

CHRIS REGINA GOHR LAYNES

**O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO-AUTOR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

FLORIANÓPOLIS
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Laynes, Chris Regina Gohr

O ensino da escrita na escola: : a constituição do
sujeito-autor nas aulas de Língua Portuguesa / Chris Regina
Gohr Laynes ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira -
Florianópolis, SC, 2016.

176 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui referências

1. Letras. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Produção de
texto. 4. Gênero do discurso. 5. Sujeito-autor. I. Acosta
Pereira, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Chris Regina Gohr Laynes

**O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO-AUTOR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 05 de dezembro de 2016.

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Coordenadora do Curso
Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora:

Prof.^o Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Adriana Fischer, Dr.^a
Fundação Universidade Regional de Blumenau

Prof.^a Nara Caetano Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que se precisou de alguém.
E há tanto a agradecer...

A Deus, à vida, que me permitiu transformar oportunidade em sonho.

Ao meu pai e a minha mãe, Valter Gohr e Ofélia Maria de Matos Gohr, que me presentearam com a vida; e pelo amor incondicional.

Aos meus filhos, André Gohr Laynes e Cecília Pietra Laynes, as duas maiores realizações da minha vida.

Ao meu esposo, Ládison Luis Laynes, por acreditar em mim e sonhar comigo.

A minha irmã e ao meu cunhado, Cláudia Fabiana Gohr e Luciano Costa Santos, pela inspiração e incentivo.

Aos primos, Marcelo Eduardo de Oliveira e Karina Tereza da Maia, pelo acolhimento e pelos momentos de descontração.

Aos colegas de Mestrado, Luciana Rodrigues Werner, Cintia Franz, Priscila de Sousa, Hugo Santos Konkell, Flávia Chaplin de Souza, Mara A. A. da Rosa Siqueira, Cinara Pires Horvath e Luis Célio de Souza, pela amizade e companheirismo.

Ao meu orientador e professor Rodrigo Acosta Pereira pelo extraordinário saber compartilhado e pelo diálogo constante.

Aos professores do mestrado, Adair Bonini, Edair Maria Gorski, Nara Caetano Rodrigues, Rosângela Pedralli, Cristiane Lazzarotto Volcão, Fernanda Müller, por dividirem o conhecimento.

À banca, por participar desse momento ímpar.

Por fim, àqueles que de algum modo contribuíram para realização deste trabalho, pois “[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 41).

“[...] em educação, importa pouco chegar ao que já foi, porque seu compromisso é trabalhar para se chegar ao que sempre estará por vir.” (GERALDI, 2015, p.125).

RESUMO

Nesta dissertação objetivamos responder ao questionamento: como mediar, na aula de Língua Portuguesa, a produção escrita ancorada em situações reais de uso da língua(gem) que engendrem e potencializem a constituição do aluno como sujeito-autor de seus textos (textos-enunciados). Para tanto, apresentamos uma proposta didático-pedagógica teórica e metodologicamente amparada para o trabalho com a escrita *na* escola ancorado numa perspectiva enunciativo-discursiva sob o matiz dos escritos do Círculo de Bakhtin. Na organização deste trabalho, compreendemos o texto como texto-enunciado à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin; referenciamos as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de produção textual sob a perspectiva da escrita *na* escola; refletimos acerca da posição do aluno como sujeito-autor de sua escrita, bem como sobre as condições de produção, circulação e recepção dos textos-enunciados escritos *na* escola. Também abordamos questões históricas a respeito do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com enfoque para a produção de texto, para nos situarmos dos motivos pelos quais se chegou à nova perspectiva de ensino discursivizada nos documentos parametrizadores oficiais, entre eles, o Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998, 2014). E, principalmente, para identificar como eles propõem o trabalho metodológico com a produção escrita. Ambos orientam o trabalho referenciado nos gêneros do discurso como objeto de ensino e no texto como unidade de ensino como propusemos nas oficinas. Além disso, nosso projeto de dizer foi referenciado em autores como Acosta-Pereira (2012, 2013, 2014), Antunes (2006, 2009, 2010, 2011), Geraldi (1996, 1997, 2012, 2010, 2015) e Rodrigues (2004, 2008), pois propuseram o ensino por meio dos gêneros do discurso à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin. Em termos metodológicos, para a elaboração da proposta didático-pedagógica, consideramos a produção dos gêneros do discurso *roteiro de documentário* e *documentário*, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental e planejada em oficinas. A partir da proposta apresentada, inúmeras possibilidades de práticas didático-pedagógicas com a produção de textos-enunciados podem ser desenvolvidas, desde que elas levem em consideração a natureza das interlocuções sugeridas nas oficinas e a necessidade de orientar o aluno para uma produção de texto com vistas ao contexto de produção, circulação e recepção do texto-enunciado do gênero produzido.

Acreditamos, ao final, que a proposta didático-pedagógica apresentada nesta dissertação não apenas ratifica a posição do trabalho com a língua(gem) em uso na escola, como, por conseguinte, reitera nossa posição acerca do que aspiramos para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Palavras-chave: Produção de Texto. Gênero do Discurso. Condições de Produção. Sujeito-autor. Unidades Básicas.

ABSTRACT

In this dissertation we aim to answer the question: how to mediate, in the Portuguese Language class, the written production based in real situations of use of the language that develop and improve the student's constitution as subject-author of his texts (texts-statements). For this, we present a didactic-pedagogical proposal theoretically and methodologically supported for the work with the writing in the school under an enunciative-discursive perspective under the nuance of the writings of the Circle of Bakhtin. In the organization of this work, we understand the text as a text-statement in the light of the writings of the Circle of Bakhtin; we refer to the theoretical-methodological approaches that base the teaching of textual production from the perspective of writing in the school; we reflect on the student's position as the subject-author of his writing, as well as on the conditions of production, circulation and reception of written texts in the school. We also address historical issues regarding Portuguese language teaching in Brazil, focusing on the text production in order to situate the reasons for the new perspective of discursive teaching in the official parameterizing documents, including the National Curricular Parameters Portuguese Language (BRASIL, 1998) and the Curricular Proposal of Santa Catarina (SC, 1998, 2014). In addition, especially, to identify how they propose the methodological work with the written production. Both guide the work referenced in the genres of discourse as an object of teaching and in the text as a unit of teaching as we proposed in the workshops. In addition, our project of saying was referenced in authors such as Acosta-Pereira (2012, 2013, 2014), Antunes (2006, 2009, 2010, 2011), Geraldi (1996, 1997, 2012, 2010, 2015) and Rodrigues (2004, 2008), because these authors proposed the teaching through genres of discourse in the light of the Circle of Bakhtin writings. In methodological terms, for the elaboration of the proposal didactic-pedagogical, we consider the genres speech production of the script documentary and documentary, directed to the 9th year of elementary school and planned in workshops. From the proposal presented, numerous possibilities of didactic-pedagogical practices with the production of texts-statement can be developed, since they take into account the nature of the dialogues suggested in the workshops and the need to guide the student to a text production with the objective in the production context, circulation and reception of the text-statement of the genre produced. We believe, in the end, that the didactic-pedagogical

proposal presented in this dissertation not only ratifies the position of the work with the language in use in the school, but also reiterates our position on what we aspire for the teaching of Portuguese Language In Basic Education.

Key-words: Text Production. Genres of Discourse. Conditions of Production. Subject-author. Basics Units.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos organizadores.....	68
-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Passos para elaboração didática para análise do gênero nas atividades nas atividades de leitura, produção de texto e análise linguística.....	77
Quadro 2 – Questões norteadoras para a análise dos textos-enunciados.....	77
Quadro 3 – Desenho da proposta.....	82
Quadro 4 – Cronograma das oficinas.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS

LP - Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PC-SC - Proposta Curricular de Santa Catarina

TD - Transposição Didática

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
2.1 O ENUNCIADO COMO UNIDADE DA COMUNICAÇÃO VERBAL.....	24
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO ENUNCIADOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS.....	28
2.3 A QUESTÃO DO SUJEITO NA ALTERIDADE.....	33
2.4 O AUTOR E O INTERLOCUTOR.....	39
2.5 A ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA DE ENSINO PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM.....	42
2.6 DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA.....	46
3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA..	61
3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS.....	61
3.2 A PRÁTICA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	69
3.3 ANCORAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA: ANÁLISE DE TEXTOS- ENUNCIADOS E AS UNIDADES BÁSICAS.....	72
3.4 O <i>DESENHO</i> DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	80
4. A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	83
4.1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO: OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....	86
4.1.1 Objetivo Geral das Oficinas.....	86
4.1.2 Planos das Oficinas.....	86
4.2 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....	98
4.3 A CONFLUÊNCIA ENTRE OS PRESSUPOSTOS E A PROPOSTA.....	111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6. REFLEXÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE.....	137
ANEXOS	138

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2008, participei de um curso de formação que propunha um trabalho de produção de um Caderno Pedagógico para a disciplina de Língua Portuguesa para o município onde atuo como professora. Um grupo de professores da disciplina, sob a orientação de um formador, elaborou as bases teóricas e metodológicas, bem como as seqüências didáticas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, também com apoio em propostas consequentes do enfoque dialógico da linguagem do Círculo de Bakhtin.

Desde então, comecei a observar que, nos vários cursos de que participei, todos referenciavam o ensino de Língua Portuguesa¹ (LP) por meio de gêneros do discurso/textuais², principalmente após a publicação dos documentos parametrizadores nacionais, no final dos anos de 1990. No entanto, a nosso ver, em nenhum momento houve a preocupação de delinear/especificar a epistemologia que embasava tal proposta, com exceção, especificamente, do curso supracitado. Com isso, havia sempre, por parte dos professores (aqueles que frequentavam os cursos de formação), várias interpretações subjacentes a essa falta de conhecimento acerca das teorias entretecidas, em especial, as teorias dos gêneros do discurso/textuais.

Outro fator de igual importância é que, apesar dessa nova perspectiva de ensino a ser amplamente discutida, não podemos ainda desconsiderar que um aluno passa em média doze anos na escola de Educação Básica. Escola que, por muitas vezes, ainda possui uma metodologia voltada para o ensino da norma padrão idealizada e uma total omissão com o estudo da linguagem em uso nas práticas sociais correntes.

Dessas duas questões surgiu **uma inquietude**: como mediar, na aula de Língua Portuguesa, a produção textual escrita ancorada em situações reais de uso da linguagem a partir do trabalho com gêneros do discurso/textuais? A partir dessa inquietação, compreendemos que o embasamento pela teoria dos gêneros do discurso/textuais pode subsidiar uma prática didático-pedagógica que, de fato, considere o uso real e concreto da linguagem.

¹ Neste trabalho, utilizaremos o termo *Língua Portuguesa* com iniciais maiúsculas quando se referir à disciplina.

² Utilizaremos o termo *gêneros do discurso/textuais* quando estivermos nos referindo às diferentes abordagens, sem especificação epistemológica.

Assim, para que as respostas a essa inquietação fossem possíveis e compreendidas à luz de uma abordagem epistemológica específica, abordamos, dentre as diferentes perspectivas de estudo dos gêneros do discurso/textuais em Linguística Aplicada e Linguística, o **referencial teórico** dos escritos do Círculo de Bakhtin consociado às discussões acerca da abordagem operacional e reflexiva no ensino da linguagem e às unidades básicas de ensino e aprendizagem nas aulas de LP. E a partir desse referencial teórico, nosso **objetivo** é construir uma proposta didático-pedagógica³ com a produção textual escrita *na* escola sob a perspectiva enunciativo-discursiva.

A escolha por estudar a produção textual deve-se ao fato de presenciarmos uma prática comum na escola: a escrita *para* o professor. Dessa questão, surgiu o objetivo de discutirmos a seguinte questão: o ensino da escrita *na* escola em contrapartida ao ensino da escrita *para* a escola (GERALDI, 1997), numa perspectiva enunciativo-discursiva; e, com isso, identificar, na literatura, considerações acerca das possíveis ações do professor de Língua Portuguesa, em relação às atividades que medeia em sala para o ensino da escrita, que compreenda o aluno como sujeito-autor de sua escrita tanto nas questões referentes às condições de produção, quanto na circulação e na recepção de seus textos-enunciados escritos *na* escola. Assim, esta pesquisa se concentra na seguinte **questão**: é possível mediar situações de ensino e de aprendizagem que consubstancie a emergência do aluno enquanto sujeito-autor nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica?

Como nosso objetivo é construir uma proposta teórica e metodologicamente amparada para o trabalho com a escrita *na* escola sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, houve a necessidade de percorrer **caminhos específicos**, dentre os quais: i) retomar os estudos que compreendem o texto como texto-enunciado à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin; ii) discutir/revisitar as diferentes abordagens teórico-metodológicas de ensino de produção textual escrita *na* escola; iii) discutir sobre a posição do aluno como sujeito-autor de sua escrita e sobre as condições de produção, circulação e recepção de seus textos-enunciados escritos *na* escola; iv) construir uma proposta didático-

³Nossa dissertação tem como objetivo a apresentação de uma proposta didático-pedagógica teórico-metodologicamente ancorada, sem a consequente intervenção/implementação na sala de aula, conforme as diretrizes do trabalho final do PROFLETRAS. Disponível em: <http://profletras.paginas.ufsc.br/files/2014/05/Proposta-de-Trabalho-de-Conclus%C3%A3o-Final-TCF-PROFLETRAS.pdf>. Acesso 28/02/2016.

pedagógica de trabalho com a escrita *na* escola sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Com base nesses caminhos, o presente trabalho **organiza-se** em seis capítulos, incluindo este capítulo. No segundo capítulo, de base teórico-epistemológica, delineamos uma discussão acerca da teoria bakhtiniana sobre o enunciado, os gêneros do discurso, a questão do sujeito e sobre autor e interlocutor, bem como abordamos uma reflexão do trabalho com a língua(gem) na escola sob a perspectiva do operacional e do reflexivo. E finalizando esse capítulo, apresentamos uma discussão acerca do trabalho pedagógico sob o viés da escrita *na* escola.

No terceiro capítulo, de base metodológica, versamos sobre o que dizem os documentos parametrizadores acerca da produção escrita na escola, além de abordar quais as teorias subjacentes à elaboração didática e a ancoragem teórico-metodológica sob o viés dos textos-enunciados e das unidades básicas de ensino. E por fim, tratamos de esboçar o *desenho* da proposta na dissertação.

No quarto, de base didático-pedagógica, discutimos acerca do planejamento docente. Por conseguinte, apresentamos a proposta de ensino que contribua para que o professor medeie situações de ensino que consubstancie a emergência do aluno enquanto sujeito-autor nas aulas de Língua Portuguesa. E, ao final desse capítulo, abordamos a confluência entre os pressupostos teórico-metodológicos e as atividades desenvolvidas na proposta.

No quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais, momento em que retomamos o objetivo geral da dissertação, dando destaque à construção singular de conhecimento nesta dissertação, incluindo contribuições ao trabalho em Língua Portuguesa, na escolarização básica.

E finalizando, no sexto capítulo, apresentamos as reflexões para futuras pesquisas.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Constituir um diálogo acerca das várias reflexões e postulações inerentes ao pensamento do Círculo de Bakhtin perpassa pela construção do conhecimento sobre as relações existentes entre o ser humano, a linguagem e sociedade (FARACO, 2009). Permeando toda essa construção e discussão, é recorrente abordar os conceitos imbricados no processo de apreensão da língua(gem) que servem de fundamento para esta pesquisa e que permitem ao indivíduo falante desenvolver a capacidade de apropriar-se de elementos da língua essenciais na (i) **construção do enunciado**. Esse conhecimento, acreditamos, dada nossa filiação epistemológica, ser a base da disciplina de Língua Portuguesa e será discutido no primeiro capítulo.

Ainda neste primeiro capítulo, abordamos questões relacionadas ao conceito de (ii) **gênero do discurso**. Em seguida, apresentamos os conceitos de (iii) **sujeito** e (iv) **autor, interlocutor**, os quais são fundamentais para a discussão acerca da posição do aluno como sujeito-autor de seus textos-enunciados *na* escola.

Finalizando este capítulo, discutimos sobre como vem sendo desenvolvido o (v) **trabalho com a língua(gem) em sala de aula**, a partir do final da década de 1980, ou seja qual o direcionamento dado ao uso da língua(gem) em situações interlocutivas, numa visão operacional e reflexiva e sob a perspectiva enunciativo-discursiva.

2.1 O ENUNCIADO COMO UNIDADE DA COMUNICAÇÃO VERBAL

Para muitos pesquisadores, estudar os escritos do Círculo de Bakhtin pode significar encontrar modelos de análises para o entendimento da interação verbal, como se o conjunto da obra tratasse disso como um mero conceito de diálogo face a face. Mas esses escritos revelam questões outras, mais amplas que a mera troca de turnos na conversação. Para o Círculo, o homem se constrói historicamente quando advém das relações com o tempo, com a cultura e com as relações sociais (FARACO, 2009).

Sob essa perspectiva, o Círculo considera que a língua(gem) não é abstrata, tampouco as interações, monológicas, mas que ela é envolvida pelo social, mais especificamente pelas interações verbais. Na verdade, a língua(gem) se realiza pelos enunciados em situações reais.

Apesar de o homem ser um indivíduo único na sociedade e responsável por todas as suas ações, ele convive em sociedade e

participa de diferentes relações interpessoais. Nesse *dialogismo*, há sempre uma posição valorativa frente ao outro, constituindo a consciência humana⁴ (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (1997 [1929])). Os enunciados construídos nessas interações verbais são unidades do discurso. Por conseguinte, o estudo do enunciado sob a óptica do Círculo de Bakhtin implica compreender a enunciação como unidade da comunicação verbal.

A constituição do enunciado não pode ser *produto* de forma ocasional, sem levar em consideração a atividade mental, mas sendo esta moldada, constituída e refletida no exterior, no social e sob a ótica ideológica. Bakhtin [Volochínov] (1997 [1929], p.119) explica essa questão, quando afirma que “[n]a ideologia do cotidiano, é preciso distinguir vários níveis, determinados pela escala social que serve para medir a atividade mental e a expressão, e pelas forças sociais em relação às quais ele devem diretamente orientar-se”. Assim há a premissa de que o enunciado não adquire o propósito durável no contexto social se não se orientar pela interação verbal.

Cada enunciado, ao adquirir a força da expressão externa do contexto social, leva consigo uma carga ideológica que partiu, tanto das instituições ideológicas, que, segundo Bakhtin [Volochínov] (1997 [1929], p.120 e 121) configuram: “[...] (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano [...]”, quanto pelas “reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social”. Por isso considera-se que o cerne do enunciado é a expressão exterior, pois é ela que o regulariza por meio do contexto social em que o indivíduo está inserido. Essa visão colabora com o que afirma Bakhtin [Volochínov] (1997 [1929], p.122, grifo dos autores): “A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*”.⁵

Além da questão da constitutividade social da enunciação, à luz dos escritos do Círculo, cabe fazer a distinção entre oração e enunciado, bem como qual a relação entre ambos. Segundo Bakhtin (1997 [1979], p.296), a oração é uma “unidade da língua”; e enunciado “uma unidade da comunicação verbal”. Por conta disso, o núcleo fundamental que difere enunciados de orações concerne na dialogicidade; ou seja, na alternância dos sujeitos falantes.

⁴ Não nos estenderemos à discussão sobre *consciência*. Sugerimos a leitura de Bakhtin [Volochínov] (1997 [1929]) e Volochínov (2013 [1929]).

⁵ Não nos estenderemos à discussão sobre *atividade mental*. Sugerimos a leitura de Bakhtin [Volochínov] (1997 [1929]).

Apesar de, às vezes, o enunciado apresentar-se como forma de apenas uma oração, essa se constitui no enunciado, desde que seja uma resposta-réplica ao outro. Nesse sentido, as unidades de significados da língua (a oração e a palavra), quando não dirigidas a alguém, não constituem um enunciado, mas a partir do momento em que essas unidades orientarem-se ao outro é que elas tornam-se enunciações.

Bakhtin (1997 [1979] p. 287, grifos do autor), portanto, deixa claro que a base para o estudo do enunciado é a interação verbal. Contudo, o autor afirma que “o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações.”⁶.

Com base na premissa de que os enunciados são determinados pelas situações de interlocução, como já dito, Bakhtin (1997 [1979]) considera o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, diferenciado-a das unidades linguísticas (oração, palavra), além de elencar as particularidades da enunciação, quais sejam: i) alteridade/alternância; ii) conclusibilidade/acabamento; e iii) expressividade.

Em relação à alternância dos sujeitos da fala, Acosta-Pereira (2012, p.30) reitera que “[...] numa determinada situação de interação, o falante finaliza seu enunciado para passar a palavra ao outro ou apresentar sua compreensão responsiva”. Dessa forma, os enunciados produzidos nessas interações verbais nunca são únicos, uma vez que já pertenceram a enunciados outros na cadeia da comunicação discursiva. Enfim, Acosta-Pereira (2012, p. 30) afirma que, “[e]m síntese, a alternância dos sujeitos do discurso é o que determina os limites do enunciado, o seu princípio (antes dele, os já-ditos) e o seu fim (depois dele, a reação-responsiva de outrem)”.

Outro critério para a constituição do enunciado é o acabamento. É ele que condiciona e torna efetiva a interação verbal sobre forma de enunciados, permitindo ao outro posicionar-se responsivamente, dando continuidade de alternância dos interlocutores. Assim, a ideia de acabamento existe em virtude de se ter a possibilidade de resposta do outro, configurando uma atitude responsiva. Diante disso, Bakhtin afirma que:

⁶ A mesma explicação encontra-se em Medviédev (2012 [1928]) e Volochínov (2013 [1930]).

[a] totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento (BAKHTIN, 1997 [1979], p.299).

Em relação à exauribilidade do tema/sentido podemos compreender que, apesar de algumas esferas da sociedade imprimirem ao enunciado certa regularidade temática, há um esgotamento do objeto, possibilitando a atitude responsiva do outro. Ademais, outro fator importante do relativo acabamento do enunciado é o querer dizer do sujeito falante, isto é, seu projeto/intuito discursivo. O intuito discursivo determina o acabamento de um enunciado em relação à réplica do outro, que pode servir-se de enunciados já-ditos ou da própria situação em que ocorre o diálogo. E a união desse querer dizer com a exaustividade do sentido reflete na escolha do gênero⁷ e que se apresenta como mais um fator a delimitar o acabamento.

Além da alternância e do acabamento, que são características que distinguem os enunciados, há a expressividade de um enunciado a qual constitui uma orientação axiológica relacionada ao objeto do enunciado. A esse respeito, Bakhtin explica que:

[...] a expressão do locutor se infiltra através dessas fronteiras e se difunde no discurso do outro que poderá ser transmitido num tom irônico, indignado, simpático, admirativo (essa expressão é transmitida por uma entonação expressiva, e no discurso escrito nós a adivinhamos e a percebemos graças ao contexto que envolve o discurso do outro, ou graças à situação transverbal que sugere a expressão apropriada). Desse modo, o discurso do outro possui uma expressão dupla: a sua própria, ou seja, a do outro, e a do enunciado que o acolhe (BAKHTIN, 1997[1979], p. 119).

⁷ Questão a ser discutida extensivamente na seção subsequente.

O surgimento do juízo de valor e da expressividade está atrelado à palavra quando está passa a ser utilizada num enunciado concreto. A palavra se dirige sempre ao interlocutor e a presença do eu e do outro nessa interação supõe que ambos são constituídos de horizontes aperceptivos, cada qual se confrontando por meio de posições axiológicas que possuem nas mais variadas visões de mundo. Em outras palavras:

[a] expressividade diz respeito à construção axiológica do enunciado. São construções de determinados índices sociais de valor, que os sujeitos, em situações de interlocução, integram em seu enunciado, construindo determinados sentidos. Tais sentidos não seguem determinações de cunho sistêmico ou natural, isto é, significações abstraídas de valor sócio-histórico-cultural, pois são valores consubstanciados pelas diversas relações dialógicas pelas quais e nas quais o enunciado se constitui. A expressividade é uma construção social e histórica, portanto cronotópica (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 33).

Em termos gerais, o que se propôs nesta primeira seção foi discutir questões inerentes à constituição do enunciado, visto que ele é a base da comunicação. E tanto a exaustividade quanto a atitude responsiva são fatores preponderantes para a escolha do gênero a ser utilizado, o qual se apresenta como mais um fator a delimitar o acabamento. E como todo enunciado se tipifica nas diferentes situações de interação, em tipos relativamente estáveis, os gêneros do discurso; nossa próxima seção traz uma discussão a esse respeito.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO ENUNCIADOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS

Segundo Bakhtin (1997 [1979]), os enunciados são de natureza oral, escrita, concretos e únicos, emergem da demanda de comunicação das esferas da atividade humana e se constroem a partir dela, estruturando-se conforme a finalidade da situação real da interação, adequando o conteúdo, a escolha dos recursos que estão disponíveis na língua, o estilo e a forma composicional para *atender* à situação. Acosta-Pereira (2012, p. 35), a esse respeito, afirma que “[p]or mais diferentes que sejam os enunciados, estes, como unidades de comunicação discursiva, possuem características comuns, que os determinam e lhes

dão acabamento, dentre essas, as formas típicas de gênero”. Para Bakhtin,

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280, grifos do autor).

Assim, é a partir das esferas da atividade humana que surgem o que Bakhtin define como tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais o autor denomina de gêneros do discurso. Em outras palavras, o surgimento dos gêneros está relacionado à ampliação e ao desenvolvimento das esferas da atividade humana. Bakhtin [Volochínov] (1997 [1929], p. 125) ainda explica que todo enunciado atende “[...] a fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da vida cotidiana quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias”.

Em função disso, a compreensão que se faz necessária é que os gêneros do discurso estão relacionados às situações reais e sociais de interação, havendo mudanças nessas interações, mudam-se os gêneros, conforme afirma Rodrigues (2004, p. 423), “dessa forma, os gêneros estão ligados às situações sociais de interação: qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero”.

Ademais, Bakhtin (1997[1979], p. 281-282) discute a relação entre gêneros primários e secundários, quando afirma que das situações contextuais cotidianas emanam os gêneros primários que “se construíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”. Já o surgimento dos gêneros secundários está relacionado a circunstâncias mais complexas. Com isso, os gêneros secundários, aparecem em “circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita (mas não circunscrita a ela): artística, científica, sociopolítica”.

A compreensão proposta por Bakhtin acerca dos gêneros primários e secundários pressupõe o entendimento dos termos ideologia do cotidiano e ideologia sistematizada. Para Bakhtin [Volochínov],

[a] ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não

fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência [...]; corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de psicologia social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], (1997[1929], p. 118-119).

Já em se tratando dos sistemas ideológicos constituídos, entende-se que se trata de forças sociais que emergiram do contato com a ideologia do cotidiano, como a arte, a moral.

Ao se fazer a distinção entre os gêneros primários e secundários, percebe-se quão importante é enveredar-se pela natureza fluida dos gêneros, além da relação da língua com sua historicidade, variedade e vivacidade, ou seja, com a vida.

Além disso, ao se propor o estudo a partir dos enunciados tipificados em gêneros, há de ser ter entendimento de que eles possuem elementos constitutivos. Bakhtin (1997 [1979], p.280, grifos do autor) afirma que a especificidade da esfera dá origem aos enunciados que se constituem por três elementos: “Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Esses três elementos estão imbricados e dão suporte ao *todo* enunciado.

Um dos elementos constitutivos dos gêneros do discurso é o estilo. Não há como dissociá-lo da composição dos gêneros do discurso, pois esse reflete a individualidade do falante, quando constrói os enunciados a serem utilizados nas esferas sociais. Bakhtin (1997 [1979], p.283) afirma que há gêneros que propiciam a marca pessoal de quem fala “[n]a maioria dos gêneros do discurso (com exceção dos gêneros artístico-literários), o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar”. Assim, para cada esfera social, há enunciados relativamente estáveis, característicos dessa esfera, configurando o estilo.

Outro aspecto que contribui para a constituição dos gêneros dos discursos é o conteúdo temático. Segundo Acosta-Pereira (2013, p. 61), “[t]odo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo, sua unidade de sentido e uma orientação ideológica específica”. Para Medviédev:

O tema transcende sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado à palavra, tomada de forma isolada, nem para a frase, nem para o período, mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva. O que domina o tema é justamente esse todo e suas formas, irreduzíveis a quaisquer formas linguísticas. O tema de uma obra é o tema do todo enunciado, considerado como determinado ato sócio-histórico. Por conseguinte, o tema é inseparável tanto do todo da situação do enunciado, quanto dos elementos linguísticos (MEDVIÉDEV 2012 [1928], p. 196).

E finalizando a discussão do tema na constituição dos gêneros do discurso, Acosta-Pereira (2013, p. 62) atenta para o fato de que o tema aponta sempre para duas direções, pois eles refletem e refratam a sociedade, ou seja, “[...] o conteúdo temático não é apenas a representação, mas também refração das possibilidades de constituição do conteúdo temático dos gêneros”. Por isso dizer que os gêneros devem se orientar “na/para vida” em todas as esferas sociais”.

Outra dimensão constitutiva dos gêneros é a forma composicional, o caráter estável dessas formas típicas, e que, para Medviédev (2012[1928], p.206), essa “forma corresponde à realização efetiva da obra”. No entanto considerar que a forma está desassociada do estilo e do conteúdo temático é enveredar-se por um viés que não compreende que somente os três correlacionados é que contribuem para o todo da obra. Para Acosta-Pereira (2013, p. 64), a forma composicional dos gêneros “são os procedimentos de disposição, orquestração e acabamento do enunciado.”, mas que não pode ser confundindo com a arquitetônica do enunciado; isso se deve ao fato de que a forma composicional está relacionada ao todo da obra e a arquitetônica relacionada aos elementos discursivos que constituem a obra. Bakhtin afirma isso nesta passagem:

O autor é orientado pelo conteúdo (pela tensão ético-cognitiva do herói em sua vida) ao qual ele dá forma e acabamento por meio de um material determinado – verbal [...]. A forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, mas ela não é tampouco independente da natureza do material e dos procedimentos que este condiciona. A forma depende, de um lado, do conteúdo e, do outro, das particularidades do

material e da elaboração que este implica (BAKHTIN (1997 [1979], p. 207).

Pertinente dizer que a arquitetônica converge para o todo da obra quando seleciona e determina o gênero a ser utilizado e que atende à expectativa da esfera que o suscitou, bem como a forma composicional, materialidade, ou seja, sua referência textual em consonância ao plano linguístico do enunciado. Acosta-Pereira (2013, p. 64) reafirma isso quando entende que “a construção composicional de um gênero é responsável pela organização material do enunciado”.

Antes de encerrar esta seção, é importante ainda considerar na perspectiva do Círculo, a questão referente ao surgimento e à transformação dos gêneros e que dão origem a novos gêneros a partir das novas práticas de uso da linguagem, que, por sua vez, também se transformam em função das mudanças sociais que manifestaram novas práticas sociais. Surgem desse processo, novas formas de interações verbais que emergem da transitoriedade das esferas sociais e que contribuem para o aparecimento dos novos gêneros.

Acosta-Pereira (2013, p. 67) afirma que “[...] a diversidade dos gêneros do discurso é infinitivamente rica, posto que são inesgotáveis as possibilidades multiformes da atividade humana”. Graças a essa possibilidade multiforme da atividade humana é que há a transitoriedade da língua, pois a compreensão da realidade não se dá por meio do sistema linguístico que está à disposição de uma língua, mas sim, pelo enunciado. Portanto, os elementos constitutivos dos gêneros são combinações de elementos referenciados antecipadamente, o que configura o aparecimento do novo gênero.

Nesta seção, procuramos destacar que os gêneros são formas típicas que suscitam de situações reais de interação, portanto, caracterizam-se sociologicamente sob o viés ideológico-valorativo expresso por meio de enunciados tipificados que possuem uma certa regularidade. Ainda para o Círculo, os gêneros não são formas totalmente fixas, visto que eles se dinamizam em relação ao tema, ao estilo e à forma composicional que atendem à demanda das esferas sociais que os impulsionam. A partir disso, direcionemo-nos à seção seguinte que trata da questão do sujeito à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

2.3 A QUESTÃO DO SUJEITO NA ALTERIDADE

O objetivo geral deste trabalho é construir uma proposta didático-pedagógica teoricamente amparada, tendo como foco o como o professor poderá consubstanciar suas ações de forma a contribuir para a constituição do sujeito-autor nas produções textuais nas aulas de LP. Assim, como já dito, tornou-se importante percorrermos uma discussão acerca da constituição do sujeito, a qual articula o social, a interação e a subjetividade, pois conforme explicam Pires e Sobral (2013, p. 207), "[...] sem determinar o estatuto do sujeito que enuncia, não é possível compreender o que ele enuncia nem seu ato de enunciar”.

Para Pires e Sobral (2013, p. 208, grifos dos autores), a teoria bakhtiniana propõe que "os sujeitos são eventos no *mundo*. [...] um mundo concreto-transfigurado. Mundo concreto, porque é um mundo que existe (fenomenologicamente) antes de nós e ao nosso redor. Mas é também mundo transfigurado, mundo interpretado, [...] um mundo avaliado, valorado”. Nessa perspectiva, o mundo transforma-se por processos de cunho apreciativo-valorativo que refletem e refratam (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) a forma como o sujeito se constitui na sociedade e na forma como a sociedade constitui o sujeito.

