – PB. Imaginemos que um dia, nós precisaríamos ir a um local da cidade. O que poderia acontecer nesse dia? Narre essa história por escrito. Para essa atividade cada um irá sortear para si um local da cidade.

numa tarde de domingo, decido ir a shopping
Portage que existe em minha cidade. Pais tinha muita
vontade de conhecê-lo.

O ônibus que passa em frente ao prédio em que
morei é o mesmo que faz a linha do shopping. Então
me enchi de coragem, me arrumei, peguei o ônibus e
fui mesmo tendo medo da violência pela qual vive
hoje a minha cidade.

minha ida ao shopping foi calma, pais era
uma tarde de domingo e as ruas não tinham o
tráfego igual ao da semana.

Fui observando a beleza da minha cidade
e vez por outra sentia a sensação de ansiedade to-
mando conta de mim, na medida em que o ôni-
bus se aproximava.

Chegando lá, desci e comecei a observar tudo
aquilo que tinha curiosidade em conhecer. Então
pensei no que a mamãe havia falado:

– não converse com estranhos, só desça
quando chegar lá. Faça o mesmo ao voltar.

Foi uma tarde maravilhosa, passei bastan-
te, olhei as lojas, a praça de alimentação, tomei um
sorvete e fui observar os filmes que estavam em car-
taz no cinema. E pensei:

– Outro dia quando tiver dinheiro irei ao
shopping e irei assistir um bom filme no cinema,
isto será meu novo desafio.

Vendo tudo que queria, peguei meu ônibus
de volta para casa. e lembrei do que a mamãe
havia me falado.

Professora do 1º Ciclo Final (3º ano "B" - Manhã)

Reescritura de um texto narrativo – Versão II. 6ª aula da proposta de intervenção – SD, realizada na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I.

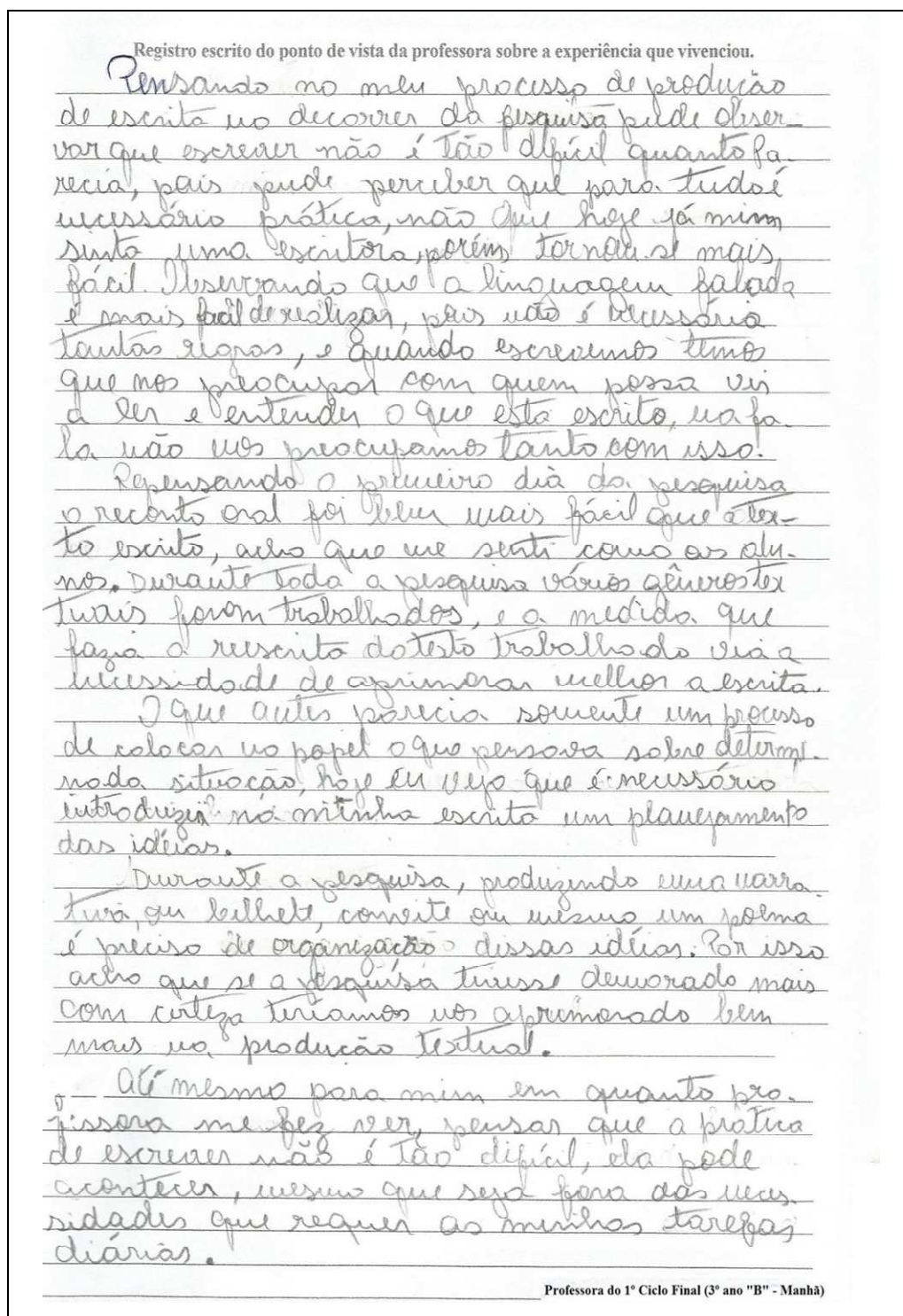
Na segunda versão da produção seis, percebemos que o sujeito do discurso prioriza uma elaboração da textualidade com recursos linguístico-discursivos que procuram dar um grau de formalidade à narrativa. Por “Certa vez” utiliza “Numa tarde de domingo”; “na medida que o ônibus” por “na medida em que o ônibus”; paragrafa para destacar a apropriação que faz da voz da sua mãe “__Não converse com estranhos [...]” entre outros, ao longo da narrativa.

