



**GOVERNO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**MARÍNDIA BECKER**

**PROCESSO DE AUTORIA: UM PERCURSO DE ORALIDADE E  
ESCRITA**

Sinop  
2015

MARÍNDIA BECKER

**PROCESSO DE AUTORIA: UM PERCURSO DE ORALIDADE E  
ESCRITA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos  
Orientadora: Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira

Sinop

2015

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

B395p Becker, Maríndia.

Processo de autoria: um percurso da oralidade e escrita / Maríndia  
Becker. – Sinop, 2015.  
102 p.

Orientadora: Dra. Tânia Pitombo de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso,  
*Campus* Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística,  
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.

1. Multiletramentos. 2. Autoria – processo. 3. Fábula. 4. Mestrado  
Profissional em Letras. I. Oliveira, Tânia Pitombo de, Dra. II. Título.  
III. Título: um percurso da oralidade e escrita.

CDU 811:37

MARÍNDIA BECKER

## **PROCESSO DE AUTORIA: UM PERCURSO DE ORALIDADE E ESCRITA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

### BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop  
(Presidente)

### TITULARES

Profa. Dra. Cristiane Pereira Dias  
Universidade de Campinas – UNICAMP

Profa. Dra. Sandra Luzia W. Straub  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

### SUPLENTES

Profa. Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Campo Grande

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 24 de agosto de 2015.

Local da defesa: Sala M1– *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico esse trabalho aos meus queridos e maravilhosos alunos do 7º Ano “D” do ano letivo de 2014 da Escola Estadual “Antonio Ometto” que comigo trilharam este caminho, participando ativamente do tecer de produções orais e escritas (das produções dos fantoches e dos cenários teatrais), das leituras e releituras, dos letramentos digitais, dos momentos de descontração, enfim, meu estímulo durante este percurso.

## DO SONHO À REALIDADE

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pelas bênçãos derramadas sobre todo o caminho trilhado. Ele que me deu forças para chegar até aqui: a menina da roça, de cabelos ao vento e de sonhos imensuráveis, chegou ao Mestrado (quem diria!). Foram tantos os desafios, tantas lutas, tantos percalços, tantos aprendizados e por tudo isso tenho muito a agradecer a ti Senhor e meu maior Mestre.

Agradeço pela família maravilhosa que tenho, pessoas que amo muitíssimo, e sem os quais não teria chegado aonde cheguei, são verdadeiros anjos que estão sempre ao meu lado, devo a eles mais esse sonho alcançado.

Agradeço em especial à minha orientadora Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira, pela paciência e pela sabedoria durante as orientações. Os direcionamentos que me ajudaram a trilhar foram extremamente importantes para que esse trabalho chegasse a esse resultado e, agradeço principalmente por ter acreditado na minha proposta, pois esse foi o fator essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço com carinho a minha colega de Mestrado Cleunice Fernandes da Silva que se colocou à disposição como elo entre eu e minha orientadora, no sentido de tirar cópias dos rascunhos do meu trabalho e levar até a casa da professora, bem como nas contribuições de leituras.

A meus colegas do Mestrado Profletras, pois tudo o que aprendi, através de trocas/relatos de experiências dos colegas do que deu certo, ou seja, através dos limites e possibilidades enfrentados durante a realização desta ou daquela prática.

Meu agradecimento aos professores das disciplinas, que orientaram as atividades de forma coerente, clara e objetiva fornecendo-nos referenciais teóricos essenciais para nossa formação.

A coordenação e secretaria do Profletras de Sinop - MT, que sempre nos atendeu prontamente em nossas dúvidas com relação a horários, documentação e participações em eventos.

E, finalmente, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente foram responsáveis para o término deste trabalho.

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

João Cabral de Melo Neto, "Tecendo a  
manhã".

BECKER, M. **Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita**. Matupá-MT, 2015. 102 páginas. Projeto de Pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Letras/ Profletras - UNEMAT, *campus* Universitário de Sinop.

**RESUMO:** Nesta pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, temos como objeto de investigação o “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”, embasada em discussões de Rojo sobre multiletramentos e TICs, Xavier e Coscarelli que discorrem sobre letramento digital, Marcuschi e a importância de se trabalhar com gêneros textuais na escola, Orlandi e Pêcheux que trazem discussões importantes sobre discurso, autoria, sujeito e história, dentre outros. Adotamos o método de organização em forma de sequências didáticas, embasadas em Dolz et al (2004). Apresentamos os resultados de como ocorreu toda a tessitura oral e escrita dos gêneros relato, entrevista, a fábula como propulsora da pesquisa e o gênero digital *e-book* como possibilidade de letramento digital, e enfoque em multiletramentos. Mostramos também, como ocorreram as produções de recursos didáticos: fantoches e cenários teatrais para socialização dos textos a comunidade e circulação em *blog*, *sites* e páginas do *facebook* da escola. Enfatizamos como envolvemos em 2014 e 2015, os alunos do 7º ano “D”, do período matutino da Escola Estadual “Antonio Ometto”, localizada no município de Matupá, Estado de Mato Grosso, na proposta do “lixo” como escolha temática e relevante sustentação das discussões, pois ocorreu a partir do olhar dos alunos para a problemática que afeta diretamente as pessoas, pois indivíduos produzem diariamente lixo e esse olhar sensível dos sujeitos envolvidos aparece na produção dos textos orais e escritos pelo sujeito aluno, bem como em todas as ações realizadas e percorridas durante um ano e dois meses de realização da pesquisa, tendo como proposta de intervenção a construção do processo de autoria em produções textuais e quais os limites e possibilidades encontrados durante a realização da proposta, que envolveu letramentos digitais.

**PALAVRAS - CHAVE:** Multiletramentos; Autoria; Fábula; *E-book*; “Lixo”.



BECKER, Maríndia. **Authoring process: one oral and writing route**. Matupá - MT, 2015. 102 pages. Research Project of the Professional Master's Degree in Arts / Profletras - UNEMAT, campus University of Sinop.

**ABSTRACT:** In this research interpretative and interventional nature, we as a research object the "authorship process: an oral route and writing", based on Rojo discussions on multiliteracies and ICT, Xavier and Coscarelli who talk about digital literacy, and Marcuschi the importance of working with textual genres in school, Orlandi and Pêcheux that provide important discussions of speech, authorship, subject and history, among others. We adopted the method of organization in the form of didactic sequences, supported in Dolz et al (2004). We present the results as it did all the oral and written tessitura of reporting genres, interview, the fable as a driver of work and the gender digital e-book as a possibility of digital literacy, and focus on multiliteracies. We also show, as occurred in the teaching resources productions: puppets and theatrical scenarios for socialization of texts the community and outstanding blog, websites and school facebook pages. We emphasize how we engage in 2014 and 2015, students from the 7th grade "D", the morning period of the State School "Antonio Ometto" located in the municipality of Matupá, State of Mato Grosso, the proposal the "trash" as a theme and relevant choice of support discussions, as occurred through the eyes of students to the problems that affect people directly as individuals daily produce waste and that sensitive eye of the subject appears involved in the production of oral and written texts by the individual student, as well as all actions taken and traveled for a year and two months doing research, with the intervention proposed to build the authoring process in textual production and the limits and possibilities found during the course of the proposal, which involved digital literacies.

**KEY - WORDS:** Multiliteracies; Authorship; Fable; *E-book*; "Trash".

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS</b> .....	12
1.1 Letramentos, multiletramentos e asTICs .....	13
1.2 Noção de gênero e letramento digital .....	17
1.3 A leitura como alicerce da oralidade e escrita .....	26
1.4 O texto como recurso de interação .....	29
1.5 Sujeito, língua e história .....	31
1.6 Autoria e discurso .....	34
1.7 Condições de produção .....	40
1.8 Gênero fábula .....	41
1.9 O fantoche como recurso didático .....	43
<b>2 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA</b> .....	45
2.1 Espaços e sujeitos envolvidos .....	45
2.2 Inquietações .....	48
2.3 Sequências Didáticas .....	50
<b>3. OS LIMITES E POSSIBILIDADES DURANTE O PROCESSO</b> .....	55
3.1 Gênero relato: caminhos percorridos na oralidade e na escrita .....	56
3.2 Gênero entrevista: os dizeres se misturam .....	62
3.3 Gênero fábula e letramento digital .....	72
3.3.1 As TICs, a oralidade e a escrita como interação social .....	74
3.3.2 Da posição sujeito aluno à sujeito autor: possibilidades de construção .....	81
<b>EFEITO DE FECHO</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS</b> .....	95
<b>ANEXO 01: MODELO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS</b> .....	96
<b>ANEXO 02: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS</b> .....	97
<b>ANEXO 03: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	99
<b>ANEXO 04: MATERIAIS PARA CONFECÇÃO DE FANTOCHES E CENÁRIOS</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

Esta proposta, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras/Profletras é de natureza interpretativa e interventiva, constituída de uma parte teórica e outra prática, e tem como objeto de investigação o “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”, embasada em discussões de Rojo e Moura sobre multiletramentos e TICs, Xavier e Coscarelli que discorrem sobre letramento digital, Marcuschi e a importância de se trabalhar com gêneros textuais na escola, pensando o processo de autoria no percurso da oralidade e escrita com o gênero fábula, como propulsor das atividades e enfoque em multiletramentos - da produção de recursos didáticos: fantoches e cenários teatrais para socialização dos textos a comunidade à circulação destes no gênero digital *e-book*, *site* da Prefeitura Municipal, página do *facebook* da escola e páginas particulares do *facebook* e *blog*.

Em 2014 e 2015, envolvemos na proposta de intervenção, alunos do 7º ano “D”, do período matutino da Escola Estadual “Antonio Ometto”, localizada no município de Matupá, Estado de Mato Grosso, em que a escolha da temática foi o “lixo”, enquanto sustentação das discussões que ocorreu a partir do olhar dos alunos para a problemática que afeta indistintamente a todos, e se reflete nas ações realizadas durante um ano e dois meses. A proposta de intervenção teve como objeto, verificar o processo de construção da autoria em textos dos alunos.

Para realização do trabalho, levantamos a seguinte problematização: a inquietação, enquanto pesquisadora em buscar compreender como acontece o processo de autoria na tessitura dos textos pelo sujeito aluno, sejam eles orais e/ou escritos. Quais os limites e possibilidades deste percurso? Buscando responder estas questões é que organizamos a proposta.

Apontamos discussões, embasadas em autores como Rojo e Moura (2012), que nos fala sobre como é importante envolver os alunos em propostas de intervenção que “visem aos letramentos múltiplos e que abranjam atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural”.

Citamos Soares (2002), aqui discutida por Coscarelli (2011), que afirma que o letramento digital, “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício

efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”.

Assim, nesta proposta de intervenção, a produção das fábulas, culmina com a elaboração do gênero digital *e-book* “Confabulando sobre o lixo”, que nos apresenta dez fábulas produzidas em duplas e trios de alunos, como uma possibilidade pedagógica que recorre, como produto final, ao letramento digital.

Sobre os gêneros textuais, embasamo-nos em Miller (1984 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 149), que afirma que os gêneros são uma “forma de ação social”. Um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade.

Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por gênero textual e só ocorre mediada por um gênero textual, o que marca a centralidade (MARCUSCHI, 2011).

A pré-leitura, a leitura, as releituras estiveram presentes durante a realização do trabalho e deram sustentação tanto a nossa prática, quanto ao posicionamento dos alunos em olhar o objeto de estudo de maneira crítica. Recorremos sempre em nossa *práxis* pedagógica, a frase do grande educador Paulo Freire (1982, p. 11) que nos afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Portanto, destacamos pré-leituras, leituras e releituras que os sujeitos alunos realizaram em relação à questão do “lixo” como temática contemporânea e fundamental para a civilização atual, resultado do aumento do consumo e acumulação de dejetos, e, conseqüentemente depósitos e tratamentos inadequados.

A questão do “lixo” está diretamente ligada ao modelo de desenvolvimento que vivemos. A segunda metade do século XX desencadeou um significativo aumento na quantidade de “lixo” em escala mundial no processo de industrialização e crescimento dos centros urbanos.

“O professor é fundamental no processo de criar condições de pré-leituras, leituras e releituras”. Com base nesta afirmação essencial, organizamos um percurso que proporcionou leituras significativas. Partindo deste pressuposto, elaboramos um cronograma de atividades em que, semanalmente, tínhamos duas horas aula de atividades de leitura na proposta de intervenção.

O percurso, portanto, foi acompanhado, desde a escolha da temática que foi feita a partir do olhar e posicionamento do aluno em relação à realidade a sua volta: como estavam organizados os espaços do entorno dos lagos II, III e IV (que fazem

parte do Complexo Turístico dos Lagos localizados no município de Matupá, Estado de Mato Grosso e o pátio da escola).

No processo de construção da autoria buscamos compreender como se dá o percurso, se o aluno se vê como autor de seu texto e que limites e possibilidades estão envolvidos. Para tanto, citamos Orlandi (2008, p.53), que nos afirma que “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ocupa várias posições no texto. Há, então, uma dispersão dupla: a dos textos e a do sujeito.

Foucault, Orlandi e Guimarães (1986 *apud* BRANDÃO, 2004, p.67), falam que “a noção de autoria é necessária para qualquer discurso”. Ou seja, o autor se constitui, se constrói autor, através de seu discurso e da postura que assume enquanto produtor de linguagem. E todo sujeito é carregado de linguagem. “E há na base de todo discurso um projeto totalizante de sujeito que o converte em autor”. (VIGNAUX 1979 *apud* ORLANDI 2007, p.73).

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência de vida.

Para que o sujeito se coloque como autor, é necessário estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade: constrói assim sua identidade como autor.

Para Cavalcante (2013, p.17), “a interação oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem”. O texto permeia toda a nossa atividade comunicativa, por isso, a importância da construção deste percurso oral e escrito, que nos proporciona momentos significativos de interação social, apresentados na terceira parte do trabalho.

Tratamos também, do espaço onde foi realizada a pesquisa, dos sujeitos alunos envolvidos, do espaço escolar e mostramos como foi desenvolvida e aplicada a proposta, ou seja, o método utilizado que foi a organização de atividades em forma de sequências didáticas e embasamo-nos em Dolz et. al (2004), que falam que toda sequência didática é organizada em torno de um gênero textual.

Tecemos nas análises, um relato embasado, apresentando o desenvolvimento do “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”, tendo a temática do “lixo”, como sustentação das discussões.

## 1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS

A presente proposta de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem inscreve-se no campo de pesquisa do discurso pedagógico vinculado à Instituição Escola e busca construir gestos de leitura no percurso de produção do texto pelo aluno, tendo como fio condutor das reflexões, a noção de autoria.

O sujeito autor vai se constituindo quando constrói seu discurso, que dele é exigido: 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, 2008, p. 78-79).

Há todo um percurso que deve ser observado para que possamos entender como esse sujeito autor vai se constituindo: sua história de leitura, sua oralidade, seu percurso escrito e ainda outros fatores, como o momento da escrita e a oralidade, a face a face do sujeito aluno com o lápis, o papel e a organização das ideias, o momento de enunciação em que o locutor está interagindo com seu interlocutor, que podem fugir ao nosso entendimento.

Para entendermos o percurso de oralidade e escrita trabalhamos com os gêneros textuais: relato, entrevista, com ênfase no gênero fábula, que culminou com a elaboração do gênero digital *e-book*, que recorre como possibilidade pedagógica ao letramento digital.

O trabalho com gêneros textuais, conforme as Orientações Curriculares da Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do Estado de Mato Grosso (2012), "insere-se na concepção da linguagem enquanto interação, pois através do acesso a vários gêneros e suas estruturas, são criadas oportunidades para que o sujeito aluno possa produzi-los".

Reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, adequando-os às situações comunicativas, reconhecendo as variedades linguísticas; identificando recursos linguístico-discursivos, que estão nos textos orais ou escritos, bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego. Além de desenvolver a argumentação oral e escrita como forma de participação social, em busca da autonomia e cidadania, dentre outras. (OCs DE MATO GROSSO, 2012, p.46)

Para que se reconheça e produza diferentes gêneros discursivos, é necessário proporcionar ao aluno momentos de produção, em que ele possa

perceber as variedades linguísticas presentes num texto, identificar os recursos linguísticos dos discursos presentes, tanto em seu texto, quanto de textos de outrem. Atividades orais e escritas orientadas contribuem para que o aluno desenvolva sua criticidade e busque participar com autonomia de atividades sociais que o cercam.

Nessa direção, diz Marcuschi (2008, p.149), “o estudo de gêneros textuais torna-se um empreendimento multidisciplinar”. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua.

Os gêneros tentam responder às questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

### 1.1 Letramentos, Multiletramentos e as TICs

A palavra multiletramentos remete a letramentos que Kleiman (1995 *apud* LEITE & COLLELO, 2010, p.30), conceitua como “um conjunto de práticas, do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita, determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais”. Para Soares (1998 *apud: id.* 2010, p.30), “letramento é o resultado da ação de apropriação da leitura e escrita, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter se apropriado da escrita”.

Ambas afirmam que o letramento se refere ao envolvimento com as práticas sociais que incluem a leitura e a escrita e que somente o domínio do código não garante o entendimento/interpretação do texto.

Como essa proposta envolveu a noção de “multiletramentos”, nos reportamos a Rojo e Moura (2012, p.08), que afirma a importância de se envolver os alunos em propostas de ensino que “visam aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e devem abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”.

Rojo e Moura (2012, p.8-9), enfatiza, então, o porquê de se trabalhar na escola com multiletramentos que podem ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e

linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiperenanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos e uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

Rojo e Moura (2012, p.11), faz algumas indagações sobre a importância de propor na escola uma pedagogia dos multiletramentos que busque abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens. E, mais ainda, se há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para uma abordagem pluralista das culturas. O termo “pedagogia dos multiletramentos” foi utilizado pela primeira vez, em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres doravante, GNL, grupo de pesquisadores dentre eles, Courtney Cazden, Gunther Kress, Bill Cope, e Martin Nakata) que, após uma semana de discussões publicou um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”.

O que caracteriza os multiletramentos é a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, “o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO & MOURA, 2012, p. 13).

Como funcionam, então? Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos”, no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem. Os estudos segundo Rojo e Moura (2012), são unânimes em apontar algumas características importantes dos multiletramentos.

São interativos; mais que isso colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO & MOURA, 2012, p.22).



Por que, então, uma “pedagogia dos multiletramentos? Prenski (*apud*. ROJO e Moura, 2012, p.26), afirma que os nossos alunos (crianças e jovens, desde o maternal à faculdade) já lidam, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas. Por que, então, incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”? Para disciplinar seus usos?

Antes de nos perguntar como disciplinar os usos dos multiletramentos, creio que precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na *internet* (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. “Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (LENKE, 2010 *apud* ROJO & MOURA, 2012, p.26-27).

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia (que a aprendizagem seja de forma interativa, que haja troca de ideias, conhecimentos, que o aluno construa seu percurso no processo ensino aprendizagem e que o educador o oriente para que isso seja realmente concretizado).

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos, exigidas para participar de práticas de letramento atuais, não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia.

Neto ([et.al], 2013, p.7), afirma que a “integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia”.

Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos, mas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

E continua, “a escola enquanto instituição deve preparar a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital”.

[...] nesses momentos é que entra o papel da escola, do professor não só de criar condições de produção de textos, mas também de criar condições para que esses circulem no ciberespaço, de levar os jovens e adolescentes a ter acesso e compreender os textos da hipermídia e de colocar àqueles gêneros textuais que mais gostam de produzir, em circulação. (NETO [et. al], 2013, p.8).

O professor e a escola, contemporâneos, enfrentam situações como Laboratórios de Informática não adequados, os equipamentos multimídias recebidos através dos pregões realizados pelo Ministério de Educação já vem com os *megabytes* de memória defasados. E, em poucos meses de uso, são poucos processadores que ainda funcionam e acreditamos que se fôssemos fazer uma pesquisa, essa realidade seria a mesma em praticamente a maioria das escolas públicas do país. Porém, por outra via, muitos alunos possuem celulares e acesso à internet em suas residências.

Se pensarmos a tecnologia como modificadora do meio onde vivem os homens, devemos pensar que, desde uma pedra. (Idade das pedras ou pré-história) usada para utensílios e armas, até os mais modernos computadores da idade contemporânea são elaborados para facilitar a vida humana.

A partir do século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do Capitalismo, os meios tecnológicos desenvolvem-se em um ritmo acelerado.

Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita talvez da especialização de suas ciências.

Neste contexto, aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para orientar as aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático pedagógicas a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo.

A educação em suas relações com a tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino aprendizagem. (CARVALHO, KRUGER, BASTOS, 2000, p. 15).

Os autores acentuam a necessidade da formação dos professores quanto às tecnologias que se apresentam em sala de aula, mesmo quando se pensa nas TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) como os computadores, até quando se pensa nos aparelhos celulares, mais acessíveis em sala de aula, ou seja, os professores precisam preparar-se frente à realidade tecnológica da escola e dos próprios alunos.

As tecnologias usadas pelos professores durante as aulas podem ajudar a estabelecer um elo entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos alunos, ocorrendo assim transições de experiência e ideias entre professor e aluno.

## 1.2 Noção de gênero e letramento digital

Desde Aristóteles, o gênero sempre foi uma preocupação constante. A noção de gênero teve início com a retórica clássica, que se desenvolveu a partir do estabelecimento da democracia na Grécia antiga. Em seguida, o termo passou a ser utilizado também na literatura.

