

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Carla Cristiane Fonseca Barbosa

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: A LEITURA/ESCRITA DO GÊNERO  
RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA**

Santa Cruz do Sul

2013

Carla Cristiane Fonseca Barbosa

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: A LEITURA/ESCRITA DO GÊNERO  
RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa: Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul

2013

Carla Cristiane Fonseca Barbosa

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: A LEITURA/ESCRITA DO GÊNERO  
RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras; Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa: Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr. Onici Claro Flôres  
Professor Orientador – UNISC

Dr. Luciene Juliano Simões  
Professor examinador – UFRGS

Dr. Rosângela Gabriel  
Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul  
2013

Dedico este trabalho à minha família que sempre demonstrou paciência e atenção  
no momento em que eu necessitei de sua compreensão.

À minha orientadora por ter me conduzido pelo caminho, sempre com dedicação e  
disponibilidade.

Enfim, a todos os que de certa forma estiveram comigo no meio do caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Marta Fonseca Barbosa e José Almir dos Santos Barbosa, por me conduzirem pelo caminho da luz e do bem e por terem sonhado, juntamente comigo, este momento tão desejado.

Aos meus tios queridos que me acompanham há muito tempo, Carmen Maria Fonseca Marfetan e Estevão Rodrigues Marfetan, assim como a todos aqueles que fazem parte da minha vida.

Ao meu amado, Anderson Saldanha Bueno, que esteve comigo em muitos momentos difíceis e pensamentos nebulosos. A sua dedicação para comigo e a pesquisa foi essencial, pois não teria chegado a algumas conclusões sem o seu olhar de interrogação.

À minha colega e amiga, Cristina dos Santos Lovato que me auxiliou com sua sabedoria e disponibilidade nas seleções dos textos da pesquisa e a todos os outros que dividiram comigo as ânsias da pesquisa.

À minha orientadora Dr. Onici Claro Flôres pelo carinho e dedicação para comigo.

Agradeço, também, aos professores do curso: Eunice Piazza Gai, Norberto Perkoski, Rosângela Gabriel, Rosane Cardoso, Nize Pellanda, pois contribuíram para o meu crescimento profissional e acima de tudo pessoal.

Agradeço à UNISC, pela concessão da bolsa BIPSS que possibilitou o investimento em livros no decorrer da pesquisa e viagens para os eventos e que também trouxe um alívio ao meu orçamento financeiro.

## RESUMO

Na presente dissertação, desenvolveu-se uma proposta de trabalho com leitura e produção textual, envolvendo alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Júlio de Castilhos. Foram selecionados para o estudo os seguintes tipos textuais: narrativos e expositivos e gêneros textuais: Conto, Crônica, Piada, Artigo científico, Resenha e Relatório de aula prática. Os participantes foram divididos em dois grupos de sujeitos: Grupo A e Grupo B, totalizando 42 participantes, a fim de verificar quais estratégias aplicadas na experiência de reescrita dos referidos gêneros poderiam aprimorar o processo de desenvolvimento da habilidade de escrita do gênero relatório de aula prática. Na primeira etapa, foram compilados os relatórios produzidos pelos sujeitos da amostra, durante o primeiro semestre de 2012. Na segunda etapa, foi feita a aplicação de um questionário para averiguar o perfil do aluno da amostra e seu contato com a leitura e a produção de textos. Esse questionário foi elaborado na plataforma do Google docs. Na terceira etapa, foram realizadas quatro oficinas para cada grupo. Nessas oficinas, cada grupo trabalhou diferentes tipos e gêneros textuais. O grupo A trabalhou: 1 – Gênero literário: Conto; 2 – Gênero expositivo: Artigo científico; 3 – Gênero expositivo: Resenha e 4 – Gênero Acadêmico: Relatório de aula prática. O grupo B trabalhou: 1 – Gênero literário: Conto; 2 – Gênero literário: Crônica; 3 – Gênero Humorístico: Piada e 4 – Gênero Acadêmico: Relatório de aula prática. Na quarta etapa da pesquisa, os alunos participaram de uma aula prática sobre a cultura do trigo. Essa aula serviu de subsídio para que os alunos elaborassem o pós-teste, que consistiu na elaboração de um novo exemplar do gênero relatório de aula prática. Por fim, foram recolhidas as produções textuais e analisados um total de 40 textos. A análise dos textos coletados tomou como referência as metarregras (MR1, metarregra da repetição; MR2, metarregra da progressão; MR3, metarregra da não contradição e MR4, metarregra da relação) estabelecidas por Charolles (2002) relativas à coesão e à coerência. Em vista disso, não foram somente apontados os erros presentes nos textos produzidos pelos alunos, mas verificado se havia alguma evolução no processo de produção textual apresentada pelos sujeitos, caso se propusesse um trabalho centrado em leitura e escrita de gêneros distintos, enfatizando a leitura/escrita do relatório de aula prática ou a leitura/escrita, em geral.

**Palavras-chave:** Leitura. Estratégias de leitura. Produção textual.

## ABSTRACT

In the present dissertation, we developed a proposal of working with reading and textual production, involving students in the third year of high school at the Federal Institute Farroupilha – Campus Julio de Castilhos. The following text types were selected for the study: narrative and expository, and the textual genres: Chronicle, Short story, Joke, Scientific article, Review and Reporting classroom practice. The participants were divided into two groups: group A group B, totaling 42 participants, in order to verify which strategies applied in the experience of rewriting those genres could improve the process of developing the ability of writing the Reporting classroom practice genre. In the first stage, the reports produced by the subjects were compiled in the sample, during the first semester of 2012. In the second stage, a questionnaire to establish the profile of students and its contact with reading and text production was made. This questionnaire was developed on the platform of Google docs. In the third stage, four workshops were conducted for each group. In these workshops, each group worked with different text types and textual genres. The group A worked: 1 – Literary genres: Short story; 2 – Expository Genre: Scientific Article; 3 – Expository Genre: Review and 4 – Scholar genre: Report classroom practice. The group B worked: 1 –Literary Genre: Short story; 2 – Literary Genre: Chronicle 3 – Humorous Genre: Joke and 4 – Academic genre: Report of classroom practice. In the fourth stage of the research, students attended a practical class about the wheat culture. This class served as a subsidy for students to elaborate an exemplar of the Reporting classroom practice genre. After this class, the subjects were submitted to a posttest, which culminated in the production of the genre concerned. At last, the textual productions were collected, and a total of 40 texts were analyzed. The analysis of the collected texts took as reference the meta-rules (MR1, metarregra da repetição; MR2, metarregra da progressão; MR3, metarregra da não contradição e MR4, metarregra da relação) developed by Charolles (2002). However, not only the errors produced by the students in the texts were pointed out, but also it was checked if there was any evolution in the process of textual production presented by the subjects, if proposed a work centered on reading and textual production of different genres, emphasizing reading/writing of the Reporting classroom practice genre or reading/writing in general.



**Keywords:** Reading. Reading strategies. Textual production.

## LISTA DE MATERIAIS ILUSTRATIVOS – quadros, esquemas e gráficos

Quadro 1 – Inter-relação entre discurso, gênero e texto	32
Quadro 2 – Tira da Mafalda	33
Quadro 3 – Competência metagenérica	35
Esquema 1 – Sequência argumentativa	39
Esquema 2 – Sequência descritiva	40
Esquema 3 – Sequência explicativa	41
Esquema 4 – Sequência dialogal	41
Quadro 4 – Critérios estabelecidos em função das metarregras	47
Gráfico 1 – Indicação de sexo dos sujeitos do GA	48
Gráfico 2 – Indicação de sexo dos sujeitos do GB	48
Gráfico 3 – Indicação da idade dos sujeitos do GA	49
Gráfico 4 – Indicação da idade dos sujeitos do GB	49
Gráfico 5 – Escolaridade do GA	50
Gráfico 6 – Escolaridade do GB	50
Gráfico 7 – Esfera pública na qual cursou o Ensino Fundamental GA	50
Gráfico 8 – Esfera pública na qual cursou o Ensino Fundamental GB	50
Gráfico 9 – Produção textual do GA	51
Gráfico 10 – Produção textual do GB	51
Gráfico 11 – Leitura do Gênero relatório de aula prática do GA	51
Gráfico 12 – Leitura do Gênero relatório de aula prática do GB	52
Gráfico 13 – Itens de um Relatório de aula prática do GA	53
Gráfico 14 – Itens de um Relatório de aula prática do GB	53
Gráfico 15 - Tipo de linguagem do Relatório de aula prática do GA	54
Gráfico 16 - Tipo de linguagem do Relatório de aula prática do GB	54
Gráfico 17 – Acessibilidade às normas de estruturação de um Relatório de aula prática do GA	55
Gráfico 18 – Acessibilidade às normas de estruturação um Relatório de aula prática do GB	55
Gráfico 19 – Indicação de predisposição a participar da pesquisa do GA	56
Gráfico 20 – Indicação de predisposição a participar da pesquisa do GB	56
Gráfico 21 – Indicativo do gosto pela leitura do GA	57
Gráfico 22 – Indicativo do gosto pela leitura do GB	57

Gráfico 23 – Indicativo dos tipos de leitura do GA	57
Gráfico 24 – Indicativo dos tipos de leitura do GB	58
Gráfico 25 – Demonstrativo do número de livros do GA	58
Gráfico 26 – Demonstrativo do número de livros do GB	58
Gráfico 27 – Rotina de leitura do GA	59
Gráfico 28 – Rotina de leitura do GB	59
Gráfico 29 – Nível de inferências do GA	59
Gráfico 30 – Nível de inferências do GB	60
Gráfico 31 – Aquisição de conhecimento do GA	60
Gráfico 32 – Aquisição de conhecimento do GB	60
Gráfico 33 – Postura do GA quanto ao conhecimento léxico	61
Gráfico 34 – Postura do GB quanto ao conhecimento léxico	61
Gráfico 35 – Rotina de escrita do GA	62
Gráfico 36 – Rotina de escrita do GB	62
Quadro 5 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 1 GA e GB	63
Quadro 6 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 2 GA	67
Quadro 7 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 3 GA	68
Quadro 8 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 4 GA e GB	69
Quadro 9 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 2 GB	72
Quadro 10 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 3 GB	74
Gráfico 37 – Análise estrutural do pré e pós-teste GA	76
Gráfico 38 – Análise estrutural do pré e pós-teste GB	77
Gráfico 39 – Análise textual do pré e pós-teste do GA	79
Quadro 11 – Fragmentos de textos exemplificadores da análise constantes no pós-teste do GA	80
Gráfico 40 – Análise textual do pré e pós-teste do GB	84
Quadro 12 – Fragmentos de textos exemplificadores da análise constantes no pós-teste do GB	84

## LISTA DE ABREVIATURAS

GA	Grupo A
GB	Grupo B
A	Ausência
PP	Presença em parte
P	Presença
MR1	Metarregra da repetição
MR2	Metarregra da progressão
MR3	Metarregra da Não contradição
MR4	Metarregra da relação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	Contextualização.....	15
1.2	Objetivo geral.....	17
1.3	Objetivos específicos.....	17
1.4	Hipótese do estudo.....	17
<b>2</b>	<b>LEITURA: CONCEITO.....</b>	<b>18</b>
2.1	Processamento da leitura.....	19
2.2	Nível da decodificação.....	22
2.3	Estratégias de compreensão textual.....	23
2.4	Nível da inferência.....	25
2.5	A leitura como processo colaborativo.....	25
2.6	Estratégias de leitura.....	26
<b>3</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL: CONCEITO .....</b>	<b>30</b>
3.1	Texto.....	31
3.2	Tipos ou sequências textuais.....	37
3.3	Sequência narrativa.....	38
3.4	Sequência argumentativa.....	39
3.5	Sequência descritiva.....	40
3.6	Sequência explicativa.....	41
3.7	Sequência dialogal.....	41
3.8	A relevância da sequência narrativa no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.....	42
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
4.1	Caracterização do estudo.....	43
4.2	População e amostra.....	44
4.3	Instrumentos de pesquisa.....	44
4.4	Procedimentos.....	44
4.5	O critério de análise dos relatórios de aula prática – as metarregras de Charolles.....	46
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>48</b>
5.1	Perfil leitor do aluno participante.....	48
5.2	Caracterização das oficinas de leitura e produção textual.....	62

<b>5.2.1</b>	<b>Caracterização das oficinas do GA.....</b>	<b>63</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Paráfrase selecionada pelos alunos do GA.....</b>	<b>65</b>
<b>5.3</b>	<b>Caracterização das oficinas do GB.....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Paráfrase selecionada pelos alunos do GB.....</b>	<b>73</b>
<b>5.4</b>	<b>Análises do pré e pós-teste do GA e GB.....</b>	<b>75</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Análise estrutural do pré e pós-teste do GA e GB.....</b>	<b>76</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Análise textual do pré e pós-teste do GA e GB.....</b>	<b>78</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>
	<b>ANEXO A – Carta da instituição de ensino.....</b>	<b>97</b>
	<b>ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores.</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais.....</b>	<b>100</b>

# INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

Ensinar a ler e a escrever, de maneira efetiva, é o grande desafio dos profissionais da educação, considerando-se que essas duas habilidades são essenciais à prática social.

O tema leitura e escrita é abordado em pesquisas acadêmicas, entre elas podem citar-se Kleiman; Moraes (1999) e Pereira; Neves (2012), e privilegiado nas diretrizes educacionais do nosso país, evidenciando a preocupação com a temática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) relatam que o ensino deve oportunizar ao aluno desenvolver seu potencial crítico, sua habilidade de leitor proficiente dos diversos textos que circulam em seu meio social e, também, desenvolver sua competência de produzir e avaliar seus próprios textos assim como o de outros autores. Assim, a instituição de ensino é o local no qual são privilegiadas ações que visem ao desenvolvimento dessas habilidades de leitura e escrita, pois o objetivo governamental é possibilitar a formação de cidadãos críticos.

Felizmente, na última década a escolaridade do brasileiro melhorou Natali (2012). O aumento da escolaridade vem sendo acompanhado por um crescente acesso à leitura, tanto por meio digital quanto impresso. Ações governamentais de inclusão digital, assim como a compra de livros – mais de 469 milhões de exemplares de livros em 2011 pelo brasileiro, de acordo com Natali (2012) – demonstram que está se construindo uma valorização da leitura, um passo importante na construção de uma cultura voltada para a valorização do conhecimento. Tal valorização tem sido refletida em iniciativas governamentais de incentivo à leitura: o Plano Nacional do Livro e da Leitura mapeou 900 atividades dessa natureza listadas pelo Estado.

Percebe-se que o Estado e a escola estão engajados no propósito de incentivar a leitura. A questão preocupante é que dados demonstram que os estudantes brasileiros não estão concluindo seus cursos – ensino fundamental, médio e universitário – proficientes em leitura; a qualidade é o cerne da questão. A afirmativa de que “o Brasil vive prosperidade mendiga na leitura” Natali (2012, p. 40) reforça esse fato. Em outras palavras, o aumento quantitativo de escolaridade e de

incentivo à leitura não têm sido acompanhado por um aumento de competência leitura.

O Indicador do Alfabetismo Funcional 2011-2012, do Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa revela que só 1 em cada 3 brasileiros com ensino médio completo é de fato alfabetizado (35%), e 2 em cada 5 com formação superior (38%) têm nível insuficiente em leitura/escrita. A pesquisa ainda mostra que só 1 em 4 brasileiros (26%) é mesmo alfabetizado, Natali (2012, p.40).

A partir desses dados e da reflexão sobre a relevância da leitura e escrita para a vida do cidadão; torna-se imperioso desencadear ações que visem melhorar a qualidade da leitura/escrita durante o processo de formação escolar.

A tendência é a de que o indivíduo que apresente um bom nível de leitura também apresente um bom nível de escrita, pois a leitura influencia na produção escrita. Se for proposta em sala de aula, por exemplo, a leitura do gênero relatório de aula prática, a expectativa é de que o leitor quando passe a produtor textual desse gênero faça a produção do texto de acordo com as características do gênero, pois já conhece a estrutura, a redação do texto em si. Partindo dessa premissa, busca-se investigar a influência da leitura e da análise das sequências textuais expositivas e narrativas na produção textual do gênero relatório de aula prática, visto que a leitura contribui na produção textual.

Nesse intuito, o trabalho desenvolvido propôs-se a melhorar o quadro existente quanto à produção textual, ao mesmo tempo, procurando apresentar alternativas de práticas escolares de leitura e escrita que possam minimizar os problemas em relação à leitura e à escrita em sala de aula, sobretudo no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Para atingir esse objetivo é que se organizou a investigação. Em vista disso, o relato foi distribuído em quatro capítulos. O capítulo inicial contém conceitos teóricos sobre leitura, nível da decodificação, bem como o conceito e a divisão de estratégias de leitura. O segundo capítulo contém o conceito de texto e o de gêneros textuais; discorre, ainda, sobre as sequências textuais. O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, especificando-se quem foram os participantes da pesquisa; os objetivos, a hipótese, os procedimentos e os instrumentos que foram utilizados na construção da análise das produções textuais. No quarto capítulo, passa-se à verificação dos resultados obtidos por meio das respostas dadas ao



questionário. Também, verificam-se os resultados obtidos por meio da produção do pós-teste em comparação ao pré-teste, após a intervenção docente propiciada pelas oficinas de leitura e produção textual.

Espera-se comprovar a melhora ou não dos relatórios de aula prática redigidos pelos participantes no que tange à questão estrutural e textual (conteudística) do gênero; após o uso de estratégias de leitura atrelada à leitura e escrita dos diversos gêneros textuais utilizados nas oficinas.

## **1.2 Objetivo geral**

Buscar uma melhora na produção textual do gênero relatório de aula prática, através da leitura e análise de relatório de aula prática e de gêneros textuais diversos.

## **1.3 Objetivos específicos**

a) Analisar se a leitura de textos nas sequências expositiva e narrativa e seus respectivos gêneros: artigo científico, resenha, relatório de aula prática, conto, crônica e piada; contribui para construção do conhecimento linguístico e da textualização;

b) Identificar a melhora da produção textual relatório de aula prática dos dois grupos A e B do pré para o pós-teste, utilizando como critério de análise textual as metarregras estabelecidas por Charolles (2002).

## **1.4 Hipótese do estudo**

A falta de leitura e de familiaridade com a superestrutura do gênero textual relatório de aula prática afetam, negativamente, o desempenho na escrita dos relatórios.

## 2 LEITURA: CONCEITO

É recorrente entre os estudiosos da leitura e da escrita o reconhecimento da estreita correlação existente entre essas duas práticas sociais indispensáveis à comunicação humana, nas sociedades letradas. Existe, de fato, uma ligação inegável entre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao abordar o tema leitura, logo surge a necessidade de definir e esclarecer com nitidez o que se entende por leitura, pois se trata de um tema complexo. A primeira vista, o processamento da leitura parece dar-se apenas no exterior, através do movimento dos lábios do aprendiz. Mas ao estudá-lo, percebe-se que o cérebro e as redes neuronais fazem parte desse processo e, muito mais, são imprescindíveis para que a exteriorização da leitura se efetive.