Essencialmente, o aparecimento de cada sujeito no mundo “avaliado, valorado” (MEDEVIÉDEV, 2012 [1928]) nos remete ao pressuposto de que ele só existe porque está inserido num contexto social e, porque nesse contexto, há sujeitos que se constituíram nas relações sociais. Considerando que esse mundo, ao qual esses sujeitos pertencem, somente se constituiu em função da existência dessas relações interpessoais que se concretizam por meio da linguagem, os sujeitos são atravessados pela subjetividade de cada um, pela intersubjetividade, que se discursiviza por meio de enunciados saturados de valoração e que, segundo Pires e Sobral (2013), incidem na linguagem tornando-a viva.

O indivíduo, por força da relação com a sociedade e com os outros sujeitos, está sempre em processo de constituição, ou seja, de acordo com Pires e Sobral (2013, p. 210), "Estamos sempre nos tornando os seres que somos!". Em função das relações entre sujeitos acontecerem nas interações verbais demandadas das esferas da atividade humana (conforme seção anterior), as interações nunca são as mesmas, porque os sujeitos não são os mesmos; porque os espaços, também não; tampouco o momento; por isso, segundo Pires; Sobral (2013, p. 210), “Para Bakhtin, *ser* implica a capacidade de mudar, mas cada sujeito o faz de sua forma: estamos sempre mudando de acordo com as relações

em que entramos. Nossa subjetividade vai se formando [...]. Somos não terminados e intermináveis".

Para dar continuidade à discussão acerca da constituição do sujeito, há a necessidade de se abordar temas que se entrelaçam, principalmente, porque o cerne da nossa defesa é a interação. Entre os temas, além da interação, está a linguagem, a expressão/consciência do sujeito, a visão axiológica e ideológica, o diálogo, entre outros, que são necessários ao entendimento da dimensão social do sujeito e sua formação.

Para o Circulo, há relação mútua entre sujeito e linguagem, visto que um depende do outro para existir, portanto coexistem; ou seja, sem linguagem não há expressão de pensamento, tampouco o sujeito se constitui; no entanto, a própria linguagem depende do sujeito, pois é através dele que ela se manifesta por meio de signos que são de natureza social, exterior, carregados de visões axiológicas e que se consolidam na interação entre sujeitos. Nesse sentido, Sobral (2009, p. 49-50), afirma que “[...] a consciência individual só se constitui no processo de interação social e a partir do processo semiótico de representação ideológica do mundo”.

Ademais, para Pires e Sobral (2013), os sujeitos em sua constituição, entrelaçam várias ideologias e entoações valorativas que apontam pontos de vistas distintos, mas igualmente relevantes nas interações e que incidem diretamente na forma como os sujeitos se relacionam. Dessas interações, surge o contato social e, quando se discorre sobre o contato social, faz-se relação também a julgamentos de valor, que podem ser de ordem ética, cognitiva, política, entre outras; e estão relacionadas às ações extraverbais, pois são engendradas socialmente. Esse julgamento de valor, tanto de ordem ideológica quanto axiológica, manifesta-se nos enunciados proferidos nas interações e que consubstanciam a constituição do sujeito, uma vez que o ser se apropria desses discursos.

Explicado por Bakhtin [Volochninov] (1997[1929], p. 111), expressão é: “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. Essa expressão não pode ser considerada individual, visto que na própria construção há outras vozes⁸ entretecidas. Portanto, há de

⁸ Entendemos *voz* como construções semântico-axiológicas de dizer *para*, *com* e *sobre* o outro.

se levar em consideração que, em sua construção, há fusão entre seu ser e outro ser, pois o próprio ser humano se reconhece na relação com o outro. Nessa troca e diálogo, há a expressão de consciência a qual se constitui por uma diversidade social que é produzida por forças sociais tais como profissão, tendências particulares e personalidades individuais, entre outras. O aparecimento dessas vozes na expressão da consciência não a torna estática, porque os diálogos também não são, tanto por estarem inseridos em um contexto social, quanto por sempre estabelecerem novas relações, e, portanto, imprevisíveis.

A apropriação dos discursos-outros nos próprios discursos ocorre nas interlocuções. E nessas, é que se afirma que os sujeitos se constituem na relação com o outro. Assim, de acordo com Severo (2007, p. 124-125), “Tudo que é dito/escrito se remete a outro enunciado ou anuncia uma atitude responsiva, que é também enunciado: é desta maneira que os enunciados são dialógicos e nenhum deles existe em si”. Nessas interações, ocorre a produção de enunciados (conforme a seção anterior) atravessados pelos *já-ditos* proferidos por outros sujeitos, ou seja, segundo, Pires e Sobral (2013, p.206): “A proposta dialógica implica que, ainda antes de o sujeito enunciar, seus enunciados já venham alterados pelo(s) outro(s) a quem são endereçados”.

Todo enunciado é dirigido ao outro, que responde, numa relação de alteridade. Quando se considera o discurso do outro em seus discursos tem-se o que afirma Bakhtin (1997 [1979]):

Enquanto minha vida participa dos valores que compartilho com os outros, está inserida num mundo que compartilho com os outros, essa vida é pensada, estruturada, organizada no plano da possível consciência que o outro terá dela, percebida e estruturada como a possível narrativa que o outro poderia fazer dela dirigida a outros (descendentes); a consciência do possível narrador e o contexto de valores desse narrador organizarão meu ato, meu pensamento e meu sentimento quando estes participarem do mundo dos outros [...] (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 168).

Por outro lado, mesmo essas relações sendo muitas, isso não configura a perda da individualidade do sujeito, ou seja, de acordo com Sobral (2009, p. 51), “[...] o sujeito [...] não deixa de ser ele mesmo, mas naturalmente, vai se alterando a partir dessas relações e, nesse sentido, também uma entidade em mutação”. Até porque, todo enunciado é considerado único, uma vez que vem impresso nele a particularidade do

indivíduo que o proferiu, particularidade essa traduzida por meio da expressividade do sujeito.

Ao se afirmar que a experiência verbal do eu e do outro é que contribui para a constituição da expressão do pensamento, entende-se que a expressão do pensamento é materializada por meio da linguagem, linguagem essa que permite observar a expressão valorativo-ideológica dos sujeitos envolvidos numa interação verbal. Como afirma Teixeira (2006, p. 232, grifos da autora): “O *outro* de Bakhtin – aquele dos outros discursos, o outro-interlocutor – pertence ao campo do discurso do sentido construído com as palavras “carregadas” de história”.

Existe uma tendência em considerar que na emergência do sujeito estão associados elementos que consubstanciam para tal emergência. Portanto, esse ser, em sua dimensão constitutiva, possui elementos que promovem seu advento: um deles, já apresentado, refere-se à faculdade de constituir-se continuamente, de forma a considerar o sujeito inacabado; e outro, refere-se ao fato de que suas ações não são involuntárias, inconscientes; mas que todo sujeito é responsável, responsivo e consciente dos atos, independente da condição de liberdade, o que nos permite afirmar que, de acordo com Pires e Sobral (2013):

Isso está ligado à ideia da "assinatura" que cada um de nós deixa em nossos atos e enunciados, à ideia do nosso ser responsável por tudo o que fazemos, mesmo inconscientemente, o que não implica viver necessariamente carregados da culpa pelo que não nos é dado saber ou ver, mas viver a responsabilidade pelo que sabemos, vemos e pelo que fazemos (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 213-214, grifos dos autores).

Ser responsável por essa realização concreta implica um empoderamento que propicia ao indivíduo tornar-se um ser consciente. Porém, para o Círculo, não é só isso que incide na constituição do sujeito, mas sim a relação com o outro, que por sua vez converge para a construção da consciência desse ser que sempre se contrapõe ao outro. Essa contraposição ao outro só se concretizará quando a consciência, conforme afirmam Bakhtin [Volochínov] (1997(1929), p. 35), “[...] adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” Dessa forma, tem-se o entendimento de que a materialidade da consciência ocorre por meio da língua, ou seja, pelos signos linguísticos, os quais emergem das interações, o que

faz com que o sujeito torne-se consciente de sua ação quando se utiliza da língua para interagir. Em suma, compartilhamos da compreensão de Geraldí (2010, p. 286, grifos do autor) que reconhece que “[...] um ato⁹ consciente realizado pelo sujeito é fundado na sua relação com a linguagem” e, portanto, “*‘o sujeito consciente’ só pode ser entendido como socialmente constituído*”.

Ao perceber-se responsável e consciente pela interação verbal, outro elemento atravessa essa responsabilidade consciente, e que Geraldí (2010, p. 287) explica “[...] como uma relação com algo que lhe antecede, a que se responde, e com algo que lhe sucede, que terá resposta”. Dessa forma, retomam-se duas perspectivas já discutidas neste trabalho e que novamente nos remete ao Círculo: a alteridade e atitude responsiva. Ambas se traduzem no fundamento da responsividade, e que segundo Geraldí (2010, p. 287) consiste em “[...] toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]”. Isso permite afirmar que, a partir da resposta que é conferida ao outro na relação de alteridade, é que se chega à compreensão e à atitude responsiva. Assim, ao nos tornarmos agentes responsáveis e responsivos, constituímos-nos, pois, de acordo com Severo (2007, p.126), “É a relação com o outro que nos obriga à responsabilidade. Dessa forma, o sujeito, para Bakhtin, é ativo, pois está destinado a responder, caso contrário, não vive”.

Cada evento social passa a influenciar na constituição do indivíduo, que por sua vez tem uma ação responsiva consciente, pois participa dialogicamente com o outro numa relação de alteridade; enfim, Geraldí (2010, p. 287) afirma que: “Nesse sentido, os mecanismos de constituição social do sujeito não o fazem passivo nem determinado, mas flutuante e ininterruptamente em constituição”.

Ainda quando se discute o conceito de sujeito e de que forma ele se constitui, há de se focar não somente na relação de alteridade, em que há um confronto de visões axiológicas, cujas ideologias se entrecruzam e contribuem para a constituição do sujeito, mas sim, há outras questões que participam dessa constituição e que, segundo Geraldí (2010, p. 288, grifos do autor), fazem parte desse processo: “[...] os conceitos de *excedente de visão e de distância (exotopia)*, princípios

⁹ Não discutiremos a questão do conceito de *ato* nos escritos do Círculo. Sugerimos a leitura de Bakhtin (2010).

que explicam *o acabamento* do herói¹⁰ dado pelo autor, mas que também servem para analisar as relações com alteridade”.

Por fim, uma última dimensão que determina quem somos como sujeito, refere-se ao tempo. Um tempo que se situa, para cada sujeito singular, entre a vida e a morte. Como afirma Geraldí (2010, p. 290), “[...] cada tempo definido é também distinto pelas possibilidades de interação que oferece.”; portanto também influencia na formação desse ser que se torna único e particular na sociedade. No entanto, cada atitude humana não é restrita ao tempo presente, já que se associa ao passado e ao futuro das relações sociais, de forma que cada indivíduo em sua singularidade, ao participar dos eventos sociais, contribui para a constituição histórico-cultural da sociedade, ou seja, Geraldí (2010, p. 292): “Este é um sujeito que é história junto com a história de outros”.

A compreensão do processo de constituição de sujeito nos remete à conclusão de que a experiência humana unida à visão axiológica do indivíduo constitui-nos, quando esse estiver integrado a um evento real que advém de um contexto social. Porém, esse contexto social só adquire força ideológica quando se manifesta na própria expressão do indivíduo.

Além disso, as reflexões contribuiram para o entendimento de que o sujeito em processo de formação é atravessado por elementos presentes na interação dialógica - tais como alteridade, responsabilidade, responsividade, consciência; todos cerceados por fatores temporais e espaciais - que garantem sua constituição de forma contínua, mas que, ao mesmo tempo, tornam-no ser único num evento único, mesmo ele se constituindo na relação dialógica com o outro.

Por conta disso, se o sujeito está em constante processo de constituição, a escola também pode consubstanciar suas ações por meio do ensino da linguagem para contribuir com isso, visto que ela intermedeia os diálogos entre sujeitos. Questões a serem retomadas nos próximos capítulos desta dissertação. Por agora, à luz das discussões sobre enunciado, gêneros do discurso e sujeito, direcionamo-nos às relações entre autoria e interlocução, discussão que reverbera em nosso estudo.

¹⁰ Não discutiremos a questão do *herói* nas obras do Círculo. Sugerimos a leitura de Bakhtin (1997 [1979]).

2.4 O AUTOR E O INTERLOCUTOR

Ao se trabalhar com produção textual, é importante se refletir sobre questões relacionadas à interlocução. O trabalho com a linguagem perpassa pelo entendimento de que ela define todo o uso da linguagem. Com isso, a importância de se analisar os conceitos de enunciado, gêneros do discurso e sujeito nas primeiras seções, deve-se ao fato de que estes se ancoram/se engendram na interação. Por isso, o tratamento específico nesta seção sobre o autor e seu imbricamento com o ouvinte (o interlocutor), visto que essa dissertação apresentará discussões, com base em dados bibliográficos, sobre a escrita dos alunos e sobre como o professor poderá consubstanciar suas ações de forma a *responder* ao aluno como autor.

As discussões ao longo da história acerca da questão da autoria remetem a uma gama de visões teóricas que demarcam essa discussão. Em se tratando da abordagem enunciativo-discursiva, dentre as quais, a do Círculo de Bakhtin, tem-se um autor-sujeito que seria responsável pela autoria da obra, seja ele, conforme Arán (2014, p.6) afirma “autor como personagem, como ideólogo da arquitetônica, como voz mascarada, como ouvido polifônico, como interlocutor no diálogo cronotópico.”¹¹.

Como visto, o enunciado (e suas formas típicas, os gêneros do discurso) é o território comum entre o autor e o ouvinte. No que concerne à definição de autor, ele é aquele que, em dado momento da interação verbal, detém a palavra, ou seja, para Bakhtin [Volochínov] (1997[1929], p. 113), “[o] locutor é incontestavelmente o único dono da palavra [...]”. Sendo assim, a palavra é o limite, o território comum no diálogo, quando participa da alternância dos discursos, uma das dimensões que constituem o enunciado. Sempre que o enunciado é produzido, há a presença de um sujeito que o preferiu, ou seja, de um autor, que, segundo o Círculo, é quem produz o enunciado de acordo com o contexto que o suscitou. Fica evidenciado que, na interação verbal, a alteridade é caracterizada pela alternância dos falantes. Ambos possuindo o mesmo peso nessa relação na produção de um discurso.

Em suas obras, Bakhtin faz uma distinção do termo *autor*. Essa distinção diz respeito aos termos autor-pessoa e o autor-criador. Sobral

¹¹ Aqui Arán (2014) traz conceitos como *cronotopo* e *polifonia* que não serão discutidos extensivamente nesta dissertação. Sugerimos a leitura das várias obras do Círculo.

(2009) considera o fato da existência de um autor-pessoa e de um autor-criador e explica a diferença:

(1) O tipo de distanciamento entre o autor e tópico que a obra estética implica (a transfiguração estética do mundo) e, (2) de modo geral, a existência, na obra literária, mesmo poética, da representação de agentes e de suas ações como personagens do mundo da obra, o mundo “criado” por ela, o que afasta o discurso estético, ainda mais do que os outros, do que seria uma reprodução da realidade, de resto inexistente (SOBRAL, 2009, p.63, grifos do autor).

Convém ressaltar que Sobral (2009, p. 65) atenta para o fato de que, “[...] o autor bakhtiniano é um autor de linguagem e não um sujeito concreto em termos ontológicos, embora para o Círculo não possa haver autor sem haver sujeito concreto.”, e Bakhtin (1997 [1979], p.13) afirma isso, quando destaca que: “[...] [s]e o indivíduo é organizador do diálogo não é apenas um mero participante”. O que se depreende disso é que, apesar de fazer a distinção entre autor-pessoa e o autor-criador, há um imbricamento entre ambos, de forma que sem o sujeito empírico, que se constitui socialmente, não há o surgimento do autor-criador. Sobral (2009, p. 66) reconhece isso, pois “[...] a existência concreta do autor é pertinente porque está incorporada ao autor do discurso, ao ato que dá forma, que molda o material textual”. Portanto, no processo de concepção da obra (do enunciado) consiste destacar que o autor que concebe a obra (o enunciado) é uma representação do autor-pessoa.

Outra questão importante é que a percepção que o autor possui do seu interlocutor reflete nas escolhas linguísticas, ou seja, pressupõe toda a constituição dos gêneros dando o “tom” e o “fio” desses enunciados considerando a esfera social que os suscitou, conforme afirma Sobral (2009, p. 62): “[a]ssim, nas variedades de relações com o outro está a própria chave da constituição do “tom” e do “fio” dos discursos, em seus vários planos [...]”. Sabendo que toda relação entre autor/ouvinte advém da interação verbal e o que intermedeia essa relação é o signo linguístico, é coerente afirmar que a seleção desses signos linguísticos depende do juízo de valor que eles possuem. Todo discurso ao ser endereçado para o outro, traz para essa relação autor/ouvinte, a visão axiológica de ambos (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]). Nem sempre a visão que o autor tem do locutor é imediata, característica dos gêneros primários; assim, é comum esses diálogos

acontecerem de forma a serem direcionados a um ouvinte presumível, pois segundo Sobral,

[s]er autor da obra estética (e de outros discursos) envolve tudo dizer, em termos pragmáticos-referenciais, dado que faltam ao enunciado estético (e a outros discursos escritos) as circunstâncias concretas que permitem identificar o dito e o presumível de modo relativamente imediato como o seria na interação face-a-face (SOBRAL, 2009, p. 64).

Em se tratando do presumido, Volochínov [Bakhtin] (1926, p. 9) afirmam que “[q]uanto maior for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constantes se tornam os fatores presumidos em um enunciado.” O presumível está relacionado aos gêneros secundários, uma vez que eles se organizam de forma mais complexa não estando o autor em contato direto com o interlocutor. Para Bakhtin [Volochinov] (1997(1929) p. 115), “[n]a relação com o ouvinte potencial (e algumas vezes distintamente percebido), podem-se distinguir dois polos, dois limites, dentro dos quais se realiza a tomada de consciência e a elaboração. A atividade mental oscila de um a outro”.

É preciso considerar que não há maior ou menor grau de importância na relação entre autor e locutor e o autor pode ocupar uma posição dialógica, bem como igualitária em relação ao seu interlocutor, pois segundo Sobral (2009, p. 66): “[o] ouvinte não é um sucedâneo do autor nem ocupa o seu lugar [...]”. A percepção que o autor faz do ouvinte é fundamental para a construção do todo da obra, porém mais ainda, é considerar que o ouvinte não se funde no autor, visto que o ouvinte possui uma posição que Volochínov [Bakhtin] (1926, p. 20) chama de “bilateral”. Ao assumir essa postura, o autor revela uma maturidade, uma vez que, ao perceber que o ouvinte não é incorporado ao autor, o autor pressupõe que o estilo do enunciado é definido a partir disso, assim:

[...] o ouvinte nunca é igual ao autor. O ouvinte tem *seu lugar próprio independente* no evento de uma criação artística; ele deve ocupar uma posição especial, e mais ainda, uma posição *bilateral* com respeito ao autor e com respeito ao herói – e está posição que tem efeito determinado no estilo de um enunciado (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 1926, p. 20, grifos do autor)

Ainda no âmbito das relações axiológicas, são elas que, segundo o Círculo, delimitam os contatos sociais mediante às ações responsivas. Por isso sua importância, pois segundo Brait (2014, p. 38): “É esse posicionamento valorativo que dá ao autor a força para constituir o todo [...]”.

Consequência disso é que o autor, ao perceber o outro e o julgamento de valor pertencente a esse outro, seleciona os signos linguísticos que atendem à visão axiológica que o outro possui. Por conta disso, o autor ao criar sua obra não pode deixar de enxergar o horizonte axiológico/valorativo do ouvinte como se eles entrassem em contato pela primeira vez e fossem vazios de avaliações sociais. É preciso acrescentar que, mesmo que autor consiga ter uma visão excedente do horizonte aperceptivo do locutor, permanece a dificuldade de se trabalhar com o estilo dos enunciados, o qual se configura por meio da perspectiva da análise linguística, proferidos numa relação dialógica.

Após os vários postulados de cunho teórico-epistemológico que irão reverberar em nossa proposta didática, direcionamo-nos à discussão de matiz teórico-metodológico, especificamente acerca da abordagem operacional e reflexiva para o trabalho com a linguagem na escola de Educação Básica, questão que, em adição, ancora nossa proposta.

2.5 A ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A possibilidade de enxergar um novo horizonte para o ensino da língua materna e, por consequência, para o ensino da escrita, perpassa pelo conhecimento de uma outra concepção de língua(gem), que se consolida a partir dos postulados de Geraldi (2012 [1984]) e se populariza a partir da publicação dos documentos oficiais parametrizadores no final da década de 1990. Os caminhos da ressignificação perpassam pela percepção, assegura Bunzen (2006, p. 140, grifos do autor), “[...] *[d]o que, como e por que* alguns conteúdos, conceitos e concepções sobre o ensino da produção de texto estão sendo indicados como possíveis alternativas para um ensino de língua materna e não outros”.

A abordagem a qual defendemos é a operacional e reflexiva e é ancorada na interação verbal entre os interlocutores, questão já discutida anteriormente. Essa perspectiva incita o repensar do papel do professor em sala aula, que, por sua vez, também se torna um interlocutor, visto

que se constitui por meio das interações inerentes ao contexto escolar. Britto (1997) reverbera tal afirmação, pois os professores

[...] passam à condição plena de interlocutores, assim como no privilégio do uso efetivo da língua, já que só se aprende uma língua na medida em que, operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção, e, assim, investindo as formas linguísticas de significação (BRITTO, 1997, p. 153-154).

Essa nova abordagem acerca do ensino de língua portuguesa leva, em adição, a uma (re)discussão sobre o estudo das interações verbais e que, conforme explica Britto (1997, p. 154), é uma proposta “[...] para o ensino de português a partir do estabelecimento de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento[...] centrada na historicidade do sujeito e da linguagem”. Essa nova concepção de linguagem parte dos seguintes pressupostos reapresentados por Britto (1997, p. 154): “1. A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade; 2. O funcionamento da linguagem e as ações linguísticas; 3. As práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista”.

No que concerne à (1) linguagem, Britto (1997, p. 154) afirma que, “[e]la é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstróem seguidamente em cada ato enunciativo”. Também o Círculo de Bakhtin considera que a língua(gem) não é abstrata, tampouco as interações, monológicas, mas que ela é envolvida pelo social, mais especificamente pelas interações verbais (conforme seções iniciais desse capítulo).

Outro ponto bastante explorável em relação à linguagem é que ela é atravessada pela subjetividade dos sujeitos constituídos de visão axiológica e que, ao proferirem seus enunciados o fazem porque estão inseridos numa interação verbal real. E, em se tratando da concepção de sujeito, afirma-se que ele se constrói historicamente, quando advém das relações com o tempo, com a cultura e com as relações sociais. Assim, segundo Britto (1997, p. 154), essa “[...] perspectiva descarta, desde a sua origem, que se possa ver a linguagem como um objeto exterior ao sujeito, cuja apropriação pelos membros de uma comunidade tornaria possível a comunicação”.

O funcionamento da linguagem diz respeito às (2) ações linguísticas. O primeiro aspecto remete-se “às ações que se fazem *com* a linguagem” e diz respeito à afirmação de que os sujeitos, ao construírem

seus enunciados e os expressarem por meio da linguagem, realizam mais que simplesmente o ato da fala, como ação fisiológica. Bakhtin discutia que o homem se constitui na relação com o outro, e, explicitando isso, Britto (1997, p. 156) acrescenta que nessas relações de interlocução, “[...] estabelece-se um compromisso entre os interlocutores através do qual estes constroem sistemas de referências com os quais os homens, em sua condição histórica, veem e entendem (ou não entendem) o mundo em que vivem”. Assim, ao produzirem seus enunciados, os sujeitos se apropriam dos enunciados já-ditos, sejam eles produzidos historicamente, ou produzidos no ato comunicativo por meio da atitude responsiva. Britto (1997, p. 156) refere-se aos já-ditos como “sistema de referência, em primeira instância coletivo, mas também parcialmente particular”.

Em se tratando das “ações que se fazem *sobre* a linguagem”, para Britto (1997, p. 157) essas ações convergem para “[...] a ação criativa, consciente ou não, do falante ao buscar constituir sentidos para seu discurso”. E isso consiste no uso dos recursos expressivos utilizados pelos falantes de uma língua tanto em seu processo histórico quanto num diálogo, estabelecendo “reinvenções fonéticas, morfológicas, sintáticas,” e “deslocamentos no sistema de referências”. É importante salientar que as ações sobre a linguagem não podem ser confundidas com a metalinguagem, uma vez que a metalinguagem se configura numa análise sobre uma língua morta, estática e que, portanto não evolui.

O último aspecto relacionado às ações linguísticas são “as ações *da* linguagem” e que, segundo Britto (1997, p. 158), reverberando Geraldi, são ações “[...] de caráter normativo, na medida em que estabeleceriam um padrão a servir de referência aos sujeitos quando produzissem enunciados.” O que se depreende é que estão envolvidos nessas ações da linguagem as estruturas linguísticas amparadas pelas normas e que são utilizadas conscientemente para “[...] definir um padrão linguístico”.

Diante do que foi exposto acerca de como o homem se relaciona com a linguagem, bem como funcionam as ações de ordem linguísticas é que Britto (1997, p. 159) propõe uma nova proposta de ensino que defende a ideia de que [...] toda prática pedagógica parte da palavra do aluno e da contrapalavra do professor.”, E apoiado numa discussão bakhtiniana de que os sujeitos se constituem nas interações verbais, Britto (1997, p. 159) ainda acrescenta que: “[s]e o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e de reconhecimento de estruturas”. Nesse sentido, numa

interação verbal, há de se assumir a interlocução que perpassa pelo entendimento de que nessa interlocução há a alternância de sujeitos, que, segundo Britto(1997, p. 159), “ assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo”.

Sobre o viés (3) sociointeracionista, tem-se a relação dialógica professor e aluno, que, em sala de aula, estão inseridos numa esfera social e inter-relacionam-se. Nessa relação dialógica, Britto (1997, p. 159) considera que os textos-enunciados são “[...] o centro de todo processo pedagógico” e que, portanto, “[s]erá mediado pelos textos seus, de seus colegas, de seus professores e de sujeitos do mundo que se dará o processo de construção dos saberes linguísticos e não linguísticos”. Assim o que se espera é que o professor construa uma relação interlocutiva com seu aluno e que assuma uma prática pedagógica na perspectiva sociointeracionista, que abandone a prática de atividades repetitivas constituídas de artificialidades discursivas. E com isso, deverá tornar-se leitor da escrita dos alunos de forma a, segundo Britto (1997, p. 162), “[...] contribuir para a construção do conhecimento sobre a língua”.

A eficiência desse processo educativo de trabalho com a linguagem está atrelada ao uma prática pedagógica amparada no tripé: leitura, produção escrita e análise linguística (e podemos ainda acrescentar a oralidade). E em se tratando da produção escrita, lembramo-nos das discussões do Círculo de Bakhtin acerca da constituição do próprio sujeito e dos enunciados proferidos por ele. Nessas discussões foram apontadas questões que dizem respeito ao como o social e o histórico contribuem para a formação humana. Isso constitui o pensamento humano que se expressa por meio da linguagem. A experiência humana proveniente das relações com o outro, também histórico-socialmente constituído é atravessada pela subjetividade dos interlocutores, deve ser levada em consideração na produção de texto, pois, só assim, o sujeito, segundo Geraldi (1997, p. 136), poderá “[...] comprometer-se com sua palavra.” O comprometimento com a palavra, nesse caso, é quando ela apresenta a função enunciativa.

Além disso, por trás de toda prática pedagógica, está implícita uma concepção que oriente essa prática. E a nova concepção aponta para uma tendência que discute a visão interacionista da língua, isto é, numa concepção centrada na linguagem a serviço da integração entre as pessoas. Essa concepção deve nortear toda a prática pedagógica que explore a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática. Segundo Antunes (2009, p.41, grifos da autora) seria “[...] uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de

dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, a circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.” De acordo ainda com Antunes, o

[...] núcleo central da discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (ANTUNES, 2009, p. 42).

A reorientação/ressignificação do ensino do português, não pode ignorar uma mudança no objeto de ensino, que não deve se concentrar em atividades metalinguísticas, mas sim em ações que privilegiem o uso da língua em seus usos sociais. Eis que então o texto passa a constituir o objeto de estudo e, portanto, as aulas de português devem ser dirigidas para o falar, o ouvir, o ler e o escrever textos, pois, para Antunes (2009, p. 110), “[s]e o texto é o objeto de estudo, [...] o texto que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim”.

Inerente à concepção interacionista está toda a atividade escrita que pressupõe o princípio interacionista o qual valoriza a linguagem não como um uso individual, mas sim coletivo como uma forma de atuação social. Em função disso, pressupõe-se uma escrita preocupada com o outro, mesmo que esse outro não esteja presente como na fala, mas esse outro é que vai regular as decisões tomadas pelo autor do texto no que se refere ao dizer, ao quando dizer, e ao como fazê-lo. Questões que abordamos na seção subsequente.

2.6 DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

A necessidade de abordar (mesmo que sinteticamente) a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil¹² é importante para se estabelecer as relações existentes entre as concepções de linguagem e de ensino que

¹² Nesta dissertação, não vamos retomar a história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil em suas múltiplas facetas. O recorte será dado para as questões em torno do ensino da escrita. Para uma história da disciplina de LP no Brasil, sugerimos a leitura de Razzini (2000); Soares (2002) e Pietri (2003).

subjazem os objetos de ensino que foram ancorando a prática pedagógica da língua materna até os dias atuais, principalmente no que tange à produção escrita, foco de nossa dissertação.

Do século XIX até meados do final da década de 1970, a denominação dada, na escola, à produção escrita era de (i) composição e, segundo Bunzen (2006, p.142), “[...] fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelos apresentados pelo professor”. E o ato de escrever se relacionava, ainda, segundo Bunzen (2006, p. 143), “[...] aos elementos da retórica e da poética tradicional com outros da estilística, de modo prescritivo e não descritivo.” Resumidamente, acreditava-se que a exposição aos textos que possuíam boa linguagem levaria os alunos a falar e escrever bem. E o produto final era mais importante do que o processo de escrita. A teoria de linguagem implícita nesse processo de ensino da escrita remete-se a visão aristotélica da linguagem que como reverbera Bunzen (2006, p. 143) “[...] a concebe como uma manifestação do pensamento interior dos homens [...]”.

O panorama histórico da produção textual anterior à década de 1970 reporta-se, portanto, a um ensino voltado para o apontamento de erros que os alunos cometiam em suas composições. Considerados erros, porque não se enquadravam nas regras de ordem gramatical "ensinadas" nas aulas de português e que deveriam ser, conforme afirma Bunzen (2006, p. 147), “[...] (transmitidas? memorizadas?) nas aulas de gramática”. Sendo o objetivo das avaliações feitas pelos professores apenas o produto final e não o processo.

Após a década de 1970, a democratização do ensino passou uma falsa ideia de que a ampliação do acesso à escola diminuiria as desigualdades sociais. Consequência disso foi o aumento da quantidade de professores, que foram conclamados a participar de cursos de formação rápidos, sem um embasamento teórico adequado. Em decorrência desse aumento, houve a necessidade de se burocratizar o ensino, ordenando e disciplinando a aprendizagem. Por tudo isso, o professor acabou não sendo bem preparado para tal ofício e a solução fora o surgimento do livro didático: um para o aluno e outro para o professor, assim, segundo Geraldi (1997, p. 117), “[a]utomatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição de material.”

A mola propulsora que viabilizou um movimento em prol do ensino diferenciado de redação foi a concepção de linguagem ancorada nos códigos comunicacionais, tanto que, a partir do final da década de 1970, institucionalizou-se a obrigatoriedade da prova de redação nos

vestibulares, visto que, de acordo com Bunzen (2006, p. 146, grifo do autor), “[...] o uso exclusivo de questões de múltipla-escolha e a quase ausência da prova de redação nos exames vestibulares eram os principais argumentos utilizados para justificar o “mau” desempenho na produção de textos escritos.” Compartilhando desse mesmo pensamento, Britto (1997, p.100) também afirma que “[...] a dificuldade identificada era atribuída à simples falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação”.

Na década de 1980, por sua vez, o que se apregeou em relação à escrita dizia respeito à redação escolar, cujo objetivo consistia em estimular a escrita, desenvolvendo a criatividade por meio da leitura de textos. Apesar de apresentar uma pequena mudança no que concerne aos objetivos de ensino (se compararmos às décadas anteriores), rasas foram as mudanças cujo foco ainda permanecia numa visão de língua como estrutura. Isso se deu, segundo Bunzen (2006, p. 144 grifos do autor), pois “[o] *saber sobre* a língua “deixa”, em certo sentido, de ser o enfoque principal, dando vez à compreensão e ao estudo dos **códigos comunicacionais**, [...]”. Nesse contexto, a concepção de linguagem que predomina é a língua como código e a prática de escrita significa, conforme apresenta Bunzen (2006, p. 145, grifos do autor), “[...] submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica”.