Desse modo, entende-se que o gênero sempre foi utilizado pela retórica e pela Teoria Literária, com o sentido especificamente literário, sendo identificado sob a denominação de gêneros clássicos: o lírico; o épico; o dramático. Posteriormente, o termo passou a abarcar também, os chamados gêneros modernos como, por exemplo, o romance, a novela, o conto etc., (MARCUSCHI, 2008). E, na contemporaneidade, conforme Coscarelli (2011), os gêneros digitais (*e-mail*, *e-book* e *msn*).

Para Bazerman (2011 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 23) “os gêneros não são apenas formas, mas formas de vida, modos de ser”. Locais, onde os sentidos são construídos e criam-se ambientes de aprendizagem, nos quais se moldam os pensamentos que formamos e as comunicações, através dos quais interagimos. E, ainda afirma que, gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Utilizamos, portanto, os gêneros em sala de aula, nos grupos sociais e em outras esferas para interagirmos de forma adequada aos ambientes comunicativos dos quais participamos diariamente.

Os gêneros textuais se constituem como formas e características que o falante utiliza para se expressar, considerando o contexto social e situacional em que está inserido no momento do ato comunicativo.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (...) que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. (...) 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. (BAKTHIN, 2000, p. 279).

Entende-se que, nos gêneros discursivos, a produção dos enunciados (orais e escritos), é sempre contextualizada, utilizada em situações específicas de comunicação e carregada de intenções. Neste sentido, evidencia-se que os gêneros se concretizam na dimensão social da linguagem através do modo de se comunicar, da forma como selecionamos o discurso apropriado no momento adequado.

Para o autor, os textos orais ou escritos apresentam um conjunto de características que são relativamente estáveis, quer tenhamos consciência ou não delas. Assim, os gêneros atuam como tipos específicos de enunciados que ocorrem em situações características de uma dada sociedade. Tais características abarcam os diferentes textos ou gêneros textuais (ou discursivos), podendo ser caracterizados sob três aspectos básicos: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (os usos específicos da língua).

No contexto da tecnologia de informação, os gêneros textuais emergentes se configuram em face de novas práticas sociais e apresentam características muito semelhantes às dos gêneros textuais tradicionais utilizados na escola (telefonema, bilhete, carta de pessoal, notícia etc.), em suas diversas formas de interação comunicativa e na prática da linguagem escrita da sociedade como, por exemplo, o *e-mail* que tem como antecessores as cartas pessoais e os bilhetes.

Com o advento da *internet*, novos meios de se comunicar surgem a cada dia com velocidade espantosa e fazem com que diversas formas de expressão, compreendendo som e imagem, sejam cada vez mais utilizadas na comunicação.

Diante de novas tecnologias da informação, as pessoas utilizam cada vez mais a *internet* para se comunicar. Por meio de *e-mails*, *weblogs*, \**Orkut*, *MSN*, *skype*, *twitteres*, *chats*, *facebook* é possível encontrar pessoas de qualquer parte do mundo para trocar informações, conversar, pesquisar, opinar sobre determinado assunto e se corresponder instantaneamente.

Neste mundo virtual, o que mais chama a atenção é o intenso uso de uma nova modalidade de língua, uma linguagem eletrônica, ou seja, uma escrita com características próprias e bem próximas da oralidade. Desse modo, é, com a *internet*, que a escrita adquire um novo espaço, permeado de variantes pertinentes a este meio como, por exemplo, símbolos, abreviações e uma forma mais econômica de se utilizar a língua devido à fluidez do meio.

Marcuschi (2002), aponta que os gêneros textuais estão ligados a necessidades e atividades sócio-históricas, sendo dinâmicos e maleáveis, visto que as mudanças e alterações que ocorrem na sociedade se refletem nos gêneros. Nas palavras de Marcuschi (2002), os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividade sócio culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócios pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p.20).

Enquanto fenômenos históricos, os gêneros multiplicam-se através dos tempos. Numa primeira fase, os povos de cultura oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Em seguida, com o advento da escrita, outros gêneros surgiram

---

\* *Orkut* – comunidade criada pelo turco Orkut Büyükkökten em janeiro de 2004 e encerrada em setembro de 2014.

Posteriormente, no século XV, ocorre a expansão dos gêneros com o florescimento da cultura impressa.

Segundo Marcuschi (2002, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Desse modo, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Atualmente, com a denominada cultura eletrônica, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Marcuschi (2011, p. 18), afirma “o impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder, tanto para construir, como para devastar”.

A escola, enquanto instituição social não pode ficar alheia a esse impacto que as tecnologias digitais trouxeram para a vida dos alunos, para tanto é necessário rever conceitos tradicionais, pois hoje essa nova realidade ultrapassa os muros da escola a quem cabe repensar a sua relação com a oralidade e a escrita.

Partindo desse pressuposto é que buscamos trabalhar com o gênero digital *e-book* na proposta de multiletramentos, com o objetivo de proporcionar ao aluno o letramento digital.

O termo letramento é considerado por Magda Soares (1998 *apud* COSCARELLI, 2011, p. 60), “como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. No campo da cultura digital, o letramento digital define-se de maneira especial, pela mesma autora, como um “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002 *apud* COSCARELLI, 2011).

O letramento digital, então, implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital. Ser letrado digital pressupõe-se assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte em que estão os textos digitais é a tela, também digital.

O letramento digital é importante por considerar a necessidade dos indivíduos em dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas escolas e demais instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cercado cada vez mais por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2005, p.133).

O que essa concepção acrescenta ao conceito de letramento digital é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita em ambientes digitais, possuem habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e de competência em situações em as que práticas de leitura e/ou de escrita são necessárias, fazendo com que eles, os outros e o ambiente que os cerca crie “formas de interação, atitudes e competências discursivas e cognitivas, que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada”, (XAVIER, 2005, p. 133).

Em suma, o letramento digital pode ser considerado como algo que designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados digitalmente. Dessa forma, supõe-se que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. Sob essas concepções, o letramento digital também é visto como uma prática cultural, pois suas formas de interação possibilitam o aproveitamento de vantagens e outros recursos, a fim de que o indivíduo possa “participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica”, (XAVIER, 2005, p.134).

Ou seja, o letramento digital possibilita que o indivíduo veja além dos limites do código, pois alguém que é letrado digitalmente reconhece e relaciona textos falados ou escritos e através disso também cria inferências.

O computador como ferramenta, surgiu, no Século XX, para alterar parte dos processos e aumentar a velocidade e eficiência dos trabalhos, das equipes editoriais, por exemplo. E apareceu, também com a *internet*, um novo meio de publicação de textos, sem existência física e com novas características de produção, acesso e leitura. No lugar do códice impresso, portador do texto, surge uma “janela”, semelhante à televisão, de onde se pode mirar o texto, alterá-lo, copiá-lo, transferi-lo de lugar, sem, no entanto, ter acesso à sua materialidade, exceto se se considerar a tela como o suporte de

um texto virtual, provável, possível ao toque de um botão. (COSCARELLI, 2011, p.128).

O leitor passa a ter, também, a opção de ler no monitor do computador pessoal. A relação estabelecida durante séculos entre as mãos e o papel, o tato e a capa, as pontas dos dedos, a saliva e as arestas do papel, a página e a numeração, o movimento dos olhos a forma das letras – a serifa -, a lombada e a estante, o cheiro de papel e a cor amarelada, a traça e o tipo de papel, a posição do corpo e o objeto mínimo que marca a página em que se interrompeu a leitura. Tudo isso ganha *status* de opção e passa a fazer parte de um universo ampliado por uma nova possibilidade: a de ler diante de uma tela que emite luz e poder mover o texto de maneira indireta (por meio do *mouse* ou do telado).

Todas as novas formas de ler parecem vilãs de um tempo sem calor, quando na verdade, são apenas novas possibilidades para algo que já se fazia e já se fez na história das interfaces de leitura, interfaces homem/objeto de leitura.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998 apud COSCARELLI, 2011, p. 129-130).

Portanto, a *internet* traz essa nova possibilidade de se ler na tela de um computador. O ambiente da Internet oferece diversos gêneros textuais chamados de gêneros emergentes. Sob essa concepção Freire (2003, p.70), salienta que os gêneros “surgem ao lado de necessidades e de atividades socioculturais, assim como as inovações tecnológicas”. Nesse contexto os gêneros são definidos como parte de fenômenos sociais e históricos, pois surgem de mudanças institucionais, novas exigências, formas de uso e tecnologias.



Os gêneros possuem “formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxonômicas para identificar as realidades estanques”, (MARCUSCHI, 2004, p.16).

Assim, entendemos que, para tratar da classificação e identificação de um gênero, é preciso levar em conta o ambiente em que ele ocorre. De acordo com essas informações sobre os gêneros textuais o hipertexto é conhecido como a alternativa mais eficaz para a comunicação no meio digital, na medida em que minimiza os limites impostos para a leitura na tela e explora, de forma funcional, as possibilidades de construção de sentidos viabilizadas pelo computador.

Embora pareça recente, a origem do hipertexto é datada na década de sessenta. Criado por Theodor H. Nelson, o nome hipertexto se refere a um tipo de texto eletrônico, a uma nova tecnologia informativa. Entretanto, apesar de sua nomenclatura ser relativamente nova, o hipertexto, ou pelo menos sua ideia essencial, já havia sido encontrada tecnicamente, por meio de projeto de uma máquina, no ano de 1945, pelo americano Van nevar Bush.

O hipertexto possui uma grande e visível diferença entre os textos tradicionais, pois é dinâmico e flexível por ter em sua composição os *links*, que fazem um elo com outras páginas do mesmo tipo. Segundo Antônio Xavier (2004, p. 171), o hipertexto pode ser entendido como uma “forma híbrida dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Para Koch (2007, p.25), o termo hipertexto “designa uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real”.

A partir dessas descrições breves sobre hipertexto, é possível pensar nas possibilidades de uso desta nova ferramenta de informação e com os gêneros textuais digitais também não é diferente, pois o leitor pode dar rumo a sua leitura, uma vez que ele mesmo escolhe por onde navegar por meio dos *links*.

Todavia, todos os recursos do hipertexto não se apresentam somente sob forma verbal (texto escrito, apenas), pelo contrário, os recursos semióticos estão presentes a começar pelos ícones. *Hiperlinks* não são mais frases sublinhadas em azul, hoje eles podem ser uma figura, partes de uma figura, símbolos, animações,

fotos, gráficos, etc. Independente da forma, os *hiperlinks* são um elo entre hipertextos eletrônicos de temáticas idênticas ou semelhantes, cuja ligação é determinada pelo autor da página por meio de uma palavra. Através dos *hiperlinks* e de seu repertório pessoal o leitor participa da construção da significação que o texto assume, tornando assim cada leitura uma construção particular.

O hipertexto é dinâmico e flexível, exigindo do leitor a ativação simultânea de saberes múltiplos (sobre a estrutura do suporte, conhecimentos de mundo, leituras semióticas) que devem fazer parte de seu repertório individual no momento da leitura. Essa exigência também é uma característica dos diversos gêneros textuais digitais e é por isso que o conjunto desses conhecimentos necessários para as práticas de leitura e escrita são reconhecidos como o letramento digital.

A classificação dos gêneros desenvolvidos em maneira digital aumenta comumente e de forma extraordinária. Erickson (1997, p.4 *apud* Marcuschi, 2004, p.17), informa que “a interação *online* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” e, à medida que se desenvolvem novos programas de interação on-line, também surgem novos gêneros, ou, pelo menos, os já existentes sofrem uma mudança considerável para necessitar de uma nova classificação.

Os gêneros oriundos do hipertexto e de interação *online*, tais como os *chats*, o *e-mail*, as listas de discussão, os fóruns, as redes sociais, entre outros, são elucidativas para melhor compreensão do conceito de letramento digital, uma vez que se confrontam (apesar de apresentar muitas semelhanças) com as formas de interação “face a face ou por meio da escrita no papel”, (SOARES, 2002, p. 148). Contudo, pela diversidade de gêneros que existem atualmente, não é possível caracterizar como somente um gênero textual todas as formas de textos que encontramos na *web*, justamente porque as intenções dos usuários e as próprias possibilidades de interação são inúmeras, além de que essas não são as mesmas nos *chats*, *blogs*, fóruns, e listas de discussão, etc.

Para apontar características dos gêneros textuais digitais é preciso relacionar os discursos que neles são produzidos, além de reconhecer suas situações de uso. Além do mais, os gêneros textuais digitais são reconhecidos também por serem instrumentos de comunicação, interação e principalmente de ação social.

Após a caracterização dos gêneros textuais digitais, cabe ressaltar que os gêneros do meio digital não podem ser confundidos com hipertextos, ambientes

digitais ou virtuais. Como aponta Marcuschi (2004), “o hipertexto é um modo de produção textual dos ambientes digitais ou virtuais e que se estende a diversos gêneros, atribuindo a eles propriedades específicas”.

Todavia, a Internet se destaca como um ambiente heterogêneo e neste contexto é importante frisar que os ambientes desta rede possuem características próprias, servindo como ambientes para o processamento textual em que surgem os gêneros desse meio. Para exemplificar os ambientes virtuais e os ambientes digitais, é possível destacar a rede *web*, conhecida também como *www*; os ambientes de *e-mails*, como os programas de correio eletrônico ou *sites* que oferecem esse serviço; programas de conversas instantâneas ou salas de bate-papo; ambientes de videoconferências; comunidades virtuais, fóruns de discussão e redes sociais, isto é, os *sites* que permitem a criação de uma rede de relacionamentos como o *Twitter* e o *Facebook*.

O letramento digital agrega situações de comunicação ainda não exploradas e com isso novas formas de interação são criadas por meio dos recursos tecnológicos e textos que neles se constituem, como os gêneros textuais digitais, como, por exemplo, o *e-book*.

Por essa razão é que dizemos que o advento da *internet* vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, 2005, p.135).

Coscarelli (1999, p.8), afirma “tão importante quanto à tecnologia em si, é como ela está sendo usada para fins educacionais”.

É por isso que ao professor cabe o papel de preparar bem as aulas, oferecendo desafios e questões interessantes para os alunos, explorando da melhor maneira possível os recursos que o computador lhe oferece, além de adequar cada gênero textual de acordo com sua função de uso, fazendo um bom uso dos objetos de aprendizagem, a fim de estimular a reflexão crítica e competente dos alunos em relação aos elementos linguísticos envolvidos nas leituras e produções textuais que serão realizadas com essas ferramentas pedagógicas.

### 1.3 A leitura como alicerce da oralidade e escrita

A leitura dos mais distintos e variados gêneros textuais na escola abre caminhos até então inimagináveis e cria oportunidades de crescimento e produção por parte dos leitores/alunos que não podem passar despercebidos, mas sim valorizados pelos professores, que devem orientá-la e incentivá-la sempre que possível, buscando meios de torná-la cada dia mais interessante.

É interessante ressaltar que a leitura do gênero “Fábula”, no espaço escolar, é importante para o professor que busca incentivar a prática de leituras e até de releituras de gêneros.

A leitura é uma fonte de conhecimentos que serve de grande estímulo e motivação para que o adolescente goste da escola e de estudar. Além da satisfação pessoal, contribui para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, e tem como finalidade a formação de leitores competentes, com função de escritores. E muito se tem discutido nas últimas décadas em relação à importância da leitura no chão da escola. Os parâmetros curriculares nacionais (1997), por exemplo, apontam a leitura como sendo:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. (PCNS, 1997, p. 53).

O espaço de construção da leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo, a partir dos seus conhecimentos. A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Muitas pessoas dizem não ter paciência para ler um livro.

No entanto, isso acontece mais por falta de gosto pela leitura, pois se a leitura se tornasse prazerosa para elas, certamente ler uma boa obra literária teria outro sentido.

Conteúdos que aprendemos na escola são esquecidos com o tempo, pois não os praticamos. Através da leitura rotineira, tais conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos posteriormente. Dúvidas que temos ao escrever poderiam ser sanadas pelo hábito de ler; e talvez nem as teríamos, pois, a leitura torna nosso conhecimento mais amplo e diversificado. Durante a leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas.

O gosto pela leitura deve ser estimulado ainda na infância, para que o indivíduo sinta desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim ele será um adulto com um olhar mais cuidadoso, crítico e humano.

Inserir a criança no mundo letrado é permitir que ela seja a construtora de seu próprio conhecimento, tendo em vista sua forma de conhecer e compreender o mundo que a cerca. Nesse sentido, a escrita é uma linguagem representada, onde as palavras sobrevivem a todo tempo guardadas pela memória da humanidade e transmite, por meios de ensinamentos valiosos, todo o seu potencial através do processo ensino aprendizagem.

As atividades de pré-leitura são de suma importância, pois levam o leitor a fazer antecipações e hipóteses de acordo com o “título do texto” - baseadas em conhecimentos prévios. Observar e listar o que se vê, sente, ouve, lê – identificar informações básicas da obra, influências e inter-relacionamento de outros elementos do texto, dar sentido ao que se observou e atribuir juízo de valor expressando o que gostou e o que não gostou – todos esses são estágios de leitura que se bem trabalhados pelo professor levarão os educandos a desenvolverem a leitura: “ler nas entrelinhas” – conseguir enxergar o que não está materializado no texto, o que não foi escrito, não foi dito, que está por detrás – e que é de suma importância para um entendimento de “ir além do texto” e se tornar um leitor crítico e envolvido cada vez mais em práticas de letramento.

A importância da leitura e escrita serve para ampliar o conhecimento na construção da nossa identidade, do perfil pessoal e profissional, uma vez que somos seres constituídos pela linguagem e, dependendo de nosso desempenho na comunicação oral e escrita, adquirimos ou não, um certo poder dentro da comunidade a que pertencemos (SANTOS, 2013).

Esta construção dá-se gradativamente, por isso a importância do professor criar momentos efetivos de leitura orientada em sala de aula, pois é a partir desses

momentos que o aluno vai se construindo pela linguagem e seu desempenho na comunicação oral e escrita também obterá progressos.

Orlandi (2008, p. 90), diz que a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita, contudo afirma ainda que não se trata de uma relação mecânica, não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem, pois pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita.

Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Então não se pode dizer que um bom leitor é alguém que escreve bem e quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor.

O caráter social é outro fenômeno que pode entrar no domínio da variação ao que se refere à leitura de classe que pode remeter às distinções de classes sociais: um modo de leitura da classe média, por exemplo, que é o estabelecido e o mais propagado pela escola. Em geral, Orlandi (2008), afirma ainda que há vários fenômenos de variação que está ligada aos diferentes tipos de discurso, que podem estar contidos na afirmação de que leitura tem sua história.

Solé (1998, p.51), comenta que “muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência”. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição.

Quando as crianças não sabem ler, a sala de aula deve ser um espaço que ofereça recursos de leitura, para que a criança tenha a oportunidade de ler sem que alguém fique perguntando o que estão entendendo. É preciso compreender que o processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura e o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto. É importante saber que quanto mais o professor entender o processo de construção do conhecimento da leitura, mais eficiente será seu desempenho e do aluno. Afinal, ensinar de fato é aprender.

#### 1.4 O texto como recurso de interação

Este projeto de intervenção, envolveu reflexões sobre a construção do processo de autoria, um percurso de produção de texto, tanto na oralidade, quanto na escrita. Portanto, buscamos em autores como é concebida a noção de texto.

O texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna e externa. Uma sequência de frases não pode, portanto, ser chamada de texto se não houver uma relação de significado entre elas.

Nas palavras de Schmidt, citado por Koch (2002, p.10), texto é “qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação [...] tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível”.

O texto permeia toda a nossa atividade comunicativa. Como bem nos diz Marcuschi (2008, p.88) “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, e não importa o seu tamanho, pois o que faz o texto ser um texto é um conjunto de fatores, acionados para cada situação de interação, que determinam a coerência dos enunciados.

Orlandi (2008, p. 4), comenta que o “texto é a unidade de análise”. Para o “leitor é a unidade empírica que ele tem diante de si feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade na origem do texto “dando” - lhe coerência, progressão e finalidade”.

Toda e qualquer atividade textual escrita e também oral, segundo Koch e Elias (2012), é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais. Assim, quem escreve o faz sempre para alguém, o faz guiado por um objetivo (desabafo, solicitação, explicação, defesa de um ponto de vista, instrução, etc.); quem escreve o faz com base em um conjunto de conhecimentos, tanto é assim que não se pode produzir qualquer texto de qualquer forma em qualquer situação.

Já o contexto possibilita avaliar o que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente. O contexto diz respeito a todos os tipos de conhecimentos que temos na memória e a que

recorremos em nossas práticas interacionais para entendermos e nos fazermos entendidos.

A escola, na maioria das vezes trata o texto como um produto acabado, como se funcionasse como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

Na relação entre sujeitos se dão o (s) efeito (s) de sentido, os chamados discursos. Pode-se visualizar que entre um interlocutor e outro há um espaço, um espaço discursivo, estabelecido a partir da interação entre eles. Orlandi (1996, p.180), adota a definição pragmática de texto e define-o como “o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor”. É nesse espaço discursivo que o sentido para um texto vai se instalar: ele não está nem em um, nem no outro, mas sim, no intervalo entre eles.

O texto é a materialidade do discurso. Ou conforme as palavras de Orlandi (2001, p. 78), “trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história”. Assim, o texto é a correspondência no campo da língua, dos efeitos de sentidos estabelecidos entre a relação daquela com a história. Esta concepção de texto redimensiona-o, pois elucida a impossibilidade da interpretação caso as condições histórico-sociais da produção desse texto sejam desconsideradas. Orlandi (2001, p. 86), enfatiza essa concepção ao dizer que “o texto é um objeto linguístico-histórico”.

É, a partir dessa definição de Orlandi, que nos permitimos pensar não só o texto como um objeto linguístico-histórico, mas também a imagem, encarando-a como materialidade de discursos. Assim, como para a palavra, para toda imagem há injunção a interpretar, a significar, a dar sentido, a ressignificar.