Essa exteriorização está além do ato fonológico. Não basta pronunciar as letras, palavras, sentenças corretamente; é necessário compreendê-las. Sendo assim, qualquer estudo sobre leitura deve envolver o processo de compreensão textual. Lê-se sempre com o objetivo de se compreender alguma coisa.

Como muitos são os caminhos que se podem seguir ao refletir sobre o tema, neste trabalho resgataram-se algumas abordagens teóricas que orientam e esclarecem o processo de desvendamento do que é ler.

Hoje, além dos estudos baseados no comportamento humano há informações atualizadas a respeito das investigações da neurociência, mas ainda assim não se tem a devida clareza quanto ao que acontece no cérebro quando se está lendo. Sabe-se que o lado esquerdo é responsável pela produção da linguagem e que determinadas áreas são mais ativadas que outras. Contudo, o campo é mais minado do que se pensa.

O certo é que é na relação entre percepção/ leitura/ memória que o indivíduo pode estabelecer relações entre o conhecido e o desconhecido. Ao ler, a pessoa depara-se com informações novas que são gerenciadas pela memória de trabalho e relacionadas à memória de longo prazo e esta num processo sináptico, junta a informação nova com o conhecimento prévio, formulando o conhecimento novo. Ainda que aparente clareza, esse processo não é simples. Muitos estudiosos buscam averiguar e comprovar como acontece o ato de ler, porém é preciso se ter certa cautela ao fazer afirmações muito taxativas.

A leitura envolve processamento lexical, sintático e semântico. Trata-se de um *continuum*, se um desses aspectos falhar todo o sistema pode entrar em colapso, não possibilitando o desenvolvimento da habilidade leitora.

Imagine movimentar-se nesse universo letrado do século XXI, em que mais do que nunca se faz necessário desenvolver estratégias de leitura que contribuam para o desenvolvimento eficaz da habilidade leitora.

Neste estudo, a perspectiva de abordagem da leitura é a sociocognitiva. Entende-se que há um sujeito leitor que interage com o texto enquanto objeto cultural. Então, aspectos socioculturais e psicológicos também são mobilizados para que as inferências, auxiliadas pelo conhecimento prévio do leitor, possam ser processadas e alcancem o objetivo de toda leitura – a interpretação e compreensão.

Deve-se ter em mente que o ato de ler vai além da decodificação, assim a leitura precisa ser entendida em seu sentido amplo como “atribuição de sentidos”, segundo (ORLANDI, 1996). Pode-se concebê-la também como a “leitura de mundo” que cada indivíduo utiliza para interpretar o texto. Entendida como “atribuição de sentidos” pode se ter dois tipos de leitura, a *parafrástica* que se caracteriza pela reprodução de um sentido dado pelo autor e a leitura *polissêmica* que se define como atribuição de vários sentidos a um texto.

De acordo com Morais (1996, p. 109), “a leitura é a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”.

Segundo o autor, essa atividade é mais do que sensorial como muitos acreditam, ela é cognitiva. Claro que envolve os órgãos sensoriais, mas não se resume à percepção. Para quem não tem deficiência visual, o input se dá por meio da visão, já para as pessoas cegas esse ato é possibilitado pelo tato. Portanto, dizer que ler é uma atividade cognitiva abrangeria essas duas possibilidades.

## **2.1 Processamento da leitura**

Vários são os autores que se dedicaram ao estudo de como se processa a leitura. De acordo com Leffa (1999), existem três grandes abordagens: a *abordagem ascendente* que tem como ênfase o texto, fornecedor do sentido textual. A *abordagem descendente* que enfatiza a atuação do leitor e entende a leitura como atribuição de significados, e por último a *abordagem conciliatória* que, como o nome

já diz, não está centrada nem no texto, nem no leitor e sim no processo interativo que se dá entre texto/leitor.

A *abordagem ascendente*, também chamada em inglês “*bottom-up*”, vê a leitura como extração de dados, que flui do texto para o leitor. Assim, as atividades realizadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito e esse processamento é ativado pelos dados *data-driven*. Nessa perspectiva, um texto teria o mesmo significado para todos os leitores que o houvessem lido.

Em relação à *abordagem descendente* pode-se dizer que ela propõe o processo inverso da ascendente, pois se concentra no leitor. O sentido é construído de modo descendente acionado pelos conceitos (conhecimentos prévios), “*concept-driven*”.

As possibilidades, segundo Leffa (1999), embasam-se na experiência de vida do leitor, os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos são os elementos que garantiriam a compreensão do texto. Sendo assim, não se trataria de uma “extração de sentidos” e sim de “atribuição de sentidos”. Se na abordagem ascendente o processamento era “*bottom-up*” (do texto para o leitor) agora, na abordagem descendente ele é “*top-down*” (do leitor para o texto).

Na abordagem “*bottom-up*”, a leitura é linear e o que é essencial é a capacidade do relacionar fonema-grafema e decodificar letras e palavras. O que, de fato, é indispensável. Porém pressupor que, o indivíduo sabendo decodificar não teria nenhum problema de compreensão do conteúdo, é uma falácia. Sem dúvida, a decodificação é um elemento fundamental no processamento da leitura, mas não é o único.

De acordo com Kleiman (2004), leitor proficiente é aquele capaz de ler rapidamente. O movimento dos olhos durante a leitura não é contínuo, mas sacádico; o leitor proficiente adulto lê sem movimentos labiais perceptíveis, isto é, sem subvocalização. Na leitura realizada em voz alta, percebe-se uma distância entre a velocidade da voz e a do olho, sendo este mais rápido, e acredita-se também que por volta dos dez anos de idade, ou após quatro anos de escolarização, o aluno que é bom leitor já apresente todas as características de um leitor proficiente.

Essa é uma questão muito difícil de ser abordada, pois existem adultos que não adquiriram características de leitor proficiente. Sendo assim, a proficiência leitora não se restringe somente a uma questão biológica, envolve outros aspectos como os psicológicos e sociais.

Ainda na perspectiva de Leffa (1999), é perceptível que a leitura depende mais de informações não visuais do que visuais, pois a informação não visual está contida na memória do leitor. Na prática, comprova-se isso quando, por exemplo, pede-se a alguém que leia um texto. Esse leitor irá, muitas vezes, omitir, acrescentar e até mesmo trocar de lugar muitas palavras; esse processo se realiza sem que o leitor se dê conta. A explicação para esse fato é a de que o leitor leu o que sua mente ordenou e não aquilo que seus olhos registraram.

Outro aspecto a ser considerado é o de que o conhecimento prévio está organizado na forma de *esquemas*. Sendo assim, nossa memória seria um arquivo onde seriam guardadas as experiências vivenciadas de maneira organizada. Assim, ao realizar-se uma leitura se teria um modelo formado das várias situações já vividas, dentro de nosso cérebro.

Um exemplo típico de esquema é representado pela palavra *casamento*. O leitor ao decodificar esta palavra, logo a relaciona mentalmente a todos os *frames* acionados a partir dela. *Casamento* pressupõe: noivo, noiva, padrinhos, festa, cerimônia, flores, bolo, docinhos, enfim muitos outros conceitos que para os ocidentais estão relacionadas à palavra casamento.

O ato de ler implica também o ato de prever, porque o leitor utiliza o seu conhecimento prévio para antecipar conclusões sobre o texto. Ler é também conhecer as convenções da escrita, porque esse ato vai além de passar do código escrito para o oral, há convenções que somente existem na linguagem escrita e que não existem na oral como (abreviaturas, notas de rodapé, etc.) e o leitor precisa conhecê-las para que possa compreender o texto.

Leffa (1999) destaca que se criou uma redundância na teoria da leitura, pois se fala em abordagem interacional como se fosse possível existir uma abordagem não interacional. O autor discute a concepção interacional a partir de duas abordagens: a psicolinguística e a social. Na psicolinguística destacam-se duas propostas: a abordagem transacional e a teoria da compensação.

A proposta transacional parte do leitor e considera o contexto em que esse leitor atua e as mudanças que produz. Esse paradigma embasa-se em Rosenblat (1978, 1994) citado por Leffa (1999) que, por sua vez, se baseou em Dewey. De acordo com essa abordagem, não só o conhecedor, mas também o conhecido transformam-se durante o processo do conhecimento. No processo de leitura, autor e leitor se inter-relacionam, não havendo isolamento possível.

Dessa forma, a proposta transacional postula haver mudanças em todos os participantes da ação, tanto autor, quanto leitor e texto mudam. O autor muda à medida que escreve o texto, o leitor muda à medida que lê, e o texto muda durante a escrita e a leitura. Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído não só pelo autor, mas também pelo leitor à medida que realiza a leitura.

A teoria da compensação defendida, por Stanovich (1980) e citada por Leffa (1999), parte do princípio de que a leitura envolve várias fontes de conhecimento: o lexical, o sintático, o semântico, o textual e o enciclopédico. Como o nome já diz, a teoria postula que pode ocorrer compensação entre fontes; se o leitor tem deficiência em alguma delas ele irá compensar essa lacuna com a contribuição de outras fontes, por exemplo, o desconhecimento do vocabulário; o leitor pode suprir essa carência com o conhecimento do tópico, inferindo, assim, o significado de algum termo desconhecido.

A teoria em foco, de acordo com Leffa, deixa a desejar porque exige níveis mínimos de proficiência. O autor ressalta que no ensino de uma língua estrangeira a falta muito grande de conhecimento lexical e sintático pode levar a não compreensão, pois o leitor pode parar de ler, retomar o que leu várias vezes ou, ainda, ser obrigado a desistir da leitura porque não consegue avançar.

No paradigma social, a leitura pode ser encarada não só como uma atividade mental e sim como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. De acordo com Leffa, ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas na interação social em que ocorre o ato da leitura (autor – texto – leitor).

As propostas de leitura como interação de processos, analisadas por Kleiman (2004), concentram-se nos tipos de processamento cognitivo. A autora ressalta que a interação se opõe aos modelos, exclusivamente, “*bottom-up*” e “*top-down*”, porque os tipos de processamento devem se inter-relacionar para que ocorra a compreensão do sentido da leitura.

## **2.2 Nível da decodificação**

Pensar em leitura pressupõe a decodificação. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, o foco em leitura se restringe, muitas vezes, ao modo de o aluno/leitor pronunciar as palavras do texto.

Em muitos casos, o aluno exposto ao ato de leitura em voz alta se envergonha, fica nervoso e acaba não conseguindo ler de maneira satisfatória, na opinião do professor, é claro. Por que isso ocorre? Bem, vários fatores entram em jogo nesse caso. Primeiramente, o aluno/leitor não teve tempo de ler esse texto antes, logo isso é um fator que dificulta. Por outro lado, há a *pressão* dos colegas para que o aluno/leitor em exposição leia, caso contrário ele será alvo de risadas e piadas. Outro fator é a fluência, pois o aluno não atingiu um grau de fluência tal que lhe possibilite ler sem tropeçar nas palavras.

Dessa forma, os fatores mencionados se agregam a outros problemas do ato da decodificação como a adivinhação, pois, às vezes, o aluno/leitor na ânsia de terminar logo com a leitura ou demonstrar que consegue ler com rapidez, entra num processo de querer adivinhar as palavras e acumula erros fonológicos, acentuando ainda mais a sua falta de proficiência.

Em sala de aula, isso se torna um problema. Por mais que o professor tente deixar o aluno ler silenciosamente para que este reconheça a estrutura do texto, as palavras que desconhece, no momento de sua exposição, alguns alunos ainda ficam receosos durante a leitura em voz alta. Mas esse é um fato que pode ser contornado com a colaboração de todos, pois é na sala de aula que se deve oportunizar o crescimento emocional e cognitivo, enfrentando as dificuldades e tentando superá-las.

E, mais do que isso, os objetivos da aula de leitura não devem se restringir a concepção de leitura somente como exercício de decodificação, ler vai além do ato de decodificar, mesmo que este seja um aspecto importante do processo cognitivo da leitura.

### **2.3 Estratégias de compreensão textual**

Tendo em vista o trabalho com a leitura em sala de aula, o professor pode propor estratégias de leitura que possibilitem ao aluno chegar a um resultado satisfatório quanto à compreensão do texto que está sendo lido. Como são numerosos os alunos/leitores na sala, sempre há aqueles que leem muito bem e os que não conseguem atingir bons níveis de leitura.

Nesse caso, é preciso auxiliar que aqueles que não são “bons” consigam superar-se. E, assim, muitas possibilidades devem ser oportunizadas pelo professor,

mas sempre que possível o leitor é que deve desenvolver as suas próprias estratégias de leitura. Nos textos de Kleiman (1997) constam algumas sugestões que auxiliam no ato da compreensão.

Concebendo a leitura como um processamento interativo, o aluno/leitor é um agente ativo, pois é capaz de construir e reconstruir os significados presentes no texto lido. Age a partir do que já sabe, lançando mão de seus conhecimentos prévios em contato com novas informações. Esse processo é essencial à compreensão:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente.  
(KLEIMAN, 1997, p. 25).

Evidencia-se, assim, que o aluno é co-contrutor do sentido do texto. O papel do leitor é fundamental para o êxito da atividade de compreensão. Como estratégias úteis o professor pode solicitar ao aluno/leitor que identifique as principais ideias do texto, distinguindo o que é essencial, dos detalhes. Aquilo que o leitor considera essencial vai ser mais facilmente recordado. Ler e reler é uma estratégia fundamental para retomar as ideias. Outro fator está em perceber quais são as informações contidas no texto, quais são as inferências (quais deduções) fornecidas a partir da leitura.

Esse trabalho, muitas das vezes, é penoso ao aluno/leitor, principalmente se os textos forem ficcionais. Como referido por Kleiman (1997), pensando em textos mais previsíveis e se estabelecendo objetivos bem definidos, o aluno poderá controlar e regular seu próprio conhecimento. Essa estratégia é considerada *metacognitiva*. A autora alerta para o fato de o conhecimento metacognitivo ser desenvolvido ao longo dos anos, por isso as crianças têm dificuldade de avaliar o próprio conhecimento.

Outra estratégia muito importante é a *formulação de hipóteses* durante a leitura. Verificar o tipo de texto, o suporte em que o mesmo está sendo veiculado, o seu produtor. Essas informações permitem apreender os objetivos que o produtor deseja atingir com o texto.



## 2.4 Nível da inferência

A inferência se dá no momento em que o aluno/leitor consegue evocar informações a partir do que leu e completa as lacunas textuais. Inferir é deduzir e, mais do que isso, adicionar novas informações ao que foi lido.

Ao ler em uma revista ou jornal, um determinado gênero textual, seja um artigo de opinião, carta do leitor, ou uma reportagem, logo se infere por que tal texto foi escrito. A dedução ocorre tendo em vista as informações que se tem sobre determinado veículo de divulgação impressa. Se o veículo tende a defender questões sociais ou se as ignora; se é de direita ou não. Tudo faz parte da leitura de mundo, como bem diz Paulo Freire, esta precede a leitura da palavra.

Assim, o leitor formula inferências que podem ou não estar adequadas, pois fazem parte do conhecimento de mundo de cada aluno/leitor. Portanto, não há como determiná-lo. Somente na troca de percepções com o interlocutor é que as hipóteses e inferências poderão ser confirmadas ou não. Por esse motivo é que a sala de aula se torna um lugar enriquecedor, é na inter-relação que se produz massa crítica.

## 2.5 A leitura como processo colaborativo

O processo de leitura, em sala de aula, é um processo colaborativo, porque além de envolver o aluno/leitor entendendo-o como um ser único, dotado de princípios, crenças, valores, é capaz de desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas implica o interlocutor, seja ele o professor ou o (s) colega (s) com todas as características acima referidas.

E, pensando em alunos, logo vem à mente a influência do fator idade, do fator econômico e do meio social no qual esse aluno/leitor está inserido. Ao professor cabe desencadear um movimento colaborativo que deve oportunizar a todos os envolvidos o desenvolvimento de sua habilidade leitora, considerando as diferenças como o potencial a ser mobilizado em grupo.

Nessa perspectiva, o desafio de ensinar a ler e a compreender o que lê, é enorme. Por isso, tão fundamental se torna o regime de colaboração, uns auxiliam os outros na medida em que podem. E o papel do professor é indicar aos alunos estratégias variadas que os conscientizem de que podem buscar suas próprias

estratégias, verificando qual é a melhor maneira de conseguirem resultados satisfatórios em relação à leitura, compreensão e produção textual.

Após as várias incursões sobre os aspectos da leitura, foi possível se chegar a um conceito de leitura, considerado satisfatório. Definida por Dell'Isola (2001, p. 38-39), leitura “é um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito”.

## **2.6 Estratégias de leitura**

No trabalho em sala de aula com os tipos e/ou sequências e os gêneros textuais, é relevante o desenvolvimento de estratégias de leitura que conduzam o sujeito a uma melhora em sua produção textual.

Sendo assim, esse processo deve ser compreendido como complexo, pois coexistem estratégias cognitivas e metacognitivas. Isso exige distinção terminológica para que se tenha bem definido quais estratégias seriam consideradas cognitivas e quais seria metacognitivas na proposta de trabalho. Essa clareza se faz necessária para se chegar a um resultado positivo no tocante à produção textual.

Verifica-se em Leffa (1996) a distinção entre o que significa cognitivo e o que significa metacognitivo. Leffa (1996) cita Brown (1980) e afirma que essa distinção traz à tona o conceito de consciência, pois tudo que estivesse abaixo do nível da consciência seria cognitivo, e as atividades metacognitivas envolveriam uma introspecção consciente.

Contudo, Leffa (1999, p. 48) ressalta que o problema está na definição do que é uma atividade cognitiva e argumenta dizendo que, muitas vezes, atividades classificadas como cognitivas, por exemplo, responder a perguntas de compreensão sobre um determinado texto, não estariam abaixo do nível da consciência.

A solução que o autor propõe é a de classificar as atividades cognitivas e metacognitivas não pelo critério do envolvimento da consciência, mas sim pelo critério do tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade, que refere como conhecimento declarativo e conhecimento procedural.

O autor ressalta o quão difícil é mensurar o resultado de uma atividade metacognitiva. Enumera dezenove itens classificados como atividades cognitivas e metacognitivas sem subdividi-las.

Apresenta, além disso, a técnica dos protocolos verbais como uma das possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa no que tange à mensuração de uma atividade metacognitiva, ressaltando que essa técnica seria a mais adequada, pois dá ênfase aos aspectos qualitativos do processo da compreensão.

Na conclusão do texto, fica explícito que outras técnicas podem ser utilizadas. A técnica do *cloze* é classificada como um dos métodos mais simples e de mais fácil aplicação em pesquisas sobre leitura.

Coscarelli (1997, p. 2) conceitua estratégias, utilizando o conceito de Rubin (1975). A autora remete à divisão proposta por Rubin (1975), dizendo que estratégias metacognitivas referem-se ao conhecimento sobre os processos cognitivos e ao controle da cognição que permitem ao aprendiz planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem. Estratégias cognitivas são as operações usadas na aprendizagem ou na solução de problemas que requerem análise, transformação ou síntese dos materiais de aprendizagem. Esses são, pois, os processos ou estratégias através dos quais se obtém conhecimento ou compreensão de um conceito Rubin (1987).