O estabelecimento da prova de redação nos vestibulares incitou o aparecimento de pesquisas para se tentar traçar um mapa da produção escrita nos vestibulares e o resultado fora um diagnóstico que não relacionava o fracasso na escrita do aluno com a dificuldade linguística dele, mas sim, conforme propõe Bunzen (2006, p. 147), que a problemática estaria “[...] muito mais nas condições de produção e ensino-aprendizagem dessa atividade de linguagem tipicamente escolar”. Por conta disso, aprimoram-se as técnicas de como fazer uma redação; assim, o objeto de ensino são as redações, que tinham um formato de escrita para escola.

Por outro lado, a nova abordagem das últimas décadas, em especial, a partir da metade da década de 1990, apresenta uma perspectiva de ensino de linguagem voltada às práticas de uso da língua em situações de interação. Os enunciados (textos-enunciados) passam a ser as unidades articuladoras/mediadoras. Essa abordagem de conduzir a escrita dos alunos propõe uma ação interlocutiva entre professor/aluno de forma a considerar a produção de textos. Segundo Bunzen (2006, p. 149), “[...] um ensino mais procedimental e reflexivo (e menos

transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de texto e que vê a sala de aula, assim como as esferas de comunicação humana, como um lugar de interação verbal”.

Apesar das discussões acerca da produção textual centrarem-se agora nos textos (textos-enunciados), há a preponderância de dois equívocos quanto ao como desenvolver atividades que privilegiassem o processo. O primeiro equívoco refere-se à permanência de um trabalho metalinguístico sobre a textualidade, preocupado muito mais, como afirma Bunzen (2006, p. 152), com questões referentes à coesão e coerência “[...] à análise de aspectos da textualidade centradas no texto [...] e bem menos no usuário/interlocutor (intencionalidade, aceitabilidade etc.)”.

O outro equívoco refere-se, apesar de os professores diversificarem as atividades de produção, à permanência de práticas que não levam em consideração o processo de produção, bem como a circulação e recepção dos textos dos alunos. Bunzen (2006, p.152, grifos do autor) confirma isso: “[...] os alunos continuam a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias, reportagens etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de *produção, circulação e recepção*”.

Bunzen (2006, p. 153) chama atenção para a "pedagogia da diversidade". Começa-se uma forte tendência de se trabalhar com a diversidade de textos típicos, situados em contextos específicos de uso, denominados gêneros do discurso. E os professores são estimulados a trabalhar essa nova perspectiva de ensino sem conhecer a base epistemológica que sustenta esse saber. A defesa consiste justamente em adotar a abordagem sociointeracionista que apresenta a visão reflexiva da língua em uso para aumentar a competência comunicativa do falante, e para isso segundo Bunzen (2006, p. 153, grifos do autor), “[...] adotam o *texto* como unidade de ensino e os *gêneros* como objetos de ensino.”, já que o modelo antigo de redação (e mesmo o anterior, da composição) desconsiderava a esfera de circulação dos textos, e priorizava uma preocupação maior com a forma composicional dos textos em detrimento da análise temática, estilística e composicional dos gêneros do discurso.

Apesar das recentes discussões acerca dos usos da língua, o trabalho com a escrita não tem privilegiado a função da língua como uma condição para a interação social. Dessa forma, é recorrente o uso de atividades em que os alunos, segundo Antunes (2009, p. 26), “exercitam” a *linguagem ao contrário*, ou seja, a *linguagem que não diz nada*. [...], porque, ao desenvolver a escrita, não há o reconhecimento da

presença dos sujeitos, ou seja, não se percebe a ligação interacional entre a linguagem e o social ou entre os interlocutores. Consequentemente, o que se tem, segundo Antunes (2009, p.25 e 26) é “uma prática de escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras [...], na memorização pura e simples das regras ortográficas: [...]”.

Baseado na premissa que a escrita está vinculada à funcionalidade do texto, essa escrita envolve diferenciada competência comunicativa que varia de acordo com essas diferentes funções. Essas variações implicam a realização de diferentes gêneros do discurso. Além disso, a escrita não compreende apenas uma tarefa, por isso o ideal é que ela se desenvolva em torno de três etapas, conforme propõe Antunes (2009, 2010, 2011): o planejamento, a escrita, a revisão e reescrita. Esses três processos podem contribuir para uma prática voltada à perspectiva interacionista em que o sujeito se aproprie de saberes linguísticos que sejam adequados ao que se pretende dizer. Para Antunes (2009, p. 51), isso é de fundamental importância, pois, “[e]ssas diferentes condições de produção da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à elaboração verbal de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão e dessa recomposição apareçam”.

Outra dimensão relacionada à produção de texto consiste no motivo que a escolha do gênero específico para a produção está sendo escrito, ou seja, segundo Antunes (2006, p. 168, grifos da autora), “[t]odo texto é escrito em função do “para que” qualquer”. E daí decorre uma visão presumida de onde circula o texto e de quem vai lê-lo. Nesse contexto, retoma-se a ideia de interlocutor presumível que Bakhtin já valorizava.

À luz das considerações dos escritos do Círculo de Bakhtin referentes à interação verbal, reconheceu-se que produção escrita deveria ser um reflexo da interação social, na qual ela está inserida, portanto, segundo Antunes (2006, p. 170), “[a] alternativa mais pertinente é que sejamos fieis às condições sociais e culturais de nossas atuações verbais”. Assim considerar que o contexto extraverbal baliza toda a comunicação é enveredar-se por um caminho que não prioriza mais o erro, ou seja, a correção gramatical. Essa tendência direciona a escrita para a situação interativa, pois é ela que regulará as escolhas linguísticas que constituirão o todo enunciado, e Antunes (2006, p. 170) confirma isso, uma vez que, existe “[...] uma situação interativa – da qual deriva as normas sociais de uso da língua”.

E intrínseco à produção textual está a leitura, conforme afirma Britto (1997, p. 163, grifos do autor); uma está atrelada a outra pois, segundo ele, “[a] *leitura de textos* se faz ao mesmo tempo que as atividades de produção, sendo a contraface imediata destas”. E nesse imbricamento, tem-se a importância da leitura no processo de escrita, além de ser uma fonte informação, de acordo com Britto (1997, p. 163), “[a] leitura surge como um espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontando com os seus, podem permitir novas descobertas”. Obviamente, que a leitura não é a única fonte de conhecimento, uma vez que os sujeitos dialogam também através da modalidade oral.

A leitura é uma ação incluída na interação verbal e ela pressupõe muito mais do que a decodificação dos sinais gráficos. Assim a leitura contribui com a compreensão global do texto. Nesse sentido, conforme afirma Antunes (2009, p. 67, grifos da autora), “[a] atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre os sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos”.

A atividade de leitura contribui para o aumento do repertório de informações e os textos lidos em outras disciplinas podem também favorecer para esse aumento. Além disso, ela desperta o gosto e o prazer pelo ato de ler e cria condições para que o leitor consiga perceber o que é próprio da linguagem escrita. A leitura ainda permite o contato com a diversidade de formas (gêneros) e suas funções.

As constatações acerca da leitura justificam as implicações pedagógicas juntamente com a produção escrita, entre elas, que o ato de ler seja baseado em textos com uma função social; que se tenha visibilidade dos interlocutores; que seja uma leitura interessante; que não seja uma leitura fragmentada para que se torne possível a percepção ideológica da leitura. Outro ponto importante é que, ao se analisar um texto em busca da construção do sentido global, faça-o a partir da desconstrução textual para se chegar à forma de construção utilizada pelo autor.

Por fim, é mister tratar da análise linguística, já que ela também é um dos pilares do trabalho com a linguagem. O ideal é que ela privilegie atividades de reflexão sobre a língua, nisso consiste as atividades epilinguísticas e não atividades metalinguísticas, prioridade do ensino tradicional. Isso não significa abandonar o ensino de gramática nas aulas de português. O que se propõe é que o ensino de gramática seja feito por análises epilinguísticas dos usos da língua, desprezando o que reverbera Britto (1997, p. 165), “[...] a construção de

uma teoria sobre a linguagem”. Por fim, atividades em que o aluno consiga enxergar o horizonte de possibilidades que existe no universo de recursos linguísticos que ele pode utilizar ao produzir um texto, seja ele oral ou escrito. Em suma, como esse ensino pode contribuir para desenvolver as competências e habilidades em relação ao uso da língua de acordo com o contexto em que serão usadas. E a respeito dessa reflexão, Antunes (2009) também disserta:

Portanto, a questão maior não *é ensinar ou não ensinar gramática*. A questão maior é discernir sobre o *objeto do ensino*: as regras [...] de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. [...] Uma subquestão daí derivada é a de *como ensinar tais regularidades*, com que concepções, com que objetivos e posturas, desenvolvendo que competências e habilidades. Cabe lembrar que [...] a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo (ANTUNES, 2009, p. 88, grifos da autora).

A partir dessas constatações sobre o ensino de gramática, é pertinente fazer reflexões ancoradas na perspectiva do ensino operacional e reflexivo, que orientam o ensino em sala de aula: a gramática a ser ensinada tem como objetivo o aumento da competência linguística, e deve primar pela função que ela desempenha na construção do sentido de um texto, mesmo que ele apresente uma diversidade da língua, portanto, que ela seja um passaporte para que o falante da língua a use de acordo com a situação interacional em que ela esteja inserida. Enfim, segundo Antunes (2009, p. 99, grifos da autora): “[u]ma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas”.

Ao final da década de 1990, passou-se a considerar o ensino de língua voltado para as práticas de uso da linguagem em situações reais de interação e, a consequência disso, é o surgimento de uma nova nomenclatura para a redação - *produção de texto* – que vem para consolidar uma nova prática pedagógica, não mais baseada numa avaliação meramente gramatical, mas sim com uma nova visão de escrita de textos. Ao se considerar a preocupação com o processo de escrita e não com o produto final, segundo Bunzen (2006, p. 149, grifos do autor), apresentar “[...] uma prática de ensino voltada para a produção de texto, para o *processo ou ato* de elaborar textos, ampliaria a

nossa concepção de língua(gem) e das práticas de letramento¹³ desenvolvidas na escola”.

O falar em linguagem remete-nos a discussão de sujeitos que se constituem nas interações verbais intermediadas pela linguagem. Nessas relações está implícito o contexto social de onde emergem as interações. Em se tratando dos contextos sociais, pode-se fazer a relação com as esferas sociais (conforme seção 2.2), de onde emergem os enunciados tipificados, os quais estão em constante atualização. Isso implica considerar que os sujeitos não sendo os mesmos e tampouco os contextos sociais, demandam outras interações e outros discursos, portanto é de se esperar que a competência linguística, segundo Geraldi (1997, p. 181, grifo do autor), “[...] não é “fixada para sempre”, mas é o que em cada momento histórico do sujeito tal como a avalia uma sociedade em seu momento histórico”.

Ao se perceber a necessidade de alterar a forma de ensino sobre a língua, considerou-se a produção de texto o ponto de partida e de chegada de todo esse ensino. E, segundo Geraldi (1997), isso,

[s]obretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

E os sujeitos? Como se relacionam com a linguagem e, por consequência, com a escrita?

A pergunta que é pertinente nesse sentido é escrever para quem? Com que objetivo? Será que fazer uma redação tem o mesmo sentido que se produzir um texto? Partamos, então, para uma etapa que trata da diferença entre redação e produção textual, dando continuidade à discussão já inicialmente introduzida na seção precedente.

Numa relação dialógica, subentende-se a presença de interlocutores que, inseridos num contexto interacional demandado por uma situação social, estabelecem uma relação interpessoal. E isso é válido para todas as situações de interação, incluindo professor e aluno,

¹³ Para tanto, sugerimos a leitura de trabalhos de Kleiman (2005, 2008), Soares (2003) e Fischer (2005).

visto que a escola pertence a uma esfera social. Atrelado a isso, estão as duas formas de escrita: a "para a escola" e "na escola".

É preciso considerar que em algum momento da educação brasileira houve uma escrita denominada *redação*, que não se distanciava do ensino tradicional, já que servia apenas para consolidar o que se aprendeu na gramática. Vem desse contexto a divisão da redação em tipologias/sequências textuais: narração, descrição e dissertação, as quais, Britto (1997, p. 109) afirma serem práticas “[...] independentes do domínio dos discursos que portam e que o sujeito pode adquirir-las com treino e assimilação de regras”. O que caracteriza, segundo Geraldi (1997, p. 145) uma produção de texto “para a escola” que “[p]reocupa-se muito mais com [...] a ausência de pontos de vista, ausência de sujeitos que, utilizando-se da modalidade escrita, se (des)velem até para que as discussões de cunho mais ideológicos possam ser levantadas”

Para Geraldi (1996, 1997, 2015) a diferença entre *redação* e *produção textual* está muito além da própria terminologia de cada palavra, para ele a discussão se concentra na distinção entre elas. Segundo Geraldi (1997, p. 136), nas produções de texto, “produzem-se textos na escola” e nas redações, “produzem-se textos para a escola”. A escola ainda condiciona o aluno para uma produção textual muito particular, em que se tenta atingir o aprimoramento da língua através de simulações da realidade. A língua materna é algo não distante da vida social do aluno, então por que aprender a escrever ficcionalmente para o professor? Geraldi (2012, p. 128) critica: “[i]sso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro”.

Na escrita para a escola, o único interlocutor é o professor, isto é, o aluno escreve para um único leitor. Para Geraldi (2012, p. 65), essa escrita sem função não encoraja o aluno, pois “[a]final, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?”. Assim como Geraldi (1997) atenta para o fato de que as produções *para a escola* destituem-se da visão axiológica dos interlocutores, Britto (1997) afirma que, além disso, que na perspectiva da redação (textos para a escola) há a falta do horizonte presumível do locutor a quem se dirige o texto. Bakhtin/Volochínov (1997 [1929], p. 117), já declarava em suas discussões sobre a constituição dos enunciados que “[q]uando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de

adaptação ao contexto social imediato do ato da fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos”.

Além disso, as redações se consolidaram por meio de estratégia de ensino que consistem em repetitivos exercícios de modelos textuais já produzidos por outros sem a definição do que se tem a dizer, fator decisivo da produção de texto, bem como, a quem dizer. Essa proposta conserva o que reverbera Bunzen (2006, p 148) “[...] uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria”.

Como já se afirmou, houve um tempo em que o texto não era o objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, no entanto quando este passou a fazer parte importante da construção do saber linguístico, passou a ser visto como um todo enunciado que surgiu das demandas sociais e organizado por elas. Mas para o aluno conscientizar-se disso, é necessário que ele seja incitado a participar desse contexto social, incidindo sobre ele, ou seja, atuando socialmente. É por meio da linguagem escrita que essa atuação social acontece, para tanto, o aluno deve ter o conhecimento de elementos que fazem parte do processo de escrita.

Os textos escritos *na* escola possuem características peculiares distintas da produção *para* a escola: os textos são resultados de processo de um trabalho discursivo e Geraldi (1997) apresenta condições essenciais à produção de texto:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constituiu como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Nessa perspectiva, a escrita só se realiza quando no diálogo, assume-se o papel de autor e interlocutor, comprometendo-se com o dizer, e com o discurso que reflete a expressão do pensamento de cada indivíduo. Essa responsabilidade relaciona-se ao que Geraldi (1997) afirma, ter o que dizer, ter uma razão para dizer e a quem dizer, levando em consideração, segundo Britto (1997),

[...] as diferentes instâncias de uso de linguagem e privilegiando-se a instância

pública de uso da linguagem, os sujeitos do processo pedagógico engajam-se em uma prática constante de escrita e de reescrita em que cada texto terá sempre interlocutores reais e possíveis; será em função do *que dizer?* e *para quem dizer?* que se buscarão as estratégias mais adequadas (BRITTO,1997, P. 163, grifos do autor).

A presença do autor e do interlocutor é de suma importância. Pensar no para quem se dirige a palavra faz com que o autor assuma-se como tal, comprometendo-se com a autoria do discurso. A escola também pode configurar essa interlocução, nesse caso quem assume essa responsabilidade é o professor, que, fazendo parte do diálogo, consubstancia suas ações para a constituição do sujeito-autor, ou seja, do aluno-autor.

Quando o professor assume a postura interlocutiva no processo de ensino baseado na teoria sociointeracionista, ele admite que só por meio do texto, principalmente, da produção textual é que se chega ao entendimento de quais procedimentos serão trilhados na interlocução professor/aluno de forma que o professor auxilie o aluno a refletir sobre os usos da língua e nas escolhas linguísticas a serem utilizadas na produção dos enunciados tipificados em gêneros.

Nessa interlocução, o professor não pode desconsiderar a atitude responsiva dos alunos nas interações, para privilegiar o ensino cristalizado no contexto escolar, pois a tendência, segundo Geraldí (1997, p. 156), é o aluno responder “quando se tem a resposta que o professor quer”. Em sala de aula, muitas ações desse tipo têm consubstanciado para enraizar o discurso de sala de aula em detrimento do discurso ensino-aprendizagem. O ideal é que, no discurso de sala de aula deva estar implícito o discurso ensino-aprendizagem, a fim de que essa relação resultasse na construção de significados. Mas o que acontece não tem essa conjuntura. O desconhecimento do assunto faz com que o aluno direcione perguntas ao professor- interlocutor, a fim de obter resposta ao seu questionamento. Nesse caso, a ação parte do menos favorecido para o detentor do saber, que deveria desenvolver ações de forma a contribuir com a construção de significados. Mas não é isso que acontece, pois o questionamento parte de quem já sabe e é respondido por ele mesmo, transformando num ensino que se constrói, de acordo com Geraldí (1997, p. 158), “como reconhecimento e reprodução”.

Conhecer e produzir conhecimento estão atrelados ao desconsiderar discursos cristalizados em sala de aula, porque as interações nunca são as mesmas, porque os contextos sociais também não, tampouco os sujeitos que participam das interações, no caso professor e aluno. Geraldi (1997) afirma que para se chegar ao conhecimento e à produção significativa no discurso escolar, o ideal é:

[...] *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a reconhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (GERALDI, 1997, p. 159-160, grifo do autor).

Integrados à escrita estão os interlocutores que, ao se expressarem dialogicamente, manifestam-se por meio de enunciados, que se configuram em gêneros. Ao escolherem os gêneros que foram suscitados nas interações, fazem-no em detrimento do outro gênero, e comprometem-se com ele utilizando estratégias de dizer relacionadas ao gênero escolhido. Cabe ressaltar que é natural que cada gênero apresente uma certa regularidade nas estratégias de dizer, mas isso não impede, desenvolvida a capacidade de reflexão e transformação por meio da leitura e escrita, que haja o imbricamento de configurações textuais num mesmo texto. Geraldi (1997, p. 184, grifos do autor) afirma essa constatação, pois “[s]e, de um lado, estas “configurações” obrigam certas “responsabilidades”, de outro lado, o movimento entre elas produz o inusitado, o novo”.

Não se pode negar que toda produção de texto na escola pressupõe escrever para avaliar, e é notório afirmar que, há muito, essa avaliação ficou a cargo do professor, pois ele é, tradicionalmente, o detentor do saber. Mas no novo direcionamento dispensado ao ensino da língua discute-se a avaliação processual, que não pode ser confundida com apontamento de erros, principalmente, na produção escrita. Isso permite afirmar novamente que, no ambiente escolar, as relações interlocutivas professor/aluno pressupõem um ensino em que o aluno participe do processo de avaliação da sua própria escrita juntamente com o professor numa relação dialógica. A participação do aluno no processo avaliativo da escrita contribui para a autonomia da produção escrita consubstanciando suas ações de forma a responsabilizar-se por seus dizeres, adequando sua escrita às condições de produção e circulação. Além das participações do professor e do aluno, Antunes (2006, p. 164,

grifos da autora) apresenta um outro olhar avaliativo, o qual ela denomina de “*avaliação horizontal*”, avaliação essa feita pelo próprios colegas de classe e que, segundo Antunes, “[...] estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão, dimensões tão relevantes para a madura e plural convivência social”.

Diante de tal situação, outro ponto a considerar é que a avaliação pode servir para se construir ações que permitam ao professor contribuir para o desenvolvimento de processo de escrita do aluno, observando o que ambos podem fazer para adequar a situação comunicativa ao contexto interacional que suscitou a produção, privilegiando a reflexão das regularidades linguísticas. Assim, o objetivo do trabalho do professor é justamente direcionar toda sua interlocução durante o processo de escrita de forma a estabelecerem, segundo Antunes (2006, p. 170), “diálogo cooperativo”, e não somente a avaliação formal. Essas ações cooperativas, segundo Antunes (2006), podem se manifestar das seguintes formas:

[...] o professor poderia, a partir de certos trechos, fazer análises, fazer comentários, levantar hipóteses de outras formulações do texto, dentro das imensas possibilidades da língua [...] O importante seria que a produção do aluno obtivesse alguma resposta, encontrasse do outro lado da linha alguém com quem interagir (ANTUNES, 2006, p.171).

Além disso, ao se produzir um texto, outras atividades são necessárias, e não apenas uma ação que se inicia quando se começa a escrever no papel, mas sim, como pressupõe Antunes (2006, p. 168), “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”. Compactuando com isso, está a avaliação, que vai aos poucos se revelando juntamente com o desenvolvimento da escrita, ora se refletindo, ora se analisando o texto escrito, à procura da adequação vocabular, bem como, da forma sintática que melhor se adapta ao querer dizer o que se quer dizer.

As ações do professor são interlocuções para auxiliar o aluno no processo de produção dos gêneros do discurso. Além disso, segundo Bunzen (2006, p. 157-158, grifos do autor), “[p]ara os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em

diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos.”; ou seja, “[a]prende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros”.

Agindo interlocutivamente, o professor torna-se um coautor do texto do aluno, uma vez que, não sendo destinatário da obra, questiona, ouve, sugere, testa o texto do aluno como um leitor que possa contribuir para que o aluno se torne responsável pelo seu texto e, principalmente, porque de acordo com Geraldi (1997, p. 164), “[...] para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. Mas é providencial citar as considerações de Geraldi (2015, p. 178): “A não aceitação do professor nestes processos parte de um princípio não uniformemente aceito: o de que o professor é um coautor dos textos dos alunos. A não aceitação deste princípio torna inadequadas as intervenções aqui apontadas”. O que se abordou até aqui, pode ser sintetizado no que enfatiza Britto (1997, p. 110): “[...] o ensino da escrita, pressupõe a interação do sujeito no mundo da escrita, o que, por sua vez, só ocorrerá na medida em que se lhe permite o uso de sua palavra e se houver razão para tanto”.

Para finalizar, depois de abordar nesta seção questões relacionadas à escrita sob o viés interacionista, acrescentaram-se a isso discussões sobre a escrita *para e na escola* em consonância com os aspectos relacionados aos elementos da produção escrita e às condições de produção. Em seguida, a discussão em função das interações do professor, a fim de consubstanciar suas ações para a emergência do aluno-autor e. Para concluir, apresentar-se-ão as etapas do processo do planejamento da escrita apresentadas por Antunes (2009).

A etapa do planejamento: a. o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b. eleger objetivos; c. escolher o gênero; d. delimitar os critérios de ordenação das ideias; e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. [...] *A etapa escrita,* a tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. [...] aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e, evidentemente, em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação. [...] para garantir sentido, coerência, relevância. [...] *A etapa da revisão e da reescrita,*

corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os seus objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza [...] se há encadeamento [...] se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – [...] se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como ortografia, pontuação e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2009, p. 55-56, grifos da autora).

Nesse contexto, o que se prevê é que o aluno produza textos com significado social, a fim de que se sinta sujeito do próprio texto. Desenvolvendo, de acordo com Antunes (2009, p.56) uma “escrita planejada, reestruturada, orientada para a coerência global”. Ademais, que essa escrita seja dirigida ao outro e que leve em consideração a apresentação do texto. Essa nova proposta de trabalho deverá levar o aluno a reconhecer-se autor do próprio texto, melhorando a sua competência linguística.

Enfim, no espaço e no tempo escolar sempre deverá ocorrer a relação professor/ aluno que supõe uma inter-relação. É por meio dessa inter-relação que serão construídos os objetos de ensino que poderão ser modificados a cada situação interativa. Essa adequação dos objetos de ensino deverá ocorrer sempre, pois os sujeitos são outros, mas, principalmente as interações são outras. Tais mudanças incidirão, segundo Antunes (2009, p. 39), “[...] desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha de procedimentos mais corriqueiros e específicos [...]”. Por isso Bunzen (2006, p. 140) afirma “[...] que os objetos de ensino não estão prontos e acabados, mas são (re)construídos pelos professores e alunos nas interações verbais em sala de aula[...]” sempre com o propósito de aperfeiçoamento da competência linguística do aluno.

O caminho traçado neste capítulo foi percorrido de forma a considerar os pressupostos teórico-metodológicos que servirão de norte para quais fundamentos subsidiam a proposta didática a ser apresentada nesta dissertação. .

Ao fim desse capítulo de base epistemológica e teórico-metodológica, direcionamo-nos ao capítulo subsequente que visa a apresentar os pressupostos metodológicos de nossa dissertação.

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Neste capítulo, investigamos, primeiramente, o que dizem os documentos parametrizadores, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1997; 2014), com relação à prática da produção textual escrita na Educação Básica. Depois, apresentamos uma discussão teórico-metodológica sobre a elaboração didática e quais as ancoragens teórico-metodológicas que subsidiam a proposta, e, por fim, encerramos essa parte da pesquisa com o desenho da proposta didático-pedagógica apresentada nesta dissertação.

3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS

Minha intenção nesta seção não é mapear as teorias (domínios epistemológicos) discursivizados nos documentos parametrizadores, sejam eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), doravante PCN; e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, 2014), doravante PC-SC, mas discutir como tais documentos orientam o trabalho metodológico com a produção de texto. Por isso, a consistência de se referenciar esses documentos nos pressupostos metodológicos desta dissertação, uma vez que eles orientam as práticas de ensino de língua materna, principalmente no que tange à produção escrita.

Compartilhando com a teoria de gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, tanto os PCN (BRASIL, 1998), quanto a PC-SC (SANTA CATARINA, 1998, 2014) orientam para o trabalho com os gêneros do discurso. Assim, procuro estabelecer uma reflexão acerca desses documentos e identificar a abordagem apresentada pelo Círculo.

Inicialmente, os PCN (BRASIL, 1998) apontam que o projeto inicial acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve-se pautar na tríade aluno, objeto de conhecimento e mediação do professor. Isso demonstra que haverá articulações interacionistas entre esses três elementos. Portanto, há um entrelaçamento com a teoria bakhtiniana, quando nos remete à abordagem dialógica. Assim, fica evidente que às proposições indicadas subjazem o conceito de linguagem como interação verbal, e reconhece-se isso nessa passagem PCN (BRASIL, 1998, p.20): “Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes

grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Enfim, interagem.

Esse aluno-sujeito, apesar de ser um indivíduo único na sociedade, possui responsabilidade por todas as suas ações, quando convive em sociedade e participa de diferentes contatos interpessoais; uma delas é a relação dialógica que possui com o professor responsável, consciente, cuja função é organizar e mediar, por meio de práticas pedagógicas, a relação entre sujeito e o conhecimento, privilegiando, no caso do ensino de Língua Portuguesa, o conhecimento manifestado nas práticas de linguagem.

Os PCN (BRASIL, 1998) defendem a ideia de que o trabalho com o texto deve ser o cerne do processo de ensino. Também apontam que é pertinente desconsiderar um ensino por meio de "análises de estratos". Dentro dessa perspectiva de ensino, que surgiu com as discussões nas décadas de 1980/90, indicadas por Geraldi (1996; 1997; 2015), os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) também sinalizam que “Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. [...]”.

A perspectiva de ensino defendida por esse documento também contempla o ensino por meio de gêneros, conforme apontado nesta passagem:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Para os PCN (BRASIL, 1998), os gêneros são:

[...] determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998 p. 21).

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros, e não apenas em função de sua

relevância social, mas também pelo fato de que os diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Interessante observar que tanto a questão da unidade de ensino quanto ao objeto de ensino nos remete à discussão do Círculo discutida no referencial teórico deste trabalho.

Ao propor o trabalho com gêneros, deixa bem claro que isso não significa considerar a prática de ensino amparada em modelo de gêneros, pois o próprio PCN (BRASIL, 1998) referencia a diversidade de gêneros, sem, no entanto, o comprometimento demasiado com os protótipos dos gêneros. Por outro lado, diante da diversidade de gêneros, é preciso privilegiar, no contexto escolar, gêneros que, frequentemente, circulam na realidade escolar, sejam eles orais ou escritos, conforme propõe os PCN (1998, p. 24), “é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”.

Do ponto de vista do trabalho com a linguagem, os PCN (BRASIL, 1998) defendem que a linguagem é vista como uma “atividade discursiva” e, portanto, atividades com a língua(gem) devem permitir o planejamento de ações que revelam como os recursos expressivos selecionados reverberam as condições de produção de cada gênero.

Após estabelecer os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam o princípio organizador dos conteúdos a serem trabalhados neste segmento. E, ao considerar esses conteúdos, propõem uma inter-relação entre dois eixos básicos (BRASIL, 1998, p. 34): “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, [...]”, os quais se concretizam, respectivamente, por meio da prática de leitura, escuta e produção de textos e da prática de análise linguística. Por conta disso, compreende-se que o ensino da língua deve ter como ponto de partida e finalidade de ensino, a produção de textos.

No que se refere à sequenciação dos conteúdos, os PCN (BRASIL, 1998) estabelecem alguns elementos que, articulados, possibilitam ao professor estabelecer uma ordenação de conteúdos. Tais elementos são, para os PCN (BRASIL, 1998, p. 39): “necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa”. Para tanto, propõem que a escola desenvolva trabalhos com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, de forma a:

[...] organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso

público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

Assim, o que se estabelece é a priorização das condições de produção dos gêneros produzidos *na* escola.

Diante desse panorama, os PCN (BRASIL, 1998) projetam os objetivos de ensino em relação aos processos de escuta, leitura, escrita e análise linguística. Como esta dissertação concentra sua proposta, principalmente, nos processos de escrita, salientamos o que se espera do aluno no processo de produção de textos escritos, e, segundo esse documento parametrizado, o ideal é que o aluno:

[...] redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; * a continuidade temática; * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; - realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; - utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; - analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

A partir desses propósitos, os PCN (BRASIL, 1998) sinalizam como devem ocorrer as práticas de produção de textos escritos. O que se depreende é uma defesa de práticas de produção textual que contemplem

as dimensões social e verbo-visual do texto-enunciado, pois segundo os PCN, essas produções devem estar ancoradas em práticas de

[...] redação de textos considerando suas condições de produção: * finalidade; * especificidade do gênero; * lugares preferenciais de circulação; * interlocutor eleito; * utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: * estabelecimento de tema; * levantamento de idéias e dados; * planejamento; * rascunho; * revisão (com intervenção do professor); * versão final; * utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; * de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; * de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; * de avaliação da orientação e força dos argumentos; * de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto; * utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: * título e subtítulo; * paragrafação; * periodização; * pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências); * outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);

* utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador): * fonte (tipo de letra, estilo, negrito, itálico, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor); * divisão em colunas; * caixa de texto; * marcadores de enumeração; * utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Todas essas práticas que os PCN (BRASIL, 1998) indicam em relação à produção de texto, remetem-nos à compreensão de que há a necessidade de seguir alguns fundamentos metodológicos no que tange à escrita, os quais o próprio documento orienta. Um deles, senão o principal, trata da referência a Geraldi (1997), quando ele explicita acerca das condições de produção e que, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 75), são aspectos que o autor precisa coordenar: “o que dizer, a quem dizer, como dizer”. Nesse sentido, o ideal seria que, seguindo tal documento, ao se propor atividades para a produção escrita, elas sejam atividades que proporcionem a identificação de “múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção”.

A escolha deveria considerar atividades que contemplem práticas de transcrição, reprodução, decalque e autoria. A prática de transcrição é vista como forma de dominar *o que dizer* e *o como dizer*, uma vez que eles já são contemplados no texto original. Em se tratando da prática de reprodução, defendem-na em função de aperfeiçoamento das práticas do *como fazer*. Já em relação às práticas de decalque, considera-se como forma de desenvolver a capacidade do que se *tem a dizer*. E, por fim, a prática de produção que envolve autoria, pois articula *o que dizer* e *o como dizer*.

Os PCN (BRASIL, 1998) justificam essa escolha, afirmando que, com o ensino por meio delas, os alunos se apropriam de suas estruturas, modalizando sua escrita, pois, segundo o documento (BRASIL, 1998, p. 77), “É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro”.

Ao processo de produção escrita também está intrínseca a refacção e, articular tais momentos, pode incidir positivamente no ensino-aprendizagem de um gênero do discurso, já que, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 77), “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto”. Além disso, ao se utilizar da prática de volta ao texto, a revisão e a reescrita são de fundamental importância, pois, por meio delas, o aluno é levado a refletir, por meio da interação professor/aluno, sobre o processo de aprendizado da escrita.