No lugar discursivo que ocupa, a professora como sujeito que se inscreve na história que escreve, desloca-se ora situando a professora ora a filha que saiu para a aventura. Como professora, fica atenta para a normalidade do texto, e recupera toda a formação discursiva da versão I, atentando para a linguagem formal: “Numa tarde de domingo, decidi ir ao Shopping Partage que existe em minha cidade [...]”. Como filha, situa-se na condição de sujeito de discurso, movido pelo discurso ideológico da obediência que se evidencia no dizer que encerra sua narração: “[...] e lembrei do que a mamãe havia me falado”.

Evidenciamos, nessa segunda versão, que a professora vai passando por fases de letramento pelas quais passamos quando lidamos com a reescrita, isto é, o fazer e o refazer, dando lugar assim, a um texto mais formal, em que as marcas da oralidade vão sendo apagadas, surgindo uma linguagem mais formalizada, conforme o gênero textual selecionado, característica do texto escrito, revelando que está vivenciando a experiência do letramento, evoluindo e sabendo se colocar de um modo e de outro em determinado lugar da escrita.

Precisamos, então, trazer, mais uma produção da referida professora, nessa etapa conclusiva da análise do *corpus*. Trata-se de um relato em que a professora registra o modo como viveu e sentiu a experiência de escrever no seu ambiente de trabalho.

FIGURA 9: PRODUÇÃO VII



Registro escrito do ponto de vista da professora sobre a experiência que vivenciou.

Analisando o ponto de vista da professora acerca da experiência vivenciada, evidenciamos que o sujeito professor inicia o seu texto buscando no interdiscurso, ou seja, na memória discursiva, a referência ao processo de escrita que vivenciou durante o desenvolvimento da pesquisa. Situa-se a partir do “eu” no discurso, no lugar discursivo de

professora. Assim, vai organizando e elaborando todo o seu dizer nessa Formação Discursiva (FD), fundamentado na memória discursiva. A professora movimenta-se, no seu texto, utilizando modos de dizer e estratégias de linguagem que ora a revela falando oralmente, ora no escrito. Esse movimento de controle, ou seja, de tentar controlar esse dizer, é um movimento que caracteriza o lugar de autoria, isto é, essa função de autoria. Isso é demonstrado quando o sujeito de discurso, a professora, se desloca desses dois lugares específicos da enunciação, mencionados anteriormente.

Observamos, no início do texto, que a professora revela que o ato de escrever é algo que “[...] não é tão difícil quanto parecia, pois pude perceber que para tudo é necessário prática, não que hoje já mim sinta uma escritora [...]”, demonstrando assim, em seu dizer, que houve um avanço significativo no tocante a nossa pesquisa, uma vez que ela percebe que, para escrever, é necessário prática. Percebe-se, então, que a professora é consciente de que escrever não é uma tarefa tão fácil, é uma prática que acarreta para ela dificuldades, contudo, compreende que, com a prática, esse objeto pode tornar-se algo menos trabalhoso.

Percebemos em seu dizer, que a escrita no cotidiano dessa profissional parecia ser “tão difícil”, talvez pelas dificuldades que demonstrou ao deslocar-se dos lugares discursivos enunciativos: oral e escrito “[...] a linguagem falada é mais fácil de realizar, pois não é necessário tantas regras [...]”. Esse movimento de PA revela conceitos internalizados no imaginário coletivo das pessoas, sobre esses sistemas (oral e escrito), tendo em vista que, de uma maneira geral, as pessoas fazem esse tipo de afirmação.

Diante dessa concepção enunciada pela professora, podemos nos perguntar: Por que ela afirma em seu dizer que falar é tão fácil e escrever é tão difícil? Concluimos que uma possível resposta seria porque escrever, para a professora, lembra normas, lembra uma constante preocupação com as regras gramaticais, as quais são necessárias na elaboração de um texto escrito, como também com o interlocutor do seu texto. Tais evidências destacadas pelo sujeito nos remete à concepção tradicional de língua que ela possui.

Esse modo de dizer de PA demonstra também sua concepção estrutural de linguagem, que concebe a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, dialogando com a concepção de linguagem como expressão de pensamento, que apresentou no início da nossa pesquisa, durante a entrevista (Questão 17. Apêndice C, p. 100), expondo que “a linguagem é a maneira na qual possuímos para expressar nossas ideias”.

Percebemos ainda que a professora, por um momento, coloca-se no lugar do aluno “[...] o relato oral foi bem mais fácil que o texto escrito, acho que me senti como os alunos

[...]”. A professora revela um não-dito, em que o sujeito não tem consciência do que diz, isto é, a professora evidencia, no seu dizer, um processo inconsciente sobre o modo de compreender o lugar de cada um, aluno-professor.

Esse não-dito, no imaginário da professora, revela que o aluno não tem conhecimento de língua, não sabe escrever, não sabe produzir textos. A professora se coloca no lugar do aluno, revelando o que ele sente e passa, todavia ela não percebe que está agindo como eles também. Os sentidos aí, não-ditos mas sugeridos, dialogam com o já-dito: aluno - aprendiz.

Destacamos, também, que PA traz para o seu texto o elemento – reescrita – processo pelo qual se submeteu ao longo da pesquisa, durante as produções dos textos, evidenciando, em sua fala, a importância dessa estratégia, ao destacar “[...] e a medida que fazia a reescrita do texto trabalhado via a necessidade de aprimorar melhor a escrita [...]”. O sujeito de discurso, a professora, remete seu discurso à concepção de escrever como processo e trabalho.