Coscarelli menciona, ainda, como técnica de pesquisa em leitura os *Relatórios Verbais* de Block (1986). Os mais conhecidos são a retrospectão e a introspecção. Na primeira, o leitor comenta as estratégias que utilizou durante a leitura ou a produção de texto. Na segunda, chamada também de *pensar-alto*, o leitor ou autor revela no momento da leitura ou produção de texto o que está pensando e/ou fazendo.

Há vantagens e desvantagens na utilização dessas técnicas. Na retrospectão pode ocorrer de o leitor ou o autor esquecer-se de alguns dados. Na introspecção, há desvantagem porque o leitor ou autor interrompe a todo instante o processo de leitura ou produção de texto, podendo perder o fio da meada textual.

A autora refere, também, os *mapas semânticos* que possibilitam a construção do texto de maneira hierárquica, partindo de informações essenciais (tópicos) em direção a informações não essenciais. Acredita-se que essa técnica tenha um tanto de atividade cognitiva e um tanto de metacognitiva, pois os passos a serem seguidos apresentam um misto das duas atividades:

1. Ler o texto uma ou mais vezes;
2. Listar os conceitos mais importantes;
3. Organizar hierarquicamente esses conceitos;

4. Fazer o mapa (lembrar de nomear as relações entre os conceitos, usando palavras de ligação como: **porque, como, por exemplo**, etc.);
5. Apresentar o seu mapa (cada grupo);
6. Comparar os mapas, discutir as ideias e reformular os mapas, caso considerem necessário;
7. Reconstruir o texto a partir dos mapas;
8. Acrescentar informações novas e ou inferidas ao mapa.  
(COSCARELLI, 1997, p. 8). (grifo meu)

Estratégias mais simples e muito utilizadas por bons aprendizes que podem ser utilizadas em sala de aula, segundo Faerch & Kasper (1984) citado por Coscarelli (1997, p. 10):

1. Generalização – no lugar ‘daquela’ palavra específica usar uma outra mais genérica, ou uma que se aproxime dela em termos de significado;
2. Paráfrase – uso de descrições, circunlocuções ou exemplos, para esclarecer um determinado conceito ou ideia;
3. Criação de palavras novas – usar o conhecimento da língua para criar palavras novas que possam suprir o lugar da que estava faltando no léxico adquirido até o momento pelo aprendiz;
4. Reestruturação – recomeçar a frase de outra maneira evitando a construção que causou dificuldade na primeira tentativa.

É necessário ter cautela na escolha de estratégias, pois algumas podem atrapalhar mais do que ajudar o leitor ou autor no momento de suas leituras ou produções de texto. Coscarelli salienta que nada melhor do que combinar estratégias cognitivas e metacognitivas. Segundo a autora, as técnicas são muitas, mas o professor deve optar pela que melhor corresponda aos anseios de seus alunos e à medida que for testando ir verificando os resultados e a necessidade de mudança ou não de suas técnicas. Resta dizer que o estudo da Solé (1998) se diferencia dos demais estudos de estratégias por apresentar uma sequência e nomenclatura diferentes.

No trabalho com as estratégias, a autora subdivide o ato leitor em fases – antes, durante e após a leitura – estabelecendo quais as estratégias a serem usadas durante todo o desenvolvimento da atividade. Antes da leitura é necessário ter claro seis pontos: ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

Durante a leitura, existem algumas estratégias que auxiliam na compreensão e podem ser desenvolvidas com tarefas de leitura compartilhada (PALINSKAR e BROWN, 1984) citados por Solé (1998, p. 118): 1) formular previsões sobre o texto;

2) formular perguntas sobre o que foi lido; 3) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e 3) resumir as ideias do texto.

Depois da leitura, momento em que os leitores já conseguem identificar o tema e a ideia principal, a proposta da autora é a de elaboração de um resumo. Nesse momento, é preciso revelar aos leitores/alunos quais são os procedimentos a serem seguidos para a construção do texto resumido. Van Dijk (1983), citado por Solé (1998, p. 145) estabeleceu quatro regras para resumir um texto: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar.

A omissão e seleção são importantes na detecção de informação pouco importante, sempre levando em consideração os objetivos da leitura. Na generalização e construção ou integração, é permitido substituir informação presente no texto para integrá-la de forma mais concisa ao resumo, Solé (1998).

Como referido nas reflexões anteriores a respeito do texto, é necessário estabelecer os objetivos de leitura. Se o leitor não tiver um propósito para a leitura e posteriormente para a escrita de um texto, dificilmente obterá sucesso na compreensão/interpretação desse texto, assim como na sua redação.

### 3 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITO

Ao iniciar uma discussão teórica sobre gêneros textuais, de imediato faz-se necessário explicitar os caminhos teóricos e a linha de pensamento que norteou a pesquisa. Assim, o passo inicial foi conceituar texto e discurso na perspectiva da Linguística Textual. A base teórica da discussão envolve a literatura sociocognitivista a respeito. Após, verificou-se a relação entre os conceitos de gênero discursivo e de gênero textual e, por último a relação entre gênero e tipo de texto ou sequência textual.

Tendo em vista a proposta dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) de trabalhar a língua materna tanto oralmente quanto por escrito através dos gêneros textuais, é necessário pensar o trabalho com a língua materna por outro viés. Portanto, é nessa esfera de mudança de trabalho com a língua que surgiram vários questionamentos sobre o trabalho com gêneros textuais. Primeiro, o professor entra num impasse; como escolher um texto, ou melhor, um bom texto para utilizar com os alunos, possibilitando-lhes a formação nas duas modalidades linguísticas – oral e escrita, ao mesmo tempo? Recorre-se à seguinte reflexão:

[...] nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.  
(ROJO 2005, p. 207).

Nessa perspectiva, então, percebe-se que *leitura* e *texto* são elementos fundamentais para o desenvolvimento da potencialidade linguística que os alunos necessitam aprimorar.

Partindo do pressuposto de que a comunicação não seria possível se existisse somente um *eu* que pudesse se manifestar sem o *outro*, as trocas comunicativas são imprescindíveis no fazer-se entender em determinadas situações. Utilizam-se os fonemas, morfemas e as palavras, porém não soltos. Esses elementos são formadores de textos que, na verdade, apresentam-se através de gêneros, numa dada circunstância de uso da língua.

O texto – seja oral, seja escrito – é o resultado de um ato enunciativo que contém um sentido, ou melhor, busca levar ao interlocutor um sentido. A noção de

texto que se privilegia neste estudo é a de Beaugrande (1997), citado por Marcuschi (2008, p. 80): “É essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Através dessa noção de texto como evento comunicativo, chega-se à efetiva utilização da língua em contexto. Se a língua é dinâmica, propiciando interação, os textos são produzidos e recebidos ativamente por ouvinte/leitor ou falante/escritor e permitem a produção de sentido, o que leva à conclusão de que o texto é o próprio *lugar* da interação, na perspectiva de Koch (2008). O sentido de um texto é, portanto, construído na interação autor – texto – leitor.

### 3.1 Texto

A partir da reflexão iniciada acima e considerando-se que a comunicação linguística não ocorre isoladamente, pois ela é dialógica; percebe-se que a todo instante lança-se mão da macroestrutura denominada **texto**.

As pessoas ao se comunicarem agem com uma intenção, pois ao agruparem as palavras, querem que essas unidades signifiquem algo para o ouvinte/leitor. A definição proposta por Beaugrande (1997), citado por Marcuschi (2008, p. 80), revela a importância linguística, cognitiva e social dos textos.

Podem-se verificar as implicações que essa tomada de posição acerca da definição do texto como um evento comunicativo pode implicar:

- a. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
  - b. o texto é construído numa orientação de *multissemias*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
  - c. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
  - d. o texto compõem-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado enquanto continente desta multifuncionalidade.
- (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

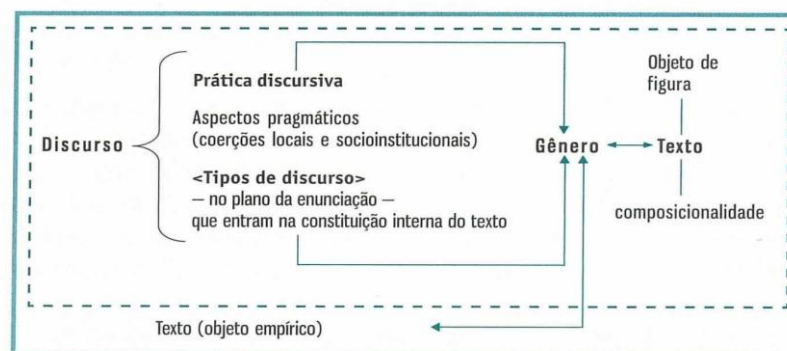
Sendo assim, trabalhar em sala de aula com *textos* é inserir o aluno em ações de linguagem. Um aspecto muito interessante e contraditório é o fato de que, em geral, na escola, a disciplina de Língua Portuguesa prevê o ensino de regras

gramaticais como se estas fossem a garantia de construções linguísticas (textos) eficientes, nos quais a coerência e a coesão estariam bem definidas. Mas, isso não é o que se presencia na produção textual de alunos que chegam ao ensino médio. Por que isso ocorre?

Uma possível resposta é a de que na língua, não há um sistema rígido a seguir, pois a comunicação ocorre num dado momento, entre certos indivíduos. As pessoas se comunicam e interagem por escrito ou pela fala a partir de seu modo de expressão e daquilo que pretendem. Então, é necessário entender como esse processo dinâmico funciona, para que assim se possa ter eficiência comunicativa maior e melhor. Em suma, é preciso inter-relacionar a situação comunicativa a seu contexto de produção e recepção.

Por meio do quadro de Coutinho (2004) citado por Marcuschi (2008, p. 85), são destacadas as inter-relações entre discurso, gênero e texto.

### Quadro 1 – Inter-relação entre discurso, gênero e texto



FONTE: Antônia Coutinho (2004:37)

Fonte: COUTINHO, 2004, p. 37.

O sujeito assume a palavra discursivamente e lança mão de um texto, num dado gênero. Esse texto apresenta o discurso de determinado sujeito, traduzindo suas intenções.

Delimitar o que é discurso e texto é outra tarefa imprescindível, ainda que difícil. Nota-se essa preocupação:

[...] pode-se dizer que texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo



que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Pensar *texto* e *discurso* como conceitos que se aproximam no que diz respeito ao seu caráter comunicativo seria um equívoco. O texto é entendido na sua relação com algum gênero textual. E, a partir dessa relação texto-gênero textual emerge, materializa-se uma forma de discurso que é, na verdade, uma maneira de dizer o que se pensa e assumir uma forma de ação no mundo.

Por exemplo, a tirinha da *Mafalda*, um texto expresso no gênero jornalístico *tirinha*, que tem como característica fundamental o humor, apresentada por uma personagem “ingênua” a priori. O intrigante é que essa personagem produz o discurso de um *eu* preocupado em comunicar a um *outro* os problemas e questionamentos de uma dada sociedade:

#### Quadro 2 – Tira da Mafalda



Fonte: disponível em: <<http://tirasdemafalda.tumblr.com/>>. Acesso em 15 de fev. 2013.

Se *texto* e *discurso* são elementos indispensáveis ao ato de comunicação humana, os gêneros textuais emergem conceitualmente para dar conta de uma gama de situações comunicativas que preveem certas “regras” entre os participantes do ato comunicativo. Os gêneros podem ser orais ou escritos e emergem devido à necessidade do emissor em uma ação comunicativa.

Apresentam-se, tipologicamente, de maneiras distintas. Os textos podem contar uma história ficcional coerente (narração); contar fatos reais ou experiências vividas (relatos); manifestar opiniões a respeito de fatos e tentar persuadir, convencer seu interlocutor (argumentação), apresentar diferentes formas do conhecimento (expor) e orientar comportamentos (instruir).

Para cada uma dessas tipologias textuais correspondem os respectivos gêneros e suas especificidades. Cada prática social requer uma atitude do falante/ouvinte em relação ao que está em jogo no momento do ato comunicativo. Esse indivíduo situado deverá de antemão saber o que é adequado ou inadequado à sua competência textual, para Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.  
(BAKHTIN, 2003, p. 261).

A escolha do gênero torna-se uma decisão estratégica, devendo levar em conta os objetivos visados, o lugar social dos interlocutores e os papéis que estes desempenham. O agente da comunicação atribui ao gênero suas próprias marcas, modificando assim o gênero escolhido. A produção genérica é um processo dinâmico, pois a todo o momento novos gêneros podem ser criados.

Em relação à atividade comunicativa e, portanto, à constituição do gênero, recorre-se à visão de Bakhtin (2003, p. 262) que afirma: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Os indivíduos, de modo geral, conseguem desenvolver um grau de competência comunicativa que lhes possibilita a interação em diferentes práticas sociais. O processo é espontâneo, não prevendo todas as possibilidades não antecipadas. Além disso, os gêneros são produzidos fora dos seus suportes teoricamente estabelecidos, estudados. Como exemplo, pode-se citar o caso de crianças que estão em processo de alfabetização. Elas estão se inserindo em processos comunicativos, digamos, formais. Contudo, criam seus próprios meios de utilização de maneira nada convencional. Escrever um recado para o pai, na parede de casa, é um bom exemplo de que o gênero textual *recado* foi criado para expor uma determinada situação, porém o suporte não foi o previsto:

### Quadro 3 – Competência metagenérica



Fonte: Folha de S. Paulo, 24 set. 2005.

Fonte: KOCH, 2008, p. 103.

Koch postula o conceito de *competência metagenérica* que, segundo ela, orienta a produção das práticas comunicativas e a compreensão sobre os gêneros textuais que são realmente produzidos. Essa noção está embasada no ponto de vista bakhtiniano, segundo o qual:

Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às normas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Com as palavras de Bakhtin ratifica-se a ideia de que nos processos de comunicação todas as formas de manifestação são permitidas, pois o sujeito está imerso no jogo de criação verbal ou produção textual.

Muitas são as situações nas quais o homem se apropria de determinado gênero e o modifica, tornando-o assim um elemento individualizado, com características específicas. Porém, tão logo essa forma oral ou escrita tenha sucesso, os outros falantes/ouvintes dela se apropriarão e a tornarão padrão dentro de determinada área. Como exemplo, Bazerman (2005, p. 30) cita o *curriculum vitae*. Muitas empresas querem que o candidato à vaga tenha construído seu *curriculum vitae* num formato individualizado, revelando informações específicas,

intimistas e não tão formais quanto há tempos atrás. Os entrevistadores querem perceber o candidato através de seu histórico de vida.

Assim, os gêneros são instrumentos criados pelos falantes de uma língua para que a comunicação, a troca de informações, as experiências vividas possam ser compartilhadas de maneira compreensível. Nas palavras de Bazerman (2005, p. 31) os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Tendo como referência Bazerman (2005), que considera o gênero como sendo, sobretudo, ação social, consagra-se a existência de um gênero à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem. Portanto, se o gênero não for aceito pelos usuários este, seguindo a lógica, deixará de existir. Mas permanece a dúvida quanto ao surgimento de determinado gênero, em que momento ou a partir de que circunstância surge determinado gênero.

Um exemplo muito cotidiano é o *e-mail* que provavelmente, surgiu em virtude de sua similaridade com a carta. O suporte da carta prevê outra situação de comunicação, no entanto. Algo que foi escrito à caneta, a lápis, que tem as marcas pessoais do emissor, a sua caligrafia; um gênero muito pessoal no qual pode se apresentar mais de um tipo e/ou sequência textual. Já o e-mail, gênero semelhante, mas sem marcas tão pessoais, apesar de poder ser endereçado e sugerir a escrita do emissor, não apresenta tantas características pessoais de seu produtor, apresentando narrativas muito breves, de modo geral, privilegiando apenas o aspecto informativo da comunicação.

Assim, reporta-se à ideia de que existem gêneros textuais primários que serviriam de suporte para o surgimento de novos gêneros textuais. Segundo Voloshinov,

Puede hablarse de tipos específicos de realización de géneros del lenguaje cotidiano sólo donde existan formas de intercambio comunicativo cotidiano que sean de algún modo estables, fijadas por el hábito y las circunstancias. [...]

Cada situación fija de la vida corresponde a una organización particular del auditorio y, en consecuencia, a un repertorio de pequeños géneros cotidianos. El género de la vida cotidiana se ubica siempre en el cauce del intercambio comunicativo social, y es el reflejo ideológico de su tipo de estructura, su objetivo y su composición social.

(VOLOSHINOV, 1993 [1930], p. 248-249).

Nessa citação, Voloshinov destaca o surgimento de dados gêneros a partir de situações e atividades humanas vividas pelo emissor e pelo destinatário. Somente por meio de interações verbais “estáveis” e dependendo das situações, relativamente fixas da vida, é que poderão se alterar certos gêneros e surgir novas formas de composição das interações sociais.

As possibilidades de comunicação são inesgotáveis, pois a cada dia, dependendo da esfera social em que o usuário esteja; ele encontrará um leque de gêneros que serão utilizados em seus atos de comunicação. Muitas vezes, dependendo da esfera na qual se encontre, o processo se tornará mais complexo e o usuário terá de ter competência linguística para se expressar satisfatoriamente e ser compreendido pelo *outro*.

Por exemplo, na escola: a ordem, os padrões, as normas da instituição e do grupo discente devem ser seguidas. Em casa, que representa uma esfera íntima, a conversa entre os interlocutores é de igualdade, envolvendo menos formalidades. No lazer, que representaria uma esfera artística, por exemplo, uma sessão de cinema requer atenção, silêncio, concentração para que o espectador consiga entender o filme, diferentemente de uma partida de futebol. O saber adequar-se ao meio é o que definirá o sucesso da interação entre os interlocutores.

### **3.2 Tipos ou sequências textuais**

A expressão gênero do discurso é utilizada por Bakhtin (2003) enquanto a expressão gênero textual é empregada por Marcuschi (2008). Além disso, Marcuschi salienta que, em sua ótica, essas duas expressões podem ser consideradas sinônimas. Permanece, contudo, a necessidade de distinguir o que são tipos textuais e/ou sequências textuais e gêneros textuais, pois esses conceitos não são considerados sinônimos. Assim, basicamente, parte-se do pressuposto de que ao emitir uma mensagem, o emissor utiliza um texto materializado num dado gênero textual, como já comentado.

Para Adam (2001), “o texto é um objeto circundado e determinado pelo discurso”. A terminologia adotada será a postulada por Adam, que não faz distinção entre tipo de texto e/ou sequência textual.

Esse autor enumera cinco tipos e/ou sequências textuais. Elas permeiam uma infinidade de gêneros textuais. Cada gênero poderá apresentar mais de um tipo e/ou

sequência textual. Dependendo do conhecimento dos tipos textuais, o usuário terá um modo de produção textual. Portanto, o trabalho escolar com gêneros textuais que apresentam variados tipos textuais internamente, é fundamental para a melhoria da produção textual, tanto oral quanto escrita.