Outro documento parametrizador que também orienta metodologicamente o processo de produção textual no escopo desta

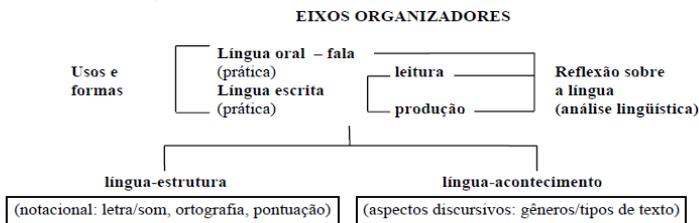
dissertação é a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998; 2014). Apesar de haver concordância entre eles, as orientações dos PCN (BRASIL, 1998), ao apresentar a sua proposta teórico-filosófica e sua metodologia de trabalho, posiciona-se de maneira mais específica, quando aborda alguns conceitos, principalmente, em relação à questão da constitutividade social da enunciação, à luz dos escritos do Círculo, pois menciona o dialogismo (já discutido em seção anterior) em sua fundamentação. E em se tratando disso, a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, p. 62), afirma que a concepção de linguagem também subjaz a ideia de “atividade na interação verbal”.

Ao considerar a linguagem como interação, esse documento também orienta a atividade metodológica quanto à produção de texto. Assim, para a PC-SC (SANTA CATARINA, 1998) quando se trata de produção de enunciado, deve-se levar em conta as condições de produção, e que, segundo ela, considera

[...] de um lado, o horizonte social com todas as práticas, valores e crenças que aí são cultivadas; de outro, as situações específicas de intercâmbio (professor e alunos na sala de aula, reunião de condomínio, festa de aniversário, entrevista na televisão, seminário acadêmico, conversa telefônica, reunião de pais e professores, defesa de tese, e assim por diante), que correspondem a lugares específicos de, ao mesmo tempo, ter possibilidades e sofrer restrições ao nível da atividade enunciativa (SANTA CATARINA, 1998, p. 61).

Outro posicionamento da SC-PC (SANTA CATARINA, 1998, p. 73) recupera as proposições feitas pelos PCN (BRASIL, 1998) quando se refere ao conjunto de práticas que devem ser percorridas nas atividades de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e que devem se basear em eixos organizadores dessas práticas apontados na Figura 01, a seguir:

Figura 01 - Eixos organizadores



Fonte: SANTA CATARINA (1998, p. 73).

Depois de orientar acerca dos conteúdos e sua seriação, a PS-SC (SANTA CATARINA, 1998, p. 80, grifos do documento) propõe os pressupostos metodológicos acerca da fala/escuta e leitura/escrita na educação básica e enuncia sobre o modo de produzir textos na escola, enfatizando que o ideal é “[...] não escrever *para a escola*. É preciso insistir mais nas características textuais, no esforço de processar o texto, e na leitura primeira que é a do próprio autor, para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar um “acabamento” ao seu texto”.

Em sua atualização, a PC-SC (SANTA CATARINA, 2014, p. 119) também preconiza a linguagem nas interações humanas e considera que “seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso”. E reforça que o trabalho desse ensino deve ser ancorado na compreensão, por parte dos alunos, de que

[...] os *gêneros do discurso* que orientarão essa noção de ‘adequação’, porque a *dimensão social* do *gênero* (Rodrigues (2005)) implica quem são os sujeitos que estão interagindo, onde se dá essa interação, para que finalidades ela se presta e informações afins e, com base nisso, a *dimensão verbal* do gênero delinea-se. É o *contexto sociointeracional*, portanto, que indica o modo de escrever, e a noção de ‘adequação’ orientará o que é aceitável ou não na escrita (SANTA CATARINA, 2014, p. 120, grifos do documento).

Entendendo, assim que o professor deve orientar a sua ação em atividades de produção de texto que sinalize as dimensões que estão atreladas à constituição do gênero: verbal e verbo-visual. Em função de a proposta considerar que a produção textual deve demandar de uma situação de interação, a PC-SC (SANTA CATARINA, 2014)

fundamenta-se também nas proposições de Geraldi (1997), pois afirma que toda atividade proposta *na/pela* escola demanda ações que contemplem o

[...] que se tenha o que dizer; que se tenha razão para dizê-lo; que se tenha para quem dizê-lo; que o locutor/autor se assuma como tal; e que se escolham estratégias para dizê-lo. Esses aspectos procuram dar conta das condições de produção que normalmente cercam o ato de escrever e, por isso, garantem, minimamente, que, de fato, na escola se produzam textos e não se façam redações/composições, as quais tendem a não ter sentido fora da escola já que correspondem a formas de usar as línguas restritas à ambientação escolar (SANTA CATARINA, 2014, p.127).

Metodologicamente falando, a SC-PC (SANTA CATARINA, 2014, p. 127) orienta o ensino por meio de gêneros do discurso e propõe que os alunos, ao produzi-lo, tenham vivenciado interações com autores por meio de tais *gêneros* antes de realizar as produções “[...] evitando-se, porém, uma abordagem categorial que destitua os gêneros de sua relativa estabilidade para equivocadamente estabilizá-los em análises focadas na forma, na estrutura dos textos nesses mesmos gêneros”.

Em síntese, esta seção chamou a atenção para o fato de que, tanto o PCN (BRASIL, 1998) quanto a SC-PC (SANTA CATARINA, 1998, 2014) apontam a importância de trabalhar diversidade dos gêneros do discurso, entendendo a importância dos **gêneros** como objeto de ensino e o **texto** como unidade de ensino para o desenvolvimento da leitura e escrita. Questões que orientam metodologicamente nossa proposta didático-pedagógica nesta dissertação.

3.2 A PRÁTICA DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

É preciso considerar que o termo Elaboração Didática se contrapõe à teoria da Transposição Didática (doravante TD), que, segundo Petitjean (2008 [1998], p. 83), é um “Conceito nômade e migrador (veio da sociologia, transitou pela matemática, depois emigrou para outras disciplinas) [...]”. As discussões sobre TD surgiram a partir da década de 1980, coincidentemente, à época de grande reflexão no campo educacional no Brasil no que tange ao ensino de LP. Esse conceito se constitui a partir de transformação do saber científico em saber escolarizado. E daí provém a primeira crítica, uma vez que nessa

transposição desconsidera-se as condições de produção desse saber científico.

É inegável que a teoria da Transposição Didática (TD) ainda encontre subsídios para permanecer como proposta didática para o ensino e a aprendizagem de várias disciplinas. Principalmente pelos que defendem o pressuposto de que na escola há a necessidade de se comportar, segundo Halté (2008 [1998], p. 3), “a ideia de que se toma aqui para colocar lá”, ou seja, o conhecimento científico é transformado em saber que será ensinado em sala de aula. Acosta-Pereira (2014, p. 18, grifos do autor) também considera que o ponto-chave da Transposição Didática é “transformar o conhecimento científico dentro de sistemas didáticos. É a conversão de *objeto do conhecimento* em *objeto de ensino*”.

Essa teoria, difundida após a década de 1980, não encontrar respaldo em nosso estudo, pois concordamos com Halté (2008 [1998]) que reverbera uma crítica à teoria da Transposição Didática (TD). Segundo o autor,

[a] teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição (HALTÉ (2008 [1998], p. 119, grifos do autor).

Além disso, Halté (2008 [1998], p. 11) também afirma que “[...] restringir o escolarizável aos saberes especializados, recusando os conhecimentos é, talvez, não escolarizar o suficiente”. Por conta disso, entende-se que há a necessidade de se apoiar, para o desenvolvimento deste trabalho, na perspectiva de ensino defendida por Halté (2008[1998]), que propõe o conceito de *Elaboração Didática*, que, segundo Acosta-Pereira (2014),

[...] diferentemente de transpor conhecimentos de ordem científica para o campo escolar – da ordem do *saber sábio* para o *saber ensinado* –,

contempla-se o trabalho de *coconstrução de saberes de múltiplas ordens*, em eventos praxiológicos nos quais professor e aluno assumem papéis agentivos, situando o acontecimento da aula em um projeto didático, no qual o *saber ensinado* converge com escolhas, com objetivos compartilhados, com os conhecimentos prévios e com especialidades afins [...] (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 19, grifos do autor).

Por se tratar a escola de uma instituição de onde emergem aprendizagens, há a premissa de que o enunciado não adquire o propósito durável no contexto escolar se não se preocupar com a interação verbal, bem como com o interlocutor ao qual se dirige. Essa preocupação caracteriza um ensino proposital, em que o professor visa a direcionar suas ações intencionalmente a partir das reações/respostas dos alunos ou a partir das provocações feitas por ele mesmo, de forma a levar o aluno à reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, segundo Halté (2008, [1998]),

[...] introduzir um produto textual na sala de aula é o mesmo que colocar em circulação, solidariamente, uma especialidade de escrever, um modelo de prática social e um determinado tipo de saber científico. Gnosiologicamente distintos no espaço teórico, os diferentes saberes se intrinca na prática (HALTÉ, 2008, [1998], p. 130).

Por fim, em se tratando da produção de texto, não se prioriza o reconhecimento conceitual sobre o que dizer, ou o que são gêneros do discurso; mas sim, por meio da perspectiva da *Elaboração Didática*, vislumbra-se um ensino-aprendizagem que o professor oriente sua prática de forma significativa, a fim de ratificar o já-dito por Geraldí (1997) em relação ao conhecimento e à produção significativa no discurso escolar, o ideal é:

[...] *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a reconhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do

conhecimento (GERALDI, 1997, p. 159-160, grifo do autor).

Para a inserção do aluno nos contextos sociais de interação é necessária a constituição do processo de elaboração didática de Halté (2008, [1998]). E o que se depreende dessa discussão é que para cada elaboração didática há de se pensar no contexto praxiológico específico do qual foi suscitada a interação verbal. Diante disso, não se pode desconsiderar o planejamento prévio do professor no que tange às dimensões verbal e extraverbal do gênero selecionado como objeto de ensino. Assim, a atitude do professor nesse contexto pressupõe que o conhecimento ensinado na escola levando em consideração o interlocutor, ou seja, a atitude responsiva do aluno. Tais postulações de Halté (2008 [1998]) orientam nossa elaboração didática da proposta apresentada nesta dissertação.

3.3 ANCORAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA: A ANÁLISE DE TEXTOS-ENUNCIADOS E AS UNIDADES BÁSICAS

O diagnóstico crítico acerca do ensino da língua corroborou para que, nos últimos 30 anos, houvesse discussões acerca do ensino tradicional e o ponto máximo dessa inquietação culminou, dentre outras respostas, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) o qual ascendeu a discussão sobre o ensino da língua ancorada também nos pressupostos teóricos e metodológicos de Geraldi (2012 [1984]; 1996; 1997; 2015) no que se refere, principalmente, ao ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Essas inquietações relacionam-se ao que acontecia nas práticas de leitura, escrita e de análise linguística a qual gerou a necessidade de mudanças. Mas para assumir uma mudança no processo pedagógico, precisa-se levar em consideração questões que supõem práticas diversificadas baseadas em ações planejadas e fundamentadas. E o ponto de partida é reavaliar criticamente todo esse processo de ensino da língua portuguesa na escola a partir das concepções legitimadas, dos objetivos do ensino, dos métodos a serem adotados para se atingir tais objetivos, bem como os resultados.

Mesmo com essas provocações feitas pelas recentes discussões acerca do ensino da língua, reconhece-se a limitação cognitiva no que

tange ao uso da língua(gem). E para se minimizar esse problema, Bunzen (2006) sugere que o ideal é (seria):

[...] promover uma prática de ensino de língua materna menos artificial e instrumental, que contemple a necessidade de jovens que já produzem textos em gêneros diversos (mas não legitimados pela escola [...]), temos de pensar em aulas e materiais didáticos [...] que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida (BUNZEN, 2006, p. 159).

E o principal: que a escolha desta ou daquela atividade pedagógica esteja atrelada ao entendimento de uma concepção de linguagem, pois é essa concepção que norteará toda ação pedagógica do professor. Por isso a defesa da perspectiva interacionista, pois ela sustentará teoricamente um ensino-aprendizagem da língua centrado em ações pedagógicas na dimensão operacional e reflexiva da língua em uso, conforme já defendido em seção anterior.

O surgimento da abordagem operacional e reflexiva da língua compactua com o como o sujeito usa a língua nas mais variadas situações de interação, assim, para Geraldi (1997, p. 119, grifos do autor), há duas perspectivas de ensino nas quais o professor pode se embasar: “[...] ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *os usos da língua* – ou o objetivo será o reconhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito as língua*”. A escolha que deve permear o trabalho pedagógico do ensino de uma língua deve ser pautado num ensino, segundo Geraldi (1997, p. 122), “[...] de conhecimento e de produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse”. Portanto, a proposta metodológica defendida nesta dissertação é pautada nas discussões de Geraldi (1996; 1997; 2012 [1984]; 2015), a qual se concentra no desenvolvimento de habilidades de usos da língua.

Baseado nessa discussão, a proposta de trabalho aqui defendida centra-se na integração das três unidades básicas de ensino: as práticas de leitura, de produção textual e análise linguística, e Britto (1997) a partir disso, apresenta duas proposições que são elencadas como possíveis mudanças:

1. Buscar construir uma gramática descritiva coerente ou apresentar uma gramática tradicional

apontando suas limitações e defeito; e 2. Abandonar o ensino de uma teoria gramatical, substituindo-o por atividades de leitura e produção de texto, articulando-as com exercícios de análise linguística, de modo a perceber os variados recursos expressivos disponíveis e estabelecer as exigências formais do padrão escrito (BRITTO, 1997, P. 116).

De modo geral, o pensamento de Geraldi é retomado em relação à proposta metodológica, uma vez que se considerará o processo de interlocução no ensino de Língua Portuguesa em condições reais de interação. A ideia é desenvolver atividades que visem, conforme Britto (1997, p. 161), a “estabelecer uma interlocução”, a fim de se distanciar da artificialidade discursiva, que se configura por meio das atividades de escrita *para a escola*, já discutida em capítulo anterior.

Para se distanciar dessa prática da artificialidade discursiva, reflexo de uma perspectiva de ensino que representa uma escrita *para escola* com a qual não concordamos, a proposta dessa dissertação para o ensino de Língua Portuguesa consiste em, por meio da (inter)ação professor e aluno, desenvolver práticas ancoradas nas unidades de ensino: a leitura, a produção e a análise linguísticas de textos. Geraldi (2012 [1984], p. 106) justifica a práticas dessas unidades de ensino por possuírem dois objetivos: “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”.

Trata-se de oportunizar ao aluno a experiência com a língua(gem) a partir da reflexão sobre ela, assim, institui-se o trabalho linguístico. Esse ensino, ancorado na perspectiva da prática da análise linguística do texto, não privilegiará a gramática, que defende um ensino vinculado à fragmentação textual e reforça o modelo de repetição, mas sim, terá com o propósito, segundo Britto (1997, p. 108), “[...] de reflexão sobre o que se escreveu ou de trabalhos de reescritura”. O que se pretende nesta proposta didático-pedagógica, é conduzir um trabalho de reflexão sobre a língua de forma que o aluno seja capaz utilizar a língua nos mais variados contextos de produção. Dessa forma, em linhas gerais, de acordo com Geraldi (2012 [1984], p. 107), “A análise linguística se coloca como uma forma de retomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal

texto, produzido em sua primeira versão, possa oferecer no processo de leitura”.

Assim, a prática de análise linguística se articulará e se integrará aos outros dois eixos: leitura e escrita (questão maior desta dissertação). E em se tratando de atividades de leitura, elas se constituirão, parafraseando Geraldi (1997; 2012 [1984]), de quatro formas: leitura - busca de informações; leitura - estudo do texto; leitura do texto – pretexto; e leitura - fruição do texto. O trabalho com a leitura será centrado não na mera mecanicidade de decodificação da escrita, sem suscitar a real prática social na qual a leitura está inserida; tampouco na atividade com o foco na análise de elementos explícitos na superfície do texto em detrimento à compreensão global, mas sim, será desenvolvida de modo considerar que a leitura de diversos gêneros é, segundo Geraldi (2012, p. 108) “ resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas mais diferentes condições de produção de leitura”.

Ademais, considerar-se-á a leitura como parte do processo da produção escrita e o trabalho com a leitura será tratado segundo as orientações de Geraldi (2012 [1984], p. 107), “como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor”.

Por fim, cabe considerar como será desenvolvido o trabalho com a produção de texto, unidade desencadeadora de todo o processo de pesquisa desta dissertação. Em linhas gerais, a proposta metodológica que sustentará o processo de ensino aprendizagem acerca da produção escrita está voltada para as seguintes questões: primeiramente a produção de texto sob a perspectiva da escrita *na escola*; por conta disso, duas condições são fundamentais, tanto o direcionamento dado ao processo de produção e à inter-relação professor e aluno. O propósito é a construção de uma proposta que também resulte num texto, segundo Geraldi (2015, p. 167), “adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor”.

Da mesma maneira que, a partir das discussões iniciadas pelo Círculo de Bakhtin e considerando toda a discussão acerca da produção escrita *na escola* em contrapartida à produção *para a escola*, apoiou-se numa diretriz metodológica proposta por Bakhtin [Volochínov] (1997 [1929]) que aponta um ensino de língua que deve priorizar, respectivamente:

- (1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- (2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é,

as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. (3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] 1997 [1929], p. 124).

O entendimento que se tem dessa metodologia a qual pressupõe Bakhtin[Volochínov] é que ela parte da dimensão extraverbal e se projeta para a dimensão verbal. E são esses os aspectos que devem conduzir a elaboração didática no que diz respeito à produção textual.

Rodrigues (2008) propõe dentro da perspectiva enunciativo-discursiva discutida pelo Círculo de Bakhtin, o trabalho com gênero do discurso e apresenta “procedimentos didáticos” que subsidiarão a elaboração didática tanto no que se refere à prática de leitura, quanto à prática de escrita e análise linguística. Segue, no quadro 01, a proposta de Rodrigues (2008).

Acerca do Quadro 01, sabe-se que o propósito deste trabalho é a produção escrita, mas ainda é necessário não desvincular o entrelaçamento entre as práticas de leitura, de produção e de análise linguística na construção de uma proposta didático-pedagógica. No entanto, toda concentração será direcionada para a prática de leitura e, principalmente, de produção social.

Para tanto, no que tange ao quinto passo (prática de produção textual) e ao sexto passo (prática de revisão e escrita de texto), são neles que incidirão o maior enfoque, visto que são nesses procedimentos que se encontrarão as possíveis ações do professor de Língua Portuguesa, em relação às atividades que medeia em sala para o ensino da escrita, que compreenda o aluno como sujeito-autor de sua escrita tanto nas questões referentes às condições de produção, quanto na circulação e na recepção de seus textos-enunciados escritos *na* escola.

Como o enfoque são as condições de produção referenciadas por Geraldi (1996; 1997; 2015) e Acosta-Pereira (2014), ancorado nessas discussões, propôs-se uma análise das dimensões social e verbo-visual do texto enunciado que conduzirão a proposta didático-pedagógica que será apresentada nesse trabalho, conforme o Quadro 02. Vale esclarecer que a metodologia de análise dos textos-enunciados será aplicada de forma a adequar a linguagem empregada na proposta ao contexto educacional.

Quadro 01: Passos para a elaboração didática para análise do gênero nas atividades de leitura, produção de texto e análise linguística.

Passos	Objetivos
1º: Busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso.	Dar sustentação teórica para o professor.
2º: Seleção de textos (verbais e orais ou em torno de um material semiótico).	Compor um pequeno banco de dados para o trabalho com leitura em sala de aula.
3º: Prática de leitura de texto como enunciado.	Colocar o aluno na posição de interlocutor do enunciado do gênero em foco.
4º: Prática de leitura-estudo do texto e do gênero.	Explorar a dimensão social e a verbal (ou multimodal), por meio da análise linguística.
5º: Prática de produção textual.	Colocar, à medida do possível, o aluno em uma situação de interação o mais próximo o possível da do gênero em questão.
6º: Prática de revisão e escrita de texto.	Revisar o que foi explorado nas atividades desenvolvidas nas práticas de análise linguística e de produção textual e reescrever o texto.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2008, p. 173 e 174).

Quadro 02: Questões norteadoras para a análise dos textos-enunciados

Dimensão social e verbo-visual	Feições do gênero
✓ Qual a razão de esse texto-enunciado ser escrito ?	Reporta-se a que fatos?
✓ Qual a esfera em que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera ?	Jornalística, escolar, acadêmica...
✓ O texto-enunciado é produzido na esfera sob a baliza de qual instituição ?	Instituição privada ou pública. E qual a posição ideológico-valorativa.

Dimensão social e verbo-visual	Feições do gênero
✓ Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?	Quem é o autor (posição autoral)? É uma posição multi-autoral? Há projeções linguísticas que marcam explicitamente a posição autoral?
✓ Onde circula esse texto-enunciado?	O texto tem circulação municipal, regional, estadual, federal ou internacional?
✓ Por quanto tempo circula? Esse tempo-espaço de circulação traz efeitos de sentido para o texto-enunciado?	É circulação de horas, de dias, semanal? E como isso reflete na seleção de objetos dizíveis pelo gênero?
✓ Em que suporte circula esse texto?	Jornal, revista, TV, celular, etc., e qual os efeitos de sentido? No computador, em ambiente virtual, com acesso gratuito.
✓ Em qual mídia é publicado?	Impressa, virtual, radiofônica, televisiva, telefônica.
✓ Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?	Qual o espaço destinado à publicação e como (ou por que) se dá essa disposição (valorativa)?
✓ Quando e onde o texto foi publicado?	O local de publicação e a data de publicação têm influência nos objetos dizíveis pelo gênero?
✓ A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto-enunciado?	Ver o público-leitor empírico (classe, idade, profissão, escolaridade, sexo, orientação sexual, etc.) e discursivo (expectativas, interesses, horizonte apreciativo). Há recursos linguísticos explícitos no texto-enunciado que projetam esse leitor?

Dimensão social e verbo-visual	Feições do gênero
✓ Como se caracterizam os aspectos de diagramação (layout)? Intercalam-se gêneros outros?	Ver cores, disposição dos parágrafos, olho textual, boxes, fonte etc. Além disso, verificar a ocorrência da intercalação; por exemplo, no gênero notícia é comum intercalarem-se gêneros como <i>infográfico, fotografia, mapa</i> etc.
✓ Esse gênero engendra-se a outro para funcionar?	Alguns gêneros necessitam engendram-se a outros para funcionar (entrelaçam-se em relações dialógicas).
✓ Sobre o que trata o texto-enunciado?	O conteúdo temático do texto-enunciado.
✓ Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?	O horizonte apreciativo sob o qual o sujeito autor enuncia. Em outras palavras, é a baliza ideológico-axiológica a partir da qual o dizer se constitui.
✓ Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?	As relações dialógicas (relações semântico-valorativas) que se estabelecem no dizer balizado pelo gênero do discurso. São relações com o dizer do outro (já-ditos, pré-figurados).
✓ De que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?	Outros caminhos argumentativos (por exemplo); sob que outro horizonte apreciativo o conteúdo temático do texto-enunciado poderia ser contemplado.
✓ Qual o projeto discursivo do autor?	A vontade discursiva do dizer. O querer-dizer do sujeito-autor.

Dimensão social e verbo-visual	Feições do gênero
✓ Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?	O estilo do texto-enunciado à luz da baliza do gênero. Verificar as projeções estilísticas. Por exemplo, verbos modais podem ser usados de formas diferentes e sob sentidos distintos, se pensarmos os gêneros <i>notícia</i> e <i>artigo assinado</i> .
✓ Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional do gênero em tela?	O acabamento relativamente estável do gênero. É a orquestração de sua composição típica.
✓ Como elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos? Há gêneros multissemióticos intercalados? Qual a relação de sentido com o texto-enunciado em tela?	A construção de sentido entre o verbal e o visual.

Fonte: Acosta-Pereira (2014, p. 17 e 18).

Retomando o Quadro 01, de Rodrigues (2008), especificamente, aos passos 5 e 6 (produção, revisão e escrita dos textos), tomar-se-á como referência a proposta defendida por Antunes (2009; 2010; 2011) que trata das etapas do planejamento da escrita. Finalizado a discussão do embasamento teórico-metodológico da proposta, a próxima seção consiste em apresentar o esboço da proposta de intervenção. Cabe ressaltar, contudo, que as orientações teórico-metodológicas visitadas nesta seção têm como princípio fundante ancorar a prática precedente do professor em relação à sua prática (subsequente) de elaboração didática (embora, reconheçamos que algumas das questões supracitadas possam ser retomadas nas atividades).

3.4 O DESENHO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Já defendido o porquê do objeto de ensino das aulas de língua portuguesa ser os gêneros do discurso, cabe a esta seção apresentar o esboço da proposta didático-pedagógica que, dentre outras questões já

discutidas nas seções precedentes, considera o uso real e concreto da linguagem, de forma a construir uma proposta teórica e metodologicamente amparada para o trabalho com a escrita *na* escola sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Toda essa perspectiva de ensino será em função da defesa do conceito de linguagem abordado nesta dissertação como sendo um lugar de interação verbal e em função de os sujeitos que participam dessa interação se constituírem por meio dela.

Para elaboração da proposta, levamos em consideração a produção do gênero do discurso *roteiro de documentário*, por se tratar de um gênero que terá sua culminância relacionada às condições de circulação e recepção, visto que o suporte está ancorado na utilização de mídias utilizadas nos meios de comunicação presentes na vida cotidiana do aluno. Mas intrínseco a esse gênero, estão outros dois que servirão de fonte de informação para a construção do roteiro com a temática sobre a história da comunidade onde vivem: os gêneros do discurso *entrevista* e *depoimento*.

A proposta será direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente ao 9º ano, pois se consideraram o contexto escolar e o processo pedagógico sugerido nessa turma. E pensando num aluno que já dispõe de conhecimento necessário às provocações sugeridas nas atividades. O desenvolvimento da proposta se dará por meio de oficinas, que ao todo constituirão 10 (dez) encontros, considerando que para cada oficina (encontro), contar-se-ão, no mínimo, duas aulas de 45 minutos.

É preciso ratificar que, apesar de considerar que as ações do professor também se constituirão na interação professor/aluno, o professor poderá consubstanciar suas ações a partir de ações planejadas, a fim de provocar reflexões nos/com os alunos. Por isso, na elaboração didática ancorada em Rodrigues (2008), os dois primeiros passos (busca de conhecimento de referência e seleção de textos) serão desenvolvidos antes da intervenção didática com os alunos. Assim, a seguir, apresentaremos no Quadro 03 o desenho da proposta.

O próximo capítulo será destinado especificamente ao desenvolvimento descritivo da proposta, bem como a confluência como o suporte teórico-metodológico discutido neste capítulo e no capítulo anterior.

Quadro 03: Desenho da proposta

Oficinas	Ações
1 ^a	Apresentação da proposta de trabalho
2 ^a	Prática de leitura dos textos-enunciados (Rodrigues (2008)).
3 ^a	Prática de leitura-estudo (Acosta-Pereira (2014)).
4 ^a	Prática de produção textual (Rodrigues (2008)).
5 ^a	Etapa do planejamento da escrita (Antunes (2006)).
6 ^a	Etapa da escrita (Antunes (2006)).
7 ^a	Etapa da revisão (Antunes (2006)).
8 ^a	Etapa da reescrita (Antunes (2006)).
9 ^a	Preparação para publicação.
10 ^a	Publicação.

Fonte: Autora.

4. A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Este capítulo está, primeiramente, direcionado ao planejamento das oficinas, no contexto escolar, com enfoque na produção escrita. As atividades estarão voltadas para uma situação concreta de interação em que o professor poderá ressignificar sua prática de forma a mediar ações para consubstanciar a constituição do sujeito-autor no processo de ensino-aprendizagem.

Em conjunto ao planejamento, explanaremos o desenvolvimento das atividades nesse processo e, por fim, abordaremos, de forma confluyente, todos os pressupostos teóricos que embasaram a proposta.

A proposta de elaboração didática estará voltada para o gênero roteiro de *documentário* e terá como objetivo possibilitar ao aluno se utilizar da linguagem em situações reais de comunicação, a fim de proporcionar-lhe condições para apropriar-se das feições do gênero discursivo, bem como possibilitar o domínio dos recursos da língua, por meio do processo de leitura, produção escrita, revisão e reescrita do texto no gênero em questão.

O intuito de se explorar inicialmente o *gênero roteiro de documentário* justifica-se pelo fato de ele estar imbricado a outras situações reais de comunicação, entre elas, o próprio *documentário* que, segundo Soares (2007, p. 76), pode “[...] ter origem em desejos pessoais de investigação e divulgação de determinados assuntos presentes em nossa história e sociedade, mas também se originam de projetos institucionais, de iniciativa de empresas, órgãos públicos e não-governamentais, instituições filantrópicas, etc.”.

Outros dois gêneros, o *depoimento* e a *entrevista*, também serão necessários para o trabalho como fonte pesquisa durante o processo de produção do *roteiro de documentário*, os quais deverão ser explorados anteriormente com o mesmo enfoque de condução de trabalho como o que será desenvolvido nesta dissertação, pois, quatro fontes de pesquisa poderão fazer parte do acervo de fonte de informações: “1. Material impresso; 2. Material de arquivo (filmes, fotos arquivos de som); 3. Entrevistas; 4. Pesquisa de campo nas locações de filmagem.” (ROSENTHAL *apud* SOARES, 2007, p. 85).

Para o desenvolvimento dessa proposta fez-se necessário pesquisa e estudo, por parte da professora, do gênero que será desenvolvido conforme orientação de Rodrigues (2008, p. 173): “Busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso”, a fim de dar sustentação teórica para o professor; e “Seleção de textos (verbais e

orais ou em torno de um material semiótico)”, com o propósito de compor um pequeno banco de dados para o trabalho com leitura em sala de aula.

Durante esse processo de conhecimento sobre as feições do gênero *documentário*, bem como do *roteiro de documentário*, buscou-se referência de autores da área como Camargo, Bassani e Christofolletti (2016) e Soares (2007).

É interessante referenciar que a partir desses estudos, consideraram-se as discussões desses autores que corroboraram para a construção da proposta de intervenção no que tange à forma de como conduzimos as atividades interativas nas várias oficinas. Essas atividades terão o propósito de orientar o aluno acerca das dimensões social e verbo-visual dos gêneros *roteiro de documentário* e *documentário*, quando essas dimensões fossem exploradas no processo de produção escrita do gênero, bem como da adequação do gênero ao suporte.

Assim, quanto aos vídeos dos documentários (suporte de circulação do gênero roteiro de documentário) que os alunos deverão apresentar ao final das oficinas, segue a orientação de Camargo, Bassani e Christofolletti (2016, P. 6), que sugerem: “1) Cena inicial curta sobre um tema que chame a atenção (acompanhado de trilha); 2) Arte apresentando o personagem ; 3) Depoimentos e demais cenas ; 4) Depoimento final (acompanhado de trilha); 5) Créditos relativos ao vídeo 6) Menu interativo com todos os vídeos”.

Já em relação às feições do gênero *roteiro de documentário*, observamos algumas considerações de Soares (2007) acerca da constituição do gênero em relação aos seus elementos constituintes, segundo Bakhtin, (1997[1979]): “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Para tanto, seguem alguns excertos que irão nortear as ações interativas da proposta de intervenção quanto à produção do gênero roteiro de documentário:

[...] o documentarista deve, partindo do conteúdo apresentado na proposta de filmagem: - Reestruturá-la em uma apresentação seqüência por seqüência, um parágrafo para cada seqüência. - Escrever, como uma narrativa feita no modo verbal do presente, somente aquilo que será visto e ouvido na tela. - Escrever de maneira viva e expressiva para que o leitor consiga visualizar o filme que você tem em mente. - Sempre que possível fornecer informações sobre seus personagens, utilizando as palavras dos próprios,

como citações breves e bem-humoradas. - Não escrever nada que não possa ser produzido (SOARES, 2007, p.125-126).

[...] estrutura para seu conteúdo balizada por alguns tópicos pertinentes para esse documento: 1. Declaração inicial trazendo o título e assunto do filme, sua duração aproximada (formato do filme), em duas ou três linhas. 2. Breve apresentação do assunto, para introduzir o leitor da proposta ao tema do projeto, com justificativa, para fazê-lo perceber a importância de se fazer o filme. A extensão dessa apresentação dependerá da quantidade de informações pertinentes sobre o assunto. 3. Estratégias de abordagem, estrutura e estilo. Qual a maneira, ou quais as maneiras mais adequadas para se abordar o assunto? Qual o ponto de vista, ou quais os pontos de vista contemplados no filme?

Haverá conflito entre os depoimentos? Como o filme será estruturado, quais serão principais seqüências e como elas estarão alinhadas? Qual o estilo de tratamento de som e imagem? Rosenthal sugere que as respostas a essas questões sejam apenas esboçadas, prevendo eventuais mudanças no decorrer da produção. 4. Cronograma de filmagem. Rosenthal coloca o tópico como opcional, somente especificar quando exista um determinado evento com data marcada para ocorrer ou quando determinada época do ano for mais conveniente para as filmagens. 5. Orçamento. A sugestão é que se inclua um orçamento aproximado. 6. Público alvo, estratégias de marketing e distribuição. Outro tópico opcional (SOARES, 2007, p.78-79).