## 1.5 Sujeito, língua e história

Pensando as noções de sujeito, língua e história, ancoramos nossa proposta de intervenção na área da Análise de Discurso e destacamos a importância da articulação língua e história.

O sujeito na análise do discurso é posição entre outras, ou seja, se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição sujeito (discursiva). Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia. (ORLANDI, 2001, p. 80).

Ou seja, todo sujeito tem uma história, não existe sujeito sem ideologia e todo discurso vem carregado dessa ideologia. Assim, a posição sujeito que cada um ocupa, seja no espaço escola em funções gestoras, seja como aluno dentro e fora da sala de aula, seja em cargo/funções no poder público, ou em alguma profissão que muitas vezes e em muitas situações vem carregada de conceitos pré-construídos.

Segundo Althusser (1973 apud ORLANDI, 2006, p. 183), “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma sujeito. A forma sujeito de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. Exercemos práticas sociais no dia a dia, no trabalho, no clube de que fazemos parte, no grupo de amigos, na igreja, na escola. Porém, a forma como exerceremos essas práticas depende de como somos perpassados pela ideologia, qual a nossa posição sujeito no discurso, de que lugar falamos. E essa posição sujeito vai mudando e se transformando de acordo com nossas práticas sociais.

Na proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”, procuramos, primeiramente, entender quem são esses sujeitos do discurso, já que a pesquisa envolve sujeitos pesquisadores (alunos e professora); entrevistadores (alunos) e sujeitos pesquisados (entrevistados: Secretário de Meio Ambiente, Prefeito, Diretora e Gari), que foram coparticipantes na construção tanto do percurso oral, quanto do escrito.

Para a Análise do Discurso, difundida por Orlandi (2001, p. 79), “a concepção de sujeito está ligada à produção de sentidos, que vai perdendo a polaridade

centrada ora no *eu* ora no *tu* e se enriquecendo com uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, que vai ocupar o centro de suas preocupações atuais”. Para o centro da relação não está nem no eu nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto, como trata (ORLANDI, 2001, p. 80), “[...] o domínio de cada um dos interlocutores, em si, é parcial e só tem a unidade no (e do) texto. Conseqüentemente, a significação se dá no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores”.

Em suma, a Análise de discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura.

Pensando a produção de sentidos e seus deslocamentos, Rodrigues et al (2011, p.62), fala de “história de leituras” que tem a ver com a historicidade que rege a relação dos sujeitos com os textos e com o fato de que há uma história de leituras que afeta o texto. O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores.

O entendimento, contudo, vai depender da história de leitura que esses sujeitos envolvidos nesse processo têm e construíram a partir do caminho que trilharam, nos momentos de leitura, oralidade e escrita dessa proposta.

Segundo Orlandi (2007, p. 50), “[...] o sujeito gramatical cria um ideal de completez, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz”. Dessa forma, ele enuncia na ilusão de escolher e definir o que diz, de controlar os sentidos, mas não sabe que, antes, ele é determinado tanto por seu lugar subjetivo possível naquele determinado momento de sua enunciação quanto por sua exterioridade, pela história que o atravessa, o que faz com que ele só tenha acesso a parte do que diz.

Assim, dividido, o sujeito não tem como controlar os sentidos como um todo, pois eles podem sempre vir a serem outros na relação com o outro, nas variações do tempo e do espaço em que ocorrem as enunciações.

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 50).

O sujeito para se constituir se submete à língua e a história e ao se submeter a elas produz sentido, ou seja, na fala, ou seja, na escrita, enfim, o sujeito se constitui nas situações reais que envolvem comunicação.

Para Pêcheux (1990, p.31), conceber a noção de língua como afetada pelo Real, na perspectiva teórica do discurso, significa reconhecer que algo sempre escapa à univocidade, que a língua compreende a ordem do não-todo, ou seja, a impossibilidade de se dizer tudo na língua. O equívoco, assim, é concebido como “fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”, como lugar da resistência, e que afeta a regularidade do sistema da língua.

A língua, portanto, é tomada não só como sistema significante material, mas como materialidade simbólica, ou seja, há uma relação entre duas ordens: a da língua e a da história, o que faz intervir um real da língua e um real da história. Cabe ao analista compreender a relação entre as duas ordens do real, procurando ultrapassar o “nível da organização (regra, sistematicidade) para chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equívoco, interpretação)”.

É partindo do lugar material que o analista compreende o funcionamento discursivo e, nessa perspectiva, vai trabalhar com os gestos de interpretação dos sujeitos – determinados por sua relação com a língua e a história – a fim de compreender como os (efeitos de) sentidos são produzidos. (ORLANDI, 1996, p. 47).

Para Carolina Rodríguez (1993 apud FERREIRA, 2000, p.37), “assim como a organização da língua está determinada pela ordem do discurso, a organização social (classe, divisões...) estaria determinada pela ordem da história (ideologia, discurso)”. Isso significa dizer que as materialidades do discurso é a língua, da história é o social, e a da ideologia é o discurso.

Ao chamar atenção para o fato de que, do ponto de vista da significação, não há relação direta entre o homem e o mundo, Orlandi (1996, p.12), ressalta que o discurso é uma das instâncias materiais da relação linguagem/pensamento/mundo, sendo que “o dizer é aberto”. É só por ilusão que se pensa dar a ‘palavra final’. “O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso”

(idem: 11). Língua e discurso, então, mantêm uma relação de contradição. Isso porque a língua, na AD, tem uma autonomia relativa, já que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, segundo Pêcheux (1997, p. 92), fazendo a língua funcionar diferentemente, produzindo efeitos de sentido diferentes, ou seja, “as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os processos discursivos” (idem: 93).

Isto significa dizer que a língua, enquanto sistema pode ser indiferente às contradições ideológicas, mas estas não lhe são indiferentes, então, a relação contraditória entre língua e discurso.

### 1.6 Autoria e discurso

No percurso de tessitura de todo texto oral e/ou escrito pelos protagonistas desta proposta foi observado como acontece esse processo de autoria, verificando-se em estudiosos como: Orlandi, Foucault e Guimarães, o processo de construção do sujeito autor.

Para Foucault, Orlandi e Guimarães (1986 *apud* BRANDÃO, 2002, p.67), a noção de autoria é necessária para qualquer discurso. Para estes autores, ainda, a unidade construída a partir da heterogeneidade discursiva através do princípio de autoria se faz por uma função enunciativa. Neste sentido, distinguem as seguintes funções do sujeito falante: locutor é aquele que se representa como eu no discurso; enunciator – é a perspectiva que esse eu se constrói; autor – é a função social que esse eu assume, enquanto produtor da linguagem.

O autor é, dentre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade.

Segundo Orlandi (2007, p.72), “O sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto. Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto, a autoria implica em disciplina, organização, unidade”.

O discurso não tem como função constituir a representação de uma realidade. No entanto, ele funciona de modo a assegurar a permanência de uma ‘certa’ representação. Para isso, diríamos há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é

o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias. (VIGNAUX 1979 *apud* ORLANDI 2007, p.73).

Portanto, o autor é o lugar onde o sujeito se constrói como unidade, e como o lugar da unidade é o texto, e esse texto pode ser oral ou escrito, o sujeito se constitui como autor ao tecer o texto em sua unidade, tendo início, meio e fim.

Este sujeito aluno, que se buscou compreender nesse percurso de oralidade e escrita foi analisado como sujeito autor - discutido por Orlandi no texto *Discurso & leitura* (2008). Todavia, antes de apresentar aqui essas concepções, aborda-se primeiramente a importância da leitura para a formação desse sujeito autor. Reportando-nos a Orlandi (2008, p.41), que diz que “toda leitura tem sua história”. Para um mesmo texto, há leituras possíveis em determinadas épocas que não o foram em outras; e leitores que não são possíveis hoje, porém serão no futuro. Esse processo pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas e condições diferentes.

E continua: “ainda há a considerar outras formas de variação - diferentes tipos de discursos em distintos textos de épocas distintas que podem ser lidos hoje como literatura (por exemplo, antigos textos sânscritos sagrados)”. Isso faz parte do processo de significação desses textos e, logo, do processo de sua compreensão. Uma variante deste fato pode ser observada na alteração dos modos canônicos de leitura, como por exemplo: quando se lê a história em quadrinhos de forma diferente daquela tipicamente proposta para história em quadrinhos que podem ser lidas como documentos, ou como textos literários.

Em relação à questão da posição sujeito aluno, à posição sujeito autor na construção de texto e nesta proposta de intervenção é compreender como se dá este processo, que limites e possibilidades estão envolvidos e como acontece o processo de autoria na tessitura de textos pelo sujeito aluno, sejam eles orais e/ou escritos – se o aluno se vê como autor. Para tanto, citamos Orlandi (2008, p.53), “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa várias posições no texto. Há, então, uma dispersão dupla: a dos textos e a do sujeito.

Outra maneira de afirmar essa heterogeneidade é o que se inscreve na noção de discurso definida por Foucault (1969 *apud* ORLANDI, 2008, p.53), que trata “o

sujeito como descontinuidade e o texto como espaço de dissensões múltiplas”. Essas reflexões afirmam, então, que o texto é atravessado por várias posições do sujeito.

Como acontece a produção do sentido pelo sujeito e do próprio sujeito? Segundo Orlandi (2008, p. 55), “da mesma forma que pensar as marcas em si é uma postura que revela o mecanismo e o empirismo de uma certa tendência linguística, também a essa mesma postura que se mostra quando se pensa a relação automática do discurso com a situação. O discurso não é um reflexo da situação, nem está mecanicamente determinado por ela”. E continua (2008, p.57), “é a relação do sujeito com o texto, deste com o discurso, e a inserção do discurso em uma formação discursiva determinada que produz a impressão de unidade, transparência, em suma, a completude do seu dizer”.

Já Voloshinov (1930 *apud* ORLANDI, 2008), trata do modo como a dispersão e a unidade jogam na constituição da textualidade. Trata-se de se considerar a unidade na dispersão: de um lado, a dispersão dos textos e a dispersão do sujeito; de outro, a unidade do discurso e a identidade do autor. As relações são, pois: texto/discurso, sujeito/autor.

Para Orlandi (2008, p.58), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito. As palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está “a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade” (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2008, p.59).

Este sujeito autor, então vai se constituindo, na construção de seu discurso. Essas exigências têm uma direção: tomar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa). Um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável. E, entre outras coisas, nesse 'jogo' que o aluno entra quando começa a escrever. O aluno então, começa a se ver como autor do seu dizer e vai construindo, tecendo seu texto, contudo necessita da orientação do professor, pois no momento da escrita surgem muitas dúvidas e se não as sanar, as ideias poderão ficar emaranhadas, perdendo o texto o sentido, deixando muitas lacunas.

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Continua Orlandi (2008, p. 79), afirmando que “o autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido”.

O que é preciso para ser autor? Aprender a se colocar, representar-se como autor e assumir perante a instituição escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem significa constituir-se e mostrar-se autor.

É uma tarefa complementar da atividade pedagógica na escola, em relação ao universo da escrita; responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito enunciator - perspectiva construída para a de sujeito autor - função social assumida na construção da linguagem. (ORLANDI, 2008, p.79).

Eis onde deve incidir a reflexão linguístico pedagógica para que o professor possa atuar dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciator a autor.

A escola deve então, propiciar essa passagem de enunciator a autor de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Mecanismos esses de duas ordens; do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor e domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de

autor. Então, a escola configura-se em uma função de respeito ao sujeito que escreve.

Orlandi (*apud* Rodrigues et. al, 2011, p.65), afirma que a função autor constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim). E a isto chama textualidade. Toda vez que tem isso, tem a função autor, colocando o sujeito na origem do sentido e sendo responsabilizado pela sua produção. Afirma também que faz parte da ideologia de cada sujeito assumir o que diz. Logo, do ponto de vista da variação, ainda que o sujeito repita o mesmo discurso, já é outro texto, outra formulação, mesmo que não mude a posição do sujeito em relação à ideologia. Embora, sem dúvida, as versões mostrem uma relação que não é rígida nem definitiva com as formações discursivas: as margens das diferentes versões exibem difíceis limites fluidos e cambiantes na relação das formações discursivas. Também no plágio se mantém a função discursiva da autoria, pois o sujeito que plagia é ainda um sujeito.

Foucault considera que o autor enquanto princípio de agrupamento, unidade de origem e foco de coerência do discurso, não atua de modo constante em todos os discursos.

(...) existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas, decretos ou contratos, que precisam de signatários e não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato. (FOUCAULT, 2004, p. 26).

Por outro lado, assinala, há domínios do conhecimento em que a autoria é uma regra como na literatura, na filosofia ou na ciência.

Assim, como ela não desempenha o mesmo papel em domínios do conhecimento diversos, também ao longo do tempo atribui-se diferentes interpretações à função do autor.

Desde o século XVII, esta função não cessou de se enfraquecer, no discurso científico: o autor só funciona para dar um nome a um teorema, um efeito, um exemplo, uma síndrome. Em contrapartida, na ordem do discurso literário, e a partir da mesma época, a função do autor não cessou de se reforçar. (FOUCAULT, 2004, p.27).

Portanto, depreendemos que um conceito de autoria como procedimento supõe, não só atuação do indivíduo que fala ou escreve na formulação de seu



discurso, mas, nas formas de atuação que atendem os contextos distintos de produção de discurso, em função da tipologia do discurso, dos domínios do conhecimento, do lugar que o sujeito ocupa no discurso ou da formação discursiva a que se filia e, até mesmo, como tentaremos demonstrar nesse processo de autoria, das tecnologias disponíveis para sua formulação.

Mesmo no caso dos “muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor” (FOUCAULT, 2004, p.26), há autoria. O apagamento das marcas de autoria é também um procedimento de controle e organização do discurso.

E é neste sentido que se torna interessante a análise de Pêcheux das operações realizadas pelo “sujeito falante”. “Os esquecimentos” referem-se a procedimentos de autoria: no primeiro, o autor atua inconscientemente apagando os rastros da formação discursiva que sustenta o seu discurso e assim confere identidade ao que fala ou escreve, porque formula a ilusão do sujeito como fonte e origem do discurso; no segundo, ao selecionar formas e sequências que, do lugar que ocupa, remetem à formação discursiva no interior da qual se encontra – ele atua no sentido de dirigir a interpretação que do discurso fará um interlocutor que, já, no momento em que fala ou escreve, precisa presumir. Por isso, o autor formula um sujeito que fala de um lugar determinado para um suposto interlocutor que também tem seu lugar representado no discurso. É o que explica Bakhtin (1997, p. 333), “há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos”.

Como o lugar de que se fala é também ideológico e se define em relação à formação discursiva a que pertence o discurso, esse procedimento de autoria constrói-se em resposta a seus interdiscursos e se submete às condições de produção ditadas pela formação discursiva.

Ocorre que o indivíduo que ocupa o lugar do sujeito supostamente detém as capacidades previstas para o sujeito no enunciado e tem assim, a ilusão de identidade (de ser ele o sujeito). E, sob o efeito dos esquecimentos 1 e 2, esse procedimento de autoria cria, então, para o sujeito, a ilusão de autoria: de ser ele a fonte do sentido do que diz. Alimenta também a ideia de que seu discurso é autônomo na produção de sentido. E o indivíduo, ao se identificar com o sujeito, crê,

não só que ele detém o sentido do discurso como também que suas palavras refletem objetivamente o que deseja comunicar.

### 1.7 Condições de produção

Não seria possível verificar todo este processo de autoria sem falar das condições de produção que envolve ou poderão envolver todo esse processo. As condições de produção para a Análise do Discurso (ORLANDI, 2008, p. 80), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, não nos esquecendo de que a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória atua, faz valer, as condições de produção e é fundamental no momento da tessitura do texto”.

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles chamado: relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Os sujeitos já trazem uma bagagem cultural, são transpassados por outros dizeres, portanto, nenhum texto é totalmente original, pois já tem uma história é como se todo texto já tivesse um passado.

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/ dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Portanto, para entendermos esse percurso é necessário compreendermos também de que lugar os sujeitos envolvidos nesse processo dizem, que fatores estão envolvidos, ou seja, histórico, ou seja, ideológico, já que “não existe sujeito sem ideologia e nem ideologia sem sujeito” (ORLANDI, 2001).

Para Orlandi (2006, p.150), as condições de produção incluem, pois, os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido

estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido *lato*, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente.

### 1.8. Gênero fábula

A fábula já era cultivada entre assírios e babilônios. No entanto foi o grego Esopo quem consagrou o gênero.

La Fontaine, grande fabulista, que imprimiu à fábula grande refinamento.

As fábulas remontam à Antiguidade em que a tradição se destacava, através da oralidade. Alguns dos que se referem à autoria desse gênero, sequer escreveram uma palavra dessas narrativas, contudo outros que os sucederam e ouviram essas histórias contadas de geração em geração tiveram o cuidado de registrá-las para que as gerações futuras tivessem acesso a esses textos. Embora as fábulas já estivessem presentes em alguns dos mais antigos textos, ela somente passou a ser cultivada com superioridade literária na Antiguidade Clássica, por Esopo, escravo grego do século VI a.C., e por Fedro escritor latino do século I da era cristã.

A fábula é uma narração que se divide em duas partes: a narração propriamente dita, que é o texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc. e a moral, que é um texto temático, que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se pode fazer. (FIORIN & SAVIOLI, 1995, p. 70)

As fábulas foram destinadas a uma época e para um público infantil não constituído como o entendemos hoje. O livro era dedicado a uma criança que era filha de um rei, ao qual o autor queria levar a reflexões sérias. Desta forma, é aconselhável cuidadosa seleção das fábulas antes de as sujeitarem às crianças.

Em relação às fábulas, Dezotti (2003, 22), afirma que: “sempre haverá diferenças de um povo a outro quanto ao modo de estruturar o texto ou quanto aos temas e figuras selecionadas”. Mas essas diferenças são determinadas por fatores

culturais. O modo de funcionamento delas, todavia, permite que sejam vistas como representantes de uma mesma prática discursiva.

Dezotti (2003), organizou um estudo minucioso sobre esse gênero que está reunido na obra: “A tradição da fábula – de Esopo a La Fontaine”. Nesse livro estão reunidas duzentas fábulas de diferentes autorias, inclusive com releituras de Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. De alguns pontos que Dezotti aponta na obra destaca-se que a partir do século passado, quando o Ocidente descobriu a cultura indiana, muitos estudos foram feitos para tentar descobrir a pátria das fábulas. As opiniões se dividiam entre a Grécia e a Índia. No começo deste século, porém, a decifração da escrita cuneiforme possibilitou o conhecimento de textos sumerianos datados, no mínimo, do século XVIII a.C., que veiculavam narrativas com personagens animais antropomorfizados muito parecidas com as fábulas gregas e indianas. Esse fato levou a uma nova conclusão: a fábula grega nem era autóctene, nem originária da Índia; ao contrário, essas duas vertentes derivariam de uma mesma fonte comum não ariana.

Contudo, se deixarmos de lado a tradição greco-latina e mesmo a tradição indiana, somos levados a crer que a fábula é um modo universal de construção discursiva. Um exame, por exemplo, das histórias narradas pelos índios tukanos revela que muitas delas se assemelham a fábulas. É o caso de “Corocoró e as Minhocas”, recolhida por Eduardo Lagório na coletânea *100 Kixi (estórias) Tukano* publicada pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI (BRASÍLIA, 1993, p.43).

Os antigos falam de Esopo como *logopoiós*, isto é, um criador ou contador de histórias em prosa, e sempre o consideraram o pai da fábula. De sua vida só nos chegaram informações incertas e vagas, muitas delas de natureza legendária. Devido à escassez de documentos autênticos, chegou-se mesmo a pensar que Esopo nunca teria existido e que não passaria de um nome fictício, inventado pelos gregos para dar conta das origens de uma obra anônima, popular, produto de uma época ou mesmo várias.

Em geral, a fábula Esópica começa pelo título; depois curto narrativo em versos e, a partir do século XVIII, em prosa – finalizando-se com o que chamamos hoje de “a moral da história” (ou epimítio). Portanto, a fábula comporta duas partes: a narrativa e a moralidade. Os personagens são geralmente animais, que falam, cometem erros, são sábios ou tolos, maus ou bons, exatamente como os homens. A

adaptação para o comportamento dos animais daquilo que se percebia nos humanos, simplifica o entendimento e facilita a aceitação, da verdade contida nos julgamentos morais, por parte das pessoas.

Heródoto (século V a.C.) é o primeiro a falar de Esopo como figura histórica. Aliás, ele toma a existência de Esopo como fato indiscutível, de que se serve para fixar a cronologia de uma outra figura famosa da Antiguidade, a cortesã Rodopis, apresentada como contemporânea de Esopo e sua companheira de escravidão. O documento de Heródoto é importante por dois motivos: primeiro, porque ele também viveu em Samos e se acredita que Esopo fora trazido como escravo por Iádmom; além disso, Heródoto seria quase contemporâneo de Esopo, que teria vivido em meados do século VI a.C., segundo o próprio historiador.

Jean de La Fontaine nasceu em 1621, em Château-Thierry, França, e ali passou grande parte de sua juventude. Aos vinte anos, foi estudar em Paris, onde frequentou um círculo de jovens poetas. Ao longo dos anos não se descuidou da leitura: leu os romances medievais, os contos italianos e franceses e foi grande admirador dos autores do século XVI e dos clássicos antigos, que virão a ser seus modelos. Em 1658, aos 37 anos, instalou-se definitivamente em Paris. Era ainda um desconhecido, autor de versos. Logo, porém, suas poesias se multiplicaram e começou a impor-se.