Para distinguir mais precisamente gênero e sequência recorre-se ao que segue:

A diferença fundamental da sequência em relação ao gênero, como já foi dito antes, é sua menor variabilidade. Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo essencialmente heterogêneos. Já as sequências, como componentes que atravessam todos os gêneros, são relativamente estáveis, logo, mais facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos (uma tipologia).  
(BONINI, 2005, p. 218).

Para enumerar essa tal “estabilidade” das tipologias ou sequências textuais identificam-se cada uma delas por meio da classificação postulada por Adam (2001).

### 3.3 Sequência narrativa

Como exemplo de uma narrativa menciona-se o romance, marcado por um tema, expresso por acontecimentos e personagens que estão num processo de intrigas, chegando ao desfecho, que, geralmente, revela uma moral.

Essa sequência pode ser descrita do seguinte modo:

- a) a sucessão de eventos: a narrativa consiste na delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal. [...]
- b) a unidade temática: a ação narrada necessita ter um caráter de unidade. Para que isso ocorra, ela deverá privilegiar um sujeito agente. Mesmo que existam vários personagens, um deverá ser o mais importante, dele desencadeando toda a ação narrada;
- c) os predicados transformados: o desenrolar de um fato implica a transformação das características do personagem, de modo que será mau no início e se tornará bom no final [...];
- d) o processo: a narrativa deve ter um início, um meio e um fim. A estruturação básica da sequência narrativa, na verdade, parte dessa transformação [...];
- e) a intriga: a narrativa traz um conjunto de causas, orquestradas de modo a dar sustentação aos fatos narrados. A intriga pode levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos, fazendo com que a narrativa comece, por exemplo, pelo meio (*in media res*). [...]
- f) a moral: muitas narrativas trazem uma reflexão sobre o fato narrado, que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história. Não é uma parte essencial à sequência narrativa, de modo que pode vir implícita.  
(ADAM, 2001, p. 47-52).

Os itens acima referidos estabelecem certa “estabilidade” à sequência narrativa, diferentemente, da estabilidade de um gênero textual que se enquadra em tal sequência narrativa, por exemplo, a notícia. Esse gênero apresenta uma sequência narrativa, no entanto, essa estabilidade se perde no momento em que alguém pode não ter como seguir, categoricamente, todas as características dessa sequência.

O papel do contexto faz-se importante nessa reflexão, pois não há como determinar ou prever as práticas sociodiscursivas. Os sujeitos interagem e acabam modificando a sequência narrativa no momento da elaboração.

### 3.4 Sequência argumentativa

Logo que se pensa em argumentação, evoca-se o poder de persuasão, o convencimento do interlocutor. Argumentar é construir um discurso com vistas a transformar a visão do *outro* sobre determinado fato.

Segundo (BONINI, 2005, p. 221), repensando a noção de sequência textual de Adam: “o esquema argumentativo consiste, basicamente, na apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação (um argumento) e uma conclusão (um predicado), passando por um *topos* (um já dito)”.

Para Adam, a sequência argumentativa compõe-se de três partes: os dados (premissas), o escoramento de inferências e a conclusão, sendo que ao se referir às inferências, ressalta o valor do implícito. Completa-se através de seu vínculo a uma tese anterior e de uma restrição.

#### Esquema 1 – Sequência argumentativa

TESE + ANTERIOR	DADOS ____ (premissas)	ESCORAMENTO DE INFERÊNCIAS	____	PROVAVELMENTE ____ Especificação/restrrição	CONCLUSÃO Nova tese
--------------------	---------------------------	-------------------------------	------	--	------------------------

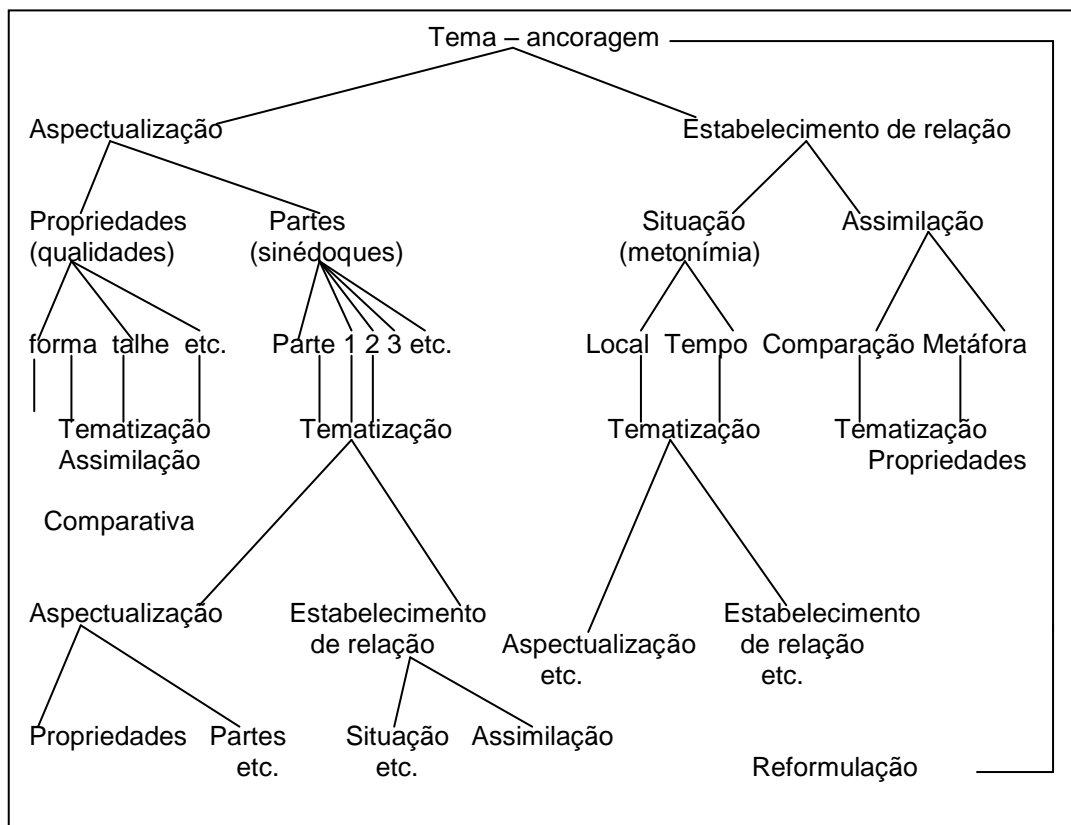
Fonte: Adaptado de ADAM, 2001, p. 118.

### 3.5 Sequência descritiva

Na leitura de um texto com uma sequência narrativa, geralmente encontra-se uma sequência descritiva, pois dificilmente a sequência descritiva predomina em algum texto. Quando a narrativa inicia, logo na situacionalização, o autor utiliza a sequência descritiva para situar o leitor quanto às características do espaço, do tempo e das personagens.

Segundo Adam (2001, p. 84), três partes integram uma sequência descritiva. A primeira, uma ancoragem (tema-título); a segunda, uma dispersão de propriedades (contendo dois processos básicos – a aspectualização e o estabelecimento de relação) e, a terceira, reformulação na qual se tem uma nova visualização geral do tema.

**Esquema 2 – Sequência descritiva**



Fonte: Adaptado de ADAM, 2001, p. 84.



### 3.6 Sequência explicativa

No estudo que Adam realiza sobre a sequência explicativa, o autor comenta que a exposição pode ser reinterpretada como uma sequência descritiva (na maioria dos casos), ou como uma sequência explicativa.

Ambas respondem à questão: *como?* A sequência explicativa descreve um procedimento com vistas a atingir certo objetivo, de acordo com o esquema a seguir:

#### Esquema – 3 Sequência explicativa

0.	Macroestrutura explicativa	0: Esquemática inicial
1. Por que X? (ou Como?)	Macroestrutura explicativa	1: Problema (questão)
2. Porque	Macroestrutura explicativa	2: Explicação (resposta)
3.	Macroestrutura explicativa	3: Conclusão – avaliação

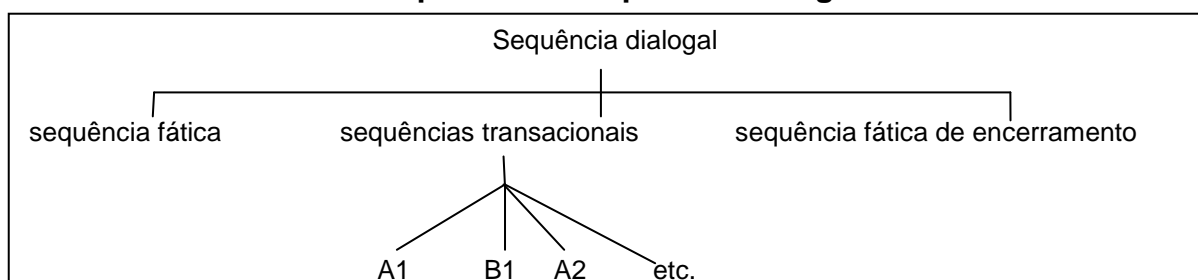
Fonte: Adaptado de ADAM, 2001, p. 132.

### 3.7 Sequência dialogal

O foco da sequência dialogal está no estabelecimento de diálogo entre interlocutores. Geralmente, quando existem apenas dois, inicia-se uma conversa, mesmo sem sentido. Um exemplo é o de duas pessoas que não se conhecem, mas, ao entrarem em um elevador, iniciam um bate-papo sobre o clima.

Fundamental nessa sequência é que ocorre alternância de *turnos*. De acordo com Adam (2001), existem dois tipos de sequência: as fáticas e as transacionais.

#### Esquema 4 – Sequência dialogal



Fonte: Adaptado de ADAM, 2001, p.163.

### **3.8 A relevância da sequência narrativa no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula**

No desenvolvimento do trabalho com as sequências textuais em sala de aula, segundo as orientações dos PCNs, é sugerido que o aluno leia e analise linguisticamente os textos. O objetivo é que este aluno seja capaz de desenvolver habilidades de reconhecimento das diferentes sequências textuais e suas respectivas características dentro de cada gênero textual.

Segundo (BONINI, 2005, p. 235), “com a prática de gêneros em sala de aula, os alunos desenvolvem competências relativas às sequências”. Quando se quer desenvolver determinada habilidade, por exemplo, a de relatar, é preciso lançar mão de certos gêneros que privilegiem tais sequências.

A concepção de Adam (2001) é válida por propiciar a tomada de consciência dos elementos e do texto (em sua totalidade). A proposta torna o trabalho com a língua materna ou com a língua estrangeira, muito mais significativo para o aluno, e o coloca em situações de comunicação e interação linguística que demandam sua participação ativa e constante.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 4.1 Caracterização do estudo

A presente pesquisa tem natureza empírica; trata-se de uma pesquisa-ação. O local de realização do estudo foi o Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Júlio de Castilhos no qual a pesquisadora atua como professora docente, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Os dados para análise foram coletados com o auxílio da docente da disciplina de Culturas Anuais.

Sua proposta previu a análise de 84 produções textuais do pré e pós-teste, sendo 42 do grupo A e 42 do grupo B. Contudo, ao final da pesquisa foram coletados, somente, 20 pós-testes, sendo 10 do grupo A e 10 do B. Esse fato determinou a análise, respectivamente de 20 pré-testes, sendo 10 de cada grupo. Totalizando-se 40 textos, 20 do grupo A (10 do pré e 10 do pós-teste) e 20 do grupo B (10 do pré e 10 do pós-teste). Os dados coletados foram analisados, levando-se em consideração a questão qualitativa. Sendo assim, quantificou-se apenas o necessário à interpretação e discussão dos resultados.

As 40 produções textuais dos alunos do 3º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária foram obtidas em condições de produção distintas. Esses textos compuseram, respectivamente, o pré e pós-teste. Para análise desses textos foram utilizadas como aporte teórico as metarregras (MR1 – metarregra da repetição, MR2 – metarregra da progressão, MR3 metarregra da não contradição e MR4 metarregra da relação) de Charolles (2002). E os critérios de análise dizem respeito à ausência (A), à presença em parte (PP) ou presença (P) da metarregra na produção textual.

Para fins de visualização dos resultados em gráfico, foram atribuídos, respectivamente, valores numéricos sendo 1 à ausência (A), 2 à presença em parte (PP) e 3 à presença (P). Para análise da superestrutura do gênero relatório de aula prática, partiu-se do consenso de que existem elementos pré-textuais (capa, folha de rosto e resumo), textuais (introdução, objetivo, materiais e métodos, resultados e conclusão) e pós-textuais (referências e anexos) que compõem esse gênero. Recapitulando, objetivo do trabalho foi o de identificar a qualidade dessas produções textuais, tanto estruturalmente quanto textualmente. A hipótese de estudo foi a de que quanto mais leitura e familiaridade com o gênero relatório de aula prática os alunos tivessem, melhores seriam suas produções textuais.

## 4.2 População e amostra

Os participantes da pesquisa foram alunos do 3º ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, matriculados na rede federal de ensino no município de Júlio de Castilhos (RS). A amostra contou com a participação de 42 alunos, com idades entre 16 e 21 anos. O número de participantes foi dividido em dois grupos, A e B. O grupo A contou com 20 participantes e o B com 22 participantes.

## 4.3 Instrumentos de pesquisa

A pesquisa constituiu-se de quatro instrumentos. Primeiramente, o pré-teste consistiu na participação dos alunos em uma aula prática da cultura do trigo e a respectiva elaboração do relatório de aula prática.

Por segundo, os alunos responderam a um questionário *online* sobre leitura e produção textual para aferir o grau de aproximação deles com a leitura e a escrita, de modo geral. Nesse momento, os alunos foram direcionados ao laboratório de informática de instituição de ensino e lá responderam ao questionário.

Por terceiro, aplicação de oficinas sobre leitura e produção textual. Essas oficinas eram realizadas nas aulas de Língua portuguesa, ministradas pela professora e, também, pesquisadora. Cada grupo tinha 2 períodos semanais para realizar as oficinas.

Por último, o pós-teste consistiu na participação dos alunos em uma aula prática, novamente, da cultura do trigo e, culminando, com a elaboração de um relatório de aula prática.

## 4.4 Procedimentos

O estudo foi desenvolvido no 1º e 2º semestre do ano de 2012, em um instituto federal de educação, no município de Júlio de Castilhos, envolvendo 42 alunos do 3º ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com idade entre 16 e 21 anos.

As etapas do trabalho foram desenvolvidas em quatro momentos:

1. apresentação da pesquisa à instituição de ensino (ANEXO A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos docentes e aos pais (ANEXO B e ANEXO C);
2. realização de aula prática da cultura do trigo pela professora da disciplina de Culturas Anuais e elaboração de relatório de aula prática, segundo suas orientações (pré-teste).
3. aplicação do questionário sobre leitura e produção textual aos dois grupos A e B. Esse questionário foi editado na plataforma do Google docs, por sua vez o aluno recebia o link e acessava o questionário *online*. A aplicação do questionário foi realizada pela professora condutora da pesquisa. O local em que foi realizado esse trabalho foi o laboratório de informática da instituição na qual a pesquisa foi aplicada. Os alunos levaram em média 30 minutos para responderem as 19 questões.
4. aplicação de oficinas sobre leitura e produção textual para os dois grupos A e B. Oficina **1** para o grupo **A** e **B** trabalho com a sequência narrativa, gênero **conto**; oficina **2** para o grupo **A** trabalho com a sequência expositiva, gênero **artigo científico**; oficina **2** para o grupo **B** trabalho com a sequência narrativa, gênero **crônica**; oficina **3** para o grupo **A** trabalho com a sequência expositiva, gênero **resenha**; oficina **3** para o grupo **B** trabalho com a sequência narrativa, gênero humorístico **piada**; oficina **4** para o grupo **A** e **B** trabalho com a sequência expositiva, gênero **relatório de aula prática**. O total de produções textuais realizadas, durante as 4 oficinas pelos 2 grupos, totalizou 148 produções textuais. Essas produções foram analisadas quanto à qualidade textual a partir de uma seleção feita por uma docente convidada. Ela selecionou textos de cada oficina seguindo os seus critérios de coerência e coesão, pois não havia tempo hábil para análise de todas as produções e o foco não era analisar estrutural e textualmente os textos das oficinas, mas sim as produções do pré e pós-teste.
5. aplicação do pós-teste aos dois grupos A e B. O pós-teste consistiu na participação dos alunos em uma aula prática da cultura do trigo, orientada pela professora da disciplina de Culturas Anuais. Nessa aula, os alunos verificaram o poder germinativo da semente de trigo, realizando o experimento passo-a-passo. Primeiramente, dispuseram 100 sementes, com o auxílio de uma pinça, em um papel Germitest. Esse papel havia sido umedecido previamente com água destilada. Após, fizeram rolinhos numerados com o nome do grupo e levaram-nos à câmara fria, permanecendo lá por 7 dias. Após, os alunos voltaram ao laboratório de sementes para realizarem a contagem das sementes; verificando as sementes

normais, anormais, inertes e mortas. A tarefa final foi a elaboração do relatório de aula prática de acordo com as orientações e conhecimentos adquiridos na oficina 4.

As produções textuais das oficinas foram realizadas no laboratório de informática. Essas produções tiveram a duração de 2 períodos, aproximadamente 90 minutos. Períodos esses destinados à aula de Língua portuguesa. A oficina 1 e a 4 tiveram a duração de 4 períodos, aproximadamente 180 minutos, cada uma.

A produção textual do pós-teste foi realizada fora da sala de aula, por não haver tempo hábil, pois o experimento durou cerca de 4 períodos, 180 minutos e o ano letivo já estava encerrando-se. Os alunos do terceiro ano, na última semana de aula, em sua maioria não compareceram, pois estavam prestando vestibular. Contudo, o pós-teste foi entregue via e-mail à pesquisadora.

#### **4.5 O critério de análise dos relatórios de aula prática – as metarregras de Charolles**

Conforme preceitua Charolles (2002 p.49) para “[...] que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”. Nesse sentido, fez-se a análise da recorrência interna aos textos escritos para se registrar as incidências de pronominalizações, referências dêiticas, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas, pois esses elementos linguísticos da superfície textual estabelecem relações coesivas intra- e interfrásticas, emanando a coerência textual do resultado satisfatório dessas inter-relações.

No que tange à metarregra da repetição (MR1), Charolles (2002, p. 49) diz que: “para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear; elementos de recorrência estrita”. O autor relata que para garantir essa repetição, pode-se lançar mão de certos recursos como as pronominalizações; as definitivas e as referências dêiticas contextuais; as substituições lexicais; as recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência.

Quanto à metarregra da progressão (MR2), verificou-se a continuidade temática e a progressão semântica que devem ser constantemente renovadas.

A análise de acordo com a metarregra da não contradição (MR3) centrou-se na constatação de contradições enunciativas; contradições inferenciais e pressuposicionais. Também observou-se o (s) mundo (s), representações do mundo

(e dos mundos) e contradição e contradições de representações do mundo e dos mundos.