O estímulo à criatividade, à organização das ideias e ao prazer de escrever são fortes indícios que o trabalho com o gênero *documentário* pode ser caminho muito interessante para as aulas de Língua Portuguesa. Assistir a um filme para analisar o roteiro ou ler um roteiro pronto para depois assistir ao filme é uma forma de possibilitar também o desenvolvimento da sensibilidade, do senso de observação e do entendimento de como podem ser construídas os enunciados relativamente estáveis.

4.1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO: OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos o planejamento das aulas, bem como os procedimentos didático-pedagógicos das atividades desenvolvidas.

4.1.1 Objetivo Geral das Oficinas

Produzir texto do gênero do discurso *roteiro de documentário* sobre a temática “História da Comunidade”, de acordo com as especificidades estilístico-composicionais do gênero, tanto em relação à dimensão social quanto a verbo-visual, de forma que o aluno constitua-se enquanto sujeito-autor dessa produção escrita.

4.1.2 Planos das Oficinas

1ª Oficina: Introdutória

I. Plano de Aula: Apresentação da proposta de trabalho: do roteiro ao documentário

II. Duração: 1 aula de 45m

III. Objetivo Geral:

- **Apresentar a proposta de trabalho.**

IV. Objetivos específicos:

- **Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos;**
- **Explicitar os objetivos gerais e específicos de cada oficina.**

V. Conteúdo:

- **Cronograma das oficinas;**
- **Objetivos geral e específico do plano de trabalho das oficinas.**

VI. Procedimento didático:

- **Socialização do plano de trabalho;**
- **Explicitação do cronograma;**
- **Visualização do documentário;**
- **Explicação sobre os gêneros *roteiro de documentário* e *documentário*.**

VII. Recursos didáticos:

- **Projektor multimídia;**
- **Caixas de som;**
- **Quadro;**
- **Caderno.**

VIII. Estratégias:

- **Explanação;**
- **Debate;**
- **Visualização de documentário.**

XIX. Avaliação:

- **A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula mediante o envolvimento dos alunos.**

2ª OFICINA

I. Plano de Aula: Prática de leitura dos textos-enunciados

II. Duração: 2 aulas de 45m

III. Objetivo Geral:

- **Ler exemplares de textos do gênero *roteiro de documentário* e assistir a um *documentário*.**

IV. Objetivos específicos:

- **Ler textos do gênero *roteiro de documentário*;**
- **Estabelecer conexões entre o gênero *roteiro de documentário* e os conhecimentos prévios e vivências dos alunos sobre o texto;**
- **Comparar o gênero *roteiro de documentário* com seu subsequente *documentário*;**
- **Compartilhar impressões com colegas da classe a respeito dos roteiros e documentários.**

V. Conteúdo:

- **Prática de leitura**

VI. Procedimento didático e atividades:

1ª atividade:

- **Distribuição de um exemplar de texto do gênero *roteiro de documentário*;**
- **Explanação sobre o gênero *roteiro de documentário*;**
- **Discussão sobre qual a relação entre *roteiro de***

documentário e documentário.

2ª atividade

- **Visualização de um documentário;**
- **Análise do documentário;**
- **Sistematização das discussões.**

VII. Recursos didáticos:

- **Data show;**
- **Caixas de som;**
- **Vídeos do youtube.com;**
- **Cópias de texto;**
- **Caderno;**
- **Quadro.**

VIII. Estratégias:

- **Leitura de textos**
- **Atividades em grupo**
- **Visualização de documentários**
- **Discussões coletivas**

XIX. Avaliação:

- **Envolvimento e participação nas atividades propostas;**
- **Expõe com clareza suas ideias e opiniões.**

3ª OFICINA

I. Plano de Aula: Leitura – estudo (prática de leitura e análise linguística).

II. Duração: 2 aulas de 45m

III. Objetivo Geral:

- **Analisar texto do gênero *roteiro de documentário*.**

IV. Objetivos específicos:

- **Ler textos do gênero *roteiro de documentário*;**
- **Analisar as condições de produção do gênero *roteiro de documentário*;**
- **Analisar as condições de circulação do gênero *roteiro de documentário*;**

- Reconhecer as condições de recepção do gênero *roteiro de documentário*;
- Identificar os aspectos enunciativo-discursivos quanto às feições dos exemplares do gênero *roteiro de documentário* em relação às características temáticas, estilísticas e composicionais;
- Compreender os recursos linguístico-textuais agenciados sob a baliza do gênero *roteiro de documentário*: divisão em atos, evento, cenas, estruturação da apresentação e desenvolvimento das ações, recursos gráficos e pontuação, sequência narrativa;
- Analisar os elementos visuais e sua relação com os elementos verbais para a construção de sentido do gênero *roteiro de documentário*.

V. Conteúdo:

- Condições de produção, de circulação e de recepção do gênero *roteiro de documentário*;
- Aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais do gênero *roteiro de documentário*.

VI. Procedimento didático:

1ª atividade

- Socialização das atividades da oficina anterior.

2ª atividade

- Exibição de outro exemplar de documentário;
- Reconhecimento do imbricamento do documentário com o respectivo roteiro de documentário;
- Compreensão e interpretação da temática do roteiro.

3ª atividade

- Estudo da dimensão social e verbo-visual do roteiro apresentado;
- Sistematização das informações.

4ª atividade

- Entrega de outro exemplar de roteiro de documentário;
- Observação e análise das feições constitutivas do gênero

apresentado;

- Anotações no caderno.

5ª atividade

- Distribuição para leitura de outro exemplar de roteiro;
- Estudo das feições constitutivas do gênero;
- Sistematização das ideias.

VII. Recursos didáticos:

- Projetor multimídia;
- Caixas de som;
- Vídeos do YouTube.com;
- Cópias de textos;
- Quadro;
- Caderno.

VIII. Estratégias:

- Leitura
- Visualização de documentários
- Discussões coletivas

XIX. Avaliação:

- Envolvimento e participação nas atividades propostas;
- Expõe com clareza suas ideias e opiniões;
- Reconhecimento das condições de produção do roteiro de documentário.

4ª OFICINA

I. Plano de Aula: Prática de produção de texto.

II. Duração: 2 aulas de 45m

III. Objetivo Geral:

- Analisar as feições do gênero *roteiro de documentário*.

IV. Objetivos específicos:

- Apresentar a temática História da Comunidade;

- Retomar os estudos do gênero *roteiro de documentário* tanto em relação às condições de produção, de circulação e de recepção, quanto aos aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais do gênero;
- Indicar o planejamento da produção de um roteiro de documentário: pré-produção produção e pós-produção.

V. *Conteúdo:*

- Feições estilístico-composicionais do gênero roteiro de documentário;
- Planejamento de um roteiro.

VI. *Procedimento didático:*

1ª atividade

- Explicação do contexto de interação.

2ª atividade

- Entrega dos textos;
- Orientação sobre a produção do roteiro de documentário.

3ª atividade

- Sistematização a anotações no caderno.

VII. *Recursos didáticos:*

- Projetor multimídia;
- Cópias de textos;
- Quadro;
- Caderno.

VIII. *Estratégias:*

- Leitura
- Atividades em grupo
- Discussões coletivas

XIX. *Avaliação:*

- A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula acerca do envolvimento nas atividades propostas nesta oficina e da percepção se os objetivos foram alcançados pelos alunos.

5ª OFICINA

I. Plano de Aula: Planejamento da escrita.**II. Duração: 2 aulas de 45m****III. Objetivo Geral:**

- Planejar a escrita do texto do gênero *roteiro de documentário*.

IV. Objetivos específicos:

- Organizar e sistematizar a temática para a produção do gênero;
- Organizar e sistematizar o conhecimento dos elementos temáticos, estilísticos e composicionais do gênero de acordo com as situações de produção, de circulação e de recepção;
- Planejar a escrita do texto do gênero de acordo com as suas condições de produção, de circulação e de recepção;
- Planejar o gênero de acordo com as especificidades enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais do gênero *roteiro de documentário*.

V. Conteúdo:

- Planejamento da escrita do texto.

VI. Procedimento didático:**1ª atividade**

- Entrega de um roteiro de planejamento para escrita do texto do gênero *roteiro de documentário*.

2ª atividade

- Retomadas dos estudos acerca das feições do gênero;
- Anotações no caderno.

VII. Recursos didáticos:

- Cópias de textos;
- Quadro;
- Caderno;
- Entrevistas;
- Filmagens.

VIII. Estratégias:

- Leitura
- Atividades em grupo
- Discussões coletivas

XIX. Avaliação:

A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula acerca do envolvimento nas atividades propostas nesta oficina e da percepção se os objetivos foram alcançados pelos alunos

6ª OFICINA

I. Plano de Aula: Etapa da escrita.

II. Duração: 2 aulas de 45m

III. Objetivo Geral:

- Produzir o texto de forma a tomar as decisões de ordem enunciativo-discursiva, textual, linguística e visual em conformidade as condições concretas de interação.

IV. Objetivo específico:

- Registrar o que foi planejado de acordo com os elementos temáticos, estilísticos e composicionais do gênero, considerando as condições de produção, de circulação e de recepção do gênero *roteiro de documentário*.

V. Conteúdo:

- Produção de texto.

VI. Procedimento didático:

1ª atividade

- Orientação para o contexto de produção;
- Entrega da folha de rascunho;
- Produção escrita.

VII. Recursos didáticos:

- Cópias de textos;
- Quadro;
- Caderno;
- Folha de rascunho.

VIII. Estratégias:

- Leitura
- Atividades em grupo
- Discussões coletivas
- Textos

XIX. Avaliação:

A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula acerca do envolvimento nas atividades propostas nesta oficina e da percepção se os objetivos foram alcançados pelos alunos; também observando o processo de escrita o aluno.

7ª OFICINA

I. Plano de Aula: Etapas de revisão.**II. Duração: 2 aulas de 45m****III. Objetivo Geral:**

- Analisar se a produção escrita seguiu as regularidades temáticas e estilístico-composicionais do gênero *roteiro de documentário*.

IV. Objetivos específicos:

- Reler o texto;
- Revisitar o estudo das dimensões social e verbo-visual do gênero *roteiro de documentário*;
- Observar se a escrita considerou os elementos temáticos, estilísticos e composicionais do gênero a partir de suas condições de produção, de circulação e de recepção;
- Avaliar a escrita sob o matiz da prática de análise linguística.

V. Conteúdo:

- Revisão da escrita.

VI. Procedimento didático:**1ª atividade**

- Troca dos roteiros para análise.

2ª atividade

- Análise das intervenções sugeridas pelo outro grupo.

3ª atividade

- Intervenção do professor para estudo do roteiro;
- Anotações das intervenções.

VII. Recursos didáticos:

- Cópias de textos;
- Quadro;
- Caderno.

VIII. Estratégias:

- Leitura
- Atividades em grupo
- Discussões coletivas
- Textos

XIX. Avaliação:

A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula acerca do envolvimento nas atividades propostas nesta oficina e da percepção se os objetivos foram alcançados pelos alunos; também observando o processo de escrita o aluno.

8ª OFICINA

I. Plano de Aula: Etapa da reescrita.

II. Duração: 2 aulas de 45m

III. Objetivo Geral:

- Reescrever o texto, considerando os elementos explorados na etapa de revisão do texto.

IV. Objetivo específico:

- Reescrever o texto, considerando a revisão proposta.

V. Conteúdo:

- Reescrita do texto.

VI. Procedimento didático:

1ª atividade

- Revisão para reescrita do texto.

2ª atividade

- Escrita da versão final;
- Entrega da versão final.

VII. Recursos didáticos:

- Cópias de textos;
- Quadro;
- Caderno;
- Computador.

VIII. Estratégias:

- Leitura
- Atividades em grupo
- Discussões coletivas

XIX. Avaliação:

A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula acerca do envolvimento nas atividades propostas nesta oficina e da percepção se os objetivos foram alcançados pelos alunos; também observando o processo de escrita o aluno.

9ª OFICINA

I. Plano de Aula: Preparação para produção do documentário.**II. Duração: 2 aulas de 45m****III. Objetivo Geral:**

Preparar-se para a produção do documentário.

IV. Objetivo específico:

- Editar para a publicação;
- Produzir o documentário.

V. Conteúdo:

- Retomada do roteiro de documentário para produção do documentário.

VI. Procedimento didático:**1ª atividade**

- Devolução dos roteiros para os alunos.

2ª atividade

- Formação sobre o uso do programa de edição do

documentário.

3ª atividade

- **Edição do documentário segundo o roteiro produzido.**

VII. Recursos didáticos:

- **Cópias de textos;**
- **Computador;**
- **Caderno;**
- **Celular;**
- **Câmeras;**
- **Texto.**

VIII. Estratégias:

- **Leitura**
- **Atividades em grupo**
- **Discussões coletivas**
- **Curso de formação**

XIX. Avaliação:

- **Envolvimento e participação nas atividades propostas;**
- **Expõe com clareza suas ideias e opiniões;**
- **Reconhece as características estruturais e linguísticas do gênero proposto;**
- **Utiliza procedimentos de leitura de acordo com a finalidade da mesma;**
- **A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula.**

10ª OFICINA

I. Plano de Aula: Publicação do documentário.

II. Duração: 2 aulas de 45m

III. Objetivo Geral:

- **Tornar pública a produção dos documentários por meio de uma mostra.**

IV. Objetivo específico:

- Tomar providências para efetivar a circulação do documentário de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação;
- Publicar o documentário.

V. Conteúdo:

- Publicação de documentário.

VI. Procedimento didático:

1ª atividade

- Orientação para a realização da mostra de documentário.

2ª atividade

- Apresentação dos documentários.

3ª atividade

- Avaliação dos documentários.

VII. Recursos didáticos:

- Projetor multimídia;
- Auditório.

VIII. Estratégias:

- Atividades em grupo
- Discussões coletivas

XIX. Avaliação:

A avaliação será feita através de anotações do professor no decorrer da aula, observando se o aluno:

- Envolve-se e participa das atividades propostas;
- Expõe com clareza suas ideias e opiniões;
- Publica o documentário.

Após a apresentação dos planos de ensino, em nossa próxima seção, delineamos os encaminhamentos das atividades didático-pedagógicas.

4.2 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

O propósito desta seção é projetar detalhadamente as atividades que balizam a proposta didático-pedagógica nesta dissertação.

1ª OFICINA: INTRODUTÓRIA

Neste primeiro encontro e para iniciar o estudo sobre gênero, o professor poderá socializar com a turma o detalhamento do plano de trabalho (Apêndice), explicitando o cronograma das oficinas, bem como os objetivos de cada uma delas. Em seguida, propõe que os alunos sempre estejam dispostos em grupos e apresenta o documentário do livro do Pequeno Príncipe, Canal YouTube Devora Livros, disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCIIQocDkXUdsRI3sHUeiXqw>,
<https://www.youtube.com/watch?v=nO30sPkgoXc>.

E termina a aula conversando com os alunos sobre o gênero *roteiro de documentário*, sem se aprofundar nas especificidades desse gênero, esclarecendo que ele tem sua origem em desejos pessoais de investigação e divulgação de determinados assuntos presentes em nossa história e sociedade, mas também se originam de projetos institucionais como a própria escola. Por fim, distribui um texto (anexo A) que apresenta a função e onde ele geralmente circula, quem escreve; sem muito aprofundamento, pois o intuito não é defini-lo, e sim, constituí-lo. Como sugestão, o professor poderá pedir aos alunos que tragam para sala de aula roteiros e documentários escolhidos por eles, a fim de que sejam analisados e socializados para a turma toda, na próxima oficina.

2ª OFICINA

1º atividade

O professor inicia a oficina, retomando a exibição do documentário assistido na última aula. O professor pode se utilizar das seguintes questões:

- Se os alunos já tinham assistido a algum documentário;
- Se os alunos sabem o porquê ele foi produzido;
- Se os alunos sabem onde ele foi exibido;
- Quem escreve/filma/produz o documentário;
- Por quanto tempo ele pode ser exibido;
- Para quem é feito o documentário, ou seja, quem vai assisti-lo;
- Do que é constituído o documentário (imagem verbal e não-verbal, som etc.);
- Qual o assunto do documentário assistido;

- Se o autor consegue mostrar sua opinião no documentário;
- O que ele quis dizer através da produção do documentário.

Durante esses questionamentos, os alunos deverão sistematizar essas informações no caderno, a fim de utilizá-las em outro momento.

2ª atividade

O professor distribui aos alunos uma cópia escrita de um roteiro de documentário “Ilha das Flores”, disponível em <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-consolidado>, contextualizando-o, (Anexo B), para posterior leitura e, em seguida, questiona-os acerca do gênero:

- Se eles já conhecem esse gênero de texto;
- Onde eles viram;
- Quem escreve esse gênero;
- Com que finalidade ele foi escrito;
- Qual o assunto do roteiro e como ele foi pesquisado;
- Se o autor consegue mostrar sua opinião no roteiro.

Depois de apresentar esses exemplares do gênero *documentário* e do *roteiro de documentário*, o professor solicita aos alunos que explicitem qual a relação entre eles. Paralelamente, os alunos anotam as ideias no caderno.

3ª atividade

Dando continuidade à oficina, o professor exibe o documentário “Não tem segredo” disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=159291>, explorando as condições de produção e de circulação desse documentário, a fim de que os alunos analisem e sistematizem, em grupos e no caderno, o que foi apresentado no documentário, bem como respondam aos questionamentos já feitos na primeira atividade. Também nesta atividade, o professor poderá pedir aos alunos que analisem e apresentem aos demais, os roteiros ou documentários trazidos pelos grupos. Por fim, o professor, no quadro, dispõe as questões norteadoras que deverão ser sistematizadas:

- Definição de roteiro;
- Objetivo do roteiro;
- O que é necessário para produzir um roteiro;

Esta atividade será retomada na oficina posterior para que os alunos a socializem.

3ª OFICINA

1ª atividade

A oficina será iniciada com a socialização, por meio da prática de oralidade, das anotações que os grupos fizeram no caderno acerca do documentário “Não tem Segredo”, a fim de considerar as interlocuções dos grupos. Os alunos devem anotar, no caderno, as informações socializadas na classe, para subsidiar a futura produção escrita.

2ª atividade

O professor apresenta o “Documentário Ilha das Flores” contextualizando a produção, disponível em http://portacurtas.org.br/curtanaescola/filme/?name=ilha_das_flores.

Depois de assistir ao documentário, solicita aos alunos a cópia escrita do roteiro de documentário já entregue na segunda oficina: “Ilha das Flores” (anexo B), disponível em <http://www.casacinepoa.com.br/sites/default/files/ilhaf12.txt>.E, já trabalhados com os alunos na segunda aula.

Ao apresentar para o aluno o lugar de circulação do roteiro bem como do documentário, professor deverá conduzir os alunos de forma a refletirem sobre o texto, no sentido de eles perceberem que ambos estão relacionados, visto que o roteiro conduziu o trabalho do produtor para a edição do documentário. Além disso, a atividade deve-se voltar para a leitura e compreensão do texto-enunciado, tendo como ponto de partida o assunto do consumismo, o professor também deverá incitar uma interpretação por meio de questionamentos a seguir, os quais deverão ser respondidos pelos alunos no caderno:

- Quais os direitos dos moradores estão sendo negligenciados?
- Qual é a parcela da população brasileira que vive na miséria?
- O que é IDH?
- Existe alguma política pública atual voltada para a solução de problemas em relação à miséria do povo brasileiro?
- Quais seriam as medidas efetivas que minimizariam essas questões?
- Qual o papel da educação nesse processo?

3ª atividade

Em seguida, retomará a leitura estudo do roteiro, colocando em evidência aspectos relacionados à dimensão social e verbo-visual, ou seja, aspectos que evidenciam onde o gênero realmente existe na sociedade, por que ele foi escrito, para quem se destina, em que momento do ano ou da história ele foi publicado, quem é autor, atentando também para a função do gênero na sociedade. Nesse sentido, o professor deve levar os alunos a perceberem os seguintes propósitos, questionando-os e ouvindo-os (As orientações a seguir são direcionadas à prática em sala de aula; e, nas orientações metodológicas, há um percurso de análise para as dimensões social e verbo-visual referenciado por Acosta-Pereira (2014, p. 17 e 18), destinado aos docentes):

- Quem escreve esse gênero? Só um autor ou mais autores?
- É possível identificar por meio da leitura do roteiro a posição autoral?
- Com que finalidade ele foi escrito?
- Onde ele pode circular ou geralmente circula?
- Ele foi criado com base em algum momento atual? Ou ele é atemporal?
- Quando e onde ele foi publicado?
- Como é o suporte em que ele é publicado? Quais as características do lugar onde ele foi publicado?
- A quem se destina, ou seja, quem é o público/leitor? Consegue perceber isso lendo o roteiro por meio da linguagem utilizada (formal, informal)?
- Há outros gêneros que participam da constituição do roteiro?
- Do que é constituído o roteiro (verbal (observar as sequências textuais predominantes: narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e não-verbal, som etc.)?
- Se há necessidade de planejamento da escrita?
- Qual o assunto do roteiro e como ele foi pesquisado?
- Se o autor consegue mostrar a opinião dele no roteiro?
- Como é organizado o roteiro em relação à diagramação (parágrafo, fonte, imagem)?
- Se o autor utiliza de outras informações (dizeres dos outros) para construir o roteiro?
- Se haveria outras possibilidades de produzir/construir o roteiro?
- O que ele quis dizer através da produção do roteiro?

- Qual a relação entre as partes constitutivas do roteiro (texto, imagem, som)?

Ao explicar essas questões, os alunos deverão fazer anotações no caderno para posterior pesquisa.

4ª atividade

O professor entregará aos alunos uma cópia de um roteiro (Anexo C), a fim de fornecer aos alunos informações acerca de outras formas do gênero roteiro. Dessa forma, o aluno, junto com o professor, deverá examinar as características e adaptações que diferentes suportes e espaços de circulação que se impõem à estruturação de textos. E ao final, apresentará, via *slides*, as dimensões constitutivas do gênero em relação a outro tipo de roteiro (Anexo D), alertando que há uma estrutura comum que contempla algumas partes como a apresentada a seguir, disponível em <http://tvovo.org/wp-content/uploads/2016/08/roteiro.jpg>, acessado em 18/09/2016:

Durante a discussão, é necessário que se esclareça aos alunos que existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um roteiro, mas que não existe uma ordem específica em que os elementos se organizem e que nem todos necessitam aparecer no mesmo gênero.

5ª Atividade

O professor apresentará outro exemplar do gênero roteiro intitulado “Ventre Livre” (Anexo E), disponível em <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ventre-livre-roteiro-de-montagem>, com o objetivo de complementar o estudo das feições do gênero, o professor deve preparar uma apresentação, em forma de *slides*, para fazer um estudo sistemático sobre os elementos constitutivos básicos que formam as feições do gênero *roteiro de documentário*, a fim de que os alunos se apropriem dessas características. Essa atividade deve ser realizada levando em consideração a proposta de estudo evidenciada na atividade 3, desta oficina. Os alunos devem anotar, no caderno, as informações socializadas na classe, para subsidiar a produção escrita.

4ª OFICINA

1ª Atividade

A oficina é iniciada com a apresentação da situação comunicativa, ou comando¹⁴ *“Com base na leitura-estudo de um roteiro, produza um roteiro de documentário com vistas à apresentação em vídeo de um documentário para a comunidade escolar que retrate um fato histórico do bairro onde você reside, a fim de que se reconheçam algumas memórias vivas das pessoas mais velhas ou dos lugares os quais poderão ser passadas às gerações mais novas de forma a sensibilizar a própria comunidade de destino. Para tanto, o grupo poderá realizar entrevistas e colher depoimentos, bem como fazer filmagens acerca de um lugar histórico do bairro. Esse fato poderá também ser uma vivência de um antigo morador”*.

O ideal é que o professor oriente os alunos que eles também poderão, como atividade extraclasse, levantar informações na comunidade, em livros e lugares que contemplem esse tema. É importante que a questão-estímulo seja bem explicada para que o aluno atenda pressupostos estilísticos, temáticos e composicionais do gênero *roteiro de documentário* para posterior filmagem. Logo em seguida o professor separará a turma em grupos.

2ª Atividade

O professor entregará uma folha contendo as informações que orientarão os grupos a produzirem o roteiro:

- Quanto à composicionalidade do documentário:
 - Cena inicial curta sobre um tema que chame a atenção (acompanhado de trilha);
 - Arte apresentando o personagem (ou lugar);
 - Depoimentos e demais cenas;
 - Depoimento final (acompanhado de trilha);
 - Créditos relativos ao vídeo.

¹⁴ Não iremos discutir acerca da questão-estímulo/comando. Para tanto sugerimos a leitura de Menegassi (2003).

- Quanto à duração: 5 minutos
- Quanto às imagens:
 - Filmagem
 - Foto
 - Desenho

3ª Atividade

Dando encaminhamento à oficina, o professor deverá descrever os passos para a criação do roteiro. Os alunos visualizarão no projetor, o detalhamento da tarefa quanto às questões relacionadas à leitura-estudo do gênero (dimensão social e verbo-social):

- Qual é o gênero que eles irão produzir;
- A quem será dirigida a produção;
- Que feição terá essa produção;
- Quem participara da produção.

Quanto ao plano de produção do roteiro e cronograma (É preciso explicar aos grupos que eles terão 30 dias para realizar esta etapa, para só então realizarem planejamento do roteiro, objetivo da próxima oficina):

- Etapa da pré-produção: (30 dias)

Busca de pessoas que vivenciaram alguma história da comunidade ou que tiveram acesso a alguma história não documentada, mas que foi testemunhada por alguém próximo;

- Levantamento bibliográfico;
- Coleta de fotografias antigas da comunidade;
- Produção e realização de entrevistas;
- Organização do material coletado.

- Produção: Planejamento do roteiro (próxima oficina).
- Pós-produção: Filmagem do documentário (edição), (oficina 9).

- Quanto às feições do gênero:

Utilizar os aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais estudados nos exemplares do gênero estudado na oficina 3. Toda essa explanação será anotada pelos grupos.

5ª OFICINA

1ª Atividade

De posse do material coletado pelos grupos, o professor entregará uma folha com um roteiro de produção e os grupos serão orientados pelo professor a planejar o roteiro de documentário segundo Soares (2007), respondendo aos questionamentos a seguir:

- O título e assunto do filme, sua duração aproximada, em duas ou três linhas.
- Breve apresentação do assunto, para introduzir o leitor da proposta ao tema do projeto, com justificativa, para fazê-lo perceber a importância de se fazer o filme.
- Estratégias de abordagem e estilo.
- Qual a maneira que o grupo abordara o assunto? (divertida, dramática etc.)
- Qual o ponto de vista?
- Haverá conflito entre os depoimentos? (haverá um entrevistado ou mais de um com histórias diferentes ou contando a mesma história)
- Como o filme será estruturado, quais serão principais sequências? (passo a passo de cada cena que aparecerá no documentário). Com som e imagem?
- Cronograma de filmagem.
- Público alvo.

2ª Atividade

Depois, o professor solicita aos grupos para retomarem todas as atividades e anotações referentes à leitura-estudo do gênero *roteiro de documentário*, a fim de eles utilizarem essas informações para a produção escrita do roteiro e para responderem aos questionamentos anteriores. O professor poderá conduzir o trabalho de produção do roteiro, a partir da leitura-estudo do exemplar do roteiro “Ventre Livre”, analisado na oficina 3, o qual contém a estrutura: cena, imagem, som e texto. Orientar também que nos roteiros analisados há diferenças quanto à temática, o estilo e a composição. E que eles deverão, ao produzir os seus roteiros, levar em consideração o contexto de interação apresentado.

Toda essa atividade será desenvolvida pelos grupos e as respostas anotadas no caderno para a visualização do professor, a fim de

que, caso seja necessário, o professor retome algumas questões que ficaram aquém das discussões e precisam de nova intervenção.

6ª OFICINA

1ª Atividade

Essa primeira produção, deverá ser orientada novamente pelo professor quanto à situação de comunicação: para quem se destina o texto (pais, colegas, pessoas da comunidade etc.), qual finalidade (informar), que posição tem o autor (no caso do grupo), onde o texto vai ser publicado ou como vai se tornar público (num documentário, numa mostra de documentário).

O roteiro de instruções acerca dos aspectos temáticos já foi contemplado na oficina de planejamento da produção, assim falta dar o direcionamento à composição e ao estilo do gênero, porque estão relacionados à situação comunicativa. Assim, para os demais elementos, será entregue uma folha, para cada grupo, com as orientações para a produção escrita bem como para a produção do rascunho:

- Retomar as feições do roteiro de documentário “Ventre livre” ou do roteiro de “Ilhas das Flores” quanto aos elementos composicionais, linguísticos, textuais e discursivos para servir de referência para a produção do texto proposta.
- O rascunho dessa produção deverá ser feito na folha.

Seguindo a oficina, o professor oficializa o início da produção.

7ª OFICINA

1ª atividade

O professor incentiva os grupos a trocarem os roteiros entre si e os orienta a conduzirem uma primeira intervenção, de forma que todos os grupos tenham seus rascunhos avaliados por todos os grupos, observando os seguintes aspectos que serão entregues em uma folha:

- O roteiro apreciado seguiu os aspectos relacionados à composição típica do gênero: cena, imagem, som e texto?

- É possível por meio do cruzamento do texto, imagem e som identificar o conteúdo temático do roteiro?
- O roteiro utiliza de discursos outros, ou seja, som, falas, imagens ou textos de outras pessoas?
- Seria possível reconstruir o gênero de outras formas?
- O grupo conseguiu, por meio das pesquisas de dados, dizer o que queria dizer?
- Utilizaram a linguagem adequada ao gênero?
- O grupo conseguiu construir uma relação de sentido entre o texto, imagem e som?
- O roteiro conseguiu seguir a sua finalidade?

Os alunos deverão responder aos questionamentos, anexar as respostas do texto ao rascunho e devolver aos grupos de origem. O que se busca com essa atividade é dar condições de o aluno recuperar as feições do gênero já trabalhadas nas oficinas anteriores em relação à dimensão social, ou seja, as condições de produção, circulação e recepção do gênero proposto para a produção de texto; além da dimensão verbo-visual que trata de questões temáticas, estilísticas e composicionais, bem como aspectos textuais, linguísticos e visuais.

2ª atividade

Cada grupo, sob a orientação do professor, analisa as intervenções feitas pelos outros grupos, retomando os estudos sobre o gênero e verificando se as sugestões feitas têm validade, ou não, para a posterior reescrita. O professor deverá participar dessa etapa de revisão do texto explanando que a escrita partiu de uma situação real, que tinha uma finalidade definida (esclarecer os motivos que levaram a realização do gênero). E explicitar as especificidades do gênero roteiro, pois elas constituíram aspecto relevante na elaboração da questão-estímulo. Assim, o aluno estará ciente da forma de composição do seu texto, o que facilitará na escolha dos verbos e na escolha do léxico de modo geral. Ao apresentar para o aluno o lugar de circulação e os interlocutores, deve-se levar alunos-autores a refletirem sobre o próprio texto, no sentido de adequá-lo aos seus futuros leitores, usando um nível de linguagem esperado para o contexto de circulação do gênero.

3ª atividade

O professor propõe aos grupos uma análise, via projetor multimídia, mais significativa dos aspectos que foram evidenciados na leitura-estudo dos exemplares, questionando-os em relação à primeira produção dos roteiros:

- O roteiro conseguiu atingir os propósitos para os quais ele fora escrito?
- Ele considerou a esfera para a qual ele se destina (escolar/documentário)?
- Vocês conseguiram escrever o roteiro atentando para quem vocês estão escrevendo, ou seja, para quem vai adequar o roteiro ao suporte e para quem vai assistir ao documentário?
- É possível reconhecer diante da escrita de vocês quem escreveu o roteiro e o que vocês pensam sobre isso?
- Está bem claro sobre o que se trata o texto?
- Vocês se utilizaram dos dizeres dos outros para a produção do roteiro: som, imagem, entrevistas, depoimentos?
- Utilizaram a linguagem adequada para a produção do roteiro (sinais gráficos, pontuação, verbos no presente, ortografia)?
- O roteiro produzido seguiu os aspectos relacionados à composição típica do gênero: cena, imagem, som e texto?
- O grupo, ao produzir o roteiro, construiu uma relação de sentido entre o texto, imagem e som?

Após, os grupos deverão fazer as anotações em relação à análise proposta pelo professor numa folha, a qual será também anexada ao rascunho. Em seguida, discutem com o próprio grupo acerca da necessidade de reescreverem seus textos de acordo com as necessidades relativas às adequações ao gênero.

8ª OFICINA

1ª atividade

O professor inicia a aula solicitando aos alunos que consultem as anotações feitas na última oficina, as quais conduzirão o processo de reescrita do roteiro. Para tanto deverão, fazer a leitura-estudo do seu próprio texto para revisá-lo e reescrevê-lo em sua versão final. Durante essa etapa, o professor estará orientando os grupos, de forma a conduzi-los à versão final

2ª atividade

Após a revisão minuciosa, os alunos serão encaminhados à sala informatizada para a produção escrita da versão final do roteiro.

Os grupos utilizarão o programa de computador compatível às feições do gênero para a digitação. Também o professor estará orientando os

grupos, assim como respondendo aos questionamentos dos mesmos. Ao final da oficina, os roteiros serão impressos e entregues ao professor.