É interessante destacar que a leitura desse gênero na escola e de outros é muito importante para o professor que busca incentivar a prática de leituras e até de releituras de gêneros.

### 1.9 O fantoche como recurso didático

O fantoche remonta aos tempos ancestrais e tem executado um papel significativo na história das civilizações. Está especialmente ligado aos primitivos cultos animistas, os quais consideram que tudo no universo é portador de alma e, por extensão, de sentimentos, desejos e até mesmo de inteligência. Assim, determinados objetos eram considerados sagrados, entre eles, as máscaras e os fantoches.

Como recurso didático significativo, o fantoche ao ser utilizado no ambiente escolar, é um excelente auxiliar na tarefa de contar histórias, facilitando para o

educador que encontra no boneco um meio físico, real de envolver as crianças, de forma mágica e lúdica. Pois, o fantoche é mais que um simples boneco, é a "personificação" do personagem que se torna algo real e concreto, que expressa emoções e sentimento através dos gestos e da voz de quem o manipula.

A construção da história pessoal vai sendo medida e ampliada pelo outro. Para a criança que ouve é extremamente envolvente e mágico, já que este personagem parece realmente existir. Ela, então, entra no jogo da imaginação, rapidamente, acreditando que o fantoche tem vida própria, capaz de manter até um diálogo com o boneco por muito tempo, sem perceber ou dar importância para quem o manipula, ou seja, fica completamente absorvida pelo boneco, que em sua imaginação tem vida, é um ser.

O fantoche é um objeto que transita entre o mundo interno e o externo da criança. Ele é um símbolo da intimidade de seu ser expresso em brincadeira. Assim, o fantoche tem alto valor pedagógico, criativo e terapêutico, pois a criança tanto pode assistir a história, quanto pode manipulá-lo e dar vida àquilo que toca. (SANTOS, 2006, p.73).

A oralidade, nesse momento, tem fundamental importância e é com certeza desenvolvida em sua plenitude, pois é ela que garante a expressão de valores, sentimentos, emoções e criatividade de quem o manipula, seja o educador ou a criança. Assim, o fantoche é um personagem criado pelo seu manipulador e todo personagem carrega uma história. Allessandrini (1996, p.15), explica que “a transposição para a linguagem verbal ocorre na perspectiva de ‘ressignificar’ o processo em que a imagem interna sugere a criação de uma mensagem oral”. O que confirma a afirmação de Matos (2006), que cada vez que “uma história é contada, mesmo que por várias vezes, é única, pois o contador e a plateia nunca são os mesmos”.

O recurso didático do fantoche ao ser utilizado no ambiente escolar cria situações comunicativas de interação bastante atrativas, pois vai envolvendo os ouvintes nas histórias, por ter um caráter visual interessante. No fantoche, está a representação dos personagens que se transfiguram do mundo imaginário dos contos de fadas, dos contos maravilhosos e das fábulas para o mundo real.

## 2 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

O objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras é qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *online* e *off-line*; indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

A partir desses objetivos é que fizemos uma reflexão quanto a nossa prática pedagógica na atual conjuntura contemporânea em que cada dia mais tecnologias surgem e adentram os lares dos alunos e, portanto, é necessário a escola refletir sobre essa realidade e enquanto professora pesquisadora buscamos rever nossas práticas constantemente e nesta pesquisa de natureza interpretativa e interventiva refletir sobre as possibilidades do sujeito aluno ser protagonista de seu aprendizado, inclusive colaborando na construção da proposta.

Avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória e construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2010, p. 18).

Avaliar as nossas práticas diariamente é necessário para visualizarmos o que está dando certo e o que precisa ser revisto, para que assim uma nova ação seja realizada, utilizando uma nova metodologia, como nesta proposta organizar a pesquisa em sequências didáticas. A avaliação, portanto, faz parte do processo e deve ser contínua.

### 2.1. Espaços e sujeitos envolvidos

A Escola Estadual “Antonio Ometto”, espaço onde desenvolvemos o trabalho, localiza-se no município de Matupá, região norte de Estado de Mato Grosso (700 km

de distância da capital Cuiabá), com uma população de 18.000 habitantes, que tem como principal atividade econômica, a agropecuária. A Escola foi a primeira criada no município em 1984 pelo Grupo Ometto, através da Colonizadora Agropecuária Cachimbo e posteriormente foi doada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Nos primeiros anos atendeu alunos de toda à Educação Básica e, em 1999, com a polarização das escolas estaduais no município passou a atender especificamente os anos finais do ensino fundamental, sendo identificada até hoje como instituição que atende somente adolescentes, sendo cerca de 80% dos adolescentes do município, oriundos de todos os bairros do município e de chácaras circunvizinhas.

Por atender especificamente a adolescentes, grupo bastante eclético tem enfrentado na última década, fatores externos como: violência, drogas, gravidez na adolescência e falta de participação dos pais nas tomadas de decisões, fatores que adentram o espaço escolar e que refletem em ações pedagógicas que buscam amenizar as situações apresentadas.

Em seu Projeto Político Pedagógico estão inseridas atividades voltadas ao meio ambiente, *bullyng*, drogas, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), cidadania, dentre outras, e, a escola tem buscado parcerias com setores do município para desenvolvê-las com a Secretaria de Ação Social, Saúde, Promotoria, Polícia Militar e Igrejas; conseguindo resultados, mesmo que tímidos, mas que tem influenciado na harmonia no ambiente escolar.

Em 2015, os professores estão envolvidos com o Projeto “Adolescente do e no século XXI”, tema escolhido na coletividade, e é uma proposta para ser desenvolvida e apresentados os resultados, ainda no primeiro semestre.

Como profissional da educação há dezoito anos e dez em sala de aula, temos buscado desenvolver atividades dinâmicas e interativas que cativem os alunos a se envolverem nas ações propostas e que tomem gosto pelas aulas de Língua Portuguesa. Uma estratégia utilizada nos últimos anos é a elaboração das aulas com o coletivo dos alunos, como forma de valorizá-los, enquanto protagonistas na construção do conhecimento.

Ao longo dos anos desenvolvemos atividades de leitura, oralidade, interpretação e escrita, pois defendemos que toda produção do aluno deve ser



valorizada e colocada em circulação, depois de orientada pelo professor. Vê-lo produzindo, pesquisando, sendo autor de seu dizer é de suma importância e nos enche de orgulho fazer parte da história do aluno.

Portanto, a proposta de intervenção surgiu justamente das reflexões durante as disciplinas do Mestrado Profissional em Letras e da inquietação de buscar compreender como acontece o processo de autoria na tessitura de textos orais e escritos de uma turma de alunos do 7º Ano “D”, no decorrer do ano de 2014 e parte do ano de 2015 - formada por vinte e quatro alunos, grupo dinâmico e participativo, oriundos de vários bairros do município.

Os procedimentos orientaram os alunos na direção da escolha da temática a ser pesquisada, colocando-os como protagonistas de seu dizer e da sua postura frente à temática do “lixo” que afeta diretamente a qualidade de vida das pessoas da comunidade que convivem com situações diárias de falta de coleta seletiva no município.

E, a partir desse conhecimento adquirido, depois das pesquisas realizadas, posicionar-se como sujeito autor de sua produção oral e escrita em relatos e fábulas, através de uma linguagem simples e clara, colocando esses textos em circulação para que a comunidade local e regional tenha acesso e os utilize para sensibilizar as pessoas quanto ao destino final do “lixo”.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, propusemos um passeio com os alunos ao entorno dos Lagos II, III e IV e ao redor da escola, oportunidade que solicitamos que observassem os espaços e quando retornássemos à escola discutiríamos sobre o que viram.

O Complexo Turístico dos Lagos, cujo trajeto fica cerca de trezentos metros da escola, é frequentemente utilizado pelos alunos que os percorrem para chegarem à escola (formado pelos Lagos I, II, III, IV e V), são espaços disponíveis à população com pistas de caminhada, academia com aparelhos de ginástica ao ar livre, quiosques, gramados, arborização, concha acústica para realização de eventos e, logicamente, as águas dos lagos. O Lago II é utilizado para o Festival Municipal de Pesca e, o III, para fins de lazer como por exemplo: uso de lancha *Jetski* e outros barcos. Realizamos, também, um passeio pelo pátio da escola com a mesma finalidade.

Os questionamentos feitos, instigaram os alunos a dizerem o que observaram, se tinham gostado, o que mais lhes tinha chamado a atenção. As respostas que mais apareceram foram relacionadas à poluição (muito lixo jogado dentro das águas dos Lagos e no entorno – calçadas e gramados e pelo pátio da escola).

Com base na reflexão de que todos produzem “lixo”, ou seja, em casa, na rua, na escola, enfim em vários lugares; começamos a pensar nos próximos passos e a proposta de multiletramentos, passou então, a ser construída não só por mim, mas pelos alunos do 7º Ano “D” que são os principais protagonistas.

## 2.2. Inquietações

A partir da escolha da temática do “lixo”, passamos a orientá-los e começamos a construir as próximas ações, conforme descrevemos nas sequências didáticas e nas análises das ações.

Duas questões básicas permearam a problematização:

1. Como acontece o processo de autoria na tessitura de textos pelo sujeito aluno, sejam eles orais e/ou escritos - se o aluno se vê como autor?

Conforme a noção de autoria proposta em Orlandi (2008, 78-79), “esse sujeito autor vai se constituindo na construção de seu discurso”. E afirma, ainda, (p. 80), que “quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é necessário compreender o processo em que se dá à assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor”. Essa assunção implica uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto.

Reportando-nos a Orlandi, podemos afirmar que além da escola criar condições de produção escrita é necessário buscar entender essa construção, se o aluno se vê como autor e quais são os principais limites e possibilidades que ele enfrenta durante seu percurso de produção. Como se vê dentro do contexto social em que está inserido. E, nessa proposta específica, como o adolescente constrói seu dizer frente a temáticas atuais.

As atividades de pesquisa de natureza interpretativa e interventiva foram organizadas metodologicamente em sequências didáticas. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “sequência didática é um conjunto de atividades

escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Portanto, para entender esse processo de autoria trabalhamos com sequências didáticas, que movimentaram os gêneros textuais: relato, entrevista e fábula. Todavia, tendo o gênero fábula, como propulsor da produção oral e escrita que recorre ao letramento digital, através do gênero *e-book*.

Dolz et. al (2004), preocupam-se em fornecer meios de interesse para o ensino da oralidade e escrita em sala de aula, e todo o esforço volta-se para a consecução desse objetivo. Para tanto, desenvolvem uma noção de gênero, concebido como um “instrumento de comunicação” e de aprendizagem, que se realiza empiricamente em textos.

A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.

É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 78). De acordo com estes autores (op. cit.), os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mas ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

Quando nos comunicamos adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (DOLZ et. al, 2004, p. 97).

Ou seja, como os textos escritos ou orais serão produzidos, dependerá do contexto em que se inserem e são produzidos em condições diferentes. Isto envolve um posicionamento no momento da situação de comunicação: quem é este leitor? Este interlocutor? Então, nos adaptamos a situação, para que possamos, digamos ter práticas de comunicação mais coerentes.

Na proposta, enfatizamos que trabalhar com gêneros foi essencial para a organização tanto da oralidade como da escrita.

2. Que limites e possibilidades permeiam o percurso de construção e prática efetiva dos gêneros textuais na circulação do conhecimento?

Partindo dos questionamentos, propusemos uma visita ao Aterro Sanitário (localizado a cerca de dez quilômetros da sede do município). No local, os alunos puderam observar como eram organizadas as células (burracos abertos e forrados com lona para colocar o “lixo”, que é todo misturado) e realizaram questionamentos destinados ao Secretário Municipal do Meio Ambiente.

Para o desenvolvimento dos gêneros que destacamos no trabalho: relato, entrevista, com destaque no gênero fábula, culminando com o gênero digital *e-book*, primeiro apresentamos a situação e a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos, definindo-se a modalidade escrita e oral e as organizamos em forma de módulos, conforme as sequências didáticas são organizadas, levando em consideração o projeto coletivo, para a produção dos gêneros trabalhados. Para quem seriam produzidos, qual a modalidade, quais as formas das produções.

Demos ênfase a conteúdos, vídeos e textos que tem relação com a temática do “lixo”.

Portanto, organizamos a proposta de intervenção em três sequências didáticas, e cada sequência recebeu tantos módulos necessários até chegarmos à produção final. No momento da produção final, o aluno colocou em prática o que aprendeu ao longo dos módulos.

### 2.3 Sequências Didáticas

Apresentamos a organização de três sequências didáticas, organizadas em quinze módulos.

<b>Sequência Didática 1: Gênero Relato    Período: abril a maio de 2014</b>
<b>Objetivo:</b> Fomentar o olhar crítico do aluno sobre como se encontram os espaços dos Lagos II, III e IV do município de Matupá e o pátio da escola.
<b>Módulo 1 (tempo previsto: 600') - Percorrendo espaços</b>
- Mostrar a Equipe Gestora da Escola, o esboço da proposta de intervenção;
- Elaborar uma autorização escrita e em seguida realizar visitas aos pais dos alunos

para expor a proposta de intervenção;

- Marcar com os alunos a data para um passeio ao entorno dos Lagos II, III e IV;
- Realizar o passeio no entorno dos Lagos;
- Solicitar aos alunos que observem, durante o percurso ao redor dos Lagos II, III e IV, como esses espaços se encontram: calçadas, pistas de caminhadas, gramados, quiosques, Concha Acústica e os canais de canalização e as águas dos lagos;

**Módulo 2 (tempo previsto: 150') - Dialogando, escrevendo e reescrevendo**

- Instigar os alunos a falarem sobre o passeio ao redor dos Lagos, fazendo questionamentos sobre o que gostaram do passeio, o que observaram;
- Produzir um relato coletivo na lousa com as respostas dos alunos;
- Realizar um pequeno passeio pelo pátio da escola e solicitar que observem como se encontram esses espaços da escola (gramado, calçadas, local da horta, entorno da quadra);
- Produzir um relato coletivo com as respostas dos alunos;
- Solicitar a produção de um relato individual sobre os passeios;
- Corrigir os relatórios individuais e solicitar uma reescrita – adequando à escrita.

**Seqüência didática 2: Gênero entrevista – Período: maio a outubro de 2014**

**Objetivo:** Obter informações, através de entrevistas sobre a situação em que se encontra o município de Matupá em relação às questões sobre a temática “lixo”.

**Módulo 1 (tempo previsto: 360') - Conhecendo realidades**

- Assistir e debater sobre os vídeos: “O lixo nosso de cada dia” e “Os impactos do lixo na natureza”;
- Visitar o Aterro Sanitário de Matupá para observar como é tratada a questão do “lixo” no local;
- Ler e discutir os textos literários “Debaixo da Ponte”, de Drummond e o “O Bicho” de Manuel Bandeira.

**Módulo 2 (tempo previsto: 150') – Os dizeres dos sujeitos envolvidos na proposta**

- Mostrar na lousa como se estrutura uma entrevista;
- Organizar o roteiro de perguntas coletivamente para entrevistar o Prefeito, o Secretário do Meio Ambiente, a Diretora da Escola e um Gari;
- Escolher dois alunos (as) por meio de votação para entrevistarem o Secretário de Meio Ambiente, Gari, Diretora e Prefeito, e três para fazerem a transcrição;

- Solicitar dos entrevistados a leitura e assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido;
- Analisar os dados com os alunos as respostas dos entrevistados.

**Sequência didática 3 - Gêneros fábula e gênero digital e-book - Período: setembro a novembro de 2014- e abril a junho de 2015**

**Objetivo:** Conhecer e produzir em duplas e /ou trios ‘fábulas’: da produção de fantoches ecenários teatrais para socialização dos textos a comunidade – à publicação dos textos em *e-book*, *site* da Prefeitura Municipal, páginas particulares no *facebook* e *blog* “Inovações pedagógicas para a Educação Básica” e página do *facebook* da escola.

**Módulo 1 (tempo previsto 240’) - Criação em dupla e/ou trio do gênero fábula**

- Apresentar aos alunos no projetor multimídia a história das fábulas ao longo dos tempos, onde surgiram, a estrutura do gênero e principais autores;
- Expor no projetor multimídia textos de fábulas de Esopo e La Fontaine;
- Explicar que esse tipo de texto apresenta uma moral no final;
- Mostrar vídeos no projetor multimídia de fábulas de Esopo e La Fontaine;
- Explicar aos alunos as releituras dessas fábulas apresentadas nos vídeos e a mudança da estrutura e da moral;
- Discutir em dupla e/ou trio, primeiramente, sobre as falas, os personagens, o enredo da história - temática “lixo”;
- Criar um texto gênero fábula em dupla e ou/trio, observando os aspectos semânticos (discurso e marcas de autoria) e linguísticos (figuras de linguagem, classes gramaticais, discurso direto e discurso indireto, pontuação, acentuação e ortografia);
- Fazer as adequações no texto (reescrita) dando um título inédito.

**Módulo 2 (tempo previsto 240’) - Letramento digital**

- Utilizar o Laboratório de Informática para criar o gênero digital *e-book* com as fábulas produzidas pelos alunos;

**Módulo 3 (tempo previsto: 240’) - Construção individual de fantoches**

- Entregar ao aluno, lista com o material individual necessário para a confecção do recurso didático do fantoche.
- Organizar individualmente seu espaço para confecção do fantoche;
- Recortar uma garrafa pet vazia (tamanho dois litros) para confeccionar o esqueleto

do fantoche;

- Moldar as duas partes da garrafa pet nos pedaços de papelão;
- Colar com fita adesiva transparente e larga nos dois moldes de papelão nos dois moldes da garrafa *pet*;
- Criar individualmente as características do animal (fantoche) e moldá-las(colá-las com fita) ao esqueleto do fantoche;
- Mostrar aos alunos como se faz a cola de polvilho doce para a papelagem do fantoches e qual a quantidade adequada,
- Fazer a papelagem com os dedos de três camadas de jornais (recortados em pedaços médios e pequenos para os detalhes) com a cola de polvilho doce que será distribuída nos potes dos alunos;
- Limpar individualmente o espaço utilizado: mesa, cadeira, chão e jogar restos de garrafas e caixas de papelão na lixeira.

### **Módulo 3 (tempo previsto: 240') - Colorindo os fantoches**

- Cobrir totalmente o fantoche com uma demão de tinta à base d'água branca;
- Colorir o fantoche individualmente de acordo com a criatividade;
- Fazer os detalhes retoques finais nos fantoches.

### **Módulo 4 (tempo previsto: 20') - Produção em duplas e/ou trios de cenários**

- Solicitar que organizem as duplas e ou/trios (os mesmos que escreveram o texto).
- Orientar que um componente de cada dupla fique responsável em providenciar junto ao comércio local, uma caixa de papelão média para a produção do cenário.

### **Módulo 5 (tempo previsto 180') - Colorindo os cenários**

- Orientar cada grupo de alunos para que organize seu espaço;
- Solicitar que um componente da dupla recorte uma parte da caixa de papelão para abertura de uma janela para produção do cenário;
- Cobrir o cenário com uma demão de tinta à base d'água branca;
- Colorir o cenário em dupla e ou/trio e de acordo com a criatividade;
- Fazer os detalhes retoques finais nos cenários (com papéis de balas, salgadinhos e outros materiais).

### **Módulo 6 (tempo previsto 180') - Ensaaios e apresentações**

- Ensaiar em dupla as falas dos personagens das fábulas para as apresentações;
- Apresentar as fábulas aos colegas da turma.

### **Módulo 7 (tempo previsto 120') – Gênero digital e-book com imagens**

- Inserir no Laboratório de Informática da escola, foto de fantoches e cenário no texto fábula, de cada dupla e/ou trio.

**Módulo 8 (tempo previsto 360') – Socializando o trabalho no *Show de Talentos da escola em Novembro de 2014***

- Escolher no coletivo dos alunos, duas duplas que apresentarão as fábulas à Comunidade Escolar no *Show de Talentos da escola*;
- Orientar os ensaios para a apresentação no *Show de Talentos*.

**Módulo 9 (tempo previsto 360') - Apresentação de fábulas em outras escolas**

- Criar um horário de apresentação das fábulas para alunos das Escolas Estaduais “Bairro União e Cecília Meireles”, ambas localizadas na zona urbana do município de Matupá;
- Entrar em contato com as Equipe Gestoras das Escolas Estaduais “Bairro União” e Cecília Meireles”, para agendamento das apresentações.

**Módulo 10 (tempo previsto 500') – Sou autor**

- Discutir com os alunos quais foram os limites e possibilidades encontrados Durante este percurso de oralidade e escrita (buscando indícios se o aluno após todas as produções, se vê como autor);
- Compilar em um gênero *e-book*, as fábulas produzidas pelos alunos;
- Mostrar no projetor multimídia como ficou a capa e toda a produção do *e-book*;
- Informar aos alunos em quais sites, o *e-book* será divulgado.

**Módulo 11 – Circulação do conhecimento**

- Publicar e divulgar o *e-book* com o resultado deste projeto de multiletramento em *blog* e página do *facebook* particulares e da página do *facebook* da escola, após solicitação de registro *International Standard Book Number (ISBN)*, junto a Editora da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

**Tecnologias utilizadas** Os recursos utilizados para a realização dessa proposta foram: um projetor multimídia, *notebook*, câmera digital, caixa de som, gravador, celulares, computadores (*internet – sites, blog particular, páginas do facebook particular e da escola*), fantoches e cenários teatrais produzidos pelos alunos envolvidos no projeto de letramento.

O produto final serão as fábulas produzidas pelos alunos, que recorre como possibilidade de letramento digital ao gênero digital *e-book*.