A análise de acordo com a metarregra da relação (MR4) considerou a relação entre os fatos presentes no mundo representado.

#### Quadro4 – Caracterização das Metarregras

MR1 – Repetição	MR2 – Progressão	MR3 – Não-contradição	MR4 – Relação
Pronominalizações	Continuidade temática	Contradições enunciativas	Relação entre os fatos presentes no mundo representado
Definitivações e referências dêiticas	Progressão semântica	Contradições inferenciais e pressupocionais	
Substituições lexicais		Mundo (s), representações do mundo (e dos mundos) e contradição	
Recuperações pressupocionais e as retomadas de inferência		Contradições de representações do mundo e dos mundos	

Fonte: Adaptado de CHAROLLES, 2002, p. 49-76.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1 Perfil do aluno participante

Antes de iniciar a análise dos relatórios de aula prática produzidos pelos alunos, na primeira etapa da coleta de dados, foi necessário estabelecer o perfil dos participantes. Assim, foram coletadas informações a respeito dos 20 (vinte) alunos que integravam o grupo experimental e a partir desses dados fez-se a análise do grupo de alunos. O questionário proposto continha 19 (dezenove) perguntas ao total, sendo que a primeira se restringia a indagar o nome do aluno.

A análise dos gráficos referentes ao sexo registrou a predominância do sexo masculino no GA, sendo 55% da amostra do gênero masculino e 45%, do feminino. No GB, houve equivalência entre os participantes 50% do sexo feminino e 50%, do masculino. Esse dado é relevante somente no que diz respeito à clientela da instituição de ensino, que se localiza no meio rural e ao tipo de curso técnico em Agropecuária. Contudo, percebe-se que o percentual de diferença entre público feminino e masculino é pouco acentuado.

**Gráfico 1 – Indicação de sexo dos sujeitos do GA**



**Gráfico 2 – Indicação de sexo dos sujeitos do GB**



Em relação à idade, no GA 50% dos alunos tinham 17 anos e se enquadravam no que poderíamos chamar de faixa média de idade para o término do ensino médio técnico, visto que ingressaram na primeira série do ensino



fundamental com 7 (sete) anos de idade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; hoje, já reformulada. Também pode perceber-se que a idade do grupo oscila entre 16 e 19 anos. No GB, 55% apresentavam a mesma idade do GA, mantendo-se na casa dos 17 anos, só que o número de estudantes com 18 anos aumentou para 32%, em relação ao GA, que apresentava 20% dos alunos nessa faixa etária. A idade dos alunos no GB oscilou entre 16 e 20 anos.

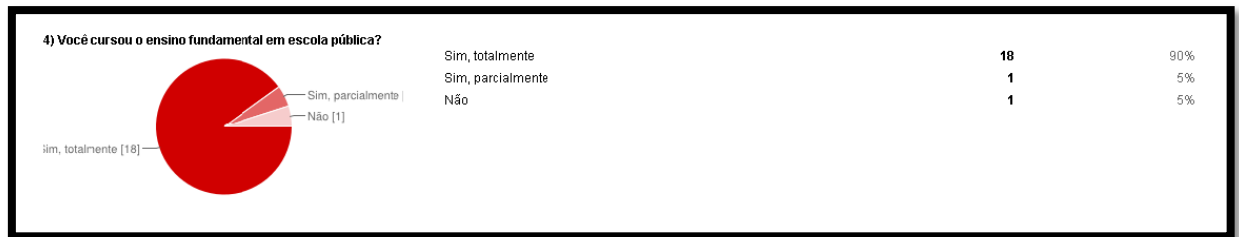
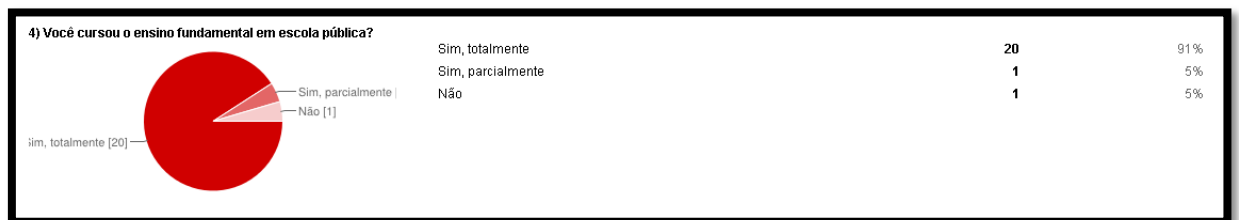
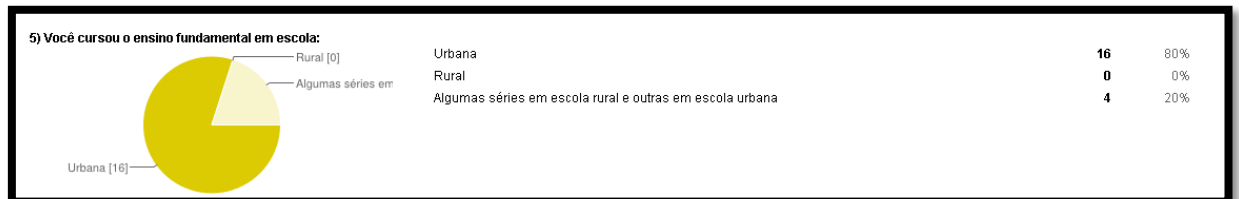
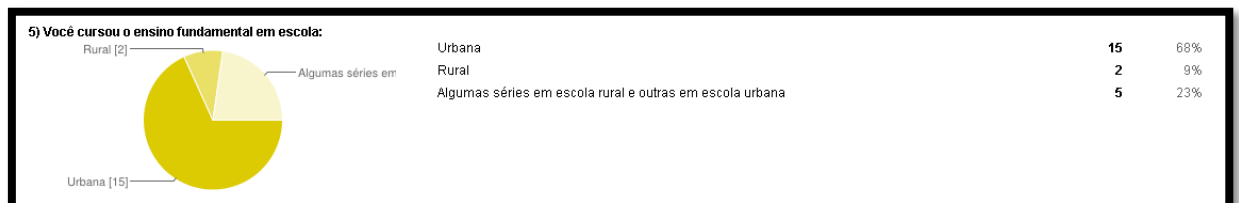
**Gráfico 3 – Indicação da idade dos sujeitos do GA**



**Gráfico 4 – Indicação da idade dos sujeitos do GB**

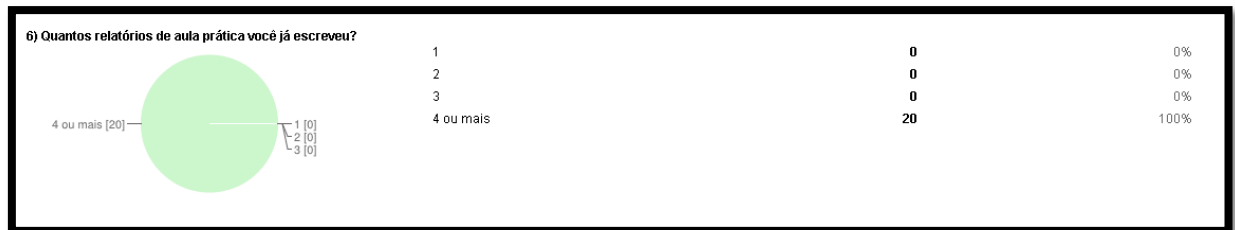


A clientela do Instituto Federal Farroupilha era proveniente, quase que na totalidade, 90% (noventa) no GA e 95% (noventa e cinco) no GB, de escola pública e juntamente com a análise da questão sobre ter cursado o Ensino Fundamental em escola pública e urbana, tem-se que 80% (oitenta) cursou escola urbana no GA e 20% (vinte) parte na escolar rural e parte na escola urbana. Já no GB, 68% (sessenta e oito) cursou escola urbana, 9% (nove) somente escola rural e 23% (vinte e três) cursou parte na escolar rural e parte na escola urbana.

**Gráfico 5 – Escolaridade do GA****Gráfico 6 – Escolaridade do GB****Gráfico 7 – Esfera pública na qual cursou o Ensino Fundamental GA****Gráfico 8 – Esfera pública na qual cursou o Ensino Fundamental GB**

Quando questionados sobre a escrita do gênero relatório de aula prática, 100% dos alunos responderam já ter redigido 4 (quatro) ou mais relatórios, antes. O resultado dessa questão é relevante para a análise dos relatórios produzidos.

**Gráfico 9 – Produção textual do GA**



**Gráfico 10 – Produção textual do GB**



Houve correlação negativa entre os 100% de alunos que disseram já ter escrito relatório de aula prática e a leitura desses textos. Um percentual de 15% (quinze) dos alunos, do GA, afirmou não ter lido nenhum relatório que não fosse produzido por si mesmo, independentemente de ter sido escrito ou não pelo aluno o que, de fato, exige atenção é que a leitura é um pressuposto para uma boa escrita. Os dados demonstram que eles produziram o gênero mesmo sem ter tido contato com este antes da proposta de escrita. No GB, o percentual de alunos que nunca lera um relatório de aula prática, não escrito por si mesmo, aumentou para 27% (vinte sete). Esses percentuais demonstram que o contato com o gênero não era usual, mesmo sendo o relatório de aula prática um requisito parcial para a aprovação nas disciplinas, não era uma prática de leitura comum entre os alunos.

**Gráfico 11 – Leitura do Gênero relatório de aula prática do GA**



**Gráfico 12 – Leitura do Gênero relatório de aula prática do GB**



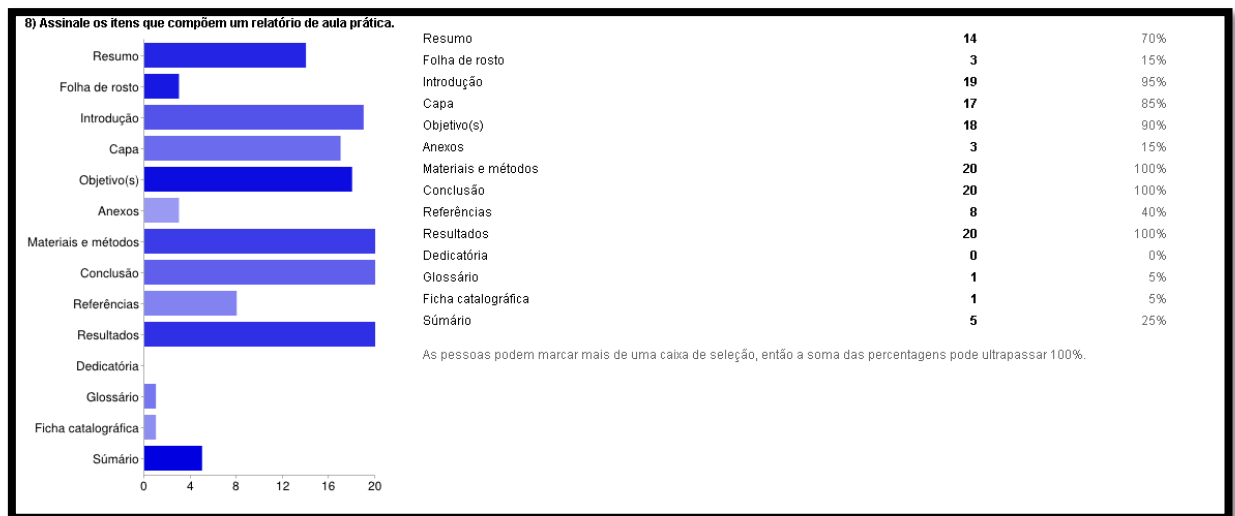
A questão que versava sobre os itens integrantes de um relatório de aula prática era o ponto fundamental para verificar o quão próximos do tema da pesquisa os alunos se encontravam. Por mais que retrate somente a parte estrutural, já indica o grau de familiaridade com o gênero. Na formulação, não foi feita a subdivisão em elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Na análise, percebeu-se, quanto aos elementos pré-textuais (capa; folha de rosto e resumo), que 85% (oitenta) dos alunos indicou a capa como um dos itens que compõem o gênero. A folha de rosto não foi um item considerado, pois somente 15% a indicou como elemento integrador do gênero; o resumo apresentou 70% de indicações. Assim, em relação aos elementos pré-textuais, a conclusão é que nem todos os alunos tinham claramente definidos esses itens como integrando um relatório de aula prática.

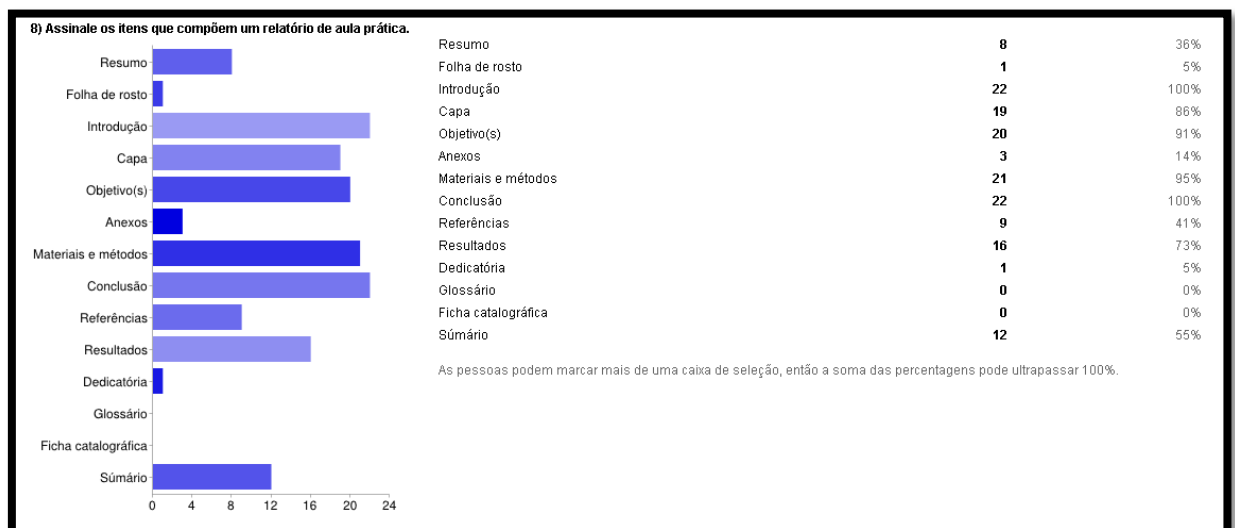
Na verificação dos elementos textuais (introdução; objetivo (s); materiais e métodos; resultados e conclusão), verificou-se que 95% dos alunos reconheceu a introdução como elemento essencial da produção do gênero; 90% fez menção ao(s) objetivo (s) e os itens materiais e métodos, resultados e conclusão foram reconhecidos por 100% (cem) da amostra, como demonstrado no gráfico.

Em relação aos elementos pós-textuais (referências bibliográficas e anexos), no GA 40% fez menção às referências e somente 15% considerou a utilização de anexos como parte integrante desse tipo de relatório.

**Gráfico 13 – Itens de um Relatório de aula prática do GA**



**Gráfico 14 – Itens de um Relatório de aula prática do GB**



No GB, quanto aos elementos pré-textuais, constatou-se que 86% (oitenta e seis) do grupo referiu a capa como item integrante do relatório, 5% (cinco), a folha de rosto e 36% (trinta e seis), o resumo. Houve disparidade de resultados entre os dados do GA e do GB. Em relação ao primeiro item, o percentual foi quase o mesmo, mas quanto ao segundo, observou-se diferença nítida de indicações, ainda mais quando se considerou o terceiro item, o resumo.

Nos elementos textuais, o GB alcançou 100% (cem) de concordância em relação ao item introdução e conclusão. No item objetivo(s), 91% (noventa e um)

o(s) referiu; materias e métodos, 95% (noventa e cinco) e resultados, 73% (setenta e três).

Em relação aos itens pós-textuais, 41% (quarenta e um) assinalou as referências e 14% (quatorze), os anexos como itens integrantes do relatório de aula prática. Esses dados demonstram que, entre os alunos, não é consensual o conhecimento dos itens que compõem o referido gênero textual.

Para observar se os alunos tinham consciência do tipo de linguagem utilizada em relatórios, optou-se por referir dois tipos de linguagem – a formal e a informal. Ao se verificar o resultado do GA, comprovou-se que 70% (setenta) assinalou a linguagem formal e 30% (trinta), a informal. Isso demonstra que a prática da escrita e o entendimento sobre os tipos de linguagem não é tão claro quanto se esperava. Na verdade, esperava-se que todos os alunos compreendessem que a linguagem formal era a requerida em um trabalho com o gênero textual considerado. No GB, a taxa de reconhecimento do tipo de linguagem foi ainda menor, totalizando 68% de indicações da linguagem formal e 32% (trinta e dois) da linguagem informal.

**Gráfico 15 - Tipo de linguagem do Relatório de aula prática do GA**



**Gráfico 16 - Tipo de linguagem do Relatório de aula prática do GB**

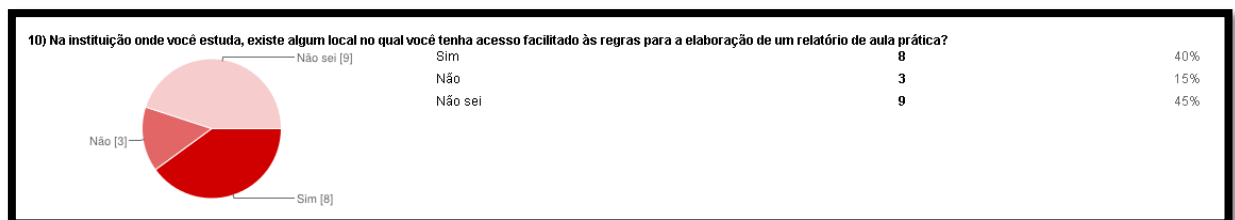


Na questão 10 (dez), que indicava o quão próximos dos materiais de consulta estavam os alunos, 41% (quarenta e um) dos alunos do GA, e 73% (setenta e três) do GB demonstraram saber onde encontrar material para consulta. No GA, 15% (quinze) e no GB, 9% (nove) afirmaram não ter conhecimento de um local disponível

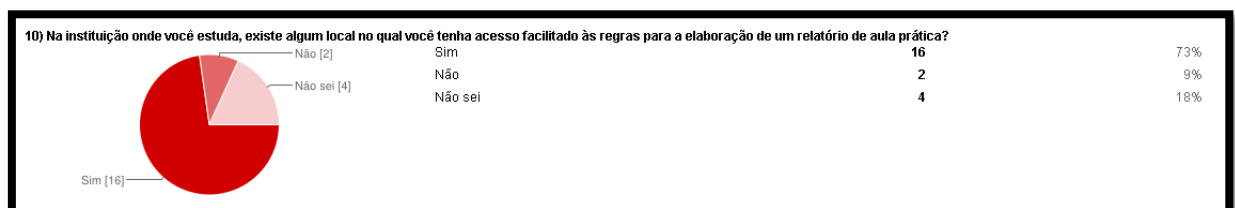
e 45% do GA e 18% (dezoito) do GB disseram não saber. Esse fato nos remete ao resultado da questão 8 (oito), na qual os alunos deveriam assinalar os itens que compunham o gênero. Se no GB a maior parte dos alunos sabia onde encontrar o material por que será que os alunos não fizeram a indicação correta dos itens? Outros itens como sumário e dedicatória foram indicados, mesmo não constando no rol de itens definidores do gênero. Isso demonstra que por mais que saibam o local de consulta dos materiais, não têm interesse em procurá-los ou não foi pedido pelo docente para que o fizesse.