Ao final da aula, o professor faz a indicação da necessidade de trazer para a próxima aula todo o material pesquisado e filmado, para dar início à produção do documentário.

9ª OFICINA

1ª atividade

A aula principia com a devolutiva dos roteiros e propõe uma conversa interativa e reflexiva, a fim de discutirem as sinalizações feitas por ele mesmo nos roteiros produzidos pelos grupos. Em seguida, o professor conduz os alunos a revisarem a atividade 2, da quarta oficina, a qual se refere à dinâmica dos documentários produzidos.

2ª atividade

Em seguida, o professor conduz os alunos, novamente à sala informatizada, onde receberão uma formação do gestor da sala de informática acerca de como utilizar o programa ideal para produzir o documentário.¹⁵

3ª atividade

Os alunos iniciam a produção do documentário, baseado no roteiro que produziram. É uma etapa extremamente importante, pois um roteiro bem produzido configurará uma edição bem feita. No entanto, baseado nos estudos realizados pelo professor durante a busca de conhecimento de referência sobre o gênero roteiro, identificou-se que é comum os roteiros sofrerem algumas modificações para se adaptarem à edição. Essa informação deverá ser explicitada aos alunos para não limitá-los em relação à adequação ao suporte.

Considerando a dificuldade da atividade, o professor discutirá a possibilidade de os grupos, mediante agendamento, marcarem outros momentos na sala de informática, para darem continuidade à produção do roteiro, sob a supervisão do gestor da sala de informática.

¹⁵ Pode-se considerar a possibilidade de os alunos participarem em algum momento de uma oficina acerca da arte de filmar.

Ao final, após discussão com os grupos, o professor marca a data final para a apresentação do documentário, primeiramente, para os próprios colegas de sala de aula.

10ª OFICINA

1ª atividade

No primeiro momento da oficina, o professor explicita a necessidade de uma organização para a apresentação dos documentários, como agendamento da sala de vídeo, caixa de som, disposição das cadeiras para exibição. E orienta também que, como a apresentação será para a própria sala, não será necessária a realização de convites. No entanto, para a apresentação dos documentários para a comunidade escolar, haverá a necessidade de se fazer a divulgação do evento, bem como a produção de convites, os quais serão feitos em outro momento. O professor deverá salientar a importância do planejamento das ações para a realização da “Mostra de Documentário”.

2ª atividade

Exibição dos documentários.

3ª atividade

O professor finaliza a oficina propõe aos alunos uma avaliação dos documentários a que assistiram.

Após o delineamento didático-pedagógico de cada oficina, apresentamos em nossa próxima seção uma discussão que busca ratificar a confluência entre os pressupostos teórico-metodológicos e a proposta didático-pedagógica desta dissertação.

4.3 A CONFLUÊNCIA ENTRE OS PRESSUPOSTOS E A PROPOSTA

Esta seção é dedicada ao estudo confluyente da proposta apresentada na seção anterior com todo o caminho percorrido nos pressupostos teórico-metodológicos (capítulos 2 e 3) desta dissertação. Como já pontuado, compreendemos o texto como texto-enunciado à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin; referenciamos as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de produção textual sob a perspectiva da escrita *na* escola; refletimos acerca da posição do aluno como sujeito-autor de sua escrita, bem como sobre as condições

de produção, circulação e recepção dos textos- enunciados escritos *na* escola.

O trabalho de pesquisa bibliográfica desta dissertação foi fundamentado na filiação epistemológica que compreende que o processo de apreensão da linguagem deve considerar o desenvolvimento da capacidade de se apropriar de elementos da língua vistos como essenciais na construção do enunciado. Nesse sentido, a proposta didático-pedagógica apresentada na seção anterior considerou que no processo de apreensão da linguagem estão envolvidas as relações entre o ser humano, a linguagem e a sociedade (FARACO, 2009). Por isso, toda a proposta didática foi desenvolvida a partir da diretriz metodológica defendida por Bakhtin [Volochínov] (1997[1929]) que compreende o estudo da língua que priorize:

(1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. (2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. (3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] 1997 [1929], p. 124).

A orientação apresentada anteriormente consegue ser compreendida nas oficinas 2 e 3, quando desenvolvemos a prática de leitura e de leitura-estudo (RODRIGUES, 2008 e ACOSTA PEREIRA, 2014) por meio de exemplares do gênero do discurso em questão com o propósito de observar as condições de produção, recepção e circulação. Considerou-se explorar as formas e os tipos de interação verbal que suscitam o gênero *documentário*; e, conseqüentemente, no exame das formas da língua empregadas para se atingir os propósitos comunicativos da interação. Assim, deixou-se claro que há uma finalidade discursiva definida.

Ao apresentar para o aluno o lugar de circulação, as condições de produção e recepção dos documentários analisados e os respectivos interlocutores, possibilitamos que os sujeitos, os alunos, refletissem sobre os textos-enunciados lidos e assistidos nas oficinas iniciais, no sentido de compreender e avaliar os elementos da língua essenciais na construção do enunciado nos gêneros *roteiro de documentário* e *documentário*.

O que se buscou desenvolver nessas duas oficinas iniciais foi o pressuposto teórico-metodológico de que toda análise dos textos-enunciados parte da dimensão extraverbal e se projeta para a verbo-visual, uma vez que o estudo do enunciado como unidade da comunicação verbal, pode possibilitar ao aluno compreender melhor as unidades da língua. Nessa perspectiva, considerou-se que o enunciado não adquire o propósito durável no contexto social se não se preocupar com a situação de interação verbal, bem como com o interlocutor ao qual se dirige, da mesma maneira que a enunciação é um produto do ato de fala e de natureza social. Assim, foi imperativo desenvolver atividades voltadas ao questionamento de que o social implica relações e relacionamentos ancorados na interação. Ao se explorar os questionamentos nas oficinas 2 e 3, buscou-se refletir que a enunciação não pode ser um ato individual e, portanto, que todo texto-enunciado deve ser considerado como reflexo e refração das relações na sociedade. O enfoque sugerido nas atividades fora referenciado por Acosta-Pereira (2014) e adaptado à prática em sala de aula; e, nas orientações metodológicas, há um percurso de análise para as dimensões social e verbo-visual destinado aos docentes:

- Se os alunos já tinham assistido a algum documentário;
- Se os alunos sabem o porquê ele foi produzido;
- Se os alunos sabem onde ele foi exibido;
- Quem escreve/filma/produz o documentário;
- Por quanto tempo ele pode ser exibido;
- Para quem é feito o documentário, ou seja, quem vai assisti-lo;
- Do que é constituído o documentário (imagem verbal e não-verbal, som etc.);
- Qual o assunto do documentário assistido;
- Se o autor consegue mostrar sua opinião no documentário;
- O que ele quis dizer através da produção do documentário.
- Quem escreve esse gênero? Só um autor ou mais autores?
- É possível identificar por meio da leitura do roteiro a posição autoral?
- Com que finalidade ele foi escrito?
- Onde ele pode circular ou geralmente circula?
- Ele foi criado com base em algum momento atual? Ou ele é atemporal?
- Quando e onde ele foi publicado?
- Como é o suporte em que ele é publicado? Quais as características do lugar onde ele foi publicado?

- A quem se destina, ou seja, quem é o público/leitor? Consegue-se perceber isso lendo o roteiro por meio da linguagem utilizada (formal e informal)?
- Há outros gêneros que participam da constituição do roteiro?
- Do que é constituído o roteiro (verbal (observar as sequências textuais predominantes: narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e não-verbal, som etc.)?
- Se há necessidade de planejamento da escrita?
- Qual o assunto do roteiro e como ele foi pesquisado?
- Se o autor consegue mostrar a opinião dele no roteiro?
- Como é organizado o roteiro em relação à diagramação (parágrafo, fonte, imagem)?
- Se o autor utiliza de outras informações (dizeres dos outros) para construir o roteiro?
- Se haveria outras possibilidades de produzir/construir o roteiro?
- O que ele quis dizer através da produção do roteiro?
- Qual a relação entre as partes constitutivas do roteiro (texto, imagem, som)?

Nas discussões que poderão ser desencadeadas por meio dessas perguntas, atenta-se para o fato de elas poderem fomentar questões acerca das particularidades dos enunciados tais como a alteridade, acabamento e expressividade (BAKHTIN, 1997 [1979]). Como visto, é por meio da alteridade que se percebe delimitação do enunciado, ou seja, seu início, já referenciados em outros dizeres; e seu fim, provocando a ação responsiva do outro.

Em se tratando do elemento expressividade, procuramos determinar, por meio das atividades propostas, ainda nas duas primeiras oficinas, que está imbricada à constituição do enunciado, a questão do estilo, que se relaciona à questão do acabamento, que por sua vez se relaciona a posição avaliativa do autor do gênero. Assim tanto a exauribilidade do tema, quanto à atitude responsiva do interlocutor contribuem para a escolha do gênero do discurso a ser utilizado nas situações de interação, explicando assim o porquê da escolha dos gêneros *roteiro de documentário* e *documentário* para o estudo e posterior produção escrita. Além disso, com a proposição de os alunos trazerem documentários escolhidos por eles, possibilita-se caracterizar a proposta como um espaço constitutivo do sujeito autor, considerando assim, a voz do interlocutor.

Consideramos nessa elaboração didática da oficina 4, como afirma Rodrigues (2008), o primeiro momento de análise linguística,

pois se procurou articular a prática de leitura à prática de análise linguística no momento da leitura analítica do documentário, privilegiando, assim, o uso da linguagem em seus usos sociais; seguindo da leitura-estudo objetivando fazer um levantamento das características do gênero.

Na oficina 4, a qual se refere à prática de produção de texto (RODRIGUES, 2008), com a apresentação da situação comunicativa (questão-estímulo) da produção de texto escrito, configurou novamente as feições dos enunciados que se materializam em tipos relativamente estáveis, os quais foram demandados da esfera da comunicação humana e que deflagrou a situação de interação apresentada no comando:

Com base na leitura-estudo de um roteiro, produza um roteiro de documentário com vistas à apresentação em vídeo de um documentário para a comunidade escolar que retrate um fato histórico do bairro onde você reside, a fim de que se reconheçam algumas memórias vivas das pessoas mais velhas ou dos lugares os quais poderão ser passadas às gerações mais novas de forma a sensibilizar a própria comunidade de destino. Para tanto, o grupo poderá realizar entrevistas e colher depoimentos, bem como fazer filmagens acerca de um lugar histórico do bairro. Esse fato poderá também ser uma vivência de um antigo morador.

A proposta de situação de interação apresentada consolidou o contato social que também reflete o julgamento de valor entre os sujeitos que participaram da interação e que se engendrou socialmente.

Em se tratando da análise do gênero do discurso na oficina de leitura (2) e na oficina leitura-estudo (3) pretendemos dar ênfase aos elementos constitutivos dos documentários, a fim de subsidiar a produção escrita do aluno, com o propósito de constituí-lo num sujeito-autor do seu texto-enunciado. Tais elementos referem-se ao conteúdo temático, estilo e construção composicional e que serão retomados na oficina 4, para que o sujeito-autor saiba que os três elementos estão imbricados no processo de escrita do documentário, gênero este, que deverá ser planejado e produzido nas próximas oficinas (5 e 6).

As atividades ainda planejadas para a oficina 4 consideraram os elementos constitutivos do gênero *documentário* e recuperaram questões referentes ao estilo do gênero, pois será por meios dele que o sujeito-

autor deverá manifestar a sua individualidade, no caso, o grupo, pois para a produção do documentário, é necessária a constituição de uma equipe, uma vez que isso configura fazer parte das condições de produção desse gênero. O estudo do estilo do gênero *documentário* é indissociável ao estudo da esfera que o configurou, partindo desse pressuposto, procuramos salientar nessas atividades que estilo deve estar atrelado ao estudo da prática, ou seja, explorar todos os recursos da língua que estão disponíveis para produzir o gênero de forma a caracterizar o estilo individual ou funcional, ou seja, trazendo à tona as ações da linguagem. Incluindo o desenvolvimento de práticas de oralidade sistematizadas, quando em seu planejamento, o professor deverá propiciar atividades que promulguem a oralidade convergente com a compreensão das feições do gênero.

Já a instabilidade do gênero manifesta-se nas estratégias de dizer que serão utilizadas pelo autor do documentário. Quando nos referirmos às estratégias de dizer, referimo-nos aos pressupostos referenciados por Geraldi (1996; 1997) em relação às condições essenciais à produção de texto e também reverberado na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014).

A implicação pedagógica que se propôs por meio das atividades da oficina 4 fora a de privilegiar, nessa perspectiva, uma escrita que se realiza no diálogo, possibilitando ao aluno assumir-se no papel de autor, comprometendo-se com o seu dizer.

Todos os aspectos relacionados às condições de produção foram contemplados nesta oficina. Em relação ao se ter o que dizer, a atividade orienta os alunos a buscar informações acerca da temática, na etapa da pré-produção do documentário, a fim de dar condições aos alunos de se apropriarem da temática desenvolvida no documentário. Para tanto, sugeriu-se fazer um levantamento bibliográfico, coletar fotografias antigas da comunidade, produzir e realizar entrevistas e depoimentos. Assim, o conteúdo temático poderá ser vivenciado pelos alunos e não apenas de forma representativa, mas direcionando a temática, de acordo com Medviédev (2012[1928], p. 196), “[...] para o todo enunciado como representação discursiva”. Quando se tem o domínio temático do gênero, confere ao gênero a unidade de sentido do todo enunciado.

Considerando o *ter uma razão para dizer o que se tem a dizer e ter para quem dizer o que se tem a dizer* (GERALDI, 1997), o próprio contexto de interação deflagrado pela questão-estímulo engloba essas condições de produção como visto: “com vistas à apresentação em vídeo de um documentário para a comunidade escolar”, “a fim de que se reconheçam algumas memórias vivas das pessoas mais velhas ou dos

lugares os quais poderão ser passadas às gerações mais novas de forma a sensibilizar a própria comunidade de destino”.

Para dar o caráter estável do gênero, a atividade 2, da oficina 4, considerou a dimensão constitutiva do gênero que se refere à forma composicional, pois orientou os alunos a produzir o gênero *documentário* de acordo com a forma composicional analisada nos seus exemplares. Com isso, buscou-se a compreensão de que a organização dos elementos discursivos é delimitada pela forma composicional do documentário. Em consonância com a forma e acabamento do gênero roteiro de documentário, cria-se a possibilidade de hoje, os alunos produzirem esse gêneros simbolizando novas formas de interações.

E, por fim, ao se dar ao aluno a condição de se ter o que dizer, para quem dizer e tendo uma razão para se dizer, cria-se a possibilidade de ele produzir um discurso constituído de um juízo de valor e de expressividade somente presentes quando se pressupõe um enunciado concreto e, portanto, sabendo que nessa interlocução há a presença do eu e do outro e de suas respectivas posições axiológicas.

As atividades da oficina 5 objetivaram o planejamento da produção escrita. Para tanto, construiu-se, por meio das atividades propostas na oficina 4, o repertório temático, a fim de dar condições de os alunos planejarem seus documentários de acordo com propósitos comunicativos, analisando o aspecto social e verbo-visual do gênero que eles produzirão de acordo com as orientações da atividade 1. A construção do conteúdo temático, por ser um dos elementos constitutivos do gênero, produz a reflexão e refração das questões sociais pertinentes às situações de interação.

Ademais, durante essa oficina, o que evidenciamos foram as etapas do processo de planejamento da escrita referenciadas por Antunes (2009). A retomada das feições do gênero *documentário* (título, assunto, duração aproximada, proposta do tema do projeto, justificativa, importância do documentário, estratégias de abordagem e estilo, ponto de vista, conflito, passo a passo de cada cena, som e imagem presentes, cronograma de filmagem e público alvo) será de fundamental importância, pois poderá direcionar o planejamento da escrita de forma a garantir a temática do documentário e a unidade de sentido, a organizar as ideias e a prever os interlocutores, bem como a forma discursiva do gênero.

A discussão que se fez no início da oficina 6, que trata da produção escrita no dizer de Antunes (2009), levou para a sala de aula questões referentes à situação de comunicação: para quem se destina o texto (pais, colegas, pessoas da comunidade etc.), a finalidade discursiva

(informar), a posição do autor (no caso do grupo), onde o texto será publicado ou como vai se tornar público (numa mostra de documentário). Questões essas fundamentais para o aluno se constituir sujeito-autor do seu texto. Conscientizar o aluno de que nessa constituição estão presentes o social, a interação e a subjetividade dos envolvidos na interação é primordial para ele reconhecer-se como sujeito. Além disso, quando o aluno é levado a considerar a quem se dirige o texto e qual o contexto de interação que suscitou o enunciado, pretende-se fazer com que ele perceba que as relações sociais só se concretizam por meio da linguagem, daí a importância do seu estudo, pois sem ela não há expressão do pensamento, tampouco a posição axiológica de cada um que interage por meio dos enunciados carregados de ideologias e entoações valorativas. Por isso, a necessidade de se desenvolver atividades que conduzam o aluno a perceber que nós nos constituímos nas relações sociais e, portanto, que podemos nos apropriar dos discursos dos outros para produzirmos os nossos próprios discursos (BAKHTIN, 1997 [1979]).

O que se reverberou até agora por meio das seis oficinas é que o aluno só se torna responsável por sua escrita, quando ele se percebe numa interação verbal, numa relação de alteridade; e que o discurso acaba se moldando em função disso. Ou seja, o próprio sujeito acaba se constituindo continuamente, e tornar-se consciente desse processo conduz o aluno a um empoderamento de forma a imprimir ao seu enunciado a materialidade tipificada em gênero.

Ao selecionar os recursos linguísticos para a produção do roteiro, os alunos deverão evidenciar as marcas de compromisso do sujeito-autor com um projeto de dizer dele, portanto, significa afirmar que ele levou em consideração a situação de produção do gênero.

Ao se tornar um sujeito-autor considera-se que aluno tenha domínio discursivo da língua em uso para a produção do documentário, ou seja, tenha a compreensão do contexto em que ocorreu a produção do enunciado, que levou em consideração a dimensão verbo-visual as quais estão relacionados ao que se fala, como se fala, para quem se fala e com que finalidade, bastante analisados e discutidos nas oficinas.

Além do mais, as atividades provocaram a constituição do sujeito, quando apresentamos, discutimos e analisamos as feições do gênero, evidenciando, assim, que a constituição do sujeito está atrelada a um evento real e, portanto, também atrelada à experiência humana atravessada pela visão axiológica dos indivíduos que participam desse evento.

Em consonância com isso, está também relacionado à constituição do autor e a visão do interlocutor dos textos-enunciados. Quando propusemos atividades que levassem o aluno a refletir sobre a arquitetônica do gênero, evidenciamos que o enunciado é o elo entre o autor, responsável pela autoria da obra e o interlocutor, pois criamos condições para que os alunos identificassem, por meio da análise das dimensões social e verbo-visual, as condições de produção, circulação e recepção do documentário a ser produzido. Buscamos, assim, deixar claro que, ao privilegiar nessas atividades, a visão de Medviédev (2012[1928]) acerca da percepção não imediata que o autor pode ter do seu interlocutor, enfatizou-se o ouvinte presumível.

A oficina 7 tem como foco principal a revisão da primeira versão do texto já produzido na oficina anterior. Nessa atividade, a orientação do professor sugeriu procedimentos de forma que todos os alunos, de forma interlocutiva, possam se posicionar acerca dos roteiros produzidos pelos outros grupos, de forma a retomar todas as discussões acerca das feições do gênero e revisar os textos dos colegas bem como os próprios. Ou seja, momento de analisar a sua própria escrita e as dos seus colegas, a fim de confirmar se os seus objetivos planejados foram cumpridos, se atingiu a concentração temática desejada, enfim, se atingiu os propósitos comunicativos demandados pela interação social deflagrada pela questão estímulo. Nesse momento, retoma-se a prática de análise linguística já explorada nas oficinas 2 e 3, pois será isso que balizará a prática de revisão e posterior reescrita. Com a mediação do professor, a sequência da atividade ocorre por meio de perguntas que guiarão os grupos a analisarem os rascunhos dos roteiros produzidos, entre elas:

- O roteiro apreciado seguiu os aspectos relacionados à composição típica do gênero?
- É possível por meio do cruzamento do texto, imagem e som identificar o conteúdo temático do roteiro?
- O roteiro utiliza de discursos outros, ou seja, som, fala, imagens ou textos de outras pessoas?
- Seria possível reconstruir o gênero de outras formas?
- O grupo conseguiu, por meio das pesquisas de dados, dizer o que queria dizer?
- Utilizaram a linguagem adequada ao gênero?
- O grupo conseguiu construir uma relação de sentido entre o texto, imagem e som?
- O roteiro conseguir seguir a sua finalidade?

Entendemos que se desenvolveu uma atividade diferenciada em relação à elaboração didática, para que cada professor possa conduzir sua prática de acordo com as interlocuções entre os grupos, bem como entre o professor e os grupos. E assim se fez na atividade 1 e 2 da oficina 7, bem como em todas as oficinas.

E por outro lado, a opinião dos colegas na produção pode contribuir de forma significativa, além de ser um exercício de leitura crítica sobre as feições do gênero e isso pode corroborar na produção do próprio texto, uma vez que há a necessidade de retomar o estudo das feições do gênero tanto em relação à dimensão social, quanto à verbo-visual. A formação de grupos também favorece a interação, a troca de informação, a divisão de tarefas, principalmente, na produção do gênero documentário, que é um gênero mais complexo em sua constituição. Assim, há uma revisão de forma colaborativa e, com isso, o professor terá a oportunidade de ter uma visão exotópica (BAKHTIN, 1997 [1979]) dos textos dos alunos e perceber as dificuldades dos grupos em relação à produção de texto. Dessa forma, poderá, paralelamente, propor atividades específicas que possam contribuir para o enfrentamento dessas dificuldades. Essas poderão recuperar as perguntas desta página e da anterior.

Dando continuidade às oficinas, a oficina 8, desenvolvida com base nas discussões de Antunes (2006), propõe aos alunos a retomada do que foi sugerido na etapa de revisão, a fim de se discutir e analisar os rascunhos e fazendo uma reflexão crítica, seguindo os passos a seguir:

- O roteiro conseguiu atingir os propósitos para os quais ele fora escrito?
- Ele considerou a esfera para a qual ele se destina (escolar/documentário)?
- Vocês conseguiram escrever o roteiro atentando para quem vocês estão escrevendo, ou seja, para quem vai adequar o roteiro ao suporte e para quem vai assistir ao documentário?
- É possível reconhecer diante da escrita de vocês quem escreveu o roteiro e o que vocês pensam sobre isso?
- Está bem claro sobre o que se trata o texto?
- Vocês se utilizaram dos dizeres dos outros para a produção do roteiro: som, imagem, entrevistas, depoimentos?
- Utilizaram a linguagem adequada para a produção do roteiro (sinais gráficos, pontuação, verbos no presente, ortografia)?
- O roteiro produzido seguiu os aspectos relacionados à composição típica do gênero?

- O grupo, ao produzir o roteiro, construiu uma relação de sentido entre o texto, imagem e som.

Considerando todos os aspectos significativos para a produção, o professor, ao mediar a atividade de reescrita, poderá apontar as dificuldades em relação às condições de produção, circulação e recepção, referentes à dimensão social; e aos aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais do gênero trabalhado e necessários à produção do texto. É o momento de se explorar as possibilidades de as manifestações linguísticas ocorrerem, pois se refere ao desenvolvimento de atividades interlocutivas que poderão consubstanciar a constituição do sujeito-autor, refletindo novamente sobre todas as etapas de estudo desenvolvidas nas oficinas. O que será feito na revisão é possibilitar subsídios para que o aluno avalie seu texto antes de passar ao suporte, e o professor deverá orientá-lo de forma a servir de roteiro. Finalizando a reestruturação do gênero, em que os alunos fazem todas as adequações necessárias à produção final do gênero produzido.

A 9ª oficina é destinada à preparação para a divulgação ao público. Momento de refletir se as condições de circulação e recepção foram realmente contempladas na produção. A intervenção que se faz necessária nesta etapa deve ter o caráter de indicar a necessidade de socializar com o público a produção de texto, ou seja, tornar público que foi produzido. Para tanto, orientamos aos alunos que, de posse do material pesquisado na etapa de pré-produção do documentário, dessem ao roteiro a forma adequada a ele, ou seja, produzissem o documentário, a partir do estudo feito nas oficinas. Essa etapa converge para que, ao produzir o texto, criamos uma situação de interlocução de forma socializá-la, a fim de que essa socialização possa ter contribuído na hora da revisão e reescrita do gênero. O que é deflagrado por meio dessa oficina é a produção do documentário.

E para finalizar, a última oficina, a de número 10, ao retomar a atividade que trata da composição do documentário (Cena inicial curta sobre um tema que chame a atenção (acompanhado de trilha); Arte apresentando o personagem (ou lugar); Depoimentos e demais cenas; Depoimento final (acompanhado de trilha); Créditos relativos ao vídeo); da duração de 5 minutos e das imagens que serão utilizadas (Filmagem. foto, desenho), pensou-se em centrar a atividade na produção do documentário, com vistas à apresentação ao público. Primeiramente, aos próprios alunos, a fim de se fazer a primeira avaliação em sala de aula, ressaltando a importância de todo o processo de produção pela qual o gênero passou até se atingir a versão final e a adequação ao suporte. O

professor deverá conduzir a avaliação de forma a possibilitar ao aluno a reflexão de todos os caminhos necessários à produção com foco na perspectiva de escrita *na* escola, a fim de se distanciar de uma escrita simulada, priorizando uma escrita em situação real.

Nos parágrafos anteriores refletimos acerca do confronto entre teoria e prática, demonstramos a confluência entre as atividades desenvolvidas nas oficinas e a abordagem do texto como texto-enunciado, a noção de gêneros do discurso, a discussão acerca da constituição do sujeito e do autor dos textos-enunciados à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin; além de considerar as discussões de Acosta-Pereira (2014), de Rodrigues (2008), de Antunes (2006; 2009; 2010; 2011) e de Geraldí (1996; 1997; 2012 [1984]; 2015), reverberando as condições de produção, circulação e recepção dos textos nas formas de gêneros do discurso.

Coordenamos essa discussão inicial de forma que acontecessem paralelamente às oficinas, porém, considerando toda a complexidade dos pressupostos teórico-metodológicos discutidos no primeiro e segundo capítulos e o fato de algumas abordagens não terem sido contempladas nessa discussão inicial, é importante que se discorra também, de forma mais abrangente, essas questões faltantes, tais como a concepção de linguagem defendida e a defesa da abordagem operacional e reflexiva ancorada na interação verbal; a escrita considerando a ancoragem de ensino *na* escola; a perspectiva de ensino defendida nos documentos oficiais, tais como, PC-SC (1998, 2014) e PCN de Língua Portuguesa (1998).

O ensino da escrita tomou um rumo diferente a partir do entendimento da necessidade de se ter uma nova concepção de linguagem que defende a ideia de que a língua(gem) não é um objeto que se consolida exteriormente aos sujeitos, o que implica dizer que são os sujeitos que as produzem como forma de manifestar seu pensamento, discursivizando-a, portanto, sendo a língua(gem) envolvida pelo social, elas suscitam nas interações verbais. Nesse sentido, o encaminhamento dado às oficinas que analisaram e estudaram os exemplares dos gêneros, tiveram essa preocupação, pois o trabalho é iniciado pela leitura e visualização de exemplares de textos representativos dos gêneros *roteiro de documentário* e *documentário*.

A partir desse estudo, observaram-se os aspectos constitutivo-funcionais como a composição, a temática, o estilo, os aspectos linguísticos, o suporte da situação de interação e os interlocutores, a fim de os alunos se apropriarem dos elementos constitutivos do gênero, bem como dos aspectos que compõem a situação em que ele é produzido.

Destacou-se a abordagem sobre a perspectiva do texto-enunciado, uma vez que se abordou a circunstância que ocorreu a produção do anunciado, os recursos utilizados para produção de sentido do gênero, examinaram-se situações concretas de comunicação para observar quais os recursos linguísticos que fazem parte do gênero suscitado no contexto de interação.

Assim, ao se fazer a leitura de textos do gênero, procurou verificar-se de que modo o texto é organizado em relação à linguagem empregada, qual a intencionalidade discursiva, que estratégias de persuasão foram utilizadas, qual o veículo de circulação do gênero, quem é o locutor, qual o interlocutor, qual o horizonte apreciativo desse interlocutor, enfim, os elementos apreciados nas oficinas de leitura e de leitura-estudo, e que foram contemplados em quase todas as oficinas.

E mais importante ainda é considerar que todas as ações desenvolvidas em prol da constituição do sujeito-autor promulgaram o sujeito como um evento do mundo de acordo com a teoria bakhtiniana, e que, portanto, esse sujeito se constituiu porque foi inserido num contexto social e que por meio das interlocuções (alteridade), as relações interpessoais (aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno, aluno/comunidade escolar) foram atravessadas pela subjetividade de cada um e, que, portanto, incidirá nos discursos produzidos por eles, na construção de seus projetos de dizer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A todo momento, ao escrever esta dissertação, houve a preocupação com a proximidade temática, no entanto, por vezes, é necessário ser loquaz pela importância do assunto discutido. Em função disso, nesta seção, sentimos a necessidade de refazer o percurso das questões teórico-metodológicas pertinentes para o entendimento do processo de produção escrita defendido nesta dissertação e que subsidiaram a proposta desenvolvida no capítulo anterior.

Genericamente falando, o que se propôs a apresentar na proposta didático-pedagógica partiu dos pressupostos do Círculo. Tal proposta tem como questão inicial a análise de exemplares dos textos-enunciados produzidos em situações concretas de interação, valendo-se da situação social em que eles foram produzidos. Em seguida, deu-se ênfase às formas linguísticas utilizadas na construção de sentido desses textos-enunciados constituídos a partir das posições sócio-ideológicas dos seus autores, pois cada gênero do discurso, a fim de cumprir sua função social, materializa-se em texto cujas feições são próprias do gênero. Assim, a análise dos textos-enunciados, a partir da explicitação das condições de produção de cada gênero é a base da produção de texto; planejando-o, escrevendo-o, revisando-o e reescrevendo-o (ANTUNES, 2006; 2009; 2010; 2011), de forma a considerar a escrita como processo e não como produto.

Baseados nas orientações de Rodrigues (2008), assumimos uma proposta que levasse em consideração etapas tais como:

- a definição do gênero;
- a busca de elementos de referência sobre o gênero;
- a seleção de textos que servirão de exemplares;
- a leitura do gênero;
- o estudo do gênero, baseado nas orientações de Acosta-Pereira (2014) de análise de textos-enunciados;
- a definição da situação interativa; e, por fim,
- a produção textual em si.

As ponderações até aqui destacadas só puderam ser planejadas na proposta por conta também do estudo e discussão de questões pertinentes e que até agora não foram contempladas nas discussões pós-apresentação da proposta didática, mas que tratam da base teórica que amparou nossa prática de elaboração didática referenciada por Halté (2008[1998]) e reverberada por Acosta-Pereira (2014) no que diz respeito à construção de saberes múltiplos baseados numa interlocução

em que se compartilham discursos e ancorada num contexto praxiológico específico, como o suscitado na proposta. Esses conhecimentos prévios nos possibilitaram ter um excedente de visão acerca de qual ensino de língua materna gostaríamos de desenvolver, mais especificamente, em relação à produção escrita, foco deste estudo. É preciso resaltar que a escolha do gênero a ser trabalho considerou as necessidades dos alunos, bem como as da escola.

O primeiro e principal eixo norteador refere-se à abordagem operacional e reflexiva acerca do ensino de Língua Portuguesa e que tem em sua proposta a interação verbal. Por conta disso, todas as oficinas consideraram em suas atividades, momentos de interlocução professor-aluno que é representada pela alteridade entre sujeitos. Nesses momentos de socialização e discussão, levaram-se em consideração as interlocuções dos alunos, ou seja, as respostas-réplicas deles na constituição das atividades. Para a construção da proposta ancorada nessa abordagem, foi necessário ter-se bem claro qual a concepção de linguagem que subjaz toda essa prática, e, para nós, a única que converge para tal direcionamento é aquela que pressupõe a linguagem a serviço da interação entre as pessoas.

Por ser a linguagem produzida por sujeitos historicamente constituídos nas relações sociais, evidenciamos em nossas ações nas atividades apresentadas, questões pertinentes que destacaram como a prática pedagógica sob essa perspectiva de ensino aborda a relação do sujeito com a linguagem, como ela estabelece o funcionamento da linguagem e as ações linguísticas demandadas pelo gênero do discurso estudado.

Mas a aplicabilidade desta proposta sob o viés sociointeracionista só teria êxito se desenvolvêssemos uma prática pedagógica amparado nas unidades básicas de ensino e que se sustenta em ações pedagógicas voltadas às dimensões operacional e reflexiva. E foi o que propusemos, concebemos atividades que integrassem práticas de leitura (presentes em todas as oficinas, em especial, nas oficinas 2 e 3 que tratavam da leitura e leitura-estudo do gênero); de análise linguística (consideradas em dois momentos: na leitura analítica do gênero para fazer um levantamento das feições do gênero; e no processo de reescrita dos gênero, quando se recupera toda a análise das dimensões social e verbo-visual do gênero); e de produção textual (nas oficinas em que se propôs ao aluno a construção do projeto discursivo). Essas práticas contribuíram para alcançarmos os objetivos sugeridos por Geraldi (2012 [1984], p.106): “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da

linguagem [...]”. Sendo essa a principal característica do ensino de língua materna que queremos.