### 3. OS LIMITES E POSSIBILIDADES DURANTE O PROCESSO

Na era das relações, o sujeito produz e é produto da interação com o outro. Os indivíduos são vistos como atores e construtores sociais. Assim, o texto torna-se o próprio lugar de interação, pois é no texto que discursos são produzidos e os interlocutores, nele se constroem e são construídos.

Assim como Marcuschi (2011, p.15), acreditamos que não é possível estudar os fenômenos relacionados aos gêneros orais e escritos da língua sem citar o papel destas duas práticas na sociedade atual e sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Vale salientar, ainda, que os gêneros são efetivados pelo uso em diferentes situações e, por isso, são regidos por características próprias e naturezas diversificadas. Embora não sejam tidos como dois sistemas linguísticos diferentes, oralidade e escrita fazem parte de um *continuum* interativo e complementar, sobretudo no tocante às práticas escolares.

Marcuschi (2011), diz que não acredita na existência de “Gêneros Textuais” ideais para o ensino de língua. O autor afirma que é possível a identificação de gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

A oralidade e a escrita permearam o percurso percorrido na construção de autoria e para refletir sobre a construção dos gêneros: relatos de experiência, entrevistas, fábulas e o gênero digital *e-book*; demos ênfase à concepção presente em Marcuschi (2003, p.17), que nos afirma: que “não podemos considerar a fala como superior, pois tanto escrita como oralidade são práticas importantes da língua, cada uma com suas próprias características”.

Todavia, é primordial também o professor envolver o aluno em atividades que desenvolvam a oralidade - mesmo as que nem sempre ele vivencia no seu cotidiano como: debates, discussões, relatos orais sobre suas experiências, formulação oral de perguntas para entrevistas e apresentações dramatizadas de histórias. Criar condições de desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita é essencial, pois assim o aluno desenvolverá sua criticidade, sendo capaz de analisar e refletir sobre o percurso de sua produção oral e escrita (processo de autoria), bem como de outros autores.

Segundo Fávero (2005, p. 9), “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto”.

É importante analisar a oralidade nos diferentes contextos sociais.

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”. (MARCUSCHI, 2010, p.25).

A oralidade é adquirida, então, nas relações sociais do dia a dia, desde o nascimento. Como participantes de situações sociais, cabe a cada um de nós nos comportarmos de um modo diferente em cada situação comunicativa, pois é o contexto que vai determinar o tipo de linguagem que devemos utilizar. Por isso, a prática da oralidade é uma forma de inclusão cultural e de socialização.

A escrita seja qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros apenas com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado. (CAGLIARI, 1993, p. 103).

Observa-se na fala do autor, que a escrita é uma ferramenta movida pela leitura, já que é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo através do significado do texto.

Na escola, a prática de se trabalhar com gêneros textuais orais e escritos é primordial, pois aproxima os alunos a situações de uso da língua e os leva a produzir linguagem e a entrar em contato com diversos momentos de produção, ampliando o repertório dos alunos e inserindo-os em práticas sociais de multiletramentos tão essenciais no dia a dia.

### 3.1 Gênero relato: caminhos percorridos na oralidade e na escrita

No início do mês de abril de 2014, após início da organização da proposta, conversamos com a Equipe Gestora da Escola: Diretora e Coordenadoras Pedagógicas com o objetivo de socializar e buscar apoio pedagógico e financeiro caso necessário, para realização de atividades.

A próxima ação foi elaborar uma autorização para os pais dos alunos assinarem, já que os alunos seriam os sujeitos envolvidos (7º Ano “D” do Ensino Fundamental). Visitamos cerca de setenta por cento dos pais de alunos para explicar o objetivo da proposta e os outros trinta por cento, não conseguimos visitar pelo motivo de não os encontrarmos em casa. Uma situação que encontramos foi que os alunos são oriundos de vários bairros, além de cinco residirem em chácaras com distâncias de dez a vinte quilômetros da sede do município. Os trinta por cento dos pais que não conseguimos visitar, os alunos levaram a autorização e as devolveram em data previamente estabelecida.

Na autorização indicamos que as atividades, envolveriam a retirada dos alunos do âmbito escolar e que envolveriam imagens, postagens dessas e de textos orais e escritos produzidos pelos alunos na *internet*. Não tínhamos ainda definido a temática a ser pesquisada, porém levantamos a hipótese que os alunos escolheriam o “lixo”. O nome da pesquisa estava ainda bem abrangente: “Gêneros textuais: um percurso de oralidade e escrita”.

No dia 25 de abril de 2014 (das 07:15 às 08:30), realizamos com os alunos, um passeio ao redor dos Lagos II, III e IV de Matupá. Antes de sairmos da escola, conversamos com os alunos sobre o objetivo do passeio, que observassem bem os espaços: calçadas, pistas de caminhadas, gramados, quiosques, Concha Acústica e os canais de canalização de água, bem como as águas dos lagos; e que no retorno à escola conversaríamos sobre o que visualizaram.

No dia 30 de abril (das 07:30 às 08:10) saímos com os alunos para olhar o pátio da escola e solicitamos que visualizassem bem esse espaço e que no retorno conversaríamos.

Após a realização dos passeios ao redor do Complexo Turístico dos Lagos e pelo Pátio da Escola reunimo-nos com os alunos com o objetivo de verificar qual tinha sido a visualização que tiveram desses espaços e para elaboração por tópicos de um relato coletivo, enquanto os alunos falavam, a aluna Sarah Fernanda de Lara Silva, se propôs a anotar os principais tópicos que apareceram na fala dos colegas em um caderno. Sendo que as respostas foram: “muita poluição ao redor, dentro dos lagos há garrafas, lodo, latinhas de cerveja e refrigerantes, sacolinhas plásticas e litro de velho barreiro no Lago IV”.

Seguindo as observações, ainda obtivemos os seguintes depoimentos: “Havia uma garça, quero-queros e vimos um jacaré”, “paramos no Palco da Concha Acústica, e algumas alunas ensaiaram alguns passos de dança - foi divertido!” “Passamos por quiosques, vimos tubos em que saía um fio d’água”, “teve um colega que enfiou a cabeça dentro do último lago que visitamos foi o Lago do Dendê e outro jogou papeis de bala na grama”.

Perguntamos qual o problema que esses espaços apresentavam e a resposta da maioria: a poluição e depredação, mas o que é mais forte é a poluição dentro das águas dos lagos.

Durante esses relatos (dizeres), ideias foram surgindo. Perguntamos aos alunos o que “enquanto cidadãos matupaenses” poderiam fazer? Os alunos responderam: “devemos procurar o responsável pelo setor ambiental em Matupá”; “poderíamos entrevistar o prefeito e solicitar dele que coloque mais receptores de “lixo” no Complexo dos Lagos”; “será que o prefeito não poderia fazer uma lei, especificando multas e proibindo as pessoas de jogarem “lixo” nas ruas? ”; “Nós também podemos fazer a nossa parte não jogando lixo no chão”; “tudo começa em casa também, se lá não jogamos lixo, porque jogamos pelas ruas e pelo pátio da escola? ”; “Poderíamos falar com a diretora da escola e solicitar dela que faça um projeto que proíba os alunos de jogarem lixo no chão, e os tipos de lixo poderiam ser separados”; “nós também poderíamos fazer algo para conscientizar as pessoas a não jogarem lixo em locais públicos, porque fica muito feio”.

Em relação ao passeio pelo pátio da escola, os alunos relataram que havia papéis de bala, de salgadinhos e palitos de pirulito jogados. Indagados sobre o que poderia ser feito, responderam que deveríamos procurar a diretora para solicitar que fosse realizada uma campanha de sensibilização dos alunos quanto à prática de jogar “lixo” no chão e que era necessário cobrar da Diretora mais coletores de “lixo” nos espaços, pois se o aluno não encontra um lugar adequado para jogar o “lixo”, acaba jogando no chão.

Decidimos, então, marcar datas para entrevistar o responsável pelo setor ambiental do município, o prefeito, a diretora da escola e um gari.

O segundo passo foi orientar a primeira produção de cada gênero, em que destacamos que o relato é uma narrativa em que alguém conta um episódio importante em ordem cronológica, indicação de tempo e lugar, descrição dos

personagens e lugar. Há predomínio do tempo passado e presença de trechos descritivos e, eventualmente, de diálogos.

Individualmente, produziram o relato escrito, no caderno de produção textual, (o caderno é solicitado, no início de cada ano letivo e serve para a produção escrita de textos durante os três anos finais do terceiro ciclo, para que o professor possa observar juntamente com cada aluno, o percurso escrito que realizaram; as inadequações e adequações que ocorreram, tanto em relação aos sentidos construídos, quanto a fatores ortográficos.

A partir do resultado dos relatos orais e escritos, os alunos apontaram como principal problemática visualizada no Complexo Turístico dos Lagos e no Pátio da Escola, o “lixo”. Utilizando-se desses relatos fomos desenvolvendo a proposta de intervenção. Escolhemos textos de uma aluna, conforme apresentamos a primeira escrita sobre o passeio ao redor dos Lagos e pelo pátio da Escola.

E. E. Antonio Dmetto matupá, 30/04/2014

Português Gênero = relatório Relato

**LAGO!**

Que dia? Para que? Quem?

Bem, vamos da escola e fomos para ao lago. Começamos pelo 1º lago tinha uma pentizinha uso para atravessarmos, mas desde o começo já começamos ver muito lixo, as pessoas não cuidam das coisas que é nessa mesma. Passamos e vimos de um lado do lago muito sarau, e lá no sarau tinha um peare (e depois) tem uma capinha no lago que dá para ver os peixes cada um de um jeito, mas são lindos. Lá tem lém muitas árvores, e uma grama lá também a academia ao ar livre para todos irem praticar os esportes, como a corrida. Passamos por ele e vimos um dos últimos lagos tinha uma pequena cachoeirinha e do lado muitas árvores lindas, mas o mato é em maior parte, mas para ir do outro lado do lago tinha um caminho que estava cheio de sarau e lixo, que hoje! mas passamos e no lago quase perdi meu chute, mas não consegui pegá-lo ainda sem mas terminou e fomos a volta e voltamos para escola, mas antes fomos em uma praça para idescançar partiu escola de novo e é isso aí!

Obs: Reescrever o texto. Rayane Antunes

Repetições I. Organizar o texto em  
verbo no parágrafos. Muda o assunto  
presente passado novo parágrafo  
→ mistura

PROF: MARINDIA BECKER

Texto 01 – Fonte: caderno de Produção de Textos da aluna Rayane Antunes Verão.

passeio pelo pátio da escola  
 Dia 30/04/14 às 08:15 fizemos uma  
 caminhada no pátio da escola e já podemos  
 ver muito lixo e a poluição. Toma conta da  
 escola, mas há também muitas árvores e a  
 grama, mas acho que a escola se ninguém cuida,  
 por parte da horta nem se joto y puro matu.  
 Em também muitas mesas para usarmos  
 voluntate os recreios; (H) uma quadra de areia  
 e uma quadra diferente. <sup>possui</sup> também <sup>quadras</sup>  
 cercas. <sup>esta</sup> <sup>para</sup> andar em cima. <sup>Prém</sup> o pátio  
 cheio de pacotes de salgadinho e de bolinhas.  
 Os: Repetições → a → no sentido de existir, tem  
 começa com há.  
~~Quero~~  
 O → excluir.  
 Rayane!  
 Interessante sua observação!

Texto 02 – Fonte: caderno de Produção de Textos da aluna Rayane Antunes Verão.

Na primeira escrita da aluna percebemos que no texto sobre o “Lago” faltavam informações: quem foi? Que dia? Fazer o quê? A aluna não situa o leitor quanto aos tempos e espaços. Conversamos com a aluna e fizemos essas indagações e solicitamos a reescrita do texto.

# LAGO

E. 8  
Antoni  
Omeite

09/05/2014

No dia 25 de Abril de 2014 fizemos um passeio no terreno dos Jogos. Começamos pelo Togo I acompanhados da professora Maríndia Becker e a técnica do Laboratório de Ciências da Natureza Ana Paulo de Souza. Observamos muitos lixos como: garrafas, plásticos, latinhas de cerveja e papel de lixinha. A poluição toma conta dos Jogos, vimos também uma gança e um jacaré. Havia também os quiosques no meio do Togo onde vimos muitos peixes de todos os tipos. No Togo III havia uma academia ao ar livre com muitas árvores, e a concha acustica onde a professora e as meninas fizeram uma apresentação de Togo-Togo e depois fizemos o passeio no Togo IV e em seguida retornamos para a escola.

## PARTE DO ENTORNO DO PÁTIO DA ESCOLA ANTONIO OMEITE

Muito Bom!  
Maríndia Becker  
Língua Portuguesa  
06/08/14



No dia 30 de Abril de 2014 às 08:15 fizemos uma caminhada pelo pátio da escola e podemos ver muitos lixos como: papel de lixinha, pacotinhos de salgadinhos entre outras coisas. A poluição está porque as pessoas não cuidam do espaço, as paredes da quadra têm pedras de concreto todos quebrados. A porta do bonheiro está quebrada.

Texto 03 - Fonte: caderno de Produção de Textos da aluna Rayane Antunes Verão.

E continua...

é jogado na grama, há também muitas árvores e mesinhas para usar durante os recreios, além dos Jogos todos os que trabalham aqui na escola tentam fazer o melhor para os alunos.

Organizamos uma ficha de acompanhamento de produção de texto para apontarmos adequações e inadequações na produção textual dos alunos, utilizando-nos de quatro critérios da Olimpíada de Língua Portuguesa, organizada pelo

Ministério da Educação, que estão no caderno das oficinas e organizadas em torno de sequências didáticas. Estas fichas colamos abaixo de cada produção textual, nos cadernos dos alunos.

**ESCOLA ESTADUAL ANTONIO OMETTO**

Disciplina: Língua Portuguesa      Professora: Maríndia Becker

**FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Aluno(a): Rayane Antunes Verão      Ano: 7<sup>ª</sup> H

Gênero: Relatório      Data: 15/05/14

CRITÉRIOS	INADEQUAÇÕES OBSERVADAS	ADEQUAÇÕES
Temática		Título - OK Temática adequada
Adequação ao gênero (discursiva e lingüística)	Faltou organizar o texto em parágrafos	Situa o leitor em relação aos tempos e espaços
Marcas de Autoria		Imprimiu muito bem sua opinião
Convenções da Escrita	Ortografia → conta, á acentuação → acustica, ligos	Utiliza a pontuação adequadamente e comete poucos erros ortográficos

Texto 04 - Fonte: caderno de Produção de Textos da aluna Rayane Antunes Verão.

Na reescrita dos relatos, observamos que a aluna situa o leitor quanto ao tempo e espaço, imprime sua opinião, deixando marcas de autoria e são poucas inadequações quanto à pontuação e ortografia.

### 3.2 Gênero entrevista: os dizeres se misturam

Antes de propormos o gênero entrevista, mostramos aos alunos no Projetor Multimídia, o documentário “O nosso lixo de cada dia”, produzido por Ana Marinho, com duração de (3,27) minutos, fonte: disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HhMDeA0Bj5g>>, acesso em 22 de maio de 2014, que aborda a problemática do “lixo”, fazendo um retrospecto desde a época do Império (início do século XIX), o



“lixo” era essencialmente orgânico. Assim, era colocado na areia da praia, sem tantos problemas. Contudo, chegou uma hora que começou a incomodar, então começaram a jogá-lo no mar que o devolveu à areia. Devido à quantidade do “lixo” que crescia muito, viram a necessidade de construir aterros sanitários, porém a população não suportava mais “lixo” e os aterros foram afastados das sedes dos centros urbanos. “Hoje, produzimos por dia cerca de 1,5 quilos de lixo por pessoa e queremos vê-lo bem longe de nossos olhos e narinas”. Em seguida faz reflexão sobre a natureza e trata do tempo que cada tipo de “lixo” demora para se decompor e que deixaremos esta herança para netos e bisnetos. O vídeo é finalizado com fundo musical da “Rosa de Hiroshima”, composição de Vinícius de Moraes e música de Ney Matogrosso, mostrando imagens de lixões com crianças e pessoas sobrevivendo da coleta e continua “o seu ‘lixo’ é o ‘lixo’ de todos e alguns sobrevivem dele na total desigualdade de direitos” e faz um chamamento para cada um fazer sua parte: “Doe, distribua o que é demais para você. Recicle, mas não ignore esse problema”.

Trabalhar com o documentário trouxe a discussão que o ser humano produz “lixo” todos os dias e que é necessário fazer uma reflexão sobre a destinação que é dada a esse “lixo”.

Levamos também para as aulas o documentário “Os impactos do lixo na natureza”, produzido pela UNICAMP, com duração de (9,37) minutos, (fonte: disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ltD7A\\_Mhwt8](https://www.youtube.com/watch?v=ltD7A_Mhwt8)>), acesso em 22 de maio de 2014, que mostra os principais impactos ambientais do “lixo” gerado pela humanidade nos dias de hoje e tenta encontrar soluções para amenizá-los. O trabalho é dividido em três partes, sendo a primeira delas focada na produção de “lixo” no mundo, exibindo estatísticas gerais, os impactos causados à fauna, flora e aos recursos hídricos do planeta terra das mais variadas formas. A segunda parte mostra a situação do Brasil em relação ao “lixo” e dos benefícios com a reciclagem de “lixo”. Já a terceira parte tem como objetivo indicar as maneiras de se diminuir os danos ao ambiente, incentivando práticas que começam dentro de sua própria casa, tendo um enfoque mais regional.

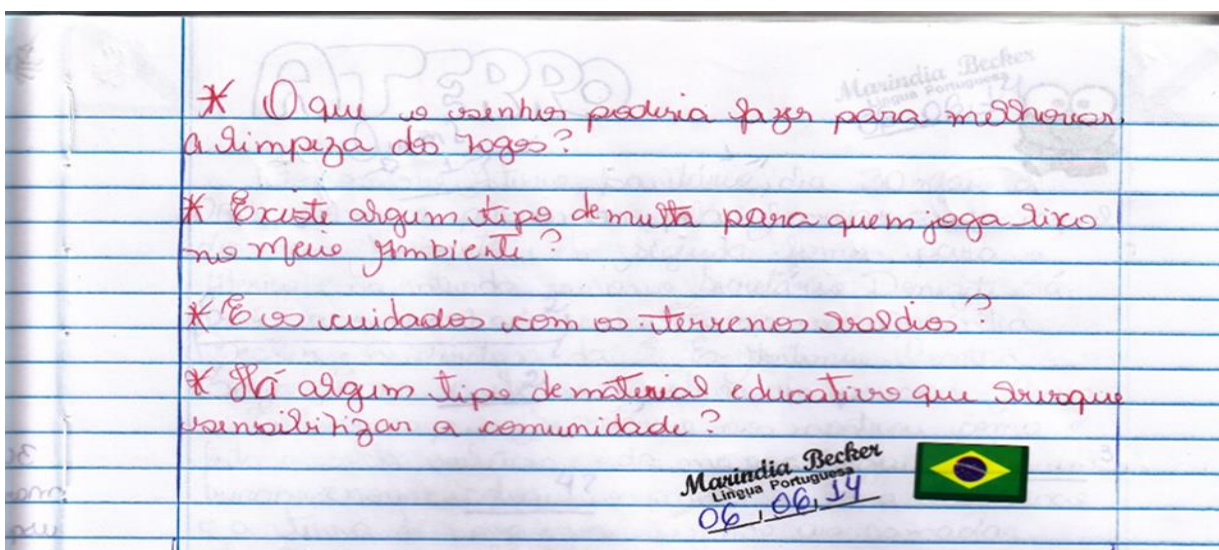
Ponto discutido em relação aos documentários: pensar em elaborar pergunta ao gestor público de Matupá, enfatizando que as políticas públicas devem ser pensadas e planejadas à longo prazo, seus resultados muitas vezes levam bastante

tempo para serem perceptíveis. É preciso observar para quem a política pública é feita, é preciso analisar e ouvir o cidadão em sua necessidade, analisar os dados estatísticos disponíveis sobre essa população, o servidor precisa interagir com a população e sociedade para a qual direciona seus conhecimentos e serviços.

Apresentar os documentários e discutir com os alunos, antes de partir para as entrevistas foi essencial, para que os alunos tivessem embasamento sobre a temática e questões que se referem à reciclagem e a produção de “lixo”.

Antes de realizarmos a visita ao Aterro Sanitário, procuramos o Secretário Municipal de Meio Ambiente, Senhor Donizete J. Sá, que propôs que a entrevista fosse feita *in loco*, ou seja, durante a visita dos alunos ao Aterro Sanitário.

Trabalhamos, com o gênero entrevista, trazendo para a turma dicas de algumas entrevistas e como deveriam se portar durante a realização das entrevistas. Após, e individualmente propusemos que elaborassem de duas a cinco perguntas ao secretário, no caderno individual de produção textual.



Texto 05 - Fonte: caderno de produção textual da aluna Rayane Antunes Verão.

Em seguida e no coletivo, cada aluno foi apresentando oralmente as perguntas que tinha formulado. Então, organizamos um roteiro com dez perguntas e escolhemos de forma democrática por meio de votação, dois alunos para entrevistarem o secretário e dois para fazerem os registros: filmagem e fotos. Essa metodologia de formulação do roteiro de entrevista foi utilizada com os entrevistados: diretora e prefeito e com o entrevistado gari, a maioria dos alunos participaram da entrevista. Antes das entrevistas, deixamos claros os objetivos e

procedimentos da pesquisa, e, apresentamos o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, para que lessem, e, em caso de concordância, o assinassem.

Como valorizamos a leitura como alicerce de todo esse trabalho, além dos textos de gêneros diferenciados sobre a temática do “lixo”, incentivamos a leitura de outros gêneros textuais e de outras temáticas; sendo que eram realizadas, uma vez por semana, em dia pré-estabelecido (toda, quarta-feira), e orientada, ou seja, através de relatos orais e individuais no coletivo da turma, ou seja, através de relatos escritos sobre os livros lidos.