No GA em que o percentual obtido foi de 41% (quarenta e um), percebeu-se que houve um maior percentual de acertos dos itens. Contudo, ainda assim, os informantes assinalaram itens como sumário, glossário e ficha catalográfica como itens constantes no gênero relatório de aula prática.

**Gráfico 17 – Acessibilidade às normas de estruturação de um Relatório de aula prática do GA**



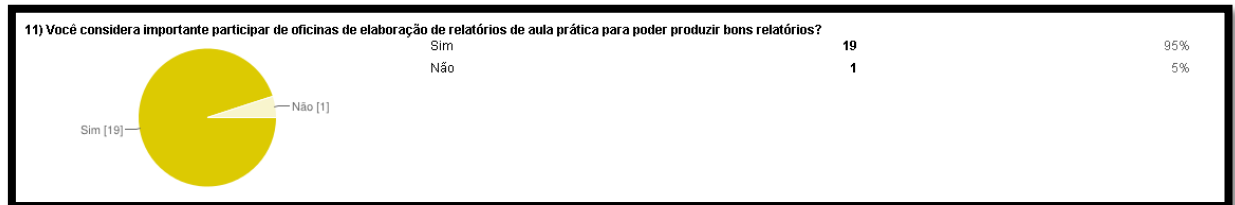
**Gráfico 18 – Acessibilidade às normas de estruturação de um Relatório de aula prática do GB**



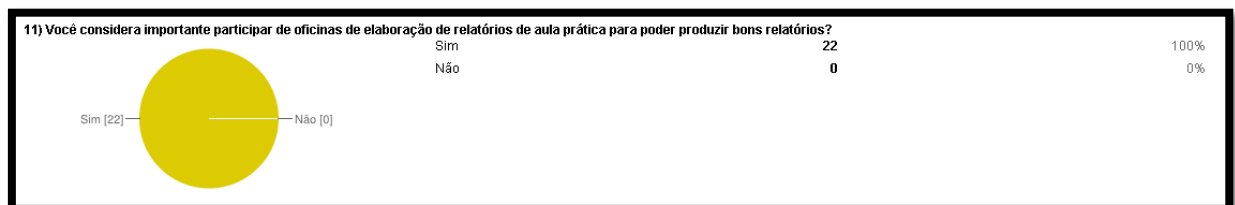
Na questão 11, as perguntas buscaram investigar se os alunos consideravam importante o trabalho com leitura e escrita do gênero considerado. Os dados indicaram que, no GA 95% (noventa e cinco) dos estudantes acreditava ser, de fato, importante esse trabalho e no GB, 100% (cem) das respostas foram positivas. Esse

dado atesta a consciência dos alunos em relação à necessidade de melhoria em suas produções textuais.

**Gráfico 19 – Indicação de predisposição a participar da pesquisa do GA**



**Gráfico 20 – Indicação de predisposição a participar da pesquisa do GB**



Na sequência do questionário, a questão 12 e as seguintes foram direcionadas ao campo da leitura. Esse dado é importante por demonstrar o gosto ou não pela leitura e a inter-relação entre gosto pela leitura e escrita. No GA, 35% (trinta e cinco) dos alunos referiu gostar de ler, enquanto 10% (dez) assumiu não gostar, e 55% (cinquenta e cinco) ficou um tanto indeciso, afirmando que às vezes, gostava de ler. Juntando o *sim* com o *às vezes*, pode-se considerar que grande parte dos estudantes gosta de ler, embora nem sempre os alunos estejam dispostos a realizar essa tarefa.

Em relação ao GB, 55% (cinquenta e cinco) disse gostar de ler, 14% (quatorze) assumiu não gostar e 32% (trinta e dois), confirmou, às vezes, gostar de ler. Fazendo uma relação harmônica dos dados, pode-se generalizar dizendo, otimistamente, que grande parte dos informantes está mais disposta a gostar de ler do que o contrário. Essa predisposição é um aspecto positivo em relação ao trabalho com produção textual. Pelo menos, os alunos não se declararam, totalmente, desinteressados.



**Gráfico 21 – Indicativo do gosto pela leitura do GA**



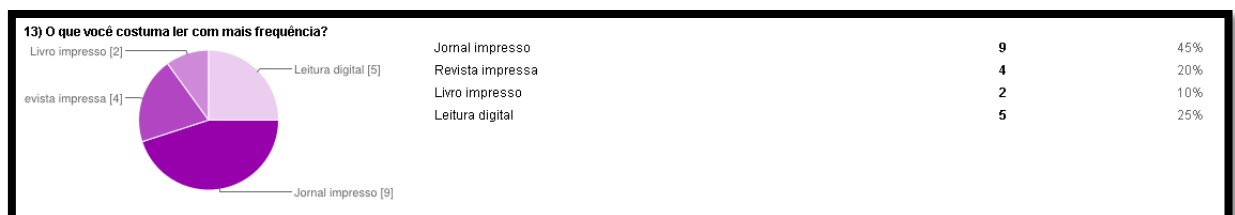
**Gráfico 22 – Indicativo do gosto pela leitura do GB**



Dentre os materiais lidos pelo GA foram indicados: jornal impresso com 45% (quarenta e cinco), leitura digital 25% (vinte e cinco), revista impressa 20% (vinte) e livro impresso 10% (dez). No GB, 41% (quarenta e um) dos alunos afirmou fazer apenas leitura digital, 27% (vinte e sete) indicou ler revista e jornal impresso e 5% (cinco) livro impresso. Esse resultado comprovou que apesar de os alunos da amostra terem maior contato com livros impressos, tanto livro didático quanto livros literários, por exemplo, ainda assim esses são os materiais de leitura que eles menos manuseiam.

O porquê desse fato pode estar atrelado ao fator tempo, pois os alunos do grupo investigado passam dois turnos na instituição tendo aulas e o tempo fora da sala é pequeno para a dedicação à leitura de livros impressos. Essa ponderação não se ampara em nenhuma questão, é apenas uma inferência a respeito do resultado obtido por meio da questão 13.

**Gráfico 23 – Indicativo dos tipos de leitura do GA**

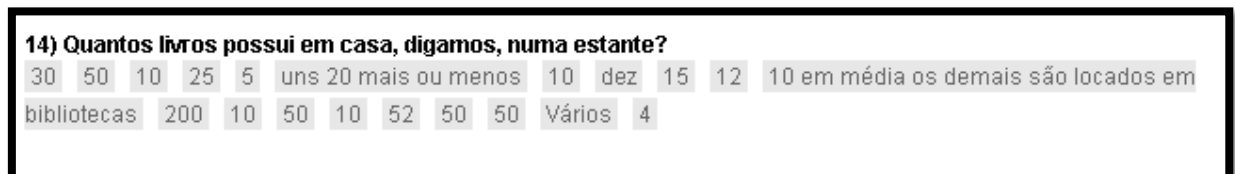


**Gráfico 24 – Indicativo dos tipos de leitura do GB**



A questão 14 versava sobre o número de livros que, em média, os alunos possuíam em casa. A palavra *estante* foi acrescida à pergunta para verificar se existiam livros na residência dos investigados, e se estavam reunidos em um local definido, indicando um espaço doméstico especial para o material de leitura. No GA, constatou-se que o número de livros indicados foi menor do que no GB. Em média, no GA, houve a indicação de 25,6 livros, por aluno, desconsiderando-se a resposta do informante que disse apenas ter ‘vários livros’. Já no GB, o número de livros, em média, foi de 29,8%. De certa forma, essa resposta ratifica a resposta à questão 12, que indicou um percentual de 55% de alunos desse subgrupo, que afirmara gostar de ler. Não há, no entanto, estatística numérica dessa correlação.

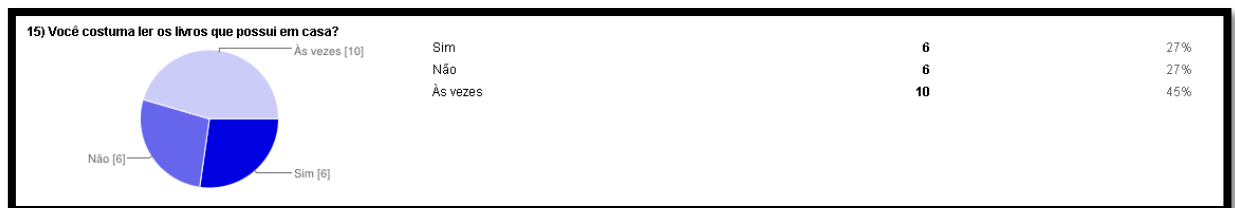
**Gráfico 25 – Demonstrativo do número de livros do GA**



**Gráfico 26 – Demonstrativo do número de livros do GB**



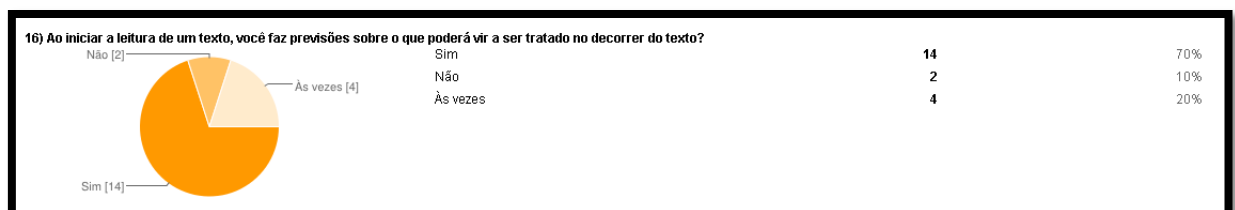
Os gráficos do GA e do GB quanto ao número de livros que possuíam em casa é muito aproximado, pois 45% (quarenta e cinco) dos alunos disse ler, às vezes, os livros que possuíam em casa. No GA, 30% (trinta) deles afirmaram ler seus livros, enquanto que no GB caiu para 27% (vinte sete) o percentual de leitores. Os alunos que afirmaram não ler os livros existentes em sua casa, no GA, totalizaram 25% (vinte e cinco); no GB, 27% (vinte e sete).

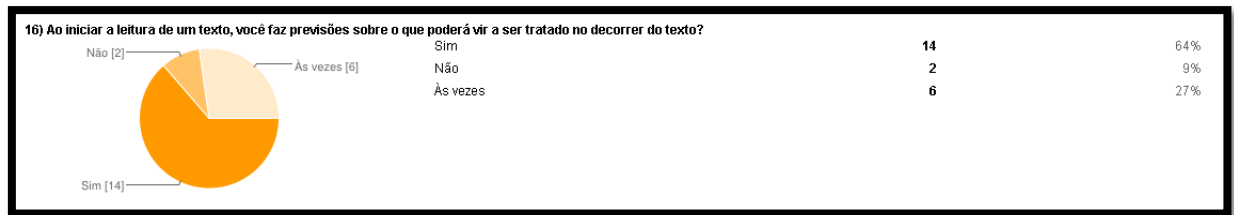
**Gráfico 27 – Rotina de leitura do GA****Gráfico 28 – Rotina de leitura do GB**

Até aqui se fez uma incursão geral pelo campo da estrutura textual, em si, pelo campo da leitura e, na questão 16, buscou-se considerar a compreensão e o emprego de previsões, como estratégia inferencial.

No GA, 70% dos alunos fizeram menção à previsão do que estaria por vir no decorrer do texto. Esse dado é significativo, porque demonstrou que os alunos da amostra costumavam ficar atentos à leitura e conseguiam, por meio de pistas, pensar no que viria a seguir no texto, apesar de muitas vezes, as previsões não se confirmarem. Mas isso, evidentemente, não estava em jogo no momento. O interessante é que existia esse movimento de previsão por parte dos investigados.

No GB, o número de alunos que confirmou fazer previsões decaiu para 64% (sessenta e quatro). Contudo, aumentou o número de alunos que, às vezes, praticava esse exercício de previsão em relação aos fatos contidos nos textos. E, por que às vezes? Talvez a resposta esteja relacionada ao gênero considerado.

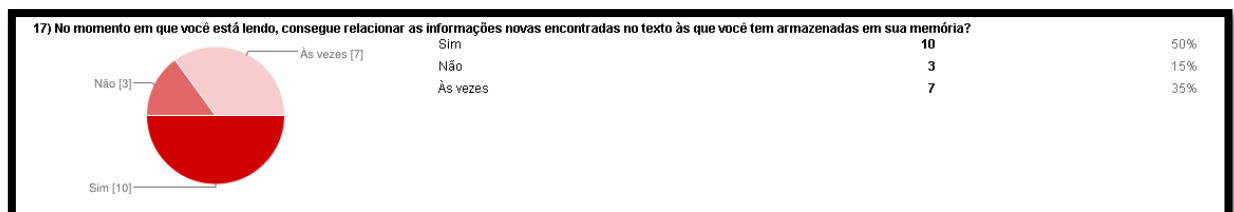
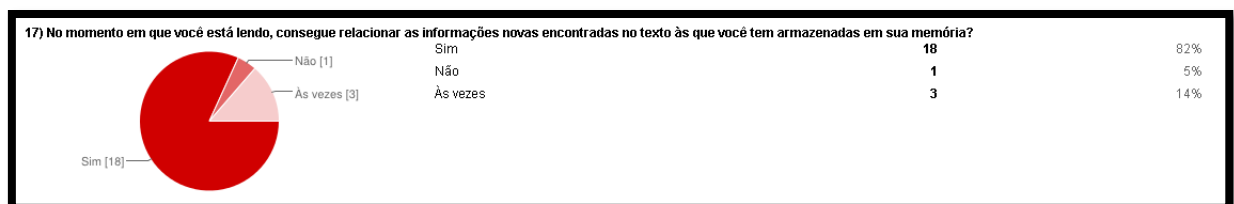
**Gráfico 29 – Nível de inferências do GA**

**Gráfico 30 – Nível de inferências do GB**

A questão 17 está interligada, de certa forma, ao papel da memória. O estudo feito, entretanto, não trata desse assunto. Todavia é relevante considerar que se houve ligação entre o fato novo e os conhecimentos prévios, é possível deduzir que os alunos estavam praticando uma leitura ativa e construindo novos conhecimentos. No GA, 50% (cinquenta) dos alunos respondeu positivamente à questão, 15% (quinze) afirmou não conseguir fazê-lo e 35% (trinta e cinco) disse que, às vezes, isso ocorria.

No GB, o número de alunos que conseguiu fazer a relação das informações aumentou para 82%, os que não conseguiram caiu para 5% (cinco) e os que às vezes conseguiam também decresceu para 5% (cinco).

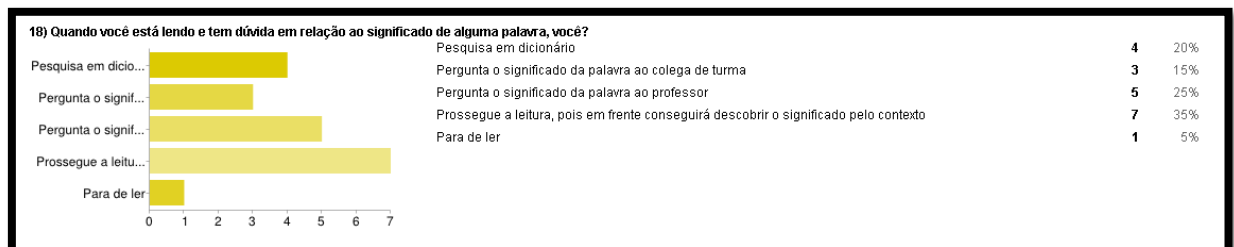
É importante destacar que a questão 17 é complexa, pois os resultados da inter-relação entre novas informações e informações armazenadas, também depende do tipo e gênero textual lido.

**Gráfico 31 – Aquisição de conhecimento do GA****Gráfico 32 – Aquisição de conhecimento do GB**

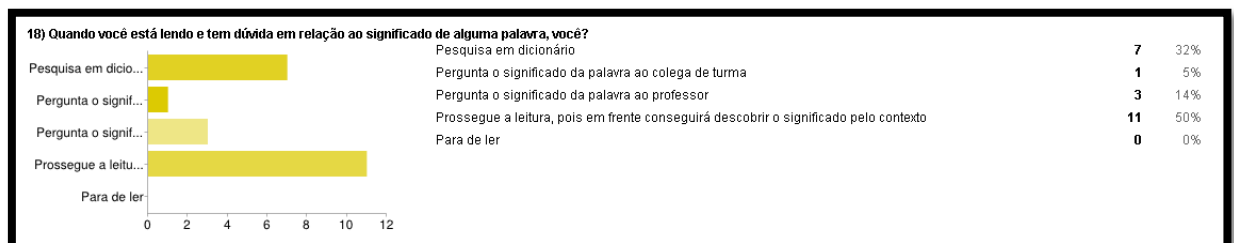
A questão 18 demonstrou o quanto o léxico é importante no momento da leitura. De fato, ele é um dos fatores que condicionam um bom desempenho em leitura. Em relação, pois, à significação de palavras, comprovou-se que, no GA, 35% (trinta e cinco) dos alunos prosseguia a leitura, mesmo desconhecendo o significado de alguma palavra. No GB, 50% dos alunos prosseguia lendo, ainda que desconhecesse o significado. Esse dado é muito preocupante, pois nem sempre é possível descobrir o significado das palavras por meio do contexto.

A estratégia de pesquisa em dicionário, no GA, foi de somente 20% (vinte) e, no GB, aumentou para 32% (trinta e dois). Assim, ao que tudo indica, não é costume dos alunos da amostra considerada, utilizar o dicionário durante as leituras. No GA, 15% (quinze) dos alunos confessaram perguntar o significado de palavras a algum colega; 25% (vinte e cinco), ao professor somente 5% (cinco) declarou parar de ler ao encontrar uma palavra desconhecida. No GB, 5% (cinco) dos alunos disseram perguntar o significado ao colega e 14% (quatorze) ao professor e nenhum aluno declarou parar de ler, ao encontrar alguma dificuldade quanto ao significado de palavras.