Constatamos, com essa revelação, que conseguimos um avanço com o sujeito professora, seja no modo de compreender o ato de escrever “[...] não é tão difícil quanto parece [...]”, seja na instauração de uma possível prática de reescritura nas aulas de língua materna em sua prática cotidiana. Confirmamos, ainda, um avanço relacionado ao modo de conceber a linguagem e a escrita “[...] o que antes parecia somente um processo de colocar no papel o que pensava sobre determinada situação, hoje eu vejo que é necessário introduzir na minha escrita um planejamento das ideias [...]”. Para ela, pensar e escrever antes dessa experiência seriam atos automáticos.

Percebe-se no não-dito, isto é, nas entrelinhas, que a professora faz referência à concepção de escrita como um código e à língua como expressão de pensamento. Dialogando com outras concepções sobre escrita e língua, revelando, então, que a prática de escrita requer planejamento, organização e condições significativas de produção.

Tomando como referência essa produção final, para essa experiência de pesquisa, podemos identificar, no dizer discursivo que fundamenta a textualidade desse relato, que a professora assume um lugar de profissional que entende ser necessária a oportunidade para aprender mais, “[...] Por isso acho que se a pesquisa tivesse demorado mais com certeza teríamos nos aprimorado bem mais na produção textual [...]”, tomada pelo processo ideológico do discurso que circula em torno de formação continuada, esse dizer sugere que a atualização do professor precisa ser sempre nesses moldes: uma orientação permanente em serviço. Assumindo esse lugar de profissional, “inconscientemente” a professora enuncia que a escrita não está presente apenas em suas atividades diárias, na escola ou em casa, com as

atividades escolares de sua filha, mas “[...] ela pode acontecer, mesmo que seja fora das necessidades que requer as minhas tarefas diárias”.

Retoma sempre um enunciado sobre a escrita, afirmando que escrever é fácil “[...] a prática do escrever não é tão difícil [...]”. Seu dizer revela um processo de ilusão do sujeito, esquecimento número um, que tomamos aqui da concepção de sujeito de Pêcheux ([1975] 2009), o dizer dialoga com a concepção de escrever de base tradicional: pensar e escrever, e como processo relacionado à prática do escrever: escrever “muito” desenvolve o domínio do escrever. Na realidade, seu dizer sugere que “a prática que não é difícil”, instituir essa prática em sala de aula é possível. Mas, escrever continua sendo uma atividade complexa. Sua facilidade e/ou complexidade depende do gênero de texto e das condições para escrever, às quais vai estar submetido o sujeito, no lugar discursivo de escritor. Então, o dizer da professora revela esses discursos do não-dito: “[...] a linguagem falada é mais fácil de realizar, pois não é necessário tantas regras, e quando escrevemos temos que nos preocupar com quem possa vir a ler e entender o que está escrito, na fala não nos preocupamos tanto com isso [...]”.

A professora, mesmo trazendo o discurso sobre a reescrita, com um conhecimento que adquiriu na experiência por que passou, não o aplica a esse relato que produziu: o relato apresenta interferência da oralidade e não foi revisto por seu autor. Essa representação sinaliza o movimento de subjetividade do sujeito e de natureza do escrever: precisa do olhar do outro para ressignificar seu lugar de autoria que se evidencia, nesse momento, como se institui seu lugar de professor: aquele que ensina a escrever o que ainda continua a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta pesquisa, procuramos evidenciar, através da Análise de Discurso de linha francesa (AD), aspectos relacionados ao sujeito de discurso, texto escrito, sentidos e linguagem, considerando o objeto de estudo dessa pesquisa: a produção de texto escrito de uma professora de língua materna, instaurada como uma prática. Nesse sentido, para nossas reflexões finais, retomamos nossa questão-problema e nossos objetivos.

Sem a pretensão de afirmar que nossa proposta de intervenção, solucionou nossa questão: De que modo o lugar discursivo do professor, na produção de texto escrito em sala de aula, pode se revelar como condições para se discutir a construção da autoria do sujeito que escreve na escola, contribuindo para uma outra reflexão em torno do processo das “formações continuadas”? Ressaltamos a importância sobre a necessidade que tem o professor de ser acompanhado por um processo de formação continuada, que possibilita ao professor a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, os quais vão se modificando com o passar dos tempos, tendo em vista que fazemos parte de uma sociedade em constante transformação social e cultural.

Nesse sentido, esse estudo mostrou, que nem sempre o professor está consciente da concepção de linguagem que embasa a sua prática de ensino de língua materna. A ausência desse conhecimento interfere conseqüentemente no modo como o docente desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, bem como o seu fazer pedagógico. Essa experiência revela também a necessidade que tem o professor de língua materna em práticas de letramento, que considerem o ensino do escrever dentro de um contexto social, com textos veiculados socialmente, fazendo parte das relações comunicativas dos sujeitos efetivamente.

Essa reflexão em torno do lugar do professor em práticas de letramento dialoga com nosso objetivo geral, porque entendemos, ser pertinente uma discussão em torno do redimensionamento do lugar da escrita no processo de formação do profissional do ensino de língua materna e sua relação com o processo das “formações continuadas”, considerando a necessidade da instauração do processo de formação continuada, como uma prática possível de ser vivenciada permanentemente em serviço.

Refletimos que o sujeito não é a origem do seu dizer, tendo em vista que nosso discurso está sempre relacionado ao lugar social de onde falamos. Desse modo, o sujeito de linguagem e de sentidos, ao enunciar o seu discurso, é afetado pelo lugar social que ocupa, pela história e ideologia. Nessa direção, podemos trazer de volta pontos da análise

expressando sentidos, concepções sobre linguagem e a escrita, ancorados pelo lugar social de onde enunciava o nosso sujeito de pesquisa.