Apresentamos os textos: o poema “O Bicho” de Manuel Bandeira e a crônica “Debaixo da Ponte” de Carlos Drummond de Andrade. Textos que foram lidos, interpretados e passamos às discussões em grupos formados por quatro alunos e chegaram as seguintes conclusões, que destacamos abaixo, pontos comuns evidenciados pelos alunos, nas obras.

O poema “O Bicho” de Manuel Bandeira relata uma cena cotidiana, em que qualquer pessoa poderia se deparar com situação semelhante. O autor utiliza uma linguagem coloquial e acessível, recorrendo à simplicidade, característica tão marcante em sua obra. Há uma surpresa preparada para o leitor e o texto inicia com refinada transitoriedade, talvez se perceba até mesmo o silêncio de uma rua vazia, ecoando alguns movimentos solitários e pontuais. Porém, há perplexidade quando se anuncia que o bicho descrito, que poderia se passar despercebido, na realidade é um homem.

O poema intensifica a dinâmica da fome: não examinar nem cheirar os dejetos, demonstra ações imediatas e vorazes, próprias de um ser irracional, a que se reduz um homem diante a calamidade. Estar rebaixado além do cão, do gato e do rato, causa impacto emocional no expectador, que impotente observa. Impotente, porém não passivo, pois denuncia através da palavra as condições de sofrimento e desumanidade da miséria. Ver uma pessoa na rua em uma grande cidade revirando o lixo talvez não causasse tamanha comoção, pois que o hábito de conviver com a pobreza banaliza-a. Manuel Bandeira a coloca no seu devido patamar de sensação: a da repudia, a da lamentação, pois este olhar verdadeiro diante um homem em necessidades extremas é o de identificação, de empatia.

Sobre a crônica Drummondiana, solicitamos que os alunos abordassem dois pontos essenciais: “lixo” e “poluição”. Sobre o primeiro ponto comentaram que além

de os personagens se alimentarem de restos de “lixo”, viviam em um lugar “debaixo da ponte”, bastante sujo. O que poderia ser feito em relação a essa situação? Resposta da maioria: poderiam limpar esse local para deixá-lo mais agradável e quanto a se alimentarem de restos de “lixo”, o Governo devia criar mais empregos para as pessoas e projetos de habitação e tirá-los desta situação de miséria.

O segundo ponto abordado: quando o autor afirma que “até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua”, está reafirmando que o ar é essencial à nossa sobrevivência, por isso devemos adotar atitudes no sentido de preservá-lo e conservá-lo em toda a sua totalidade. Contudo, não é exatamente isso que presenciamos, pois, a poluição se tornou mais um entre os graves problemas ambientais. O que vocês pensam sobre isso? Resposta: “que é preciso cada um fazer sua parte, não jogando “lixo” nos rios, nas ruas, enfim em nenhum lugar, pois assim estaremos contribuindo para um ambiente mais sadio e com o ar mais agradável”.

Através das leituras sobre o “lixo”, presentes nos documentários, no poema e na crônica; discutimos, debatemos e fomos construindo conhecimentos sobre a temática. No dia 30 de maio de 2014 nos deslocamos até o Aterro Sanitário, que fica cerca de dez quilômetros da sede do município de Matupá.



Figura 01 - Visita ao Aterro Sanitário Municipal – aluno perto da professora, ambos usando máscaras de proteção. (Fonte: acervo da Proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”).

Munidos de máscaras (fornecidas pela Secretaria Municipal de Saúde) e calçados fechados, os alunos conheceram o Aterro Sanitário Municipal e tiveram a oportunidade de entrevistar *in loco*, o Secretário de Meio Ambiente Donizete J. Sá (os vídeos com a entrevista que durou cerca de uma hora foram gravados com aparelho MP4/008 e editados em versão AVI com duração de 19:59, 009, também com duração de 19:59, 010 com duração de 12,21 e 012 duração de 3:33), disponíveis no seguinte endereço: <https://plus.google.com/photos/110245026191042596714/album/6156601577595240321>.

O Secretário Municipal do Meio Ambiente mostrou aos alunos como funcionam as células em que são colocados o lixo oriundo tanto da cidade, quanto das chácaras existentes na área rural. Também disse, que no município, não há ainda à coleta seletiva de lixo e que nas células, o lixo é todo misturado vidro, plástico metal e lixo doméstico (restos de alimentos).

Perguntado quanto a coleta seletiva respondeu que: não tem como cobrar da população, a coleta seletiva, já que nem o poder público tem condições estruturais de realizar essa separação, porque não possui ainda os equipamentos adequados para essa coleta seletiva, mas que o tempo urge, pois com a coleta seletiva os espaços e tempos da vida útil das células aumentará consideravelmente, porque parte do “lixo” irá para a reciclagem.



Figura 02 - Visita ao Aterro Sanitário – alunas perto de uma célula, aonde são colocados o “lixo”. (Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”).

Enfatizou que para receber os equipamentos, o município se inscreveu num projeto junto à Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), que tem a preocupação com este tipo de iniciativa: coleta seletiva, mas que até o momento não obteve resposta. No entanto, o município está no prazo de ter construído o aterro sanitário, pois o prazo para os municípios construírem seus aterros terminou em 2014.

Falou do processo de decantação que é realizado nas células e da construção de um barracão que tinha pneus, que foi construído para colocar resíduos hospitalares, porém houve um acordo entre a FUNASA e o Governo do Estado que autoriza uma empresa para recolher o “lixo” hospitalar produzido no Estado e que a empresa cobra uma taxa dos municípios para realizar essa coleta.

Em relação a outros tipos de “lixo” como baterias de carros, os cascos são automaticamente devolvidos pelas empresas que as adquirem para revenda e sobre os materiais eletrônicos usados, está em processo de constituição uma associação que fará a coleta e cobrará taxas. Citou, a Associação de revendedores de defensores agrícolas do extremo norte (ASSORENO), que cobra taxas para armazenar no Posto de Recebimento, as embalagens vazias de agrotóxicos de Matupá. No final da entrevista, o Secretário mostrou o Posto, contudo não permitiu a nossa entrada, devido ao “lixo” tóxico. O Posto de Recebimento de embalagens, fica em frente ao Aterro Sanitário e atende há quatro anos de segunda-feira à quarta-feira (das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:00). Destacou também que essas embalagens passam por um processo seletivo em que são derretidas para produzirem outra embalagem e que isso chama-se reaproveitamento.

Perguntado sobre as empresas que mais produzem lixo, respondeu que são as lojas que utilizam papeis e papelão para embalar móveis e eletrodomésticos, as oficinas mecânicas que acumulam ferros e depois o “lixo” doméstico que representa 60% e que as pessoas misturam vários tipos de “lixo”, todavia poderiam reutilizar as garrafas *pet*. Destacou que a média *percapita* de geração de “lixo” por pessoa aumentou consideravelmente de 0,78 em 2016 para 1,09 em 2014, e que isso representa que a renda das famílias aumentou e estão consumindo mais produtos descartáveis.

A aluna Monize Lemunie fez uma pergunta que não estava no roteiro da entrevista: “se a cidade não tiver o lixão, o que vai acontecer”?

O Secretário respondeu que a FUNASA estipulou que até 2014, as cidades que tem mais de 50.000 habitantes, devem se organizar no sentido de construir seus aterros e caso não o façam podem recorrer e terão mais dois anos, mas que não é a situação de Matupá, que já possui aterro sanitário e que essa lei valerá quando estipularem também prazos para a aquisição de equipamentos para a reciclagem e o município que não cumprir os prazos, a FUNASA denuncia-o à Promotoria Pública que o notifica com a indicação de processo ambiental e o município não recebe mais recursos, enquanto não cumprir com a justiça e fazer a regularização: construção do aterro e/ou organização da coleta seletiva.

Entrevistado sobre o que poderia fazer para melhorar a limpeza dos lagos e demais locais da cidade, respondeu que além da coleta pelos trabalhadores da secretaria de obras, os Clubes de Serviço, enfim todas as pessoas poderiam promover mutirões de limpeza, colocar mais coletores de “lixo” e as pessoas terem mais consciência e não jogarem lixo no chão. E finalizou a resposta com o ditado popular “uma andorinha só, não faz verão”.

Quanto a pergunta se existem multas destinadas a quem joga “lixo” no meio ambiente, respondeu: “existem, mas primeiro tem que se cumprir o que tem que ser feito, o destino final: aterro sanitário”.

Perguntado sobre se havia algum tipo de material para sensibilizar a comunidade, falou da cartilha produzida pela Secretaria municipal do Meio Ambiente e que estava à disposição das escolas e população. Que a cartilha traz tipos de “lixo” e o tempo que cada um leva para se decompor na natureza.

Quanto a pergunta: o que, a escola poderia fazer em relação a coleta seletiva, respondeu que poderia organizar um espaço para armazenamento de papeis e plásticos e que isso ajudaria, pois diminuiria o “lixo” a ser levado ao aterro. Caso não tivesse um espaço para isso, reivindicar do governo. Buscar reutilizar os papeis também seria uma ótima ideia.

Pedimos ao Secretário que mostrasse aos alunos qual a forma adequada de acondicionar pequena quantidade de vidros quebrados. Então, ele pegou uma garrafa fez um pequeno corte abaixo do gargalo e mostrou aos alunos e em caso de vidros maiores, que poderiam acondicioná-los em tambores, para não causar acidentes aos garis.

A diretora que também acompanhou os alunos ao aterro, perguntou ao Secretário sobre qual procedimento seria o mais adequado em relação aos remédios vencidos que se tem em casa. Respondeu que não seria correto jogá-los no “lixo” e como alternativa as pessoas levarem ao hospital municipal, mas que ele levaria a pergunta à Secretária Municipal de Saúde.

Percebemos, através do discurso do Secretário do Meio Ambiente que é conhecedor do assunto e sensível às questões ambientais.

Em relação às outras três entrevistas, seguindo um roteiro de perguntas organizadas pela turma foram feitas, então, com o gari, senhor João Ferreira da Silva, no dia 26 de setembro (roteiro com treze perguntas). Entrevista com vídeo gravado em formato AVI 066, com duração de vinte minutos e disponível em: <https://plus.google.com/photos/110245026191042596714/albums/6156601577595240321>. Em suas respostas, destacou principalmente suas condições de trabalho, que gosta do que faz, que já sofreu preconceito por parte de moradores no sentido de colocarem cachorros para correr atrás no momento da coleta. Disse que as pessoas podiam colaborar mais no sentido de não os xingarem e quanto aos animais que morrem que são jogados no “lixo”, que a forma mais adequada é entrar em contato com a Secretaria de Obras e Transportes, solicitando a coleta. Uma aluna, então, enfatizou que seria adequado levar esse tipo de informação à população, inclusive com o número do telefone da Secretária de Obras e Transportes. Finalizou falando da importância de os alunos jogarem, o “lixo” na lixeira, ou no caso de não ter uma acessível, guardá-lo para jogá-lo quando encontrar uma.

A diretora da escola Líria Clara Campos Barbosa, também foi entrevistada no dia 26 de setembro, momento em que os alunos organizados em círculo na sala de aula, seguiram um roteiro com cinco perguntas. Entrevista com vídeo gravado em formato AVI 084, com duração de (05:07) minutos e disponível em: <https://plus.google.com/photos/110245026191042596714/albums/6156601577595240321>.

Em suas respostas enfatizou que todos devem colaborar no âmbito escolar com questões relacionadas à destinação do “lixo”, não jogando lixo na sala de aula, nem pelo pátio, que existem locais adequados para isso, as lixeiras e que assim estariam contribuindo com “as meninas da limpeza”. Afirmou, ainda, “que é chato, quando chega visita na escola e o pátio está cheio de lixo” e que visualizar uma escola limpa é mais agradável. Quando vê aluno jogando “lixo” pelo pátio, chama a



atenção e solicita que recolha e jogue na lixeira. Perguntada da possibilidade de se colocar mais coletores pelo pátio, respondeu que era possível sim. Para finalizar, os alunos e professora falaram da ideia de sensibilizarem os colegas da escola e de outras escolas, através de fantoches e dos textos que seriam produzidos.

A entrevista é uma modalidade muito especial de interação verbal, pois, segundo Marcuschi (2003), tem características que a afastam de um uso oral prototípico da língua, como no caso da conversação espontânea, envolvendo um nível de pré-planejamento. O objetivo é sempre o inter-relacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos.

Na verdade, a relação de poder entre eles deixa-os em condições de participação no diálogo. (FÁVERO, 2005, p.79-80).

A linguagem apresenta-se nesse trabalho, como articuladora essencial das práticas didático-pedagógicas estabelecidas em sala de aula e em outros espaços de aprendizagem, como durante as entrevistas. O entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado.

Após a realização das quatro entrevistas, marcamos uma data e assistimos aos vídeos com todas as entrevistas, pois nem todos os alunos tiveram a oportunidade de entrevistarem, principalmente o Prefeito Valter Miotto Ferreira, que foram três alunas as escolhidas que juntamente com a professora foram até a Prefeitura com dia e hora agendados e realizaram a entrevista.

As alunas, Rayssa Ribeiro da Silva, Nathaly Eloize dos Santos Moura e Thayane Campanholo Lima, acompanhadas pela professora e com um roteiro de dez perguntas, elaborado no coletivo da turma. Entrevista com vídeos gravados em formato AVI 059, com duração de (19:59) minutos e AVI 060, com duração de (05:42) minutos, postados em *blog* particular “Propostas Pedagógicas Inovadoras para a Educação Básica”, disponível em: <https://plus.google.com/photos/110245026191042596714/albums/6156601577595240321>.

O Prefeito teceu comentários relevantes ao desenvolvimento do trabalho por parte dos alunos, bem como falou do projeto de coleta seletiva que está em fase de efetivação, enfatizando a importância de a população fazer a sua parte cuidando de seus quintais, bairros, enfim de todos os locais públicos, ou seja, contribuindo um na educação do outro, quanto ao destino do “lixo”.

Perguntado sobre se faz a coleta seletiva em sua casa, respondeu que não, porque o Aterro Sanitário não tem ainda os equipamentos necessários para a coleta. Então, de nada adianta ele fazer se no destino final tudo será misturado novamente. Falou também dos equipamentos necessários, do “lixo” orgânico que pode ser usado como adubo. Discursou sobre sua preocupação em ampliar os investimentos na Secretaria Municipal do Meio Ambiente, em ir atrás de recursos do Governo.

Destacou a importância de os alunos fazerem sua parte, como no projeto e passar para frente, realizarem uma corrente para sensibilizarem as pessoas a não jogarem “lixo”.

Entrevistado sobre a possibilidade do aumento do quadro efetivo de trabalhadores “garis”, respondeu que não seria possível devido à arrecadação do município, e, enquanto gestor investir em todos os setores.

Percebe-se, portanto, no discurso do prefeito, como não se dá a devida importância à questão do lixo quando se fala em contratação de garis, que gera emprego para a população e mantém a cidade limpa; o gestor afirma que precisa investir em outros setores. Provavelmente o gestor considera os outros setores mais importantes.

O gestor municipal falou que já tinha visto pessoas jogando “lixo” no chão e que chamou a atenção e apontou o local da lixeira e finalizou a entrevista parabenizando as alunas pelo trabalho e enfatizou novamente, a possibilidade de o trabalho ser levado adiante no sentido de sensibilizar as pessoas quanto à problemática do “lixo” e que essa geração de alunos certamente será uma geração que se preocupará com a destinação adequada do “lixo”.

### 3.3 Gênero fábula e letramento digital

No coletivo da turma, escolhemos trabalhar com produções do gênero “fábula”, já que é um tipo de texto que na oralidade também poderá ser apreciado, através das contações das histórias com os recursos pedagógicos dos fantoches e cenários teatrais, que sugerimos aos alunos à confecção. Primeiramente apresentamos no projetor multimídia e no quadro a estrutura do gênero e vídeos de outras fábulas como de Esopo e La Fontaine. Os alunos gostaram muito da ideia e passaram à produção em duplas ou trios, sendo que a escrita e reescrita foram

manuais e após as adequações ortográficas e organização dos textos sob a nossa orientação, passaram à digitação no Laboratório de Informática da Escola.

A escolha do gênero “fábula” como proposta propulsora das atividades deu-se, por tratar de um texto que por mais que remonte a antiguidade, continua sendo apreciado pelas crianças e adolescentes por ser um texto dinâmico, com falas de personagens que o tornam mais interessante. Aliado ao recurso didático do fantoche e o espaço do cenário para a contação das histórias, ficou ainda mais atrativo.

Dezotti (2003), propõe a seguinte definição para o gênero fábula:

Fábula é um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa. Logo, ela constitui um modo poético de construção discursiva, em que o narrar passa a ser o meio de expressão do dizer. Na fábula, o narrar está a serviço dos mais variados atos de fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, exortar, etc. Essa característica formal, muito simples, aliás, pode ser uma explicação para a popularidade e a resistência desse gênero através dos tempos. É que a maleabilidade de sua forma lhe permite incorporar novos repertórios de narrativas e ajustar-se à expressão de visões de mundo de diferentes épocas (DEZOTTI, 2003, p. 22).

Dizer uma narrativa é um ato linguístico para o qual todo falante tem competência. Para usar uma narrativa como fábula basta que ele se configure como um discurso alegórico, ancorando “outros” significados ao seu contexto de enunciação. Essa vinculação obriga o ouvinte a não só compreender a narrativa, mas também interpretá-la, buscando pontos de contatos significativos entre ela e a situação discursiva que motivou sua enunciação. Esse trabalho de interpretação pode ser realizado pelo próprio enunciador da fábula, quando ele mesmo fornece uma moral para a narrativa. Mas também faz parte das possibilidades lúdicas do gênero deixar a narrativa sem moral, para que o ouvinte se veja obrigado a desvendá-la, a partir de indícios textuais ou situacionais.

A possibilidade interessante que ocorreu, foi que dissemos aos alunos que a moral nas fábulas poderia ser escrita ou subentendida por quem fosse ler o texto, porém as duplas e trios optaram em escrevê-la no final de seus textos.

O aluno, por meio das aulas de produção textual, além de refletir sobre seu percurso de oralidade e escrita e construir seu conhecimento, foi instigado a posicionar-se diante de temas da realidade para ampliar sua compreensão de mundo, opinando e interferindo nos acontecimentos, além, é claro, de se preparar para práticas de multiletramentos, tão necessárias para o exercício da cidadania.

As leituras, releituras, debates, discussões, os relatos coletivos e individuais e os resultados das entrevistas foram o ponto de partida para a escrita inicial, pelos alunos, de fábulas a partir da temática do “lixo”.

### 3.3.1 As TICs, a oralidade e a escrita como interação social

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) são ferramentas indispensáveis na nossa vida hoje, principalmente para os profissionais que buscam uma nova e atualizada forma de ensinar e aprender através de computadores, *internet*, celulares, câmeras digitais, *e-books*, mensagens instantâneas, *sites*, *blogs* e uma infinidade de engenhocas da modernidade.

Vivemos em um mundo em que se espera (de empregadores, professores, cidadãos, dirigentes), que saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia, que a aprendizagem seja de forma interativa, que haja troca de ideias conhecimentos, que o aluno construa seu percurso no processo de ensino e aprendizagem, e, que o educador o oriente para que isso seja realmente concretizado.

E à escola, cabe o papel fundamental de criar condições de aprendizagem e circulação de conhecimentos ali produzidos e concretizados.

As ferramentas tecnológicas tiveram uma importância fundamental durante toda a proposta de intervenção, pois além das leituras, deram sustentação ao percurso, porque desde o início as utilizamos, através dos aparelhos celulares e câmeras digitais utilizadas para registros das fotos, das entrevistas; os fantoches e cenários criados pelos alunos, os computadores do Laboratório de Informática da Escola Estadual “Antonio Ometto”, sendo utilizadas desde o início, através das ferramentas dos editores de texto do *Word* e do *Linux* para digitação das fábulas produzidas em duplas e trios pelos alunos.

Antes de os alunos produzirem as fábulas que se deu em duplas e/ou trios, enfatizamos, que já tinham tido acesso a fábulas escritas e a breve histórico de autores presentes em Sergio Ricardo no texto “A fábula: Estudos literários”, disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2170264>>, acesso em: 06 de junho de 2014, como Esopo: “A Cigarra e a Formiga” e a “A Lebre e a Tartaruga e de La Fontaine “A Águia e a Coruja”, bem como assistiram vídeos com

releituras de a “A Cigarra e a Formiga”, produzido por. Walt Disney, com duração de (8,11 minutos.), disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=lezC65lMZKY>; acesso em 22 de setembro de 2014, “A Coruja e a Águia”, produzido por Joana Beja, com duração de (3,51 minutos.), disponível em:<[http://www.youtube.com/watch?v=\\_O4e5ctKiSY](http://www.youtube.com/watch?v=_O4e5ctKiSY)>, acesso em 22 de setembro de 2014 e a “A Lebre e a Tartaruga”, produzido por *Walt Disney*, com duração de (8,11 minutos), disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=OLoh42z.Gj.QQ>, acesso em 22 de setembro de 2014.

Após o citado no parágrafo anterior, solicitamos que fizessem leituras das fábulas escritas e, na sequência, as comparações orais das fábulas em sua versão original, com os vídeos apresentados. Os alunos apontaram que nas releituras das fábulas “A cigarra e a formiga”, “A lebre e a tartaruga” foram apresentadas cenas/partes/fatos e personagens que não tinham nas fábulas originais/escritas, sendo que o vídeo da fábula “A coruja e a águia” está igual à fábula original/escrita.