**Gráfico 33 – Postura do GA quanto ao conhecimento léxico**



**Gráfico 34 – Postura do GB quanto ao conhecimento léxico**



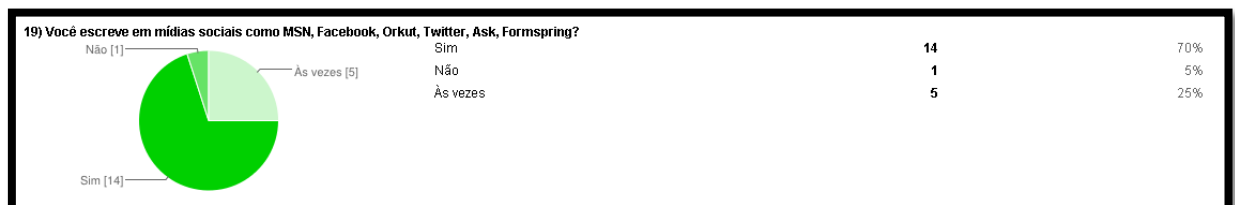
A questão 19 relaciona-se à produção escrita, mas voltada ao ambiente virtual. Essa questão foi formulada pensando-se numa possível relação entre as

produções exigidas pela escola e as que, de fato, o aluno praticava em seu dia a dia, em casa ou fora da instituição de ensino. No GA, 70% (setenta) dos alunos confirmou exercitar a escrita em mídias sociais, já no GB 73% (setenta e três). Em relação a não produção escrita, no GA somente 5% (cinco) se declarou não participante das redes e, no GB, 14% (quatorze) disse não praticar esse exercício.

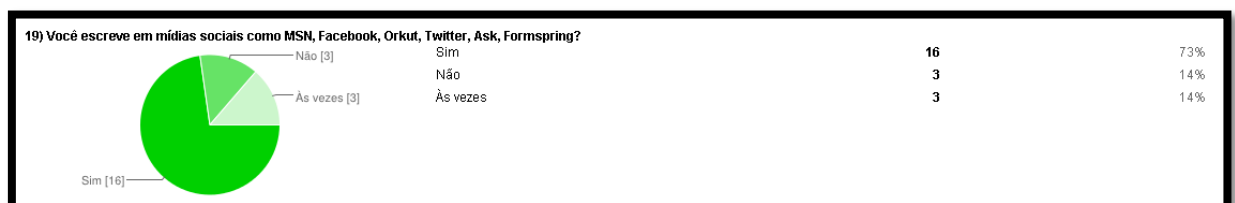
E, o percentual do GA que, às vezes, dizia utilizar a escrita nessas mídias foi de 25% (vinte e cinco) e, no GB, de 14% (quatorze). Comprovou-se, então, que os alunos da amostra escreviam, de maneira geral, bastante. Aliás, com o advento da internet as pessoas não têm como fugir do *dever* de escrever. Qualquer inscrição para provas de concursos, concursos literários, reclamações de produtos ao fornecedor, consulta bancária, enfim qualquer tipo de comunicação exige escrever.

O fator idade, também, demonstrou ser importante ao se considerar as mídias sociais. Os jovens se comunicam, cada vez mais, por meio de sites de relacionamentos. Essa prática demanda a utilização constante da escrita na forma do *internetês*.

**Gráfico 35 – Rotina de escrita do GA**



**Gráfico 36 – Rotina de escrita do GB**



Em suma, as respostas ao questionário constituíram-se no primeiro passo para se conseguir visualizar o tipo de leitor e escritor que fez parte da investigação proposta. Através dele foi possível identificar o perfil social e cultural dos investigados, verificando-se o seu grau de envolvimento e conhecimento sobre leitura e escrita.

## 5.2 Caracterização das oficinas de leitura e produção textual

Nessa etapa do trabalho a meta era de que o professor, juntamente com o leitor, visualizassem e lançassem mão de estratégias de leitura, a partir do texto proposto em cada oficina. Sendo assim, o leitor teria a tarefa de, primeiramente, reconhecer o gênero e a sequência textual e verificar quais fatores estariam ligados a esse tipo de leitura. Ler um texto argumentativo é bem distinto de ler um texto narrativo. A postura do leitor de um texto do gênero piada e do leitor de um texto polêmico é totalmente distinta.

Na realização desta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que todos os leitores da amostra eram leitores experientes, mesmo sabendo-se que cada indivíduo possui o seu tempo de maturação, pois o desenvolvimento sociocognitivo de cada um é muito difícil de ser mensurado.

As estratégias de leitura surgiram como uma possibilidade de melhorar o desempenho dos indivíduos nesse processamento tão complexo que é o da leitura e da escrita. Para cada gênero e tipo de texto foram propostas diferentes estratégias de leitura. Sabidamente, as estratégias emergem dos diferentes gêneros.

Para a estratégia de leitura dos gêneros conto, crônica e piada do presente estudo foram adotadas estratégias propostas com base em Solé (1998), Leffa (1996) e Coscarelli (1997).

### 5.2.1 Caracterização das oficinas do GA

Na primeira oficina de leitura e produção de texto foi utilizado o gênero textual, *Conto de escola*, de Machado de Assis. Sendo assim, elencaram-se algumas estratégias, classificadas como cognitivas e outras como metacognitivas, tais como expostas no quadro abaixo:

**Quadro 5 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 1 GA e GB**

Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
1. leitura global silenciosa, individual;	1. paráfrase oral;

2. leitura oral por alunos;	2. paráfrase escrita;
3. uso do dicionário virtual ou impresso;	3. avaliação das paráfrases produzidas.
4. anotações à margem do texto;	
5. releitura de segmentos não compreendidos.	

Seguindo os passos estabelecidos no trabalho, a primeira estratégia de leitura utilizada foi a leitura silenciosa do texto *Conto de escola* de Machado de Assis (gênero literário). Este continha 10 (dez) páginas e os alunos demoraram em média 50 (cinquenta) minutos para lê-lo, alguns foram mais rápidos, outros mais lentos.

Após, foi feita a leitura oral que contou com a participação dos 18 (dezoito) participantes do GA. Cada aluno lia, em média, três parágrafos. Nessa etapa, muitos alunos apresentaram dificuldades no reconhecimento de algumas palavras do texto e, em alguns casos, pararam a leitura diante da palavra desconhecida para assim processá-la e continuarem a leitura. A função da leitura oral nessa oficina deu-se pelo fato de que o conto era muito extenso e assim, os alunos poderiam registrar mais informações no instante da audição do texto.

Na leitura oral das paráfrases produzidas pelo grupo do GA, momento em que os alunos viram o seu texto projetado (data-show) e tinham a tarefa de ler para que o grupo avaliasse o trabalho feito, por vezes, notavam a escrita incorreta de algumas palavras e, durante a leitura, as corrigiam. O restante do grupo fazia a avaliação, levando em consideração se o aluno tinha conseguido apreender a essência do texto, o desempenho das personagens e a sequência de ações desenvolvidas durante a narrativa. Nesse momento, comprovou-se o monitoramento metacognitivo funcionando *on-line* diante do material produzido, pois alguns alunos tomavam consciência de seus erros e os corrigiam, ao fazer a leitura.

A paráfrase escolhida pelo grupo de alunos do GA como sendo a melhor, dentre as apresentadas, encontra-se no quadro abaixo. Nessa produção, o aluno cujo texto foi escolhido conseguiu atingir os resultados esperados, pois sintetizou todos os fatos ocorridos na narrativa e apresentou um nível de inferências alto.



Conseguiu captar características das personagens que embora estivessem implícitas no texto, não estavam expostas de maneira explícita. Fez várias transposições das situações, utilizou linguagem coloquial, mostrando ter captado as pistas deixadas pelo sujeito produtor daquele discurso, suas intenções, seu modo de perceber o mundo e os homens.

### 5.2.2 Paráfrase selecionada pelos alunos do GA

#### Conto de Escola

Machado de Assis

Era uma vez um menino, que a duas semana não ia para escola. Tinha feito feriados, e devido a isso, seu pai lhe deu uma surra, as quais doeram nele por muito tempo.

Seu nome era Pilar. Após essa surra que levava de seu pai, teve de ir para a escola, com a lembrança do castigo que seu pai tinha lhe dado. Na escola, o mestre se chamava Policarpo, o qual mantinha sempre a ordem na sala de aula. Seu filho, Raimundo, era pouco inteligente, demorava muito para entender os conteúdos e estava sempre atrasado em relação aos demais colegas da turma. Era um menino pálido, tenso, pois seu pai, Policarpo, sempre era muito severo com ele, muito mais do que com a turma.

Pilar,era um menino muito inteligente, um dos mais adiantados da escola, entendia muito fácil as coisas e não era nem um pouco acanhado. Era muito bom na escrita. Em um momento da aula, o mestre deixou-lhes uma lição de escrita e logo Pilar acabara. Estava arrependido de ter ido para a escola naquele dia, estava deixando de aproveitar a “vida lá fora”.

Raimundo, o filho do mestre, diante de toda sua “falta de inteligência” sentia-se nervoso, pois não conseguiria fazer a lição e logo, meio desconfiado diante da classe, principalmente devido a Curvelo, (um colega mais velho que eles) começou uma saga de suspenses diante de Pilar, o qual ficava apreensivo, mas ao mesmo tempo muito curioso para saber o que queria o filho do mestre.

Após algum tempo, Raimundo tirou do bolso das calças uma ”pratinha” (moedinha de prata) e disse que d’onde viera aquela, poderia vir muitas outras. Pilar

estava espantado, seus olhos brilharam, e em seguida Raimundo propôs um negócio ao jovem: Ele lhe daria a moeda, e Pilar lhe explicaria uma parte específica da lição. Era difícil para ele aceitar, diante das várias circunstâncias que imperavam naquele momento, principalmente devido a severidade do mestre Policarpo, mas também era muito difícil recusar tal proposta. Tempo foi e tempo veio, Pilar aceitou a moeda, e logo começou a ensinar-lhe a lição por um pedaço de papel. Por um descuido de ambos, Pilar deparou-se com Curvelo de olho neles e com um riso de maldade. Logo percebeu que boa coisa não viria dali. Curvelo “entregou” os dois jovens para o mestre e pediu para que eles assumissem seus erros e devido a isso, foram castigados. Pilar estremecia de raiva e não entendia o porquê da maldade de Curvelo e na saída da escola, prometia a si mesmo que “quebraria a cara” do menino, porém não mais o achou e nem mais se teve notícias.

No outro dia, acordou cedo para ir a procura da tal moeda, a qual o mestre tinha atirado diante da janela, andou depressa para que ninguém chegasse antes dele, porém na rua, encontrou uma banda de fuzileiros, e aquele som lhe fez bem e lhe deu vontade de seguir cantando atrás deles. Após isso ele não foi para a escola e acabou a manhã em uma praia, sem a sua moeda de prata, porém sem ressentimento nenhum, e devido a esses acontecimentos, que Pilar teve seu primeiro conhecimento da corrupção, e da revelação de um crime.

Fonte: B.M.R. (iniciais do nome do produtor do texto)

Quanto à coerência e coesão, o texto apresenta alguns problemas. Contudo, esses não eram tão relevantes nesse momento da análise, pois a oficina foi proposta com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. A análise específica do progresso ou não por meio das oficinas será feita, posteriormente, quando da análise do pós-teste.

Na oficina sobre *artigo científico*, o total de participantes foi de 15 (quinze) alunos. Pôde-se verificar pelas exposições que alguns alunos fizeram do texto, sua preferência por este tipo de texto e, conseqüentemente, pelo gênero. Justificaram que o texto estaria ligado à área técnica, apresentava dados exatos, enfim o tema era de seu interesse. O tema versava sobre a utilização de uma cultura específica, a da canola.

**Quadro 6 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 2 GA**

Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
1. leitura silenciosa, individual;	1. releitura das seções do texto, destacando ideias principais e palavras-chave;
2. leitura oral, coletiva;	2. decomposição de frases complexas em proposições simples;
3. uso do dicionário virtual ou impresso;	3. paráfrase escrita dos elementos textuais (resumo, introdução, materiais e métodos, resultados e discussão e conclusão) Texto retirado: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbs/v34n2/16.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbs/v34n2/16.pdf</a>

Nessa oficina, os alunos seguiram os passos de leitura silenciosa e individual; após leitura oral e coletiva; podendo, também, utilizar dicionário virtual ou impresso.

Quanto às estratégias metacognitivas, os alunos reescreveram o texto a seu modo, não sendo solicitada uma formatação especial, apenas era necessário ressaltar o que haviam compreendido em relação à estrutura e ao tema tratado no texto. Para essa tarefa, os alunos fizeram releitura das seções do texto, destacando ideias principais e palavras-chave, decompondo frases complexas em proposições simples, utilizando também a paráfrase escrita dos elementos textuais (resumo, introdução, materiais e métodos, resultados e discussão e conclusão), como síntese da compreensão do gênero artigo científico.

Os textos selecionados apresentaram todos os requisitos solicitados no decorrer da oficina. Alguns textos estão bem mais elaborados quanto à coerência e coesão, apresentando poucos erros gramaticais.

Na oficina sobre o gênero *resenha* o total de participantes foi de 22 (vinte e dois) alunos. Primeiramente, foi realizada a leitura oral individual e, após, a coletiva; os alunos puderam usar dicionário virtual ou impresso para verificar o significado de palavras desconhecidas.

Quanto às estratégias metacognitivas, os alunos seguiram as etapas de releitura das seções do texto, destacando ideias principais e palavras-chave; esquematização do texto lido e utilização do computador para formatar a paráfrase produzida.

### Quadro 7 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 3 GA

Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
1. leitura oral, coletiva;	1. releitura das seções do texto, destacando ideias principais e palavras-chave;
2. uso do dicionário virtual ou impresso;	2. esquematização do texto lido;
	3. utilização do computador para formatação. Texto retirado: <a href="http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/viewFile/407/380">http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/viewFile/407/380</a>

Nessas produções, percebeu-se o quanto os alunos dedicaram-se à parte estética do visual do texto, além de se preocuparem com a escrita. Todos eles queriam produzir um trabalho “bonito” e o tempo para a atividade se estendeu mais do que o esperado.

Em relação à produção textual em forma de esquema, a maioria dos alunos produziu seu trabalho, transcrevendo partes do texto lido. Da seleção que a professora juíza realizou apenas 2 (dois) dos 10 (dez) textos elaborados apresentavam marcas textuais próprias dos sujeitos produtores. Os outros textos eram compostos de ideias principais e palavras-chave, conforme solicitado, mas utilizando expressões literais, retiradas do texto original.

O resultado foi satisfatório, pois os alunos atingiram o objetivo proposto na oficina, que basicamente estava focado no exercício da leitura, seja ela oral ou silenciosa, e também na produção textual baseada na elaboração de esquemas, com a síntese do material lido.

Na oficina sobre o gênero *relatório de aula prática*, o total de participantes foi de 19 (dezenove) alunos. A sequência de passos iniciou pela leitura silenciosa e individual; em seguida foi proposto o uso do dicionário virtual ou impresso e solicitada a análise da superestrutura do texto.

Para a oficina de leitura e produção do gênero relatório de aula prática, foram utilizadas as seguintes estratégias cognitivas:

### Quadro 8 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 4GA e GB

Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
1. leitura silenciosa, individual;	1. releitura das seções do texto;
2. uso do dicionário virtual ou impresso;	2. enumeração dos objetivos da produção do texto;
3. análise da formação da superestrutura do texto;	3. esquematização do texto lido;
	4. decomposição de frases complexas em proposições simples;
	5. utilização do computador para formatação.

No primeiro momento, após a leitura do texto e da busca do significado das palavras desconhecidas, os alunos analisaram, juntamente com a professora orientadora da pesquisa, todas as partes do texto, verificando a composição do gênero, desde a *capa* até o item *referências*. Foram considerados detalhes como tamanho e tipo da fonte, espaçamento, margens, numeração de páginas, sequência dos itens. Com isso, os alunos conseguiram visualizar toda a superestrutura do gênero, além de atentarem para a necessidade de organizar a estrutura interna dos elementos textuais, incluindo em cada item – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os participantes puderam utilizar o programa computacional de sua preferência e esquematizaram esse gênero de modo a conseguir apreender as partes que o compunham, sintetizando o material para que no momento da leitura da paráfrase produzida conseguissem traduzir o essencial a ser escrito em cada item, na etapa do pós-teste.

Quanto às estratégias metacognitivas, foram propostas as seguintes: releitura das seções do texto; enumeração dos objetivos da produção do texto; esquematização do texto lido; decomposição de frases complexas em proposições simples, e, para a produção da síntese, utilização do computador.

Em geral, os textos selecionados apresentaram todos os itens que integram o gênero. Nas descrições alguns alunos não mencionaram todos os itens, contudo pôde-se constatar que o objetivo da oficina foi alcançado. Os alunos apreenderam o essencial do material apresentado e fizeram uma análise minuciosa, expondo detalhes do que cada seção deveria conter no momento da redação do relatório de aula prática.

No GA, a maioria dos gêneros trabalhados insere-se no tipo de texto expositivo, pois em consonância com a metodologia da pesquisa, o objetivo era verificar qual dos grupos apresentava melhora no pós-teste, após a realização das oficinas.

### **5.3 Caracterização das oficinas do GB**

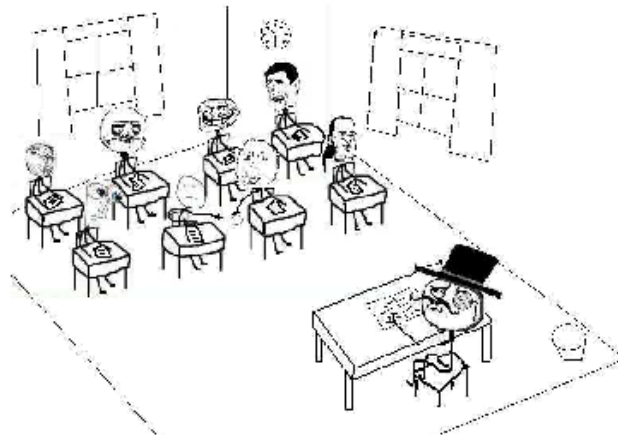
Na primeira oficina com o gênero textual conto, foi utilizado o mesmo texto trabalhado com o GA, intitulado *Conto de escola*, de Machado de Assis. A oficina realizada com o GB contou com a participação de 21 (vinte e um) alunos. Estes seguiram os mesmos passos dos alunos do GA, contudo nesse grupo foram obtidos alguns resultados diferentes. No aspecto geral, referente à coerência e coesão, os dois grupos obtiveram resultados similares. Os textos apresentam algumas incorreções no uso de algumas conjunções, sinais de pontuação, concordância verbal e nominal, troca de classe de palavra, seleção lexical inadequada etc. Um aluno participante do grupo em pauta destacou-se por utilizar além da linguagem verbal, linguagem não verbal, demonstrando uma excelente compreensão leitora. A produção de inferências foi significativa, ficando explícita também pelas imagens

produzidas. As observações feitas podem ser comprovadas através da leitura do texto produzido.