Evidenciamos que o lugar da escrita no processo de formação da professora revelou que o ato de escrever em seu cotidiano estava voltado para o ponto de vista da tradição escolar, em que se considera o texto como uma sequência de frases para formar uma unidade com início, meio e fim, não considerando a linguagem como um processo de interação, mas como expressão de pensamento, em que o sujeito é visto individualmente, não priorizando a interação social, lugar de constituição da linguagem e do sujeito.

Nossa pesquisa procurou demonstrar outra direção, isto é, buscou levantar a prática do escrever numa perspectiva discursiva, evidenciando a importância do lugar do sujeito que escreve, bem como a questão que está na base dessa discussão: a inscrição do professor nesse processo, pois entendemos que não podemos ensinar a escrever se não escrevemos, considerando o sentido do “escrever” como uma prática de escrita de texto e não somente de frases ou de modelos de textos, estereotipados e limitados ao espaço escolar.

Essas reflexões atendem aos propósitos de nossos objetivos específicos, pois quando destacamos as condições de produção de uma prática de produção de texto, procuramos inicialmente na vida cotidiana e profissional da professora do ensino fundamental I, verificar como o escrever aí se instaura para, durante o processo, nortear, entre outras condições, o que revela o discurso da professora sobre o ato de escrever e sua inscrição na vida social da qual participa. Assim, pudemos discutir os modos de produzir sentidos, considerando as condições de produção, como o lugar discursivo do sujeito, o outro a quem se refere, seus objetivos e finalidade do texto escrito, aspectos interpelados pela história, pelo social e pela ideologia e analisar o desenvolvimento do processo de produção de texto escrito, evidenciando que aspectos discursivos e linguísticos constituem o lugar de autoria do sujeito de discurso, no texto que produz, envolvendo a professora nesse processo.

Constatamos que durante o percurso da etapa de intervenção e o desenvolvimento das propostas de atividades, a sala de aula constituiu-se em um espaço discursivo em que se entrelaçavam as vozes da pesquisadora, dos alunos e da professora, sujeito dessa pesquisa. Desse modo, nesse espaço – a sala de aula – diversas atividades de leitura e escrita foram realizadas, para que os participantes se movimentassem no discurso, seja através da orientação da pesquisadora, seja através da articulação da professora com os alunos.

Consideramos que a professora, durante a realização das atividades de produção textual escrita, em seu ambiente de trabalho, buscou ressignificar sua prática de escrita de

textos, contribuindo para uma reflexão desse processo, uma vez que, ao analisar o modo como o sujeito se constitui, produzindo sentidos, situados sócio-historicamente, contribuiu para se pensar o lugar do professor no ensino da escrita em sala de aula.

Percebemos, ainda, que a formação do professor nem sempre é condição suficiente para qualificar esse profissional, daí enfatizarmos a importância de uma discussão acerca dos cursos de formação continuada, principalmente, em serviço.

Acreditamos que a AD tenha contribuído, nessa experiência, para analisarmos a prática da escrita do professor, prática essa desenvolvida em seu ambiente de trabalho – a sala de aula. Fundamentados em um outro olhar que expressa uma outra concepção de linguagem, de sentidos e de sujeitos envolvidos na prática do escrever que, conseqüentemente, é uma experiência situada cultural, social e ideológica, como também são os sujeitos, os sentidos e a linguagem. Evidenciamos, então, que essa condição de produção foi uma alternativa produtiva, motivando a professora, que não gostava de escrever, fato que ela mesmo confirmou durante a entrevista e no relato escrito. Essa experiência levou-a a se inserir nessa rede de sentidos da escrita, movimentando-se no texto escrito, experienciando seu lugar de sujeito discursivo com os alunos.

O desenvolvimento dessa pesquisa contribuiu para refletirmos acerca de um redimensionamento da prática de escrita no ensino, e possibilitou pensarmos numa formação continuada do professor de língua materna, numa perspectiva discursiva, à luz da AD. Essa teoria possibilita a compreensão do ensino da linguagem escrita, como um processo dialógico e discursivo, a partir de práticas sociais situadas, focalizando o discurso do sujeito-professor acerca do conhecimento sobre o ato de escrever, envolvendo seus alunos nesse processo, como sujeitos de discurso. Consideramos fundamental investir na formação do professor acerca de sua relação com sua escrita, como condição indispensável para se discutir alternativas de ensino e aprendizagem, sobretudo no Ensino Fundamental I.

Diante do exposto, finalizamos nossas considerações, ressaltando a experiência própria como professora pesquisadora, uma vez que foram vivenciadas situações tanto na posição de professora do ensino fundamental I, quanto na posição de aluna no mestrado e pesquisadora desse trabalho. Essas situações levaram a conceber o exercício da docência enquanto um ato de transformação, que se modifica cotidianamente em nossa prática e a pensar em uma escola pública mais significativa.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301- 309, dez. 1999.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins; GHEDIN, Evandro; FORSBERG, Maria Clara Silva; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997 – 1026, set./dez. 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikahailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BEZERRA, Maria Auxiliadora. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 147 – 170.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2004.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. 3. ed. Brasília/DF: Senado Federal/SET, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 31 de Agosto de 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2003.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do discurso: algumas aproximações da análise do discurso**. Campina Grande, PB: EDUFCG, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard; Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81 – 108.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39 – 69.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em discurso**. v. 8, n. 3, p. 487- 517, set./dez. 2008.

LEANDRO, Maria de Lourdes da Silva. A produção de texto: teoria e ensino – um possível diálogo. In: SOUSA, Maria Ester Vieira; ASSIS, Maria Cristina (Org.) **Pesquisa em língua portuguesa: da construção do objeto à perspectiva analítica**. João Pessoa: UFPB, 2011, p. 105 - 136.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 93 – 163.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167 - 176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Afinal, o que é linguística aplicada? In: _____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 17 – 25.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Unicamp, [1975] 2009, p. 129 – 168.