Reiteramos também que, tanto a prática de leitura, quanto à prática de análise linguística foram desenvolvidas também para dar suporte à prática de produção escrita, visto que esse é o foco principal desta dissertação.

Na organização deste trabalho, abordamos questões históricas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, com enfoque para a produção de texto. Essa discussão se fez necessária, em parte para nos situarmos dos motivos pelo quais se chegou à nova perspectiva de ensino discursivizada nos documentos parametrizadores oficiais, entre eles, o Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, 2014). E, principalmente, para identificar como eles propõem o trabalho metodológico com a produção escrita. Ambos orientam o trabalho referenciado nos gêneros do discurso como objeto de ensino e no texto como unidade de ensino como propusemos nas oficinas.

Falta ainda considerar que desenvolvemos a proposta didático-pedagógica para a produção escrita considerando a abordagem de ensino sob a perspectiva de escrita *na* escola, e isso se reflete quando, nas atividades, levamos o aluno a refletir sobre o todo do enunciado do gênero a ser produzido nas oficinas, e interlocutivamente, trilhamos procedimentos que levassem o aluno a se engajar num projeto de dizer que considerasse *ter o que dizer, ter uma razão para se dizer e a quem dizer*, de forma a responsabilizar-se pela escolhas linguísticas utilizadas neste projeto de dizer.

Como este trabalho apresentou uma proposta associada à produção escrita de apenas um gênero, isso não significa que ela se limite apenas a uma aplicabilidade. Importa dizer que apresentamos, a partir dela, inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas com a produção de gêneros do discurso, desde que elas levem em consideração a natureza das interlocuções sugeridas nas oficinas e a necessidade de orientar o aluno para uma produção de texto com vistas ao contexto de produção, circulação e recepção do texto do gênero produzido. Mas é de fundamental importância privilegiar as interações verbais, uma vez que os sujeitos são outros; portanto para cada prática pedagógica deverá se levar em consideração a subjetividade ao longo do processo e dos encontros possíveis; ou seja, os discursos dos outros com os próprios discursos, com outros contextos.

Ao longo dessa caminhada, destacamos a necessidade de mudanças em relação ao ensino da língua materna, sugerindo um

caminho a ser seguido pelos futuros leitores desta dissertação. Mas o reconhecimento da importância dessa temática demanda vontade e reflexão por partes dos professores que também sentem necessidade de mudança no processo pedagógico, assim como eu senti. No entanto, a complexidade do processo pedagógico impõe ao professor a revisão das concepções, dos objetivos de ensino, dos procedimentos a serem desenvolvidos e, por fim, dos resultados.

Para tanto, esta dissertação quis sinalizar que o estudo da língua e, por consequência, o uso linguístico na produção de texto, deve considerar o enunciado como o centro da discussão, bem como toda a relação com a sua historicidade. O distanciamento, por parte dos professores, desses pressupostos incide num ensino equivocado e insistir nesse equívoco é uma forma de reforçar o fosso entre as desigualdades sociais, pois é só, conforme defende Britto,

[...] através do exercício pleno da cidadania, o que inclui o acesso a todos os direitos e às atividades da classe dominante, que os segmentos excluídos poderão conhecer e eventualmente dominar outras variedades linguísticas, entre as quais a norma culta (BRITO, 1997, p. 106).

Papel este que só a escola pode efetivamente desempenhar, a fim de contribuir para a diminuição dessas desigualdades, já que uma das principais funções da escola é a formação crítica do cidadão, pois, para Bakhtin [Volochninov] (1997[1929], p. 42): “[a]s relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente derivam determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica”.

Esse foi o caminho trilhado nesta dissertação. Acreditamos nesse caminho. E aspiramos por mudanças.

6. REFLEXÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A finalização da escrita desta dissertação coadunou para a eclosão de um desejo: “querer saber mais”. Em parte porque as discussões aqui apresentadas, bem como as sugestões produzidas são questões pertinentes para o ensino de Língua Portuguesa, e, em especial, para os professores que precisam ter o entendimento da inter-relação teoria e prática. Mas também pelo fato de ela poder estimular outras pesquisas na área.

Por conta disso, na seção introdutória, expus alguns fatores que me levaram à inquietação que inspirou toda esta pesquisa: como mediar, na aula de Língua Portuguesa, a produção escrita ancorada em situações reais de uso de linguagem a partir do trabalho com gêneros do discurso?

Duas questões foram de extrema importância para o surgimento desta inquietação, entre elas, a consolidação do ensino da Língua Portuguesa, a partir do final da década de 1990, por meio dos gêneros do discurso, fato bastante referenciado nos cursos de formação dos quais participei, mas sem dar importância à discussão e à apresentação da base epistemológica que subsidiava tal proposta de ensino (com exceção de um, que fomentou toda essa discussão). Essa falta de conhecimento levou a uma prática deficiente ainda baseada em modelos que negavam uma perspectiva de ensino de linguagem em situações reais de interação. E que, conseqüentemente, resultou na outra questão que consubstanciou para a inquietude já apresentada: o fato da permanência do aluno por cerca de doze no Ensino Fundamental em escolas que ainda promulgavam uma prática de ensino tradicional.

O desejo de muitos professores, ao participarem dos cursos de formação, não é o de se apropriar das teorias que orientam a prática e talvez seja essa a questão paradoxal do pensamento teoria *versus* prática. Porque toda prática requer saber específico/científico, seja qual especialidade for, uma vez que é por meio desse conhecimento que deriva a prática.

Meu objetivo foi justamente tentar comprovar como a teoria precisa estar amparando toda prática em sala de aula. Enfatizar também a necessidade disso, a fim de desmistificar o ideário de que a teoria sempre esteja atrelada ao campo das ideias. E incitar a reflexão nos futuros leitores de que esse entrecruzamento é possível, pois é por meio do conhecimento dos pressupostos teóricos que se podem construir propostas de intervenções.

Ao finalizar a pesquisa, senti-me intimada a dar essa atitude responsiva aos professores, visto que essa angústia em relação ao “como

fazer” era minha também. Apesar de saber que a maioria dos formadores não tem esse propósito quando ministram cursos de formação, na atual conjuntura como pesquisadora, não poderia esquecer a minha práxis diária em sala de aula.

De forma geral, o pensamento de Geraldi, metodologicamente falando, dá importância ao processo de interlocução no ensino da língua portuguesa em condições reais de produção. A ideia foi desenvolver atividades que, segundo Britto (1997, p. 161), visem a “estabelecer uma interlocução” a fim de se distanciar da artificialidade discursiva que se configura por meio da produção de texto sobre a perspectiva de escrita *para a escola*. Para tanto, é essencial ter-se a consciência da concepção de linguagem que a concerne como uma condição para a interação verbal.

Para se distanciar da prática tradicional, a proposta desta dissertação para o ensino de Língua Portuguesa possibilitou, por meio da interação professor e aluno, desenvolver as práticas de leitura, de produção e de análise linguística de texto. Geraldi (2012 [1984], p. 106) justifica as práticas dessas unidades de ensino por dois motivos: “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”. Assim, oportunizamos ao aluno a experiência com a linguagem a partir da reflexão sobre ela, por meio da produção escrita.

Como devolutiva ao que me propus a discutir nesta dissertação acerca do ensino da produção escrita sob a perspectiva enunciativo-discursiva, exploramos as principais teorias para que pudéssemos construir uma proposta didático-pedagógica com a perspectiva de escrita *na escola* que levasse em consideração práticas interlocutivas de ensino e aprendizagem que contribuíssem para a constituição do sujeito-autor nas aulas de Língua Portuguesa.

Para realizamos nosso intento, inicialmente, refletimos sobre como se dá a constituição do enunciado, a fim de poder construir atividades na proposta didático-pedagógica que pudessem desenvolver nos alunos a capacidade de se apropriar de elementos linguísticos essenciais à constituição de enunciados tipificados em gênero que surgem das esferas da atividade humana. E, principalmente, ter o entendimento da necessidade de se ter a relação dialógica em sua constituição, desde que ela configure uma resposta-réplica ao outro. Essa interação pressupõe a responsividade entre sujeitos, extremamente necessária à constituição do sujeito-autor. Sujeito esse o qual está

inserido em um contexto social e que, portanto, só se constituiu em função de as relações interpessoais se efetivarem por meio da linguagem atravessadas pela visão axiológica de cada sujeito que participou dessa relação.

Ao construirmos a proposta de intervenção de produção escrita apresentada nesta dissertação, a discussão desses eixos foi essencial para que conseguíssemos propor atividades que consubstanciassem nossas ações de forma a constituir um sujeito-autor responsável, responsivo e consciente de sua escrita em condições reais de interação. A isso, acrescenta-se que a proposta apresentada considerou a escrita como processo, bem como considerou a necessidade de o sujeito assumir o papel de autor, a fim de produzir um discurso que reflita a expressão do seu pensamento.

Em contrapartida, o nosso projeto de dizer foi referenciado em autores como Acosta-Pereira (2012, 2013, 2014), Antunes (2006, 2009; 2010; 2011), Geraldi (1996; 1997; 2012 [1984], 2015) e Rodrigues (2004, 2008), pois propuseram o ensino por meio dos gêneros do discurso à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin e que, portanto, refletem e refratam as condições de produção, circulação e recepção dos textos-enunciados produzidos na perspectiva defendida por Geraldi (1997) que tem como abordagem principal a visão da escrita que se distancia da artificialidade discursiva.

Uma análise geral desta dissertação aponta para o entendimento de uma relativa regularidade em pesquisas/dissertações com o mesmo aporte teórico, baseado no ensino-aprendizagem por meio de gênero do discurso. Apesar disso, o que se apresentou fora, especificamente, diante das inúmeras pesquisas na área de produção escrita sob o viés enunciativo-discursivo, uma propostas de interlocução sobre as condições de produção que levem o aluno a constituir-se sujeito-autor por meio de mediação do professor.

Por se tratar de uma proposta de produção escrita de um gênero do discurso, vale ressaltar que não há como dissociar o seu estudo dos seus elementos constitutivos, tais como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Este trabalho de análise dos textos-enunciados consubstanciou para a possibilidade de desenvolvimento de várias propostas com os mais variados gêneros do discurso. O importante é ressaltar para os alunos que a linguagem se realiza sempre em situações concretas de interação. Mesmo o gênero do discurso possuindo uma certa estabilidade referente as especificidades da esfera de onde ele suscitou, leva consigo as marcas individuais de cada autor as quais refletem certa instabilidade de qualquer gênero como afirma

Bakhtin. Por isso, o desenvolvimento de atividades que privilegiaram ações para o desenvolvimento do discurso do autor, a fim de ele sentir-se responsável e consciente das escolhas linguísticas que ele deverá utilizar, de modo a considerar dimensão verbo-visual e social do gênero produzido.

Outro ponto a considerar é a possibilidade do trabalho transdisciplinar, pois poderá contribuir para constituição do todo do enunciado, principalmente, no que tange à temática desenvolvida no gênero. Ademais, a possibilidade de as disciplinas participarem juntas de uma proposta de ensino de produção de texto, remete-nos à ideia defendida pelo Círculo de que os gêneros não são formas totalmente fixas e que, portanto, eles se transformam em relação ao tema, ao estilo e à forma composicional. Podemos acrescentar a isso, outro forte argumento nas palavras de Geraldi (2014, p. 29), que tratam do motivo pelo qual toda elaboração didática pode ser entrelaçada por diferentes disciplinas: “[...] nenhum campo de atividade humana existe sem relações com seu exterior e por isso mesmo há trocas comunicativas, há diálogos em maior ou menor profundidade”.

Também pensando no professor, tivemos a preocupação de propor uma ressignificação da produção do texto numa perspectiva de ensino sobre os estudos dos gêneros do discurso. E com isso deixar uma singela contribuição aos colegas de profissão para auxiliá-los nos estudos da linguagem com uma possibilidade de se apropriar dos já-ditos, a fim de que a discussão e a reflexão possam agir sobre o processo de constituição do sujeito-professor. Assim, ao produzir esta dissertação, coloquei-me na posição de sujeito-autor, pois eu precisei tomar ciência de que sou responsável pela escrita para poder imprimir minha assinatura; consciente de que ao me constituir como sujeito nas relações com os outros, instituí-me empoderada pelo fato de que minha pesquisa pode ser reverberada/incorporada aos dizeres dos outros, a fim de também constituí-lo.

Por fim, esta ressignificação não se encerra aqui. Diante do direcionamento dado à construção da proposta a qual foi metodologicamente construída e embasada em pesquisas que referenciavam o ensino do gênero do discurso, essa pesquisa poderá ser pensada como ancoragem para uma pesquisa-ação, abrindo assim um campo novo de pesquisas relacionadas ao estudo dos gêneros do discurso, pois em se tratando sobre o ensino de Língua Portuguesa, há muito sobre o que se refletir.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. Gêneros do discurso: esferas, arcaica e constitutividade. **Revista Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 54-72, jan./jun., 2013.

_____. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Revista Intersecções**, Jundiá, v. 07, p. 04-23, 2014.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs]. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Aula de português**: encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, Número Especial, p. 4-25, Jan./Jul. 2014.

AZEVEDO, Luiza Azevedo; CORTINHAS, Rosângela. **Ventre Livre**: roteiro de montagem. 1994. Disponível em: <<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ventre-livre-roteiro-de-montagem>>. Acesso em: 18/09/16.

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

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMARGO, Thales Trench de; BASSANI, Renata; CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Deutschbrasilianer: estrangeiros no próprio país**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXIII Prêmio Expocom – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1-9, 2016.

DEVORA LIVROS. **Pequeno Príncipe**: documentário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nO30sPkgoXc>>. Acesso em 18/09/16.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e Autoria**. In: BRAIT, Beth [org]. Bakhtin: Conceitos-Chave. 5. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FURTADO, Jorge. **Ilha das Flores**. 1988. Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-consolidado>>. Acesso em 12/09/2016.

_____. **Ilha das Flores**. 1989. 13min. Disponível em: http://portacurtas.org.br/curtanaescola/filme/?name=ilha_das_flores>. Acesso em 12/09/16.

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

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: mercado de Letras, 1996.

_____. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa [orgs]. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula**. Anglo: São Paulo, 2012 [1984].

_____. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, Ago./Dez. 2014.

_____. **A aula como aula acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2015.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul/dez, 2008 (1998).

MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012[1928].

PETITJEAN, André. Importância e Limites da Noção de Transposição Didática para o Ensino do Francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul/dez, 2008(1998).

PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Volochínov. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Pesquisa com os gêneros dos discursos na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum: language and culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

_____. Análise de Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana: Algumas Questões Teóricas e Metodológicas. **Revista Linguagem em Dis(curso)**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral da Educação Básica**. Santa Catarina – [S.I.]: [S.n.], 2014.

_____. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SEVERO, Cristine Gorski. **Por uma perspectiva social dialógica da linguagem: repensando a noção de indivíduo**. 255 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOARES, Sérgio José Puccini. **Documentário e Roteiro de Cinema: da pré-produção à pós-produção**. 250 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP: [s.n.], 2007.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção Bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de [orgs]. **Vinte Ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TV Paulo Freire. **Não tem segredo** – Roteiro. 2010. 06min11s. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=15929#>>. Acesso em 13/09/16.

TVOVO. **Modelo de Roteiro**. Disponível em: <<http://tvovo.org/wp-content/uploads/2016/08/roteiro.jpg>>. Acesso em 18/09/16.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Paulo: Pedro e João, 2013[1930].

WIKIPÉDIA. **O que é um roteiro?** Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Roteiro>>. Acesso em: 19/09/16.

APÊNDICE A: CRONOGRAMA DAS OFICINAS

Quadro 4 – Cronograma das oficinas

Oficinas	Número de aulas (45 m)	Objetivos
1ª	Uma	Conhecer a proposta
2ª	Duas	Conhecer os gêneros da proposta.
3ª	Quatro	Estuda o gênero roteiro de documentário.
4ª	Duas	Estudar o gênero roteiro de documentário
5ª	Duas	Planejar a escrita do texto do gênero roteiro de documentário.
6ª	Quatro	Escrever o roteiro de documentário.
7ª	Duas	Revisar o roteiro.
8ª	Duas	Reescrever o roteiro.
9ª	Duas	Produção do documentário
10ª	Duas	Publicação do documentário

Fonte: autor

ANEXOS

ANEXO A: O QUE É UM ROTEIRO

O roteiro (português brasileiro) ou argumento ou guião (português europeu), em inglês script (forma reduzida de *manuscript* - manuscrito), é a forma escrita de qualquer espetáculo audiovisual, escrito por um ou vários profissionais que são chamados de roteiristas (argumentistas ou guionistas). O roteiro ou guião é um documento narrativo utilizado como diretriz para espetáculos de cinema, programas televisivos ou jogos eletrônicos.

Roteiros de ficção contêm a íntegra de um filme ou de um capítulo de novela ou seriado, divididos em cenas numeradas que descrevem os personagens e os cenários. O roteiro inclui todos os diálogos, com indicações para os atores quanto à entonação da voz e à atitude corporal. Além disso, informa o horário em que cada cena deve ser filmada ("Dia", "Noite", "Pôr do sol", "Amanhecer", etc.) e se a cena é "Externa" (filmada ao ar livre) ou "Interna" (gravada em estúdio).

Também espetáculos de não ficção, como a festa da entrega do Oscar ou o Criança Esperança dependem de um roteiro, assim como documentários e filmes publicitários. Cada um tem uma linguagem própria.

O roteiro técnico, desenvolvido posteriormente, dá indicações quanto ao posicionamento das câmeras, uso de gruas, iluminação e efeitos audiovisuais. É preparado pelo diretor do espetáculo, em conjunto com a equipe técnica e, eventualmente, com o roteirista.

O roteirista pode indicar, nos diálogos, a entonação do personagem com marcações como "ríspido", "alegre", "surpreso", etc. Modernamente, no entanto, reduz-se ao mínimo necessário a interferência do roteirista no trabalho do ator, que é conduzido pelo diretor. A falta absoluta dessas indicações, no entanto, pode levar a erros de interpretação quanto às intenções de uma fala. Emoções 'invisíveis' dos personagens não são indicadas pelos roteiros porque precisam ser mostradas ao espectador através da vivência das ações dos atores em frente a câmera. Daí a noção essencial aos escritores de roteiro de que "escrever é igual a descrever". As emoções que o espectador sente a partir do estímulo da cena a que ele assiste num filme resultam da interpretação dos diferentes eventos descritos no roteiro que acontecem em frente a câmera, como ações e movimentos. Em termos da linguagem semiótica, pode-se dizer que a cena contém indicações ao espectador, que precisa decodificar e interpretar o que lhe é mostrado. Um roteiro em que as ações descritas se sucedem e fazem perceber um

significado a partir do conjunto das ações é um bom roteiro. Não são chamadas de 'roteiro' as peças de dramaturgia destinadas ao teatro nem o esquema a ser seguido em um noticiário. As primeiras são chamadas simplesmente de "peça" e o segundo recebe, no jargão técnico, o nome de espelho.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Roteiro> acessado em 19/09/2016.

ANEXO B: ILHA DAS FLORES - ROTEIRO

ILHA DAS FLORES
ROTEIRO CONSOLIDADO

OBSERVAÇÃO: O "roteiro" original de ILHA DAS FLORES, escrito por Jorge Furtado em dezembro de 1988 e aprovado para produção em reunião interna da Casa de Cinema de Porto Alegre dia 03 de janeiro de 1989, era basicamente um longo texto de locução, antecedido por uma apresentação do assunto e apenas duas frases sobre as imagens do filme: "A câmera mostra exatamente o que o texto diz, da forma mais didática, óbvia e objetiva possível. Quando o texto fala em números eles são mostrados num quadro negro ou em gráficos." Alguns dias depois, Jorge escreveu um "roteiro detalhado", que não reproduzia o texto de locução, mas previa imagens para cada frase. Entre fevereiro e março, o texto sofreu algumas alterações, e paralelamente foi elaborado um "roteiro técnico" em forma de tabela, com o detalhamento de 267 planos previstos para o filme. O roteiro "consolidado" é uma mistura dos três já referidos (o original, o detalhado e o técnico), colocado em formato de roteiro propriamente dito, mas sem as alterações finais decididas durante a filmagem, ou mesmo depois. Porque estas só existem mesmo é no filme. (Giba Assis Brasil, 2003)

ROTEIRO ORIGINAL

Jorge Furtado, dezembro/1988

Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre

FATOS

A Ilha das Flores está localizada à margem esquerda do Rio Guaíba, a poucos quilômetros de Porto Alegre. Para lá é levada grande parte do lixo produzido na capital. Este lixo é depositado num terreno de propriedade de criadores de porcos. Logo que o lixo é descarregado dos caminhões os empregados separam parte dele para o consumo dos porcos. Durante este processo começam a se formar filas de crianças e mulheres do lado de fora da cerca, a espera da sobra do lixo, que utilizam para alimentação. Como as filas são muito grandes, os empregados organizam grupos de dez pessoas que, num tempo estipulado de cinco minutos, podem pegar o que conseguirem do

lixo. Acabado o tempo, este grupo é retirado do local, dando lugar ao próximo grupo.

O FILME

A ideia do filme é mostrar o absurdo desta situação: seres humanos que, numa escala de prioridade, se encontram depois dos porcos. Mulheres e crianças que, num tempo determinado de cinco minutos, garantem na sobra do alimento dos porcos sua alimentação diária. Esta situação absurda será mostrada de uma forma absurda.

O filme será estruturado como um documentário científico, do tipo "Wild Life". A câmera vai seguir um tomate, desde a sua plantação até o consumo por uma criança da Ilha das Flores, passando pelo supermercado e pela casa de uma consumidora. Todas as informações do texto serão ilustradas, da maneira mais didática possível. A narração será feita no padrão normal dos documentários, sem qualquer tom caricato e sem emoções.

INFLUÊNCIAS

As principais influências deste filme são: a arte de identificação, Kurt Vonnegut Jr., Meu Tio da América, as matérias da RBS TV enviadas de Tramandaí, a Enciclopédia Conhecer e os documentários "Wild Life". O público alvo, assim como o do disco metálico de informações enviadas a Plutão pela NASA, são os seres extraterrestres, se eles existirem. O texto de narração tem 185 linhas, 183 foram criadas pelo telencéfalo altamente desenvolvido do autor. Duas linhas são de Cecília Meireles

ILHA DAS FLORES
roteiro de Jorge Furtado
março/1989

produção: Casa de Cinema de Porto Alegre

(1) Sobre fundo preto surgem, em letras brancas, sucessivamente, as seguintes frases:

ESTE NÃO É UM FILME DE FICÇÃO

ESTA NÃO É A SUA VIDA

DEUS NÃO EXISTE

(2) GLOBO: as frases desaparecem em fade e surge um globo girando, como no início de "Casablanca". Sobre e sob o globo, aparece o título do filme:

ILHA DAS FLORES

(3-5) MAPAS: fusão, ou corte, para mapas do Brasil, do Rio Grande do Sul, até se ler "Belém Novo" no mapa.

FUSÃO PARA

(6) PLANTAÇÃO DE TOMATES: Câmera na mão avança numa plantação de tomates em Belém Novo, em direção a um agricultor, japonês, parado no centro do quadro, olhando para a câmera.

LOCUTOR

Estamos em Belém Novo, município de Porto

Alegre,

Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinqüenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste. Caminhamos neste

momento

numa plantação de tomates e podemos ver a

frente,

em pé, um ser humano, no caso, um japonês.

(7-10) JAPONÊS: Dois japoneses, no estúdio, de frente e de perfil, como nas fotos de identificação policial. Detalhe dos olhos e do cabelo.

LOCUTOR

Os japoneses se distinguem dos demais seres

humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.

(11-13) TOSHIRO: table-Top documentos do Toshiro. Carteira de identidade, certidão de nascimento, impressão digital, exame de sangue.

LOCUTOR

O japonês em questão chama-se Toshiro.

(14-15) OS SERES HUMANOS: table-Top "As medidas do homem", do Leonardo da Vinci. Estátua grega.

LOCUTOR

Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes...

(16) BALEIA: imagem em vídeo de uma baleia.

(17) GALINHA: table-Top Desenho do Picasso.

LOCUTOR

... que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características:

(18) AULA DE ANATOMIA: mão enluvada segurando um cérebro, coloca uma bandeirinha cravada no córtex.

LOCUTOR

... o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.

(19-30) TELENCEFALO: imagens de computador do cérebro. Edição de imagens de informações contidas no cérebro: equações, números de telefone, imagens de livros escolares, etc.

LOCUTOR

O telencéfalo altamente desenvolvido permite aos seres humanos armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las.

(31-40) **MANIPULAÇÃO DE PRECISÃO:** a primeira imagem deve ser relacionada com a última do telencéfalo, por exemplo, dedos virando uma página do livro escolar. Imagens do movimento de pinça, instrumentos cirúrgicos, pincel, baseado, indústria eletrônica, mão depenando galinha.

LOCUTOR

O polegar opositor permite aos seres humanos o movimento de pinça dos dedos o que, por sua vez, permite a manipulação de precisão.

BENEFÍCIOS DO PLANETA: (41) mão colhendo uma maçã na árvore, (42)

gravura da expulsão de Adão e Eva do Paraíso, (43) gravura da torre de Babel, (44) Pirâmides, (45) Parthenon, (46) Loba romana com os gêmeos, (47) capela Sistina, (48) 14 Bis, (49) bomba de Hiroshima, (50) Coca-Cola com tampa rosca, (51) mão colhendo um tomate.

LOCUTOR

O telencéfalo altamente desenvolvido somado a capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos deu ao ser humano a possibilidade de realizar um sem número de melhoramentos em seu planeta, entre eles, plantar tomates.

(52-58) **TOMATES:** pack-Shot tomates, gravuras de tomate em livros de botânica e enciclopédias, pizza recebendo o molho.

LOCUTOR

O tomate, ao contrário da baleia, da galinha, dos japoneses e dos demais seres humanos, é um vegetal. Fruto do tomateiro, o tomate passou a ser cultivado pelas suas qualidades alimentícias a partir de mil e oitocentos.

(59-60) TOMATES: gráfico da produção mundial de tomates com a percentagem produzida pelo sr. Toshiro.

LOCUTOR

O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.

(61-65) ALIMENTAÇÃO: comidas utilizando tomate.

LOCUTOR

A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.

(66-70) CARREGANDO: Toshiro carregando tomates na Kombi.

LOCUTOR

O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Thoshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.

(71-75) DINHEIRO: ilustrações de cédulas antigas, cédulas atuais, o manuseio do dinheiro, exemplo da troca feita (mercadoria / dinheiro). Gráficos, bolsa de valores. (76) Giges: ilustração de enciclopédia. (77) Ásia Menor: mapa.

LOCUTOR

O dinheiro foi criado provavelmente por iniciativa de Giges, rei da Lídia, grande reino da Asia Menor, no século VII Antes de Cristo.

(78-79) CRISTO: quadros da crucificação. Detalhe do INRI.

LOCUTOR

Cristo era um judeu.

(80) OS JUDEUS: cenas do holocausto, em vídeo. "Noite e nevoeiro", de Alain Resnais. Trator empurrando corpos para uma vala.

LOCUTOR

Os judeus possuem o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. São, portanto, seres humanos.

(81-82) TROCA: balança com tomates e galinha. (83) Gráfico de equivalência baleia = galinhas.

LOCUTOR

Até a criação do dinheiro, o sistema econômico vigente era o de troca direta. A dificuldade de se avaliar a quantidade de tomates equivalentes a

uma

galinha e os problemas de uma troca direta de galinhas por baleias foram os motivadores principais da criação do dinheiro.

(84-100) COMÉRCIO: Comerciais de tv, anúncios de revista, prateleiras de supermercado, vitrines de lojas, balaios de ofertas, preços, líderes políticos fazendo acordo (vt).

LOCUTOR

A partir do século III A.C. qualquer ação ou objeto produzido pelos seres humanos, frutos da conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor, assim como todas as coisas vivas ou não vivas sobre e sob a terra, tomates, galinhas e baleias, podem ser trocadas por dinheiro.

(101) SUPERMERCADO: supermercado, mostrando o ritual de compras do carrinho ao caixa, passando pelos tomates. Dona Anete faz as compras. Planos longos, em traveling.

LOCUTOR

Para facilitar a troca de tomates por dinheiro, os seres humanos criaram os supermercados.

(102) DONA ANETE: dona Anete, no estúdio, de frente e de perfil, como nas fotos de identificação policial. Detalhe dos olhos e do cabelo.

LOCUTOR

Dona Anete é um bípede, mamífero, possui o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. é, portanto, um ser humano. Não

sabemos

se ela é judia, mas temos quase certeza que ela não é japonesa. Ela veio a este supermercado para, entre outras coisas, trocar seu dinheiro por tomates. Dona Anete obteve seu dinheiro em troca do trabalho que realiza.

(103) PORTÃO: Dona Anete entrando no portão de uma casa.

LOCUTOR

Ela utiliza seu telencéfalo altamente desenvolvido e seu polegar opositor para trocar perfumes por dinheiro.

(104) PERFUMES: comercial de perfume, Avon.

LOCUTOR

Perfumes são líquidos normalmente extraídos das flores que dão aos seres humanos um cheiro mais agradável que o natural.

(105-108) FÁBRICA DE PERFUMES: fábrica de perfumes. Várias etapas do processo de fabricação dos perfumes.

LOCUTOR

Dona Anete não extrai o perfume das flores. Ela troca, com uma fábrica, uma quantidade

determinada

de dinheiro por perfumes.

(109-110) VENDA DOS PERFUMES.: dona Anete na casa de uma cliente.

Demonstração do perfume. A mesma cena do comercial.

LOCUTOR

Feito isso, dona Anete caminha de casa em casa trocando os perfumes por uma quantidade um

pouco

maior de dinheiro. A diferença entre estas duas quantidades chama-se lucro.

(111) Letreiro: LUCRO.

LOCUTOR

O lucro de Dona Anete é pequeno se comparado

ao

lucro da fábrica...

(112) SUPERMERCADO: Dona Anete no caixa, comprando carne de porco e tomates.

LOCUTOR

... mas é o suficiente para ser trocado por um quilo de tomate e dois quilos de carne, no caso, de porco.

(113-116) PORCO: Desenhos de enciclopédia, porcos ao vivo, porquinho de desenho animado, porco cozido com maçã na boca, os três porquinhos. Detalhe pé do porco. Porco num matadouro.

LOCUTOR

O porco é um mamífero, como os seres humanos e

as

baleias, porém quadrúpede. Serve de alimento aos japoneses e aos demais seres humanos, com

exceção

dos judeus.

(117-119) COMPRAS: dona Anete descarrega as compras. Cozinha, geladeira, armário.

LOCUTOR

Os alimentos que Dona Anete trocou pelo dinheiro que trocou por perfumes extraídos das flores, serão totalmente consumidos por sua família num período de sete dias.

(120) DIA: representação astronômica do dia. Estúdio, maquete.

LOCUTOR

Um dia é o intervalo de tempo que o planeta terra leva para girar completamente sobre o seu próprio eixo.

(121) CUCO: Relógio-cuco marcando 12 horas.

LOCUTOR

Meio dia é a hora do almoço.

(122-126) FAMÍLIA: família reunida na mesa. Dona Anete serve o almoço. Dona Anete e Marido mostram as alianças. (127-135) Certidão de casamento da dona Anete. Fotos de casamento.

LOCUTOR

A família é a comunidade formada por um homem e uma mulher, unidos por laço matrimonial, e pelos filhos nascidos deste casamento.

RECAPITULAÇÃO: mesmas imagens anteriores, bem rápido: (136) molho, (137) Toshiro, (138) compras, (139) Avon, (140) molho.

LOCUTOR

Alguns tomates que o senhor Toshiro trocou por dinheiro com o supermercado e que foram trocados novamente pelo dinheiro que dona Anete obteve como lucro na troca dos perfumes extraídos das flores foram transformados em molho para a carne de porco.

(141-143) **ÁREA DE SERVIÇO:** Dona Anete joga tomate no lixo.

LOCUTOR

Um destes tomates, que segundo o julgamento altamente subjetivo de dona Anete, não tinha condições de virar molho, foi colocado no lixo.

(144-150) **LIXO:** cenas da coleta de lixo, da cozinha até o caminhão.

LOCUTOR

Lixo é tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos, numa conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor, e que, segundo o julgamento de um determinado ser humano, num momento

determinado, não tem condições de virar molho. Uma cidade como

Porto Alegre, habitada por mais de um milhão de seres humanos, produz cerca de quinhentas toneladas de lixo por dia.

(151) **GERMES:** imagem de microscópio. Bactérias. (152-160) Imagens de doenças em livros médicos, hospital, Santa Casa.

LOCUTOR

O lixo atrai todos os tipos de germes e bactérias que, por sua vez, causam doenças. As doenças prejudicam seriamente o bom funcionamento dos seres humanos. Outras características do lixo são o aspecto e o aroma extremamente desagradáveis. Por tudo isso, ele é levado na sua totalidade para um único lugar, bem longe, onde possa, livremente,

sujar, cheirar mal e atrair doenças.