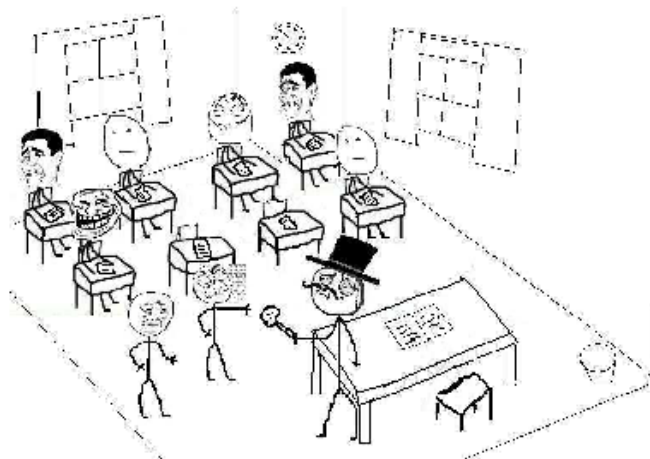
#### Conto de Escola

Pilar era um menino inteligente que sempre acabava as lições antes de todos seus colegas, contudo ele não gostava de ir à escola, porém ele conhecia bem as surras que seu pai dava-lhe e então ia à escola.

Certo dia Raimundo que era filho do professor e com inteligência tarda, ofereceu a Pilar uma pratinha para que ele explicasse o ponto da lição de sintaxe. Pilar ficou um tanto quanto surpreendido com a proposta de Raimundo, mas acabou aceitando, pois a pratinha era muito bonita e fina.



Quando Raimundo foi entregar a pratinha a Pilar, Curvelo que era um de seus colegas estava olhando para o que eles estavam fazendo, e contou ao professor Policarpo que imediatamente tomou a atitude de pegar a pratinha que Raimundo tinha dado a Pilar e a atirou pela janela, e repreendeu os meninos pelo o que estavam fazendo. Como castigo Policarpo pegou a palmatória e deu doze bolos na mão dos meninos.



Fonte: P. B. (iniciais do nome do produtor do texto)

O aluno que produziu o texto em análise exercitou sua atividade inferencial de tal forma que por meio dos traços expressivos do desenho, conseguiu exprimir características das personagens que não foram mencionadas no conto.

O trabalho desenvolvido na oficina com o gênero *crônica* contou com 17 (dezesete) participantes. A crônica selecionada foi *A última crônica*, de Fernando Sabino. Era pouco extensa e essa circunstância foi considerada pelos alunos como algo positivo, pois haviam trabalhado na oficina anterior com um *conto* bem extenso, segundo eles. As estratégias seguidas foram as detalhadas no quadro abaixo:

**Quadro 9 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 2 GB**

Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
1. leitura silenciosa, individual;	1. paráfrase escrita;
2. leitura oral do texto pelo professor;	2. avaliação das paráfrases.
3. destaque de ideias principais e palavras-chave;	
4. releitura de segmentos que não foram compreendidos;	

Quanto às estratégias de leitura, houve leitura silenciosa e individual; na sequência, uma leitura oral do texto pelo professor; destaque de ideias principais e palavras-chave e releitura de segmentos não compreendidos pelos alunos. Os participantes foram rápidos nas leituras individuais e no desenvolvimento das atividades propostas. Isso tudo por se tratar de um gênero que faz parte do seu dia a dia em sala de aula, pois tanto na disciplina de Língua Portuguesa, quanto em Literatura Brasileira, os alunos costumam ler esse gênero textual.

Novamente, na oficina em pauta, o trabalho com as estratégias metacognitivas foi desencadeado por meio da solicitação de uma paráfrase escrita. Após, foi feita a avaliação das paráfrases produzidas, pelos alunos. A análise dessas paráfrases foi realizada, depois de uma seleção realizada pela professora juíza, pois não haveria tempo hábil para a análise de todas as paráfrases e o objetivo do



trabalho estava pautado em verificar a melhora da produção textual no pós-teste. Mesmo assim, foram analisados 10 (dez) textos, nos quais houve a constatação de que os alunos conseguiram apreender a temática e produziram inferências.

Houve variações no modo de escrita no que tange à interpretação dos detalhes, verificando-se assim a posição que cada sujeito assumiu diante da narrativa. Um dos participantes inseriu uma conclusão ao final de sua paráfrase, demonstrando o seu posicionamento em relação às discussões que poderiam se originar a partir do texto produzido por ele mesmo e pelos colegas, em geral.

Alguns alunos, ao produzirem suas paráfrases, misturaram sua fala às falas do narrador da crônica, que foram retiradas literalmente do texto e transportadas para as paráfrases produzidas. Além disso, alguns deles cometeram erros ortográficos, que dificultaram a compreensão do texto. Esses erros não chegaram a tornar a paráfrase incoerente, mas prejudicaram-na bastante a compreensão; também se constatou a ausência de sinais de pontuação em algumas das produções.

A paráfrase selecionada pelos alunos apresentava uma síntese muito boa, contudo não continha detalhes importantes do texto original. A omissão de adjetivos e substantivos que sustentavam o texto original não prejudicou, contudo, a coerência da paráfrase. E, o texto contém muitas expressões introduzidas pelo sujeito produtor do texto, possibilitando verificar o posicionamento desse sujeito-autor em relação ao tema da crônica.

### 5.3.1 Paráfrase selecionada pelos alunos do GB

#### A última crônica

Um cronista, refletindo sobre como realizaria sua última crônica, faz uma breve insinuação sobre o tema ao qual gostaria de tratar, gostaria de escrever algo humano, sincero, uma situação que expresse um pouco sobre a vida.

Divagando sobre o tema, se vê observando um casal de negros que entram no botequim de maneira silenciosa, eles tem consigo uma filha, que está toda arrumada dentro de suas limitações sociais.

Logo percebe que aquela família não está ali apenas para saciar sua fome, mas para algo maior.

Uma percepção importante que se tem é que a humildade se faz muito presente nessas pessoas. Que com pouco alarde celebram um pequeno ritual de aniversário, com um pequeno pedaço de bolo e algumas velas.

O orgulho mostrado tanto pela mãe quanto pelo pai é demonstrado de forma pura, como uma grande realização.

O cronista é o único observador no botequim e de repente cruza o olhar com o pai orgulhoso, que constrangido ensaia baixar a cabeça, mas não o faz, e apenas abre um sorriso, um sorriso sincero.

A reflexão do escritor foi visual, ali presenciou o que ele queria que estivesse em sua última crônica, que ela fosse pura como o sorriso do pai realizado.

Fonte: M. A. (Iniciais do nome do produtor do texto)

Essa paráfrase representou muito bem a essência do texto original. O participante conseguiu captar o objetivo do autor e traduziu com suas palavras e seu posicionamento, a crônica de Fernando Sabino.

No trabalho com o gênero *piada*, o total de participantes foi de 21 (vinte e um) alunos. As estratégias cognitivas utilizadas foram leitura silenciosa e individual e estabelecimento da diferença entre as falas das personagens e o relato do narrador.

Quanto às estratégias metacognitivas, o objetivo era descobrir os implícitos textuais: pressupostos e subentendidos; relacionar a informação do texto ao conhecimento prévio e, na sequência, elaborar uma paráfrase escrita; por fim, a avaliação das paráfrases feitas pelos participantes. No quadro abaixo, estão distribuídas as estratégias utilizadas.

#### Quadro 10 – Estratégias cognitivas e metacognitivas, oficina 3 GB

Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
1. leitura silenciosa, individual;	1. descoberta dos implícitos textuais, pressupostos e subentendidos;
	2. estabelecimento de vínculos entre a informação do texto e o conhecimento prévio;
2. estabelecimento da distinção entre as falas das personagens e o relato do narrador.	3. paráfrase escrita;
	4. avaliação das paráfrases escritas.

Na seleção de paráfrases realizada pela juíza, comprovam-se que todos os textos produzidos contemplaram os itens solicitados. Contudo, um dos alunos não conseguiu transpor o gênero do discurso direto para o indireto, utilizando em sua paráfrase a mesma estrutura da piada original.

Na oficina com o gênero *relatório de aula prática*, o total de participantes foi de 17 (dezesete) alunos. Nessa oficina, os alunos do GB estavam bem dispostos, pois envolvia trabalhar com um gênero textual muito importante em seu dia a dia. Utilizaram-se as mesmas estratégias cognitivas e metacognitivas do GA, leitura silenciosa e individual; uso do dicionário virtual ou impresso e análise da organização da superestrutura do texto.

Nesse grupo, a construção do esquema foi realizada de maneira livre, a fim de que cada aluno produzisse o texto de acordo com o seu entendimento acerca dos itens que compunham o relatório de aula prática. Para isso, os alunos lançaram mão de diversos recursos visuais como setas, caixas, figuras geométricas. Um aluno criou até mesmo uma narrativa. Mesmo tendo transmutado o gênero, cabe ressaltar que não fora dito em nenhum momento não ser possível fazê-lo. Além disso, o aluno em questão apreendeu a essência de cada item que compunha o gênero analisado.

Finalizadas as oficinas, os participantes da pesquisa foram para a última etapa que consistia na participação de uma aula prática com a professora da disciplina de Culturas Anuais. A aula foi realizada no laboratório de sementes do local de aplicação da pesquisa. Após a aula prática que tinha como objetivo testar o poder germinativo de sementes de trigo, os participantes estariam aptos para a produção do pós-teste. Este pós-teste consistia na elaboração de um relatório de aula prática.

Cumpridas as etapas, de *pré-teste*, *aplicação do questionário*, *intervenção de oficinas de leitura e produção textual e pós-teste*, descritas no procedimento da pesquisa; seguiu-se para análise dos resultados no tocante às questões estruturais e textuais do pré e pós-teste.

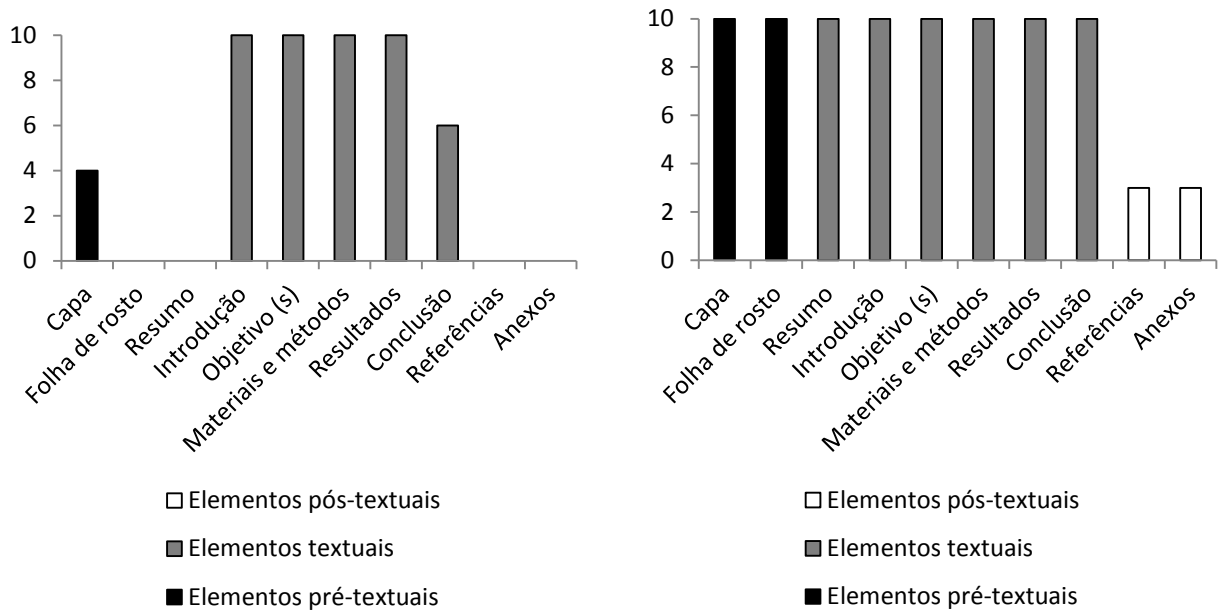
## 5.4 Análises do pré e pós-teste do GA e GB

### 5.4.1 Análise estrutural do pré e pós-teste do GA e GB

Para a análise dos relatórios de aula prática – pré-teste – elaborados na disciplina de Culturas Anuais, foi feita uma análise da parte estrutural e textual, propriamente ditas.

Primeiramente, na análise estrutural, foram trabalhados os itens referentes à questão 8, do questionário aplicado aos alunos. Nessa questão, o foco foram os itens que compunham um relatório de aula prática. Os resultados obtidos constam nos gráficos a seguir, na sequência dos gráficos o primeiro corresponde ao pré-teste e o segundo ao pós-teste. Em relação ao GA, foram os seguintes os dados resultantes:

**Gráfico 37 – Análise estrutural do pré e pós-teste do GA**



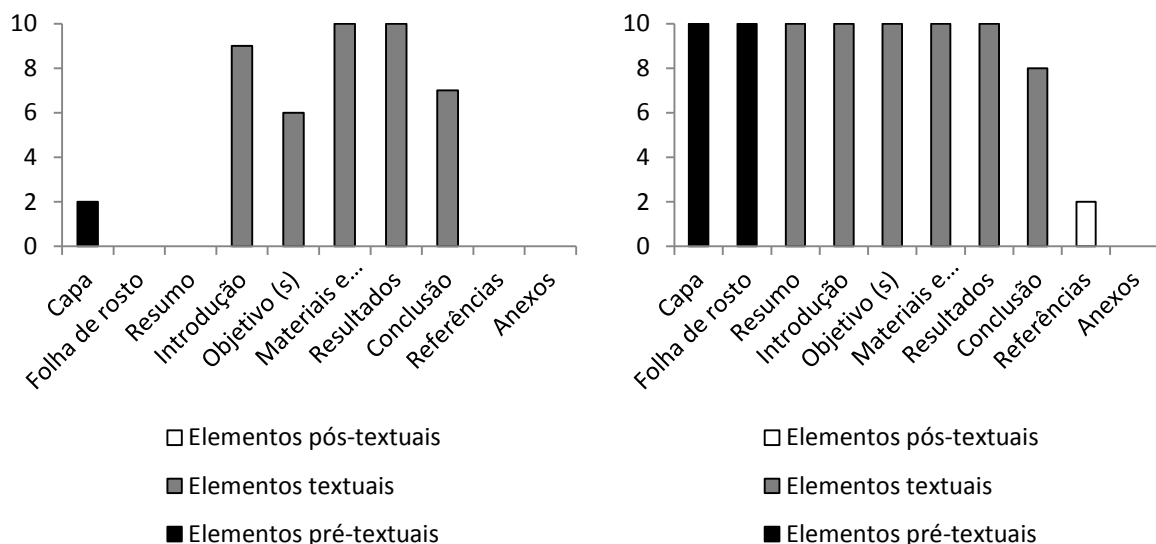
No grupo (GA) foram analisados 10 (dez) textos. O item *capa*, que é o primeiro elemento da lista, foi mencionado somente por 4 (quatro) alunos, enquanto que na questão 8 (oito) do questionário, 19 (dezenove) alunos responderam afirmativamente ao item. Em relação à *folha de rosto*, *resumo*, *referências* e *anexos*, não houve qualquer indicação, ou seja, nenhum aluno entendeu que esses

elementos integrassem o gênero, apesar de haver alguns indícios de reconhecimento, na questão (oito) do questionário.

No que tange à *introdução*, os 10 (dez) alunos da amostra indicaram-na como integrante desse tipo de produção escrita, correspondendo o resultado obtido nessa questão às respostas dadas na questão 8 (oito) do questionário; em relação a *materiais e métodos*, 10 (dez) alunos os indicaram; quanto a *resultados*, 10 (dez) o reconheceram como indispensável. Os 10 (dez) alunos indicaram *objetivos*. Esse resultado corresponde ao resultado do questionário que apresentou respostas de 20 (vinte) alunos, como tendo conhecimento do item. No item *conclusão*, 6 (seis) alunos indicaram a sua relevância, os outros não o indicaram. Conforme o item 8 (oito) do questionário, todos os 10 (dez) alunos disseram ter conhecimento desse item como constitutivo do gênero. A maior parte desses elementos constitutivos do gênero aparece no texto, mas não de maneira separada. Considerou-se mesmo assim, a presença desses itens no corpo do texto.

Na sequência, os resultados da análise estrutural obtidos com ao GB. O primeiro gráfico corresponde ao pré-teste e o segundo ao pós-teste.

**Gráfico 38 – Análise estrutural do pré e pós-teste do GB**



No grupo (GB) foram analisados 10 (dez) textos. Apenas 2 (dois) alunos demonstraram ter ciência de que o primeiro elemento, a *capa*, era algo necessário.

Em relação à *folha de rosto*, ao *resumo*, às *referências* e aos *anexos* pode-se constatar pelo gráfico, que nenhum aluno indicou esses itens.

Quanto ao elemento *introdução*, 9 (nove) alunos destacaram o item, demonstrando com isso o mínimo de conhecimento específico do gênero relatório de aula prática. O mesmo ocorreu com o item *objetivos* que 6 (seis) alunos referiram como integrante de relatórios.

*Materiais e métodos* foram indicados pelos 10 (dez) alunos, constatando-se o seu conhecimento pela a totalidade do grupo. No item *resultados* o número de acertos foi integral 10 (dez) alunos responderam afirmativamente e na *conclusão*, o número de alunos a referi-la decaiu para 7 (sete).

Foi perceptível que no momento da redação do texto, os alunos confundiram os itens *resultados* e *conclusão*, pois apresentaram o resultado final do experimento como sendo a conclusão.

Os fatores verificados nos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa disseram respeito à superestrutura do gênero relatório de aula prática. Nessa etapa, a análise estava voltada à verificação de todos os pormenores do gênero, as seções do texto, a formatação das páginas, ao tipo e tamanho da fonte, a disposição das margens e ao espaçamento.

Em relação à formatação do texto no seu aspecto visual, percebeu-se uma mudança significativa, pois 100% (cem) das produções foram entregues em formato digital, ratificando assim o trabalho desenvolvido na oficina com o gênero relatório de aula prática. Além disso, todos os textos apresentam os elementos pré-textuais e textuais, nos elementos pós-textuais, apenas 2 (dois) textos apresentaram o item *referências* e nenhum texto apresentou o item *anexos*. Nessa oficina foram trabalhados todos os passos para a construção do gênero, tanto aspectos de formatação, a parte visual da produção, quanto aspectos textuais, informações necessárias a cada seção de que se compõe o gênero, conforme citado anteriormente.

#### **5.4.2 Análise textual do pré e pós-teste do GA e GB**

Na análise textual, os 10 (dez) textos do GA foram analisados de acordo com os critérios fornecidos por Charolles (1983), em termos de coerência textual. A partir da análise das quatro metarregras por ele postuladas foram analisados os textos,

chegando-se ao resultado relatado a seguir. A análise feita possibilitou, também, descobrir as marcas da enunciação no enunciado; o sujeito produtor do texto e as marcas textuais desse sujeito. A análise do texto incluiu o nível microestrutural e o macroestrutural.

A escolha do gênero relatório de aula prática deu-se pelo fato de ser a produção escrita deste gênero uma das formas de avaliação utilizadas por vários docentes do curso. Sendo assim, essa prática textual é vivenciada pelos participantes de modo rotineiro. Para a análise além das metarregras, elencaram-se parâmetros tanto da Linguística Textual (LT) quanto da Teoria da Enunciação – considerando-se o sujeito produtor e sujeito receptor do texto. O contexto social dos sujeitos produtores do texto já foi mencionado na análise das respostas ao questionário referido anteriormente.