REINALDO, Maria Augusta. **Teorias de escrita**: implicações para o ensino-aprendizagem de produção de texto. Departamento de Letras – UFCG, 2002, p.1 - 9.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSHI, Beth; DIONISIO, Angela (Orgs.). **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 73 – 96.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 100 – 126.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSHI, Beth; DIONISIO, Angela (Orgs.). **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p.97 – 115.

SILVA, Simone B. Borges. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 95 – 113.

SOUSA, M^a. Ester Vieira. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: ZOZZOLI, Rita M^a. Diniz; OLIVEIRA, M^a. Bernadete. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008, p. 37 - 62.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 43 – 49.

ANEXOS

ANEXO A

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Prof.ª Dra. Dornócia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER DO RELATOR: (4)

Número do parecer: 43685415.8.0000.5187 – Tatiana Dias Ferreira

Data da relatoria: 08/04/2015

Apresentação do Projeto: O Projeto é intitulado PROFESSORA E ALUNOS ESCRREVENDO EM SALA DE AULA: um outro modo de fazer uma "formação continuada" (?) (Uma reflexão a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso/AD. O estudo que se propõe será desenvolvido através de uma pesquisa de natureza qualitativa, em cujo contexto selecionamos a pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa serão uma turma de alunos do 1o Ciclo Final de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na cidade de Campina Grande – PB, a professora docente dessa referida turma e a professora pesquisadora. Quanto a coleta de dados, esta se realizará em três etapas: Primeira: Atividades de Sondagem; Segunda: Desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD), cuja duração deverá ser de 30h em sala de aula, distribuídas em 15 aulas de 2h. Terceira: Proposta de intervenção a partir de leituras e discussões que envolvem estratégias diversificadas para trabalhar os modos de ler, os modos de produção de sentidos e o ato de escrever textos, considerando o lugar do professor e do aluno.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral: Fornecer subsídios para uma discussão em torno do redimensionamento do lugar da escrita no processo de formação do profissional do ensino de língua portuguesa, considerando-se, entre as condições de produção, a história da prática de escrita do docente e a(s) concepção(ões) que revela o referido sujeito sobre o ato do escrever. - Refletir sobre a importância e a necessidade da instauração do processo de formação continuada, considerando essa prática possível de ser vivenciada permanentemente em serviço.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos sujeitos a serem pesquisados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Será realizada um estudo de natureza qualitativa.

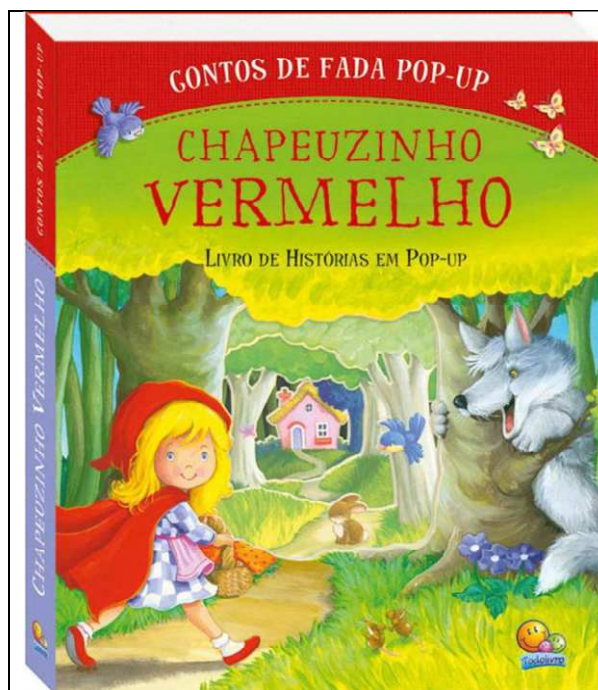
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos encontram-se anexados.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Sem pendências.

Situação do parecer: Aprovado

ANEXO B



Título: Contos de Fada Pop-up: Chapeuzinho Vermelho

Autor: Hinkler Books

Editora: Todolivre

Edição: 1ª

Ano: 2011

APÊNDICES

APÊNDICE- A

Entrevista

TRANSCRIÇÃO

Legenda: (P) pesquisadora; (PA) professora pesquisada

P: Nosso primeiro encontro c/ a professora Livramento, professora do 3^o ano manhã, primeiro final. Ela vai agora falar sobre o relato da vida dela escrita. Então a primeira pergunta. Como você aprendeu a escrever?

PA: Processo que eu não lembro como foi o que aconteceu com a leitura e a escrita. Eu não lembro o que foi que aconteceu. Eu lembro da professora, a primeira professora... eu lembro, mas não sei se aprendi a ler ou a escrever com ela. Eu sei que a primeira vez que fui para a escola, eu já passei de série, 1^a, 2^a, -3^a e 4^a. Eu já pulei a primeira série, eu já passei para uma segunda série. Então, aí eu já sabia ler. Como isso aconteceu, eu não lembro.

P: Certo....euh! gosta de escrever? O que você gosta de escrever? Se você gosta de escrever.

PA: gostar de escrever não é bem a minha questão...gostar de escrever. Eu gosto mais de uma conversa, um debate do que a própria escrita, a escrita propriamente dita, não é muito a minha praia, mas que produz alguma coisa.

P: Certo...então euh! Você disse que não gosta de escrever, mas produz alguma coisa, certo?

PA: sim.

P: Então, a escrita do texto, faz parte do seu dia a dia, do seu cotidiano. Como é que essa escrita se faz no seu dia a dia?

PA: com certeza a escrita está no meu dia a dia, na produção diária, no relato das crianças, produção do ensino textual. Como acontece, eu faço a partir de uma figura para que eles vão produzindo, depois eles vão criando seus próprios textos...

P: E fora desse ambiente de trabalho como você percebe sua escrita?