(161) **CAMINHÃO DE LIXO:** coleta.

LOCUTOR

O lixo é levado para estes lugares por caminhões. Os caminhões são veículos de carga providos de

rodas.

(162) ILHA DAS FLORES: placa de estrada passando, ponto de vista de quem está no caminhão de lixo.

LOCUTOR

Em Porto Alegre, um dos lugares escolhidos para que o lixo cheire mal e atraia doenças chama-se Ilha das Flores.

(163) ÁGUA: traveling margem da ilha, com lixo e malocas, câmara em um barco. Água do Guaíba.

LOCUTOR

Ilha é uma porção de terra cercada de água por todos os lados.

(164) H₂O: garrafa de vidro transparente, de laboratório, mostrando a cor da água. Estrutura molecular da água.

LOCUTOR

A água é uma substância inodora, insípida e incolor formada, teoricamente, por dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio.

(165-170) FLORES: imagens de debutantes, calendários japoneses, gravuras de enciclopédia, girassóis do Van Gogh.

LOCUTOR

Flores são os órgãos de reprodução das plantas, geralmente odoríferas e de cores vivas.

RECAPITULAÇÃO: mesmas imagens anteriores: (171) fábrica, (172) Avon.

LOCUTOR

De flores odoríferas são extraídos perfumes, como os que do Anete trocou pelo dinheiro que trocou por tomates.

ILHA DAS FLORES: lixo na ilha: (173) traveling margem do rio,

(174) lixo com saco.

LOCUTOR

Há poucas flores na Ilha das Flores. Há, no entanto, muito lixo e, no meio dele, o tomate que dona Anete julgou inadequado para o molho da carne de porco.

(175) ILHA DAS FLORES: porcos na ilha. Porcos num chiqueiro.

LOCUTOR

Há também muitos porcos na ilha.

RECAPITULAÇÃO: (176) Dona Anete jogando tomate no lixo, (177) porco comendo.

LOCUTOR

O tomate que dona Anete julgou inadequado para o porco que iria servir de alimento para sua família pode vir a ser um excelente alimento para o porco e sua família, no julgamento do porco.

COMPARAÇÃO DONA ANETE / PORCO: (178) aula de anatomia, (179) porco parado, (179A) pé do porco.

LOCUTOR

Cabe lembrar que dona Anete tem o telencéfalo altamente desenvolvido enquanto o porco não tem nem mesmo um polegar, que dirá opositor.

DONO DO PORCO: (180) dono do porco, em tele, ao lado da cerca; (181) detalhe do polegar escolhendo dinheiro, fazendo um pagamento; (182) assinando; (183) dando ordens com o dedo; (184-185) dono do porco se vira.

LOCUTOR

O porco tem, no entanto, um dono. O dono do porco é um ser humano, com telencéfalo altamente

dinheiro desenvolvido, polegar opositor e dinheiro. O dono do porco trocou uma pequena parte do seu por um terreno na Ilha das Flores, tornando-se assim, dono do terreno.

TERRENO: (186) certificado de propriedade; (187) cerca, pessoas do lado de fora, em fila.

LOCUTOR

Terreno é uma porção de terra que tem um dono e uma cerca. Este terreno, onde o lixo é depositado, foi cercado para que os porcos não pudessem sair e para que outros seres humanos não pudessem entrar.

SEPARAÇÃO DO LIXO: (188) caminhão descarrega lixo na ilha, (189) empregados fazem triagem lixo/papel, (190) detalhe material orgânico, (191) detalhe material inorgânico, (192) empregados carregando caixa, (193) triagem.

LOCUTOR

Os empregados do dono do porco separam no lixo aquilo que é de origem orgânica daquilo que não é de origem orgânica. De origem orgânica é tudo aquilo que um dia esteve vivo, na forma animal ou vegetal. Tomates, galinhas, porcos, flores e papel são de origem orgânica.

(194-200) PAPEL: fábrica de Papel. Processo de fabricação do papel. Celulose.

LOCUTOR

O papel é um material produzido a partir da celulose. São necessários trezentos quilos de madeira para produzir sessenta quilos de celulose.

(201-204) Árvores sendo derrubadas. Folhas de papel. Lista de compras de dona Anete. Embrulho dos tomates.

LOCUTOR

A madeira é o material do qual são compostas as árvores. As árvores são seres vivos. O papel é industrializado principalmente na forma de folhas, que servem para escrever ou embrulhar.

(205-206) PROVA DE HISTÓRIA: mão cata papel com prova de História no meio do lixo.

LOCUTOR

Este papel, por exemplo, foi utilizado para elaboração de uma prova de História da Escola de Segundo Grau Nossa Senhora das Dores e aplicado à

aluna Ana Luiza Nunes, um ser humano.

(207-210) Sala de aula. Alunos fazendo prova. Letreiro: TESTE DA CAPACIDADE DO TELENCEFALO DE UM SER HUMANO DE RECORDAR DADOS REFERENTES AO ESTUDO DA HISTÓRIA.

LOCUTOR

Uma prova de História é um teste da capacidade do

telencefalo de um ser humano de recordar dados referentes ao estudo da História.

(211) MEM DE SÁ: gravura. Capa do "Grandes personagens da nossa história".

(212) Captanias hereditárias: mapa. Letreiro anterior (definição de prova de História) permanece.

LOCUTOR

Por exemplo: quem foi Mem de Sá? Quais eram as capitâncias hereditárias?

(213) HISTÓRIA: "Era uma vez" em um livrinho ilustrado, tipo Branca de Neve. Letreiro anterior vai sumindo, até ficar só a palavra RECORDAR.

LOCUTOR

A História é a narração metódica dos fatos ocorridos na vida dos seres humanos. Recordar é viver.

(214-217) PORCOS: homem dá comida aos porcos. Porcos comendo.

LOCUTOR

Os materiais de origem orgânica, como os tomates e as provas de história, são dados aos porcos como alimento. Durante este processo, algumas mulheres e crianças esperam no lado de fora da cerca na Ilha das Flores. Aquilo que os porcos julgarem inadequados para a sua alimentação, será utilizado na alimentação destas mulheres e crianças.

(218) MULHERES E CRIANÇAS: bando de mulheres e crianças no estúdio, olhando pra câmera; (219) mulheres e crianças de perfil; (220) mulheres e crianças mostrando os polegares.

LOCUTOR

Mulheres e crianças são seres humanos, com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e nenhum dinheiro. Elas não têm dono e, que é pior, são muitas.

(221) PORTEIRA: mulheres e crianças aguardando na fila. (221A) Traveling na fila.

LOCUTOR

Por serem muitas, elas são organizadas pelos empregados do dono do porco em grupos de dez e têm a permissão de passar para o lado de dentro da cerca. Do lado de dentro da cerca elas podem pegar para si todos os alimentos que os empregados do dono do porco julgaram inadequados para o porco.

ENTRADA NO TERRENO: (222) empregados controlando a entrada; (223) mulheres e crianças ao lado da cerca; (224) astros; (225) pessoas correndo; (225A) catando comida; (225B) enchendo sacolas; (225C) detalhe do que pegam; (225D) capataz olhando relógio; (225E) detalhe do relógio.

LOCUTOR

Os empregados do dono do porco estipularam que cada grupo de dez seres humanos tem cinco minutos para permanecer do lado de dentro da cerca recolhendo materiais de origem orgânica, como restos de galinha, tomates e provas de história.

(226-236) 5 MINUTOS: detalhes vários relógios.

LOCUTOR

Cinco minutos são trezentos segundos.

(237) SEGUNDO: envelope com cartão, vai abrindo e aparecendo o número: 9.192.635.770.

LOCUTOR

Desde mil novecentos e cinqüenta e oito, o segundo foi definido como sendo o equivalente nove bilhões, cento e noventa e dois milhões, seiscentos e trinta e um mil, setecentos e setenta mais ou menos vinte ciclos de radiação de um átomo de césio quando não perturbado por campos exteriores.

(238-244) GOIÂNIA: fotos das vítimas de Goiânia. (245) menino passa substância brilhante em seu próprio rosto.

LOCUTOR

O césio é um material não orgânico encontrado no lixo em Goiânia.

RECAPITULAÇÃO: mesmas imagens já mostradas anteriormente, cada vez mais rápido: (246) tomate na plantação, (247) Toshiro, (248) prateleiras do supermercado, (249) caixa, (250) Avon, (251) fábrica, (252) molho, (253) área de serviço, (254) porco recusando, (255) pessoa catando lixo.

LOCUTOR

O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.

(256-259) CATADORES DE LIXO: Slow. Imagens ao longe, em tele, de catadores de lixo no meio do lixão.

LOCUTOR

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

(260) Menino pega o tomate e come. Cam fecha em seu rosto.

FADE OUT

FIM

(c) Jorge Furtado, 1989
Casa de Cinema de Porto Alegre
<http://www.casacinepoa.com.br>

ANEXO C: ROTEIRO DE UM AUTO DE NATAL

Auto de Natal – Uma História de Natal em Pirai!

Chico Nascimento

Sinopse

Uma criança conta o seu sonho de natal a sua mãe e ela fica muito triste por não poder realizar o sonho do filho, mas um mestre de capoeira reúne a comunidade e faz uma grande surpresa natalina para a família da criança.

Personagens

Zé do Cafezinho, Mestre Tito, Cássio, Rita, Dona Baia, Dedé, Drica e Romeu.

Cena I – Música de Natal

Duas crianças brincam com uma bola na frente de uma casa, quando de repente, passa um rapaz com um carrinho de cafezinho tocando uma música de natal. As crianças param de brincar e ficam encantadas com a música. O rapaz se aproxima.

Zé – Vocês gostaram da música natalina?

Romeu – É uma música muito linda!

Cássio – Eu gostei muito de ouvir...

Zé – Nessa época do ano as musicas natalinas alegram o nosso coração...

Romeu – Ou entristece, não é?

Zé – Como é o seu nome?

Romeu – Romeu! E O seu?

Zé – Eu sou Zé do cafezinho...

Cássio – Cafezinho é sobrenome?

Zé – Não, é um apelido desde quando eu era criança que nem vocês.

Cássio – Mas eu acho que o senhor deveria ter um sobrenome de verdade... *(Romeu vai saindo)*

Zé – Você já vai embora?

Romeu – Já! Preciso ver a minha mãe...

Zé – Ele pareceu-me triste!

Cássio – É por causa da música e do sobrenome... *(Vão saindo conversando baixinho)*

Cena II – Conversa com mamãe!

Dona Baia – Romeu, onde você estava? Já o chamei bastante!

Romeu – Eu estava jogando bola com Cássio.

Dona Baia – Jogando bola e voltou triste assim?

Romeu – Foi por causa da música!

Dona Baia – Que música, meu filho?

Romeu – Aquela música de natal que a senhora gosta...

Dona Baia – Foi só isso?

Romeu – Não. O rapaz do cafezinho não tem sobrenome. Ele é igual a mim, não deve conhecer o pai...

Dona Baia – Romeu, isso é uma bobagem, já falei que você é Romeu dos Santos e pronto!

Romeu – Eu sei mamãezinha! Mas eu nunca vou realizar o meu sonho...

Dona Baia – Filho, isso é impossível para mim. Como vou encontrar um papai Noel?

Romeu – Todas as crianças falam que ganharam presentes do bom velhinho...

Dona Baia – *(Triste)* Mas nós não temos um bom velhinho. O que quer que eu faça?

Romeu – Nada mãe. Vou tomar um banho e deitar... *(Sai. Ouve-se barulho na porta)* Quem está aí? *(Vai até a porta)* Cássio? Quem é esse moço?

Cássio – Esse é Zé do cafezinho, um novo amigo que arranjei, ele ouviu tudo e quer falar com a senhora...

Zé – Desculpe-me dona...

Dona Baia – Baia dos Santos, esse é o meu nome! O que o senhor deseja?

Zé – Eu queria realizar o sonho do seu filho. Conheço um mestre de capoeira que vai nos ajudar...

Dona Baia – Como assim?

Cássio – Ele quer levar a senhora pra falar com o mestre Tito! Enquanto eu fico aqui com Romeu.

Zé – A senhora vem? *(Baia tira o avental, o lenço e sai rápido com Zé)*
Cena II – O Plano de Tito

Tito – *(Cumprimentando os dois visitantes)* Olá Zé, como vai senhora?

Zé – Mestre Tito, essa é dona Baia, ela tem um filho que... *(Fala em off)*

Dona Baia – O senhor pode nos ajudar?

Tito – Claro senhora, tenho uns jovens que fazem capoeira aqui comigo, eles vão querer ajudar. *(Chama)* Rita, Dedé, Drica venham aqui por favor... *(Os jovens entram suados)*

Rita – Pois não mestre? Oia seu Zé na área...

Drica – *(Toda gaiata)* Diga minha autarquia! O que deseja? E aí senhora, tudo bem?

Dedé – Qual é de mesmo mestre? Olá seu Zé!

Tito – Galera, essa é dona Baia, ela tem um filho que tem um lindo sonho de natal, pensei da gente fazer uma campanha na comunidade e ajudar...

Drica – Tou nessa!

Dedé – Manda Mestre!

Rita – Tou coladinha!

Dona Baia – Esses jovens são muito engraçados... obrigado por quererem ajudar!

Zé – Qual é o plano? (Fecham um círculo e cochicham, em cinco segundos Dona Baia fica alegre)

Dona Baia – Nossa, vai ser a coisa mais linda do mundo. E a música?

Zé – Pode deixar comigo. Vamos começar?

Tito – Antes eu quero que a senhora assista um pouquinho da minha aula e vê se traz Romeu para participar com a gente, ta certo?

Dona Baia – Ta certo! *(Tito faz um semicírculo e começa uma roda de capoeira de 3 minutos)* Achei muito lindo, mas preciso voltar pra casa. Obrigado!

Jovens – Tchau Dona Baia!

Drica – *(Ameaça dar um golpe em seu Zé)* Segura aí seu Zé!

Zé – Oxente, essa menina é doida, quer me matar, cão? *(Sai correndo)*

Cena III – O Sonho!

Dona Baia – Vocês já brincaram muito, agora Cássio vai pra casa e volta amanhã, tudo bem?

Cássio – Tudo bem dona Baia. Tchau!

Romeu – Mãe, por que a senhora demorou tanto?

Dona Baia – Fui tentar arranjar um trabalho, mas não deu certo...

Romeu – Mãe, amanhã é a véspera do natal e nós vamos passar esse ano igual ao ano passado...

Dona Baia – Filho o seu sonho não é impossível, mas é muito difícil de realizar. Você me entende?

Romeu – Claro que sim, você é a melhor mãe do mundo. Vamos dormir?

Dona Baia – Vamos! *(Forram o chão com tecido e almofadas e se deitam. Tito, seu Zé e os jovens vão chegando devagarzinho)*

Zé – Ela deixou a porta aberta como combinamos, venham.

Cássio – Oh meu Deus, nem estou acreditando...

Drica – Mestre, você está tão engraçado vestido de Papai Noel...

Rita – Ta uma fofura! O primeiro papai Noel negão que não come reggae de ninguém...

Dedé – Calem a boca suas pestes. Vão acordar o menino! (Dona Baia se levanta e recebe os presentes e a bandeja com comida, coloca sobre a mesinha e se posiciona)

Zé – *(Solta a música natalina, todos cantam e Romeu se assusta)*
Romeu o seu sonho virou realidade!

Romeu – (Grita e fica pulando de alegria) Meu Deus eu não estou acreditando! Meu Deus, minha mãe, como isso está acontecendo? Cássio, você também está no meu sonho? Seu Zé, o senhor pode explicar isso?

Dona Baia – Filho, eu sei que é muito difícil realizar alguns sonhos quando estamos sós, mas agora você tem novos amigos, veja todos vieram aqui para realizar o seu sonho de Natal!

Romeu – Eu vou poder distribuir presentes para outras crianças?

Tito – Vai sim, Romeu. O seu sonho de natal é muito lindo e todos nós fazemos parte dele. Venham, vamos para as ruas dizer ao mundo que o Natal chegou e que todos precisam partilhar dessa alegria! (*Romeu abraça Dona Baia, todos se abraçam e Cantam*)

<http://www.recantodasletras.com.br/roteirosdeteatro/5476987> (acessado em 15/09/16)

ANEXO D: EXEMPLO DE ROTEIRO

<http://tvovo.org/wp-content/uploads/2016/08/roteiro.jpg>. Acessado em 18/09/2016.

Eles entram na casa sem falar mais nada.

Transição ← FADE OUT

CENA 04 - INTERNA - QUARTO DELA → **Cabeçalho**

Eles entram no quarto dela, ela pede pra ele sentar na beirada da cama e ele procura um local que não tenha campo de visão com a câmera do computador dela. Ela se senta na frente do computador e o liga. Depois, pega o celular e manda uma mensagem. Assim que o computador liga, ela abre o Skype e recebe uma ligação.

→ **Ação**

Personagem ← DENI

Oi Nana!

NANA

Hi! Tudo bom? A Má ainda está aí?

→ **Diálogo**

Rubrica ←

MARINA

(voz)

Oi, Nana! Estou colocando o bolo

ANEXO E: ROTEIRO VENTRE LIVRE

VENTRE LIVRE
PRÉ-ROTEIRO
VERSÃO 7 - 02/11/1993

de Ana Luiza Azevedo,
Giba Assis Brasil
e Rosângela Cortinhas

produção: Casa de Cinema de Porto Alegre
para John D. and Catherine T.
Macarthur Foundation

CENA 1 - SALA DE AULA

Uma menina assistindo a uma aula de Geografia. A professora mostra no quadro um mapa do Brasil. Uma aula só de meninas presta atenção. No seu caderno, num mapa da América do Sul mimeografado, a menina pinta o Brasil de verde e amarelo. Entre outras alunas, a menina vê a professora girar um globo e localizar o Brasil.

LOCUÇÃO FEMININA

Desde crianças, no colégio, nós aprendemos que o Brasil é um país grande: o 5º do mundo em território, o 6º em população. Nós aprendemos a ter orgulho de ser um país exportador, o celeiro do mundo, uma indústria pujante: a 10ª economia do planeta.

CENA 2 - SAÍDA DA ESCOLA

A menina saindo da escola com suas colegas. Atrás delas, outras meninas saem, até que a escola fica vazia. Então, uma servente velha e preta fecha a porta da escola. A imagem aos poucos vai perdendo a cor. Fade out.

LOCUÇÃO FEMININA

Só muito tempo depois é que fomos descobrir o outro lado: o Brasil é o 52º país em renda per

capita, o 74º em qualidade de educação, o último dos últimos em distribuição de renda.

CENA 3 - VALE TUDO

Imagens rápidas (table-top) do Brasil e dos brasileiros: riquezas, misérias, contrastes. Homens e mulheres.

LOCUÇÃO FEMININA

O Brasil, sabemos agora, é enormemente pequeno. Em nenhum outro lugar os ricos são tão diferentes dos pobres, os brancos dos pretos, os instruídos dos ignorantes, os homens das mulheres. (pausa) Se um país pode ser definido por uma palavra, a do Brasil é certamente esta: DESIGUALDADE.

CENA 4 - IMAGENS DO BRASIL

O Brasil visto de cima: baía da Guanabara, o corcovado, prédios no centro de São Paulo, favela no Rio, favela no Recife, o pantanal, uma aldeia indígena. Sobre estas imagens, créditos iniciais do filme.

Música.

O Brasil visto de passagem: no eixo monumental de Brasília, numa rua em Porto Alegre, na BR-101, numa estradinha do interior, passando por um acampamento de colonos sem-terra.

LOCUÇÃO MASCULINA

Cento e cinquenta milhões de habitantes. Cento e cinquenta bilhões de dólares de dívida externa. Cento e cinquenta mil crianças morrem por ano em consequência da fome.

O Brasil visto de perto: homens e mulheres numa fábrica, homens numa obra, mulheres na colheita, homens e mulheres sem teto, homens e mulheres numa frente de emergência, mulher lavando

roupa. O rio.

LOCUÇÃO FEMININA

Mas é neste país de desiguais que nós vivemos,
onde buscamos nossa identidade, onde tentamos
encontrar as nossas respostas.

CENA 5 - O QUE É MEU?

Imagens de mulheres, em suas casas, locais de trabalho, etc, dizendo trechos de frases. Quase todas são mulheres simples, pobres, mas as imagens devem conter alguma forma de beleza, de esperança. Os trechos são pinçados de frases mais longas, mas cercados de pequenas hesitações, pausas para reflexão, compondo um ritmo sem pressa.

E os trechos são mais ou menos os seguintes:
"A minha vida..." "Minha família." "...meus
filhos..." "Minha casa..." "Minha vida." "Meu
marido, meu pai, meu patrão." "...meu
trabalho?" "A minha carreira!" "Meu país, né?"
"A minha vida, a minha saúde!" "O meu
tesouro!" "(...) Meu corpo."

CENA 6 - APRENDENDO

Sargentelli cercado por quatro mulatas fantásticas, ou Fausto Fawcett com as suas loiras, ou um terceiro com as suas morenas ou ruivas, tanto faz.

SARGENTELLI

A mulher brasileira é a mais bonita (gostosa, tesuda, extraordinária) do mundo. É corpo, é rosto, é pele, é sensibilidade. No Brasil, mulher é produto de exportação.

DEPOIMENTO 1

Eu aprendi a ser mulher.

Um padre sorridente, de batina, fazendo gestos largos.

PADRE

A mulher, do ponto de vista católico, é a Rainha do Lar, a dona de casa, a suprema educadora dos filhos, o bastião da família. Sendo o Brasil o maior país católico do mundo...

DEPOIMENTO 2

Eu aprendi a ser mãe.

Um advogado ou juiz togado, em seu ambiente de trabalho, cheio de livros pesados sobre a mesa.

ADVOGADO

A Consituição brasileira dá às mulheres algumas vantagens que elas não têm em nenhuma parte do mundo, como por exemplo a licença-maternidade...

DEPOIMENTO 3

Eu aprendi a me controlar, a não mostrar a minha sensação, a ter prazer só pra mim.

Imagens de meninas brincando de boneca, de casinha, etc. Menina de rua com uma boneca suja e quebrada. Imagens de meninos jogando futebol, brincando de guerra. Menino de rua aponta um revólver imaginário pra câmara e dá um tiro.

OBSERVAÇÃO: Falta uma passagem adequada para a próxima seqüência, e estes depoimentos "aprendendo" devem ser retomados em outros momentos do roteiro.

CENA 7 - GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

LOCUÇÃO FEMININA

Brasil. Maior país católico do mundo. Na hora

de condenar a pílula e a camisinha. Mas não na hora de (falta trabalhar este texto. A idéia é falar da hipocrisia da igreja no tratamento com adolescentes)

Rostos de adolescentes. Locução dando nome, idade, número de filhos.

LOCUÇÃO MASCULINA - Leandra, 14 anos, 1 filho. Susana, 17 anos, 2 filhos. Debora, 15 anos 2 filhos. Adriana, 15 anos, 1 filho, grávida de 5 meses...

Continua seqüência de rostos de adolescentes. No final a imagem de uma grande enfermaria com muitas adolescentes grávidas esperando para ir para a sala de parto.

LOCUÇÃO MASCULINA: Brasil. 33 milhões de crianças. 7 milhões de crianças vivendo nas ruas. 13 milhões de adolescentes em situação de miséria. 1 milhão de adolescentes grávidas todos os anos.

Como no primeiro bloco de números, os letreiros sobrepostos se acumulam, em sincronia com o texto. Ao final do texto temos, sobre a imagem, os seguintes letreiros:

33 000 000
7 000 000
13 000 000
1 000 000

Depoimentos de meninos e meninas contando a sua história. Último depoimento de menino que a namorada ficou grávida fez um aborto.

CENA 8 - TÚMULOS

Fotos P&B de rostos de mulheres. Locução OFF dando nome, idade, número de filhos e número de abortos.

LOCUÇÃO MASCULINA

Maria do Carmo, 31 anos, 5 filhos, 3 abortos.

Carmem, 29 anos, 2 filhos, 5 abortos.

Anelise, 30 anos, 5 filhos, 3 abortos. Eva, 38 anos, 7 filhos, 2 abortos. Maria, 16 anos 1 filho, 1 aborto. Cláudia, nenhum filho, 1 aborto. Carla, 4 filhos, 5 abortos.

Segue seqüência de fotos. Últimas fotos são fotos de mulheres em túmulos. Última imagem é um plano geral de um cemitério.

LOCUÇÃO MASCULINA

Brasil, 1993. Em um ano, 12 milhões de mulheres grávidas. 3 milhões de abortos. 2 e meio milhões de abortos praticados sem assistência médica. 45 mil mulheres mortas em consequência de aborto. Em um ano.

Sobre a imagem de túmulos, os números são sobrepostos e se acumulam, em sincronia com o texto. No final do texto temos os seguintes números:

12 000 000

3 000 000

2 500 000

45 000

CENA 9 - ABORTO

Aborto. Frases curtas. Formas de provocar. Justificativas, mesmo das religiosas. As condições precárias em que é feita a maioria dos abortos no Brasil.

"Eu enfiava talo de mamona pro menino sair."

"Quando tava grávida, eu pulava corda, me atirava de cima da escada." "Eu tomei chá de quebra-pedra e daquela outra erva, sim, mas não era pra matar o meu filho: era pra vir as regras." "Eu sou crente, o pastor diz que não

pode, mas como é que ia botar mais um menino nesse mundo, meu Deus?" "Quem me tirou foi uma curiosa lá da vila. Ela me enfiou a sonda e disse que em dois dias ia sair tudo." "Eu fiz numa clínica particular. Dormi. Não vi nada. E em duas horas tava em casa de volta como se nada tivesse acontecido." "Eu sabia do risco que eu 'tava correndo, mas o que é que eu podia fazer? Não tinha dinheiro pra pagar uma clínica."

DEPOIMENTO do médico do Hospital de Clínicas de Porto Alegre falando da simplissidade cirúrgica do aborto, a causa de tantas mortes e por que não é descriminalizado.

Dr. HEITOR

O aborto é uma intervenção cirúrgica extremamente simples. Quem tem US\$ 300 vai a uma clínica particular, dessas luxuosíssimas, faz o aborto, em algumas horas está em casa sem complicação nenhuma. Quem não tem precisa recorrer a formas precaríssimas de provocar o aborto. Formas que dificilmente não trazem complicações: hemorragias, infecções e até esterilização provocando a morte de milhares de mulheres.

LOCUÇÃO FEMININA

No Brasil, o aborto é crime. Um crime praticado pelo menos duas milhões de vezes por ano. O Estado, a Igreja e a Justiça fingem que não vêem. Porque o aborto é crime, ele também é desigual. Noventa por cento dos abortos praticados no Brasil são feitos sem as mínimas condições de higiene. 45 mil mulheres morrem por ano porque o aborto é crime.

Mulher com o corpo bem silhuetado para não ser identificada descreve todas as tentativas de fazer um aborto: primeiro a patroa lhe deu uma injeção. Como não desceu, tomou seis

comprimidos de citotec. Mesmo assim não veio, então colocou sonda. Quando começaram as cólicas ficou com medo e tirou. Depois de alguns dias começou uma febre muito alta. Quase morreu. Ficou internada vários dias para tomar antibiótico. Agora tá grávida de novo. Vai fazer uma cesária e ligar. O Adão não quer ter mais filho de jeito nenhum. A crise tá muito forte.

CENA 10 - ESTERILIZAÇÃO

Seqüência de fotos de mulheres num estúdio com fundo preto. Na primeira foto apenas o rosto de uma mulher. A cada nome citado mais uma mulher aparece. No final do texto o estúdio deve estar completamente lotado de mulheres o plano mais aberto possível sem espaços vazios. Locução dizendo nome, idade, número de filhos e ESTERILIZADA.

LOCUÇÃO MASCULINA - Rosineide, 18 anos, 2 filhos, esterilizada. Vera, 19 anos, 2 filhos, esterilizada. Josenita, 17 anos, nenhum filho, esterilizada. Maria Lúcia, 21 anos, cinco filhos, esterilizada. Ilda, 40 anos, 5 filhas, esterilizada. Carolina, 19 anos, 3 filhos, esterilizada...

Primeira locução vai a BG.

LOCUÇÃO MASCULINA: Brasil. 150 milhões de habitantes. 76 milhões de mulheres. 40 milhões de mulheres em idade fértil. 18 milhões de mulheres em idade fértil, mas esterilizadas.

Ao final do texto, sobre a imagem, os letreiros:

150 000 000
76 000 000
40 000 000
18 000 000

Bloco de depoimentos sobre as razões por que as mulheres fazem a

esterilização:

"Eu criei dez filhos, se pudesse não teria tido nenhum, adoraria ter feito a ligação".
 "Eu não queria ter mais filhos, liguei". Eu queria que meu marido fizesse, mas ele não quer". "Isto é coisa de mulher". "Eu precisava de um emprego e na fábrica eles exigiam que as mulheres fossem esterilizadas. Me pagaram a esterilização. Eu fiz. Não tenho nenhum filho". "Eu ajudo as mulheres a conseguir a esterilização porque se elas não se ligarem não param de ter filhos e depois não tem nem como sustentar as crianças". "Eu sou grata a Dona Maria do Zequinha, foi ela quem me conseguiu a ligação. Depois fui eu que ajudei ela. Consegui uns votos pra ela ser vereadora".

O bloco termina com depoimento de Vera do Morro falando que fez a esterilização quando tinha dezenove anos e era convicta. Mas se naquela época tivesse a informação que tem hoje sobre as formas de evitar não teria feito. "Pobre é levado a ter convicção de que não quer ter mais filhos.... E o pior é que a gente vai atrás: vai atrás dos políticos que querem acabar com os pobres e ganhar voto a nossas custa, vai atrás dos médicos que dizem que a gente não tem mais condições de ter filhos e vai atrás dos maridos que dizem que é a gente que tem que evitar os filhos. E eles por que é que não se esterilizam?"

LOCUÇÃO MASCULINA: No Brasil 45% das mulheres em idade fértil são esterilizadas, enquanto dos homens apenas 3% (este número não foi checado).

Bloco de homens falando por que não querem se esterilizar:

"Isto é coisa de mulher." "A mulher é que fica grávida, ela é que tem que evitar a gravidez."
 "Eu não fiz vasectomia porque eu posso querer ter mais filhos depois, com outra mulher. A

mulher se se separa fica com os filhos. Por que vai querer ter mais com outro homem?" "Eu não quis fazer porque dizem que o homem fica brocha."

CENA 11 - PAPÉIS

Depoimentos curtos de homens e mulheres sobre a diferença entre ser homem e ser mulher. Como no roteiro anterior, aqui deve ser trabalhada as diferenças biológicas e culturais. Tenho ainda que desenvolver textos, imagens e tipos de depoimentos sempre lembrando que no Brasil o homem é dono do campinho.

CENA 12 - CONCLUSÃO

Imagens de mulheres grávidas, mulheres com filhos, adolescentes.

Ela veio da barriga de sua mãe para o país dos desiguais. Aprendeu a se fazer desejada, e até desejou. Foi amada, comida, assediada ou estuprada - não importa muito. Pegou barriga, e se viu mãe quando ainda era filha, irmã, quase namorada, quase sempre abandonada. Tirou o que tinha na barriga do jeito que deu, do jeito que encontrou, do jeito que soube. Na luta, no caminho, na vida se fez mulher, talvez amante, quase sempre mãe. Mãe de muitos filhos e filhas que nasceram, como ela, no país dos desiguais. Então ela tirou a própria barriga, sua possibilidade de vida, sua diferença. O país não ficou menos desigual do que era. Ela não ficou mais igual do que era. Mas seus filhos e filhas talvez descubram um dia que diferença e desigualdade não são a mesma coisa. Que o país dos desiguais é só a caricatura do mundo dos desiguais. E que, para este mundo ser mais feliz, não se precisa de menos filhos e filhas, ou menos barrigas geradoras de filhos e filhas, mas de encher as barrigas, todas as barrigas, com mais

igualdade.

*** APENAS UMA REFLEXÃO QUE DEVE ESTAR NO ROTEIRO:

A lógica que criminaliza o aborto é a mesma que comanda a esterilização em massa. As mulheres, e especialmente as mulheres pobres, devem ser convencidas a não ter filhos, e em último caso devem ser impedidas de ter filhos. As mulheres não podem optar pela possibilidade de ter ou não cada filho, em cada momento, em cada circunstância. Assim como a laqueadura é uma garantia, o direito de opção é um perigo: pode fazer as pessoas pensarem que são donas de seu próprio corpo; pode questionar a "verdade absoluta e intocável" de que, para melhorar o mundo, deve-se diminuir o número de pessoas, e especialmente o de pessoas pobres; pode sugerir que existem outras formas de diminuir a pobreza - por exemplo, distribuindo melhor a riqueza; pode colocar em risco a "nova ordem mundial", a ordem de um mundo desigual do qual o país dos desiguais é apenas uma caricatura mal feita.

(c) Ana Luiza Azevedo, Giba Assis Brasil e Rosângela Cortinhas,
1993-94.

Casa de Cinema de Porto Alegre

<http://www.casacinepoa.com.br>

<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ventre-livre-roteiro-de-montagem>