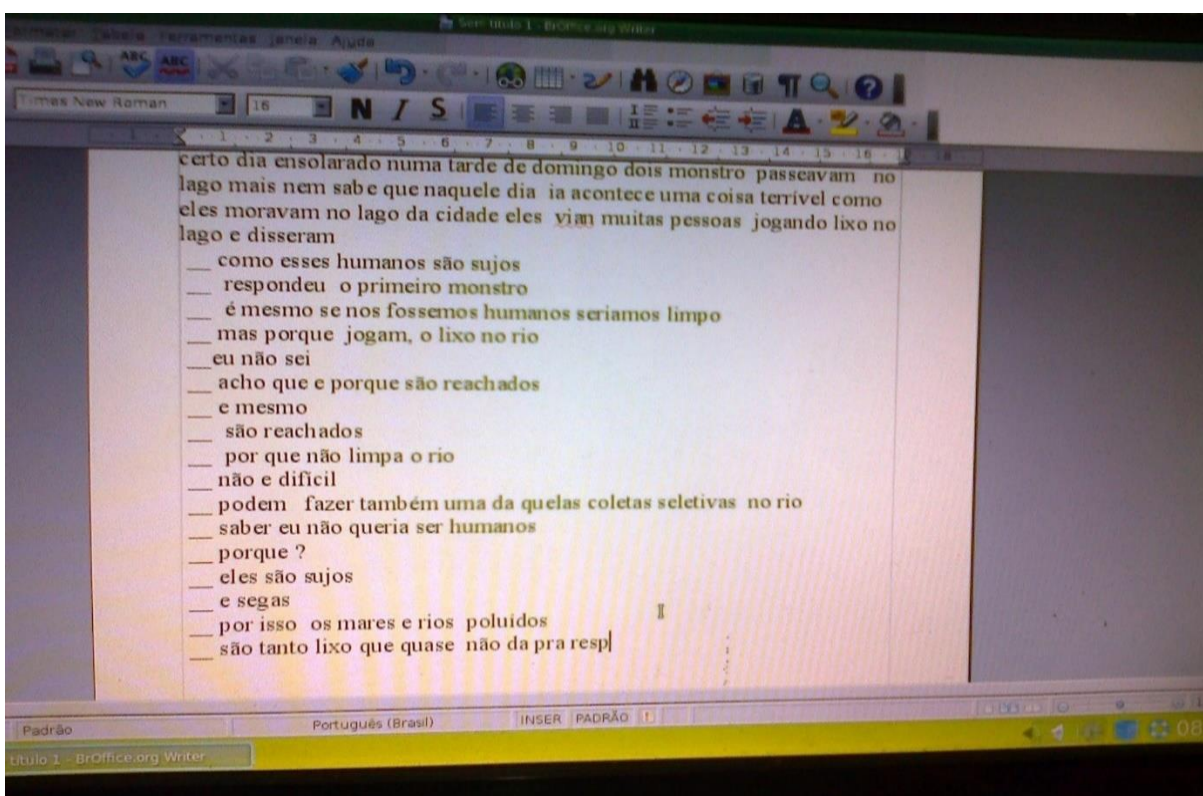


Figura 03 - Fábula em processo de digitação “Os Monstros: Migo e Négo”, de autoria dos alunos Washington Luís V. da Silva, William C. de Oliveira e William F. de Abreu. (Fonte: acervo proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”).

As atividades oportunizaram aos alunos emitirem opiniões, construírem significados acerca do que entenderam, qual a temática abordada, a quais assuntos os textos remetem, bem como o principal objetivo dessas atividades foi visualizarem

a estrutura da narrativa fábula, que traz como personagens animais e ao final aponta uma moral.

Em relação à escrita das fábulas, os alunos levaram duas aulas para produzirem a parte manuscrita, que ocorreu na primeira quinzena de outubro e a digitação no editor de textos do *Linux* durante três aulas no Laboratório de Informática, atividades que foram realizadas na primeira quinzena de novembro. Destacamos imagem de texto em processo de digitação e adequação ortográfica para a escrita final do gênero fábula.

Limites e possibilidades, portanto, foram evidenciados. Os alunos envolvidos na proposta de intervenção tiveram dificuldades em utilizar os editores de texto, tanto do *Word* como do *Linux*, havendo necessidade de orientação, quanto ao uso das tecnologias citadas. Ao final da digitação e adequação ortográfica foi feita a compilação das fábulas em um livro digital *e-book*, para fins de letramento digital e que está em processo de registro ISBN, junto à Editora da UNEMAT, situada em Cáceres, para ser posto em circulação em *blog* particular.

No final do mês de outubro de 2014, orientamos os alunos a confeccionarem os recursos do fantoche e cenário teatral. Em seguida, construíram individualmente os fantoches/animais inéditos a partir de resíduos sólidos como garrafas *pet* trazidas de suas residências e produção de cenários teatrais de caixas de papelão.



Figuras 04 e 05 - Início na E.E. "Antonio Ometto" de confecção de fantoches, através da técnica de papelagem de jornal com cola de polvilho doce e processo de caracterização - esqueleto da cabeça e detalhes, conforme autoria de cada aluno. (Fonte: acervo da proposta de intervenção "Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita").

Cada aluno foi criando, sendo autor de seu personagem animal. E em que parte? Na parte dos detalhes, pois criaram animais inéditos em suas características. Em duplas e trios criaram os cenários teatrais. E no final da atividade assinaram os fantoches e os cenários.

As atividades envolveram os alunos, tanto na produção e pintura dos fantoches, quanto dos cenários, cada um com um toque de criatividade diferente como o da foto sete, em que os alunos autores: Emerson Neves Ferreira, Evanilton de Oliveira dos Santos e Samuel Alves de Medeiros colaram papéis de balas e palitos de plástico de pirulitos no cenário.



Figuras 06 e 07 – (Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”).

No final do mês de outubro, organizamos os ensaios para as apresentações orais das fábulas aos colegas da turma. As apresentações tiveram duração de duas aulas e as dez fábulas foram apresentadas.

Após as apresentações, realizamos uma aula no Laboratório de Informática para os alunos anexarem uma foto com os fantoches e cenário produzidos e utilizados durante as apresentações no texto digitado “fábula” de cada dupla e/ou trio, ideia dos alunos. Portanto, realizamos com os alunos mais uma compilação no gênero digital *e-book*, para inserção das fotos. Na capa do *e-book*, após discutirmos com os alunos, decidimos colocar uma foto pequena de cada cenário

das duplas e ou/trios. O título do *e-book* também foi escolhido no coletivo e ficou “Confabulando sobre o lixo”.

Souza e Mazzi (2008, p. 04), afirmam: “capacitar o aluno a fazer uso das linguagens oral e escrita, nas mais diferentes situações comunicativas, é essencial para sua plena participação social como cidadão”.

Procuramos durante as intervenções, envolvê-los tanto no percurso de escrita quanto no de oralidade.

A oralidade, pode ser adquirida nas relações sociais do dia a dia, e como participantes de situações sociais, cabe a nós nos comportarmos de um modo diferente em cada situação, que envolva a comunicação oral, que é uma forma de socialização.

Enquanto, produziam os fantoches e cenários trocavam ideias. Portanto, percebemos que qualquer que seja a atividade pedagógica que se desenvolva: uma entrevista, um relato de experiência, uma oficina estamos em uma situação concreta de comunicação.

A formulação de qualquer discurso supõe a prática de procedimento de autoria. Por isso entendemos que qualquer atividade de ensino envolve a produção de discursos e pode criar condições para emergência de autoria.



Figuras 08 e 09 - Alunos se preparando para as apresentações orais das fábulas no dia 28 de novembro de 2014. (Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”).



Continuando com a organização das apresentações orais das fábulas, no dia 04 de dezembro de 2014 organizamos duas apresentações que foram apresentadas no “Show de Talentos da Escola”, momento em que toda a comunidade escolar prestigiou as apresentações dos alunos. No dia, expusemos em mural, as dez fábulas produzidas pela turma.

No desenvolvimento do módulo nove, que contempla apresentações em Escolas Estaduais, realizamos nos meses de abril, maio e junho de 2015, atividades de ensaios de duas fábulas com quatro alunas, para apresentações aos alunos das Escolas Estaduais “Bairro União” e Cecília Meireles, ambas localizadas na zona urbana do município de Matupá.

Durante os ensaios, as alunas autoras das fábulas “O Monstro do Lago”, decidiram inserir a música do personagem de desenho animado *Game Beer*, *Eu Sou O Gummy Bear Gummy Bear Song Brazilian Osito Gominola Brazil*, produzido por Som Livre Brasil, com duração de (2,30 min.), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XusBJ8ADSH8> e acesso em 10 de abril de 2015, na parte da apresentação em que o narrador fala da “Festa no Lago”. E na Fábula “Um dia na floresta”, as autoras solicitaram que fosse colocado som de uma sirene do corpo de bombeiros na parte que fala do salvamento do personagem “Tuca Louro” pelo Corpo de Bombeiros. Portanto, buscamos na internet um som de sirene, produzido por Cíntia Caring, com duração de (0:11 seg.), disponível em: <https://www.youtube.com/results?Searchquery=SOM+DE+SIRENE+CAMINH%C3%83+DE+BOMBEIRO+FIRE+TRUCK+SIREN+FUEGOS>, acesso em 10 de abril de 2015.

Nesse íterim, recebemos o convite da Secretaria Municipal de Cultura, para realizarmos apresentações para crianças no Projeto de “Leitura e Contação de Histórias”, ideia da Secretária Vânia Becker e que é realizado toda última sexta-feira de cada mês (das 14:00 às 16:00).

No dia 29 de maio, fomos à Biblioteca, e as alunas apresentaram as duas fábulas (utilizando-se de fantoches e dos cenários teatrais de autoria das duplas) a vinte crianças, que demonstraram bastante receptividade. Inclusive, no final de cada apresentação, fizemos perguntas e as crianças responderam e comentaram como os pais agiam em casa com o “lixo” produzido diariamente.

Durante as apresentações, o Assessor de Imprensa da Prefeitura Municipal de Matupá, Douglas Picotte fez filmagens e, após, realizou entrevistas com duas

alunas, com a Secretária de Cultura e com a professora, que deram ênfase a importância de se trabalhar com a temática do “lixo” para sensibilizar as pessoas, bem como a valorização dos alunos como autores de textos orais e escritos. O vídeo com as apresentações e entrevistas postamos em nossas páginas no *facebook* e *blog*, já citados os endereços anteriormente e no *Youtube* disponível em: <https://youtube/Nk8ixq11o0Y>. E a reportagem realizada pelo Assessor de Imprensa da Prefeitura foi publicada no *site* da Prefeitura Municipal de Matupá, disponível no endereço: <http://www.matupa.mt.gov.br/>.

No mês de junho as duas duplas apresentaram as produções aos alunos das Escolas Bairro União e Cecília Meireles.

As apresentações na Escola Estadual “Cecília Meireles”, localizada no Bairro Centro de Matupá foram realizadas no dia 11 de junho de 2015, no período matutino das 08:00 às 08:30 e aconteceram na Sala de Vídeo da escola.

Na Escola Estadual “Bairro União”, localizada no Bairro União, as alunas fizeram as apresentações das 09:30 às 10:00 e em dois momentos. No primeiro momento apresentaram na sala de aula da turma do 1º Ano “A”, cujo vídeo com a apresentação foi postado na *internet* no dia 16 de junho de 2015, no seguinte endereço eletrônico: [https://youtu.be/N3\\_TEUmi-Vg](https://youtu.be/N3_TEUmi-Vg). No segundo momento, as apresentações foram feitas à turma de alunos do 2º Ano “A”, do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Na contação de histórias na Biblioteca Pública Municipal e em ambas as escolas estaduais, as crianças demonstraram receptividade e durante as apresentações fizeram inferências com palmas durante a música “Eu sou o *Game beer*”, na apresentação da Fábula “O Monstro do Lago e no final das histórias, queriam manusear e verificar do que os fantoches foram feitos. Contribuíram também, inferindo informações que o “Monstro do Lago”, formou-se por causa do lixo e só morreu depois que as pessoas deixaram de jogar “lixo” nas águas do Lago. E após a contação da fábula, “Um dia na floresta”, em que o personagem “Porco Flor”, pega dengue, os alunos inferiram dizeres que não jogavam “lixo” no chão e que as vasilhas com água jogadas pelo pátio em suas casas, tinham o hábito de virá-las para baixo para o mosquito da dengue não colocar seus ovinhos”.

Enfatizamos que somente duas duplas apresentaram seus trabalhos na Biblioteca e nas referidas escolas em 2015, devido a redistribuição dos alunos que

participaram em 2014 da proposta de intervenção, em várias turmas do 8º ano do Ensino Fundamental na escola, além de que alguns pegaram transferência, ficando limitado a participação das duplas, porém ambas as duplas se dedicaram às apresentações e as alunas apreciaram colocar em circulação, através da oralidade textos de autoria delas.

Concluimos essa parte e fazemos uma reflexão sobre os multiletramentos que ocorreram e que visualizamos todos como importantes para as práticas sociais cotidianas dos alunos e dos envolvidos no processo de autoria: os passeios, os relatos, as entrevistas, as confecções de fantoches e cenários, a produção das fábulas, o letramento digital - através do gênero *e-book*, as apresentações à comunidade, às escolas, às análises críticas, enfim, as atividades orais e escritas que envolveram letramentos foram de suma importância na construção de mais esse conhecimento pelos sujeitos envolvidos.

### 3.3.2 Da posição sujeito aluno à sujeito autor: possibilidades de construção

O que é preciso para ser autor? Aprender a se colocar, representar-se como autor e assumir perante a instituição escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem significa constituir-se e mostrar-se autor.

É uma tarefa complementar da atividade pedagógica na escola, em relação ao universo da escrita; responder a essa questão - o que é ser autor - é atuar no que define a passagem da função de sujeito enunciador - perspectiva construída para a de sujeito autor - função social assumida na construção da linguagem. (ORLANDI, 2008, p.79).

Eis onde deve incidir a reflexão linguístico pedagógica para que o professor possa atuar dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor.

A escola deve então, propiciar essa passagem de enunciador a autor de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Mecanismos esses de duas ordens; do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui

como autor e domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor. Então, a escola configura-se em uma função de respeito ao sujeito que escreve.

Partimos então dos seguintes questionamentos: O que é ser construtor de seu texto? O aluno durante esse processo conseguiu se colocar como autor de sua produção oral e escrita?

Benveniste ([1966] 2008) foi um dos primeiros a postular que “as marcas do sujeito se distribuem necessariamente por toda a extensão dos seus textos/discursos”.

Em outras palavras, o autor defendeu a ideia de que nenhuma produção de linguagem verbal escapa dos traços que instauram a presença do sujeito produtor. Apesar disso, acreditamos que a escola é a instituição formal que deve levar o aluno à consciência da necessidade de imprimir em suas produções escritas sua própria “digital linguística”. Cabe aos professores e a escola de um modo geral elaborar estratégias pedagógicas para fazê-lo se apropriar das evidências de sua presença em seus dizeres circunstanciados. E foi o que buscamos fazer nesta proposta de intervenção, que o aluno a partir dos conhecimentos adquiridos durante o percurso produzisse seu dizer e mostrasse a outros que é possível ser autor.

Apresentamos a seguir duas fábulas da proposta de intervenção e as referidas análises. Primeiramente, daremos ênfase à Fábula “Dino e Max”, de autoria das alunas Monize Lemunie e Rayane Antunes Verão.

*Em um dia muito ensolarado passando pelas ruas, Dino um dinossauro muito distraído, olha ao redor, fica assustado e exclama:*

*- Meu Deus! O que é isso? Quanto lixo! O que está acontecendo com esse mundo, até onde vão as pessoas mal-educadas e porquinhas.*

*Chega seu amigo Max, um dinossauro teimoso e pergunta:*

*- O que foi Dino? O que aconteceu?*

*- Eu estou impressionado com a quantidade de lixo. O que está acontecendo até onde vai isso?*

*- Pois é Dino, as pessoas não têm mais consciência das coisas, jogam o lixo em vez de preservar o nosso planeta!*

*- Max, as pessoas parecem, que não sabem que tem lixeiras! Eu estou muito revoltado com tudo isso.*

- O que você acha de nós fazermos uma campanha de sensibilização para as pessoas produzirem menos lixo no nosso bairro?



Figura 10 - Cenário produzido pelas alunas autoras da fábula “Dino e Max”. (Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”).

- *Eu acho uma boa ideia, se nós fizermos a nossa parte poderemos conscientizar a todos.*

- *É isso então, vamos passar nas casas entregando uma cartilha com informações sobre o que nós devemos fazer com o nosso lixo.*

- *Vamos, vamos logo não aguento ver tanto lixo!*

*Moral da história: “Faça sua parte! Seja mais consciente saia da lista dos porquinhos”!*

Na expressão “Meu Deus”, ocorre uma intertextualidade do texto “O Bicho” de Manuel Bandeira. E isso é relevante já que os alunos fizeram durante a realização da proposta de intervenção, a pré-leitura, leitura e interpretação do poema de Bandeira, bem antes da produção do texto do “gênero fábula”.

[...] o sujeito vai perdendo a polaridade ora no *eu* ora no *tu* e se enriquecendo com uma relação dinâmica entre identidade e alteridade. [...] O centro da relação não está nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto. (ORLANDI apud BRANDÃO, 2004, p.76).

Ou seja, o discurso não está centrado em apenas um sujeito, mas ocorre a lateralidade em outro tempo e espaço. Um discurso pode remeter a outro e tudo se dá como se o que se tem a dizer trouxesse pelo menos em parte algo que já foi dito, um já lá. O sujeito precisa dessa relação com o outro para constituir sua identidade e essa construção ocorre através do texto que pode estar na oralidade e na escrita.

Buscando entender as alunas na posição sujeito autor, que tiveram leituras anteriores sobre a temática do “lixo”, inclusive utilizando-se da expressão “Meu Deus” de Bandeira no texto Dino e Max, reportamo-nos a Orlandi (2001, p.62), que pensando a produção de sentidos e seus deslocamentos, fala de “história de leituras” que tem a ver com a historicidade que administra (rege) a relação dos sujeitos com os textos e com o fato de que há uma história de leituras que afeta o texto. O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.

O sujeito leitor, por seu lado, se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da textualidade à qual se submete. O submeter-se aqui podemos nos remeter a Orlandi (2001, p. 63), que recorre ao que diz R. Barthes (2000), sobre o fato que a leitura implica em uma inclinação do olhar, implica assim numa disciplina. O olhar inclina-se sobre o texto. Diante do texto, o olhar “bate” em pontos diversos, mas pela sua inclinação há uma disciplina que faz com que o olhar se dirija a esse e não aquele ponto. E isso se dá face à resistência material do texto à qual o sujeito se “submete”, inclina-se.

Na fala do personagem Dino: “É isso então, vamos passar nas casas entregando uma cartilha com informações sobre o que nós devemos fazer com o nosso ‘lixo’ ”, há presença do discurso do Secretário Municipal de Meio Ambiente, pois durante a realização da entrevista, comenta sobre a existência de uma cartilha que trata do tempo que cada “lixo” leva na natureza, para decompor-se e de questões relacionadas a separação do “lixo” pelas pessoas em suas residências, e que foi elaborada com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre situações referentes ao tratamento destinado ao “lixo” produzido diariamente.

Neste caso, as autoras reproduziram o discurso do Secretário que comentou sobre a entrega da cartilha às escolas e também apontou para que cada um fizesse sua parte afirmando (p.69), “uma andorinha só não faz verão”.

A segunda história, que analisamos: “O Monstro do Lago”, de autoria das alunas Érica Damasceno Padilha e Sarah Fernanda de Lara Silva.

*Um belo dia de sol fui ao Lago Il de Matupá e logo apareceu um grande monstro cheio de lixo. Fiquei com muito medo e me escondi. Mas, de repente tomei coragem e fui lutar com ele, porém, meus golpes não o atingiam. Então, ele foi me puxando e me afoguei. Algum tempo depois, ele foi embora para o fundo do lago.*



Figura 11 - Fantoches e cenário produzidos pelas alunas autoras da fábula “O Monstro do Lago”.  
(Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”).

*Tinha alguém perto do lago que me salvou e levou-me para sua casa. Quando acordei fiquei muito assustado. Em seguida fomos para o quarto e contei toda a história a ela.*

*Perguntei como ela se chamava e ela respondeu-me:*

*- Tuca Louro, sou um animal da boca vermelha, olhos arregalados e dentes afiados, que gosto muito de brincar e passear e o seu?*

*- Eu me chamo Verde Ouro, sou um animal verde, olhos pretos e grandes e minha boca é bem vermelha – pareço-me com um sapo.*

- *Lindo nome!*
- *O seu também!*
- *Eu não acreditei na sua história, não existe monstro.*
- *É claro que existe já vi um. Amanhã vou mostrar a você.*
- *Não acredito mesmo. Como é o nome desse bicho?*
- *Não sei.*

*No dia seguinte eles foram ao lago.*

- *Vamos nos esconder senão o monstro vai ver a gente.*
- *Eu não vejo nada aqui!*
- *Daqui a pouco ele aparece.*

*E o monstro apareceu:*

- *Aaaaaaarg!!! Ahahahhaahahahhahahaha!!!*
- *Não lhe falei?*

*Foram para casa e começaram a conversar.*

- *Eu tive uma ideia!*
- *Qual?*
- *Vamos avisar as pessoas para elas não jogarem mais lixo, por que o monstro se alimenta do lixo.*
- *Ótima ideia!*

*No dia seguinte, falaram às pessoas, porém elas não acreditaram e começaram a rir. O monstro começou a crescer. No entanto, as pessoas continuaram a produzir “lixo”.*

*Alguns dias depois, o prefeito falou à população que teria festa no lago e era para todos participarem. E, na festa o monstro apareceu e as pessoas começaram a gritar e perceberam que tinham que colaborar “não jogando mais lixo” no Lago.*

*Depois de uma semana, o monstro morreu porque não tinha mais como se alimentar de lixo. Todos os moradores ficaram felizes, e Tuca Louro e Verde Ouro foram aclamados heróis da história.*

*Moral: “Não jogue lixo no lago, pois pode estar alimentando um grande monstro”.*

*Na fábula no título “O Monstro do Lago”, ocorre uma metáfora, pois monstro no sentido figurado é o “lixo” que vai se acumulando nas águas do lago e forma um*



amontoado, sendo que é possível enxergar uma pequena parte que emerge, pois, o montante maior não é possível porque se acumula no fundo do lago.