PA: em casa com minha filha, na produção de texto para a escola. Então, ajudo a produzir, aí acontece a escrita, na produção de texto.

P: ajudando nas tarefas num é isto?

PA: sim.

P: Pronto nossa última pergunta. Pensando profissionalmente. Como poderia falar sobre o ensino da escrita em sala de aula? Como é que acontece o ensino da escrita? De produção de texto. Como é sua prática para escrever texto em sala de aula?

PA: Tenho que escrever a escrita. Bom a minha prática, parte de texto, de leitura, de poemas, que é a parte que eu mais gosto, do poema para trabalhar para que depois eles partem dos seus próprios poemas e va gostando de outras produções escrita, poesia, poemas....euh! uma narrativa, fábula, daí, tudo, a partir da escrita.

P: então, assim a escrita, sempre vai partir de uma leitura que pode ser um poema.

PA: De poema, de uma fábula, de uma poesia, de uma figura, onde eles vão produzir o seu texto.

P: Ok..!!!!

APÊNDICE- B

Relato escrito



Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Mestrado Profissional em Formação de Professores – MPFP

Mestranda: Tatiana Dias Ferreira

Orientadora: D^a Maria de Lourdes Silva Leandro

Sujeito da pesquisa: Prof.^a

Elabore um relato escrito, descrevendo e narrando sua experiência com a prática de escrever textos. Como sugestão, segue alguns passos:

1. Como aprendeu a escrever?
2. Gosta de escrever?
3. A escrita de texto faz parte do seu dia a dia?
4. Pensando profissionalmente como poderia falar sobre o ensino da escrita de texto em sua sala de aula?

Pensando a minha fase de estudo, ou seja de escola, parte dela não consigo lembrar. Lembro com saudade de minha primeira professora, e que entrei na escola aos sete anos idade em que era permitido entrar para a escola. Entrando na escola lembro vagamente que já sabia escrever e ler, porém não lembro como se deu esse processo, inclusive passei logo para a segunda série.

A prática da escrita não é muito fácil, sinto algumas dificuldades em produzir textos, relatar fatos escritos, mas não desisto totalmente, até porque no meu dia a dia é preciso usar a escrita tanto no trabalho, com relatórios, registros de aulas, preparar aulas. no meu dia a dia em casa também preciso usar a escrita quando faço uma lista de compras, ou preciso ajudar minha filha com os tarefas, no mais a escrita está presente no nosso dia a dia.

Em minha profissão a escrita não pode ficar de fora do contexto da sala aula.

APÊNDICE- C

Questionário



Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Mestrado Profissional em Formação de Professores – MPFP
 Mestranda: Tatiana Dias Ferreira
 Orientadora: D^a Maria de Lourdes Silva Leandro

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____
2. Idade: 50
3. Sexo: Feminino Masculino ()
4. Naturalidade: Umbuzeiro, PB
5. Estado Civil: Casada
6. Formação Acadêmica: Nível Médio-Pedagógico () Nível Superior
7. Pós-Graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()
8. Instituição que trabalha: Municipal Estadual () Federal ()
9. Tempo de serviço: 28 anos
10. Turno(s) que leciona: Manhã Tarde Noite ()
11. Ano(s) que leciona: 1º () 2º () 3º 4º () 5º ()
12. Como foi a sua experiência pessoal acerca do ato de escrever durante o seu processo de alfabetização?
A lembrança que tenho é muito pouca, só conseguindo lembrar um pouco mais a partir da 3ª série, e que a produção textual não era tão trabalhada, viamos mais a parte da gramática.
13. Como você classifica o seu interesse hoje pela escrita:
 () Ótimo () Bom Regular () Pouco

14. Considerando a sociedade atual (sec. XXI) que vive e convive com a escrita, de que modo a escola pode contribuir para que o aluno adquira esse domínio da escrita de texto?

sendo com frequência e com prazer, para facilitar a sua escrita, despertando nas crianças o hábito da leitura para assim partir para a produção textual.

15. Em sua prática diária em sala de aula como costuma proceder quando orienta seus alunos para escreverem um texto?

que eles pensem bem antes o que eles querem escrever sobre determinado tema, e organizando suas ideias para colocá-las no papel.

16. O que é um texto?

Conjunto de frases que é feito para ser lido e entendido oralmente ou escrito.

17. O que é linguagem?

É a forma a qual podemos expressar nossas ideias e pensamentos através do falado ou do escrito.

18. Pensando em nosso projeto você gostaria de ler e escrever a partir de que:

- () Obras literárias
- (*) Contos
- (*) Fábulas
- (x) Poemas
- () Outros

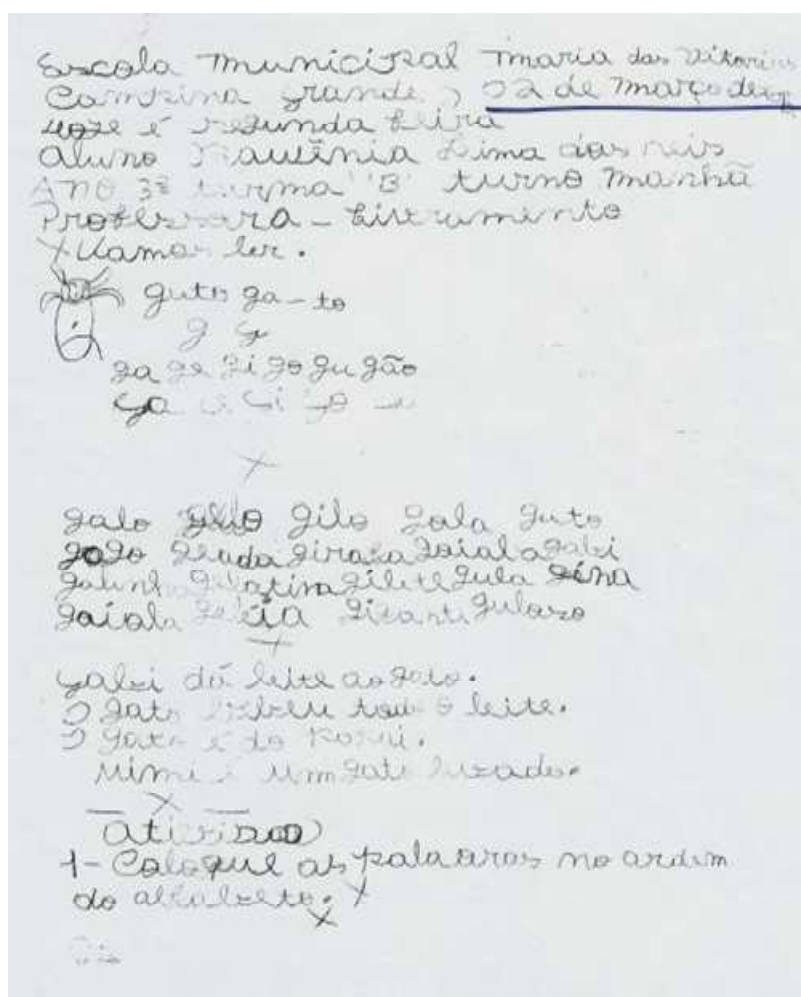
Sugestão de outra forma que você gostaria de trabalhar:

APÊNDICE- D

Descrição detalhada das aulas observadas (sondagem):

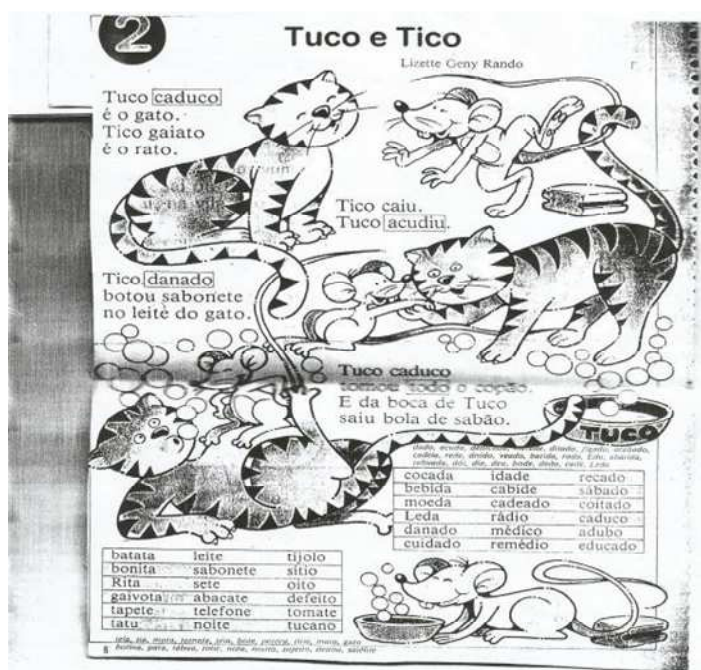
1º DIA - 02/03/2015

Aproximadamente às sete horas tem início no pátio a acolhida dos alunos, isto é, todos os alunos que estão chegando à escola, encaminham-se para o pátio, para um momento de oração. Terminada a acolhida os alunos e as professoras seguem para sala de aula. A professora da turma, escreve no quadro palavras contendo as sílabas ga - go - gu. Apresenta a letra g, desenha um gato no quadro e escreve uma lista de palavras e lê com a turma em voz alta. A aula segue com o intervalo para o recreio com duração de vinte minutos. Ao voltar do recreio, a professora faz o “momento da leitura”, apresentando o livro: “Lino” para a turma enfatizando o nome do autor e da editora. Após a leitura, pediu aos alunos que copiassem do quadro a atividade de sala, a qual apresentava os conteúdos: ordem alfabética e separação silábica.



3º DIA - 05/03/2015

A professora escreve o nome da escola no quadro e entrega uma atividade xerocada para turma ler. Texto: “Tuco e Tico”. Os alunos realizam uma leitura individual e depois a professora faz uma leitura coletiva, destacando no texto as sílabas das letras T e D, destaca ainda o uso da letra maiúscula. Pede para formar frases com as palavras: Leda, Rita, gaivota, tatu, tucano e faz a correção coletiva no quadro. Entrega outra atividade xerocada para nomear as figuras dadas e colocar as frases na ordem (palavras embaralhadas).



4º DIA - 09/03/2015

A professora escreve o nome da escola no quadro e retoma os conteúdos trabalhados na semana passada, enfatizando os encontros vocálicos. Após revisar no quadro palavras que contém encontros vocálicos, a professora ler para os alunos as consoantes. Lê em voz alta com a turma “b,c,d,...”. Escreve no quadro uma lista de frases para leitura coletiva. Ela destaca nessas palavras “consoantes juntas” e assim introduz o conteúdo: encontro consonantal. Assim, a professora destaca cada palavra que possui encontro consonantal de cada frase. E convida os alunos para fazer a leitura novamente. Aproveita o momento para enfatizar a estrutura de uma frase “toda frase inicia com letra maiúscula e no fim usamos um ponto final”. Solicita a turma que copiem as frases no caderno, leiam e destaquem os

encontros consonantais existentes em cada palavra. EX: “A blusa da criada está nova”. Feito isso, solicitou aos alunos que retirassem das frases os nomes das palavras e circulasse os encontros consonantais. Os alunos copiam a atividade do quadro, a professora se ausenta da sala por alguns minutos, ao voltar fica esperando a turma terminar de copiar e ao perceber que estão demorando a copiar faz no quadro a correção coletiva. Dá continuidade a atividade de sala solicitando que a turma forme frases com as palavras: criança, blusa, vidraça. Pede ainda para que pensem em uma frase e escreva. Após o lanche tem início o momento da leitura: “Hoje é amanhã?” (narrativo, gênero conto) a professora lê o livro de pé no centro da sala, os alunos permanecem em suas cadeiras em filas. Alguns alunos prestam atenção, outros fazem rabiscos no caderno, alguns lancham, outros continuam copiando a tarefa porque ainda não tinham terminado. Faz a correção coletiva das frases que construíram. Nesse momento alguns alunos falam suas frases. Dá continuidade a aula falando sobre a data comemorativa “08 de março”- dia da mulher, falando brevemente sobre a importância dessa data. Logo em seguida, entrega para turma duas atividades xerocadas: um caça-palavras para encontrar palavras relacionadas as mãe s e uma atividade de pintura, uma figura, desenho de mulher em um jardim colhendo flores.

AMIGUINHOS, UNAM AS LETRAS ABAIXO E DESCUBRAM ALGUMAS QUALIDADE ENCONTRADAS NA MULHER

ENCONTRAMOS NA MULHER

- PACIÊNCIA
- CARINHO
- RESPEITO
- AMOR
- DEDICAÇÃO
- TERNURA

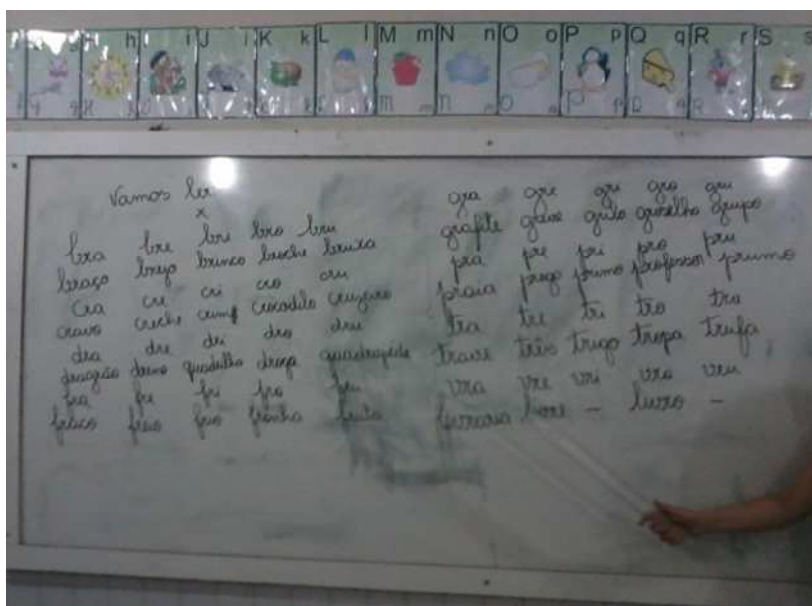


B	H	I	A	J	L	N	E	S	T
L	A	M	O	R	A	C	N	I	N
N	B	R	T	U	I	A	U	L	P
D	E	D	I	C	A	Ç	A	O	A
L	A	A	M	I	Z	A	D	E	C
M	Ç	U	E	N	O	P	U	I	I
P	O	R	Q	N	O	H	S	T	E
L	A	Ç	D	M	I	A	D	E	N
T	E	R	N	U	R	A	E	X	C
I	T	V	A	B	P	X	G	S	I
L	R	E	S	P	E	I	T	O	A
S	U	N	O	H	N	I	R	A	C
C	I	Ç	I	Z	H	R	N	D	P



5º DIA - 11/03/2015

Os alunos escrevem o nome da escola no caderno. A professora escreve uma lista de palavras no quadro contendo alguns encontros vocálicos: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr; a professora faz a leitura das palavras coletivamente. Chama alguns alunos para ler individualmente no quadro, apontando a palavra que deve ser lida. A aula é interrompida por causa de uma equipe de saúde para vacinação – HPV. Voltamos para a sala e os alunos terminaram de copiar a atividade. Depois acontece a leitura do dia “O mais bonito” – Mary França, a história foi lida por um aluno.



6º DIA - 13/03/2015

A aula tem início com uma leitura “Condomínio dos monstros”, em que a professora conversa sobre o respeito, sobre a vida em comunidade, o livro falava sobre uma sexta-feira 13. Entrega uma atividade xerocada para trabalhar palavras com DR. Pede a turma para ler silenciosamente e individualmente. Depois de alguns minutos faz a leitura coletiva com a sala. Solicita que os alunos respondam a uma atividade relacionada ao texto: ligar os personagens às suas características. A professora chama os alunos para dar o visto, enquanto isso, o restante pinta a tarefa e a aula acaba.

ESCREVENDO COM DR

→ VEJA AS CENAS DA ROTINA DA FAMÍLIA RODRIGUES:

AS IRMÃS ADRIANA E ANDREZA ASSISTEM AO FILME DE DRAGÃO.

O IRMÃO DELAS, ANDRÉ, DRIBLA A BOLA NO FUTEBOL COM OS AMIGOS.

A MAMÃE, ANDRÉA, VAI À DROGARIA COMPRAR DRÁGEAS PARA DOR DE CABEÇA.

O PAI, ADRIANO, É DRAMATURGO E ESTÁ TRABALHANDO.

ESCREVENDO COM DR

ENTENDENDO O TEXTO:

→ LIGUE OS MEMBROS DA FAMÍLIA RODRIGUES DE ACORDO COM AS ATIVIDADES QUE ELES REALIZAM:

ADRIANO (O PAI)	DRIBLA A BOLA
ANDRÉA (A MÃE)	ASSISTEM AO FILME DO DRAGÃO
ADRIANA E ANDREZA (AS IRMÃS)	É DRAMATURGO
ANDRÉ (O IRMÃO)	COMPRA DRÁGEAS NA DROGARIA