A situação que ocorre e que vale aqui destacar é que o personagem “Tuca Louro”, não acredita na história de “Verde Ouro”, que podemos comparar com as pessoas que jogam “lixo” em lugares públicos e não acreditam que tal atitude algum dia as prejudique. E só quando o problema realmente as atinge, “bate à sua porta”, é que resolvem tomar uma atitude, porque não há outra situação a não ser resolver o problema, e que é necessário cada um fazer a sua parte e colocar o lixo em lixeiras.

Outra leitura que fizemos do texto é em relação à pessoa que salva o personagem “Verde Ouro”: já que afirmamos que “O Monstro” é metáfora do “lixo” ali jogado. Essa pessoa que salva o personagem é colocada na história como alguém sensível as causas ambientais, pois percebe que a pessoa que estava se afogando, poderia ser engolida pelo “lixo”.

O antepenúltimo parágrafo mostra a incredulidade das pessoas em relação as questões ambientais, ou seja, esse problema não me afeta, então não vou sair de minha zona de conforto.

Nos penúltimo e último parágrafos, quando percebem o agravante do “lixo” é que as pessoas decidem realmente tomar atitudes conjuntas de não jogarem mais resíduos sólidos nas águas do lago, pois o problema começou a incomodá-las e atingi-las diretamente.

A moral destaca novamente o “Monstro” como sendo a grande metáfora do “lixo” e chama a atenção para o agravante: produção exagerada de “lixo” nas águas do Lago.

No texto aparece o discurso dos quatro entrevistados que resumindo, foi o mesmo “sensibilizar as pessoas a colocarem o ‘lixo’ em lugares adequados, as “lixeiros”, “cada um fazer a sua parte”, bem como buscarem “reutilizar resíduos sólidos possíveis de serem reaproveitados”.

Os personagens apresentados nas fábulas foram utilizados como alegorias das pessoas e representam comportamentos que os humanos praticam no cotidiano. Sendo uma das características das fábulas utilizar deste artifício, buscando levar um conhecimento, ou mudança de atitude por parte das pessoas.

Após a análise de toda a produção oral e escrita desenvolvida pelos alunos pode-se afirmar que o aluno passou a se ver como sujeito autor, ou seja, passou de sua posição de sujeito aluno para sujeito autor. Sobre isso Orlandi (2008, p. 63), afirma que “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito, é heterogênea, isto é, ele ocupa várias posições no texto”. Há então, uma dispersão dupla a dos textos e a do sujeito.

Uma outra maneira de afirmar essa heterogeneidade é o que se inscreve na noção de discurso definida por Foucault, (1969 apud Orlandi, 2008, p. 53), “o sujeito como descontinuidade e o texto como espaço de dissensões múltiplas”.

Essas reflexões afirmam então, que o texto é atravessado por várias posições do sujeito. Como acontece a produção de sentido pelo sujeito e do próprio sujeito, segundo Orlandi (2008, p. 55) da mesma forma que pensar as marcas em si é uma postura que revela o mecanismo e o empirismo de uma certa tendência linguística, também a essa mesma postura que se mostra quando se pensa a relação automática do discurso com a situação.

“[...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza um dizer”, ou seja, o indivíduo, para se tornar autor do seu dizer precisa assumir uma posição sujeito, e mesmo antes desse indivíduo assumir essa posição, ele já está afetado pela ideologia e, com isso, podemos pensar as condições de produção. É através delas que podemos não só perceber o funcionamento da ideologia que atravessa a prática discursiva como também refletir sobre as posições-sujeito postas em funcionamento. (ORLANDI, 2005, p. 46).

E na situação da proposta de intervenção, o aluno assumir-se, enxergar-se como autor de sua produção escrita, que no caso, houve a necessidade, enquanto professora de dar legitimidade à produção dos alunos para se enxergarem como autores de sua produção. E de que forma: enaltecendo o trabalho e colocando em circulação os textos produzidos, em murais, postando-os em páginas particulares do *facebook* e *blog* e página do *facebook da escola*. E no ano letivo de 2015, inserindo os textos, como parte do planejamento, em atividades de leitura e interpretação.

Ao final do percurso, quando apresentamos o resultado das produções que recorre ao letramento digital, compiladas no gênero digital *e-book* aos alunos, fizemos uma reflexão do processo e percebemos que foi um tecer de autoria e os alunos colocaram em seus dizeres “a importância de o professor construir com eles

as aulas, tornando-as mais atrativas e significativas, posicionando-os com a realidade local, através da busca por informações para a construção de conhecimentos que posteriormente poderão apresentar à comunidade local”.

Reflexão significa enxergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. A hipótese é que, assim, isso produzirá benefícios para a ação. Então refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado. (MACEDO, 1995, p. 35).

Diante disso, afirmamos o quanto foi importante refletirmos durante todo esse trilhar, perante os limites e possibilidades que surgiram e que faziam com que tivéssemos que mudar o nosso olhar e enxergar novas maneiras de orientar essa ou aquela ação, para que ocorressem construções significativas, que os incentivassem a posicionar-se em seus dizeres e de que forma, ouvindo suas vozes.

## **EFEITO DE FECHO**

As ferramentas tecnológicas tiveram uma importância fundamental durante o processo de autoria, pois foram elas que deram sustentação ao percurso de construção da oralidade e da escrita.

A escola ao permitir que as tecnologias de informação e comunicação adentrem o interior das salas de aula contribui com uma nova dinâmica em prol das relações de interação entre professores, recursos tecnológicos e alunos. E, na proposta de intervenção, a organização das atividades a partir das três Sequências Didáticas, com a utilização de gêneros que orientaram o trabalho com a temática do “lixo”, ocorrendo multiletramentos e letramento digital, com o uso efetivo dos novos conhecimentos nas práticas sociais do dia a dia, foi essencial.

Após o caminho trilhado, percebemos que os alunos conseguem se ver como autores de seus textos, ou seja, passaram de sujeitos alunos para sujeitos autores, pois fazem questão de mostrar as produções orais e escritas aos colegas e a outras pessoas da comunidade escolar.

O processo de autoria foi acontecendo desde o início do percurso, porém antes da aplicação da proposta de intervenção, a turma da 1ª fase do 3º ciclo “D” apresentava desinteresse em relação às atividades que envolviam leitura, oralidade e a escrita. Contudo, percebemos que ao envolvermos no processo de construção da proposta, inclusive na escolha da temática que sustenta as discussões, começaram a ocorrer mudanças, pois nenhum aluno foi contrário a participar das atividades. Na produção escrita das fábulas, confecção dos fantoches e apresentações orais das histórias aos colegas, obtivemos cem por cento de participação dos alunos o que consideramos como resultados satisfatórios. E nas demais atividades que não atingiram a maioria dos alunos, obtivemos participações de noventa por cento, um ou outro se negando a participar por desinteresse, ou timidez.

Enfatizamos que dos 24 alunos que participaram da proposta de intervenção, 23 participaram até o final do processo, sendo que de uma estudante, o responsável solicitou a transferência da escola.

Através dos olhares e dizeres dos alunos, fomos desenvolvendo atividades orais e escritas, ou seja, o processo foi um tecer de produções dos alunos, a partir das entrevistas, dos relatos coletivos e individuais, das filmagens, das fotos, das

confeções dos fantoches, dos cenários, das produções das fábulas, das apresentações dessas à comunidade local; e da organização das fábulas no gênero digital *e-book* para circulação em *site* da Prefeitura Municipal, página do *facebook* da escola e em páginas particulares do *facebook* e *blog*.

O aluno, por meio das aulas de produção textual, teve a oportunidade de refletir sobre seu percurso de oralidade e escrita e construir seu conhecimento.

Foi instigado a posicionar-se diante de temas da realidade e ampliou sua compreensão de mundo, tendo a oportunidade de interferir nos acontecimentos, além, é claro, de se preparar para práticas de multiletramentos tão necessárias para o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLESSANDRINI, Cristina. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso** apud **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Campinas: Pontes, 2008..

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ª ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

CARVALHO, Marília G.; BASTOS, João A. de S. L., KRUGER, Eduardo L. de A. **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET PR, 2000.Cap. Primeiro.

COSCARELLI, Carla & RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **A nova aula de português: o computador na sala de aula**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1995.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

DOLLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele & SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO. Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C. V.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, M. Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

FOCAULT, M. **A ordem do discurso**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2004. 79p.

FREIRE, Fernanda M. P. **Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45ª ed. São Paulo, 1982.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch, **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KOCH, Ingedore. **Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?** Revista DELTA, &:2 (1991).

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Hipertexto e construção do sentido**. I Encontro Nacional Sobre Hipertexto. Fortaleza: UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. & ELIAS, Vanda. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite & COLELLO Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2010.

MACEDO, L. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensaio pedagógicos – como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 126 p.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital** *apud* XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. & Xavier, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETO, Adolfo Tanzi [et. Al]; (org. Roxane Rojo). **Escola Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E.P. Orlandi et al. - 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

RODRIGUES, Eduardo Alves e outros (orgs). **Análise de discurso no Brasil: pensando e impensando sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas, Editora RG, 2011.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Dilaina Paula dos. **Psicopedagogia dos Fantoques - Jogo de imaginar, construir e narrar**. São Paulo: Vetor, 2006.

SANTOS, Leonor Werneck e outros. **Análise e produção de textos**. 1ª ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013. – (Coleção linguagem & ensino/coordenação de Vanda Maria Elias).

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, 2002.18p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Cassia Garcia de Souza e MAZZIO, Lúcia Perez. **De olho no futuro: Língua Portuguesa**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento Digital e Ensino** *apud* SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



## REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

BEJA, Joana. **A Coruja e a Águia**. Produção: Joana Beja. (3,51 min.). Disponível em: <[http://www.youtube.com /watch?v=\\_O4e5ctKiSY](http://www.youtube.com/watch?v=_O4e5ctKiSY)>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

CARING, Cíntia. **Som de sirene de caminhão de Bombeiro Fire Truck Siren Fuego**. Com duração de (0:11 segundos). Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query](https://www.youtube.com/results?search_query). Acesso em 10 de abril de 2015.

DISNEY, Walt. **A Cigarra e a Formiga**. Silly Symmphony – R.K. O Rádio Pictures. (8,11 min.), son., color. Disponível em: <[http://www.youtube.com /watch? v=lezC65IMZKY](http://www.youtube.com/watch?v=lezC65IMZKY)>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **A Lebre e a Tartaruga**. Silly Symmphony – R.K. O Rádio Pictures. (8,11 min.), son. color. (8.16 min.). Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch? v= OLoh42zGjQQ](http://www.youtube.com/watch?v=OLoh42zGjQQ)>. Acesso em 14 de maio de 2014.

DUARTE, Vânia. **Reflexão e avaliação com base na crônica drummondiana**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/reflexao-avaliacao-com-base-na-cronica-drummondiana.htm>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

FEITOSA, Soares. **Jornal de Poesia: Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/feito1.html>. Acesso em 19 de maio de 2015.

HITMAN, Marcos. **Poema “O bicho” com atividades**. Disponível em: <<http://www.interpretacaox.blogspot.com.br/2012/08poema-o-bicho-com-atividades.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

MARINHO, Ana. **O nosso lixo de cada dia**. (3,27min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HhMDeA0Bj5g>>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

NUNES, Vaz. **A cigarra e a formiga**. Disponível em: <[http://www.escolovar.org/fabula\\_1\\_pagina\\_cigarra\\_formiga.htm](http://www.escolovar.org/fabula_1_pagina_cigarra_formiga.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

RICARDO, Sergio. **A fábula: Estudos literários**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2170264>>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

SOM LIVRE BRASIL. **Game Beer, Eu Sou O Gummy Bear Gummy Bear Song Brazilian Osito Gominola Brazil**. Produzido por Som Livre Brasil, com duração de (2,30 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XusBJ8ADSH8>. Acesso em 10 de abril de 2015

UNICAMP. **OS IMPACTOS do lixo na natureza**. Produção: UNICAMPBE310. (9,37 min.). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ltD7A\\_Mhwt8](https://www.youtube.com/watch?v=ltD7A_Mhwt8)>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

## ANEXO 01

ESTADO DE MATO GROSSO  
MUNICÍPIO DE MATUPÁ  
ESCOLA ESTADUAL "ANTONIO OMETTO"

## AUTORIZAÇÃO

Eu, Geraldo de Souza portador(a) do  
CPF: 950.174.537.68 e RG: 4.967.872.0  
residente e domiciliado(a) à Rua 16 nº 5015 - Cidade Alta  
AUTORIZO que meu (minha) filho(a): Andriéli Lohaine da Silva  
Campos

que cursa a 1ª fase "D" (7º Ano D) – no período matutino na Escola Estadual "Antonio Ometto" participe das atividades do Projeto de Pesquisa: "Gêneros textuais: um percurso de oralidade e escrita" da Professora Maríndia Becker (Mestranda PROFLETRAS), atividades essas que envolvem saídas da Escola Estadual "Antonio Ometto" para pesquisas de campo no entorno dos Lagos e no Aterro Sanitário de Matupá, bem como registro em audiovisual, sites da internet, coletânea de textos e e-book das atividades por meu (minha) filho(a) desenvolvidas com a orientação da professora.

Matupá-MT, 01 / 04 / 2014

Geraldo de Souza Campos Filho  
Responsável

## ANEXO 02

### GÊNERO ENTREVISTA - ROTEIRO DE PERGUNTAS

#### SECRETÁRIO DO MEIO AMBIENTE DONIZETE J. SÁ

1. O que o senhor poderá fazer para melhorar a limpeza dos lagos? E da cidade?
2. Por que em Matupá não há coleta seletiva?
3. Há algum tipo de material que busca sensibilizar à comunidade?
4. Tem bueiros cheios de lixo. O que pretendem fazer para solucionar este problema?
5. Existe algum tipo de multa a quem joga lixo no meio ambiente?
6. É possível aumentar o efetivo de garis e maquinário para que a coleta de lixo ocorra mais vezes por semana
7. Em sua casa, o senhor faz a separação de lixo?
8. O que podemos fazer para colaborar com essa questão do lixo?
9. Existe algum projeto para adquirir equipamentos para reciclagem do lixo?
10. O que acha da coleta seletiva de lixo nas escolas?

#### GARI JOÃO FERREIRA DA SILVA

1. O senhor já se machucou com objetos cortantes oriundos do lixo?
2. O que acha da coleta seletiva?
3. O que poderia ser feito para evitar tanto lixo pela cidade?
4. Por que escolheu essa profissão?
5. Você gosta do que faz?
6. Já sofreu algum tipo de preconceito por ser gari?
7. Já contraiu algum tipo de doença por causa do lixo?
8. Achou algum objeto interessante no lixo?
9. Qual o Bairro de Matupá que mais produz lixo?
10. Quanto tempo trabalha na profissão?
11. Em que as pessoas podem contribuir?
12. O mau cheiro do lixo lhe incomoda?
13. O senhor joga lixo no chão?

## DIRETORA LIRIA CLARA CAMPOS BARBOSA

1. O que a senhora acha do lixo que jogam no chão da escola?
2. Já jogou lixo no chão?
3. Existe na escola espaço para armazenar papéis?
4. Há algum projeto que envolva os alunos na coleta seletiva de lixo da escola?
5. É possível colocar mais coletores de lixo pelo pátio da escola?

## PREFEITO VALTER MIOTTO FERREIRA

1. O que o senhor pensa das pessoas que jogam lixos nas ruas da cidade?
2. Em sua casa, o senhor faz a coleta seletiva?
3. O que poderemos fazer para ajudar?
4. E sobre o Aterro Sanitário: ele é necessário?
5. Como é recolhido o lixo dos sítios e chácaras?
6. Tem bueiros cheio de lixo. O que pretende fazer para solucionar esse problema?
7. Que ação poderá ser feita quando alguém polui o meio ambiente?
8. É possível aumentar o efetivo de garis e o maquinário para que a coleta de lixo ocorra mais vezes por semana?
9. Existe algum projeto para adquirir equipamentos para a reciclagem do lixo?
10. O que acha da coleta seletiva de lixo na escola?

## ANEXO 03

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **Título da pesquisa: Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita**

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

Esta pesquisa será realizada a título de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – UNEMAT – Sinop – MT e tem como objetivos fomentar a oralidade e escrita de uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antonio Ometto, localizada na Avenida Hermínio Ometto, nº 15, no município de Matupá, pensando o processo de autoria, a utilização de fantoches e cenários teatrais como recursos pedagógicos na produção oral e escrita, buscando proporcionar reflexões sobre a temática do “lixo” (resíduos sólidos), e, culminará com a elaboração de um *e-book* (livro digital) contendo a produção escrita dos alunos que buscará sensibilizar as pessoas quanto às questões relacionadas ao lixo, bem como produto final faremos um relato, apontando os limites e possibilidades encontrados nesse percurso.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

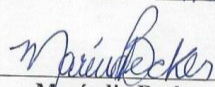
Os benefícios esperados são que os alunos possam se posicionar como autores de sua produção oral e escrita e a utilizem no seu dia a dia, o que aprenderam com a pesquisa para sensibilizar as pessoas a sua volta, quanto a importância de dar uma destinação adequada ao lixo.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UNEMAT - Campus de Sinop – Av. dos Ingás, 3001, Jd. Imperial – CEP – 78555-000 – Telefone (66)3511-2120, e outra será fornecida a você.


A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira em caso de haver gastos de tempo, transporte, alimentação, etc. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar Maríndia Becker – Rua 04, nº 508 Bairro – ZR1-001, Telefone celular – (66) 9614-8984, e-mail: marindiabecker@yahoo.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT na Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada 2 CEP 78.200-000, Cáceres/MT, através do Telefone: (65) 3221-0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

MATUPÁ - MT, 30 de maio de 2014.



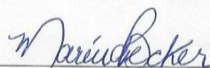
Maríndia Becker  
RG 867.907- SSP/MT

Donizete J. Sá, tendo sido devidamente esclarecido, sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** desse estudo e autorizo imagens e gravações resultantes da entrevista dada por mim, como forma de colaboração com a presente pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura: 

Data: 30, 05, 2014

MATUPÁ - MT, 26 de setembro de 2014.



Maríndia Becker  
RG 867.907- SSP/MT

João Ferreira da Silva, tendo sido devidamente esclarecido, sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** desse estudo e autorizo imagens e gravações resultantes da entrevista dada por mim, como forma de colaboração com a presente pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura: JOÃO FERREIRA DA SILVA

Data: 26, 09, 2014

MATUPÁ - MT, 26 de setembro de 2014.

Maríndia Becker

Maríndia Becker  
RG 867.907- SSP/MT

Leiria Clara Campos Barbosa, tendo sido devidamente esclarecido, sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** desse estudo e autorizo imagens e gravações resultantes da entrevista dada por mim, como forma de colaboração com a presente pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura: Leiria C.C. Barbosa

Data: 26/09/2014

MATUPÁ - MT, 10 de outubro de 2014.

Maríndia Becker

Maríndia Becker  
RG 867.907- SSP/MT

Walter Niotto Ferreira, tendo sido devidamente esclarecido, sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** desse estudo e autorizo imagens e gravações resultantes da entrevista dada por mim, como forma de colaboração com a presente pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura: [Assinatura]

Data: 10/10/2014

## ANEXO 04

## MATERIAIS PARA PRODUÇÃO DOS FANTOCHES E CENÁRIOS TEATRAIS:

USO GERAL (ESCOLA ADQUIRIR)		USO INDIVIDUAL (CADA ALUNO PROVIDENCIAR)	
QTDE	MATERIAL	QTDE	MATERIAL
01	Lata tinta à base d'água branca (3.600 ml)	01	Tesoura escolar
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml vermelha;	02	Garrafas <i>pet</i> (conforme o desejo do tamanho do fantoche: 600 ml, 1,5 2, ou 2,5 litros pode ser garrafa vazia e limpa de refrigerante);
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml verde;	01	Caixa de ovos (12) vazia;
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml azul;	01	Caixa de sapatos vazia e com tampa;
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml marrom;	01	Pote vazio de margarina ou outro tipo de pote para lavar os pincéis;
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml amarela;	01	Caixa de papelão nem muito grande e nem muito pequena para o cenário;
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml rosa;	01	Pano velho para secar pincéis e limpar as mãos;
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml laranja;		Retalhos ou TNT para decoração do cenário teatral.
03	Tinta <i>acrillex</i> 200 ml preta;	200	Papéis de bala e de salgadinhos para decorar os cenários teatrais
04	Fitas <i>durex</i> largas;	25	Cadernos de produção textual
01	Lata de verniz transparente (3.600 ml);	25	Canetas tinta azul ou preta
01	Lata de aguarás ou <i>thiner</i> (01 litro);		
01	Rolo de barbante cru nº 08;		
01	Quilo polvilho doce;		
05	Quilo de jornal;		
30	Pincel nº 18;		
30	Pincel nº12;		
15	Pincel nº 0;		
10	Folhas <i>sulfite</i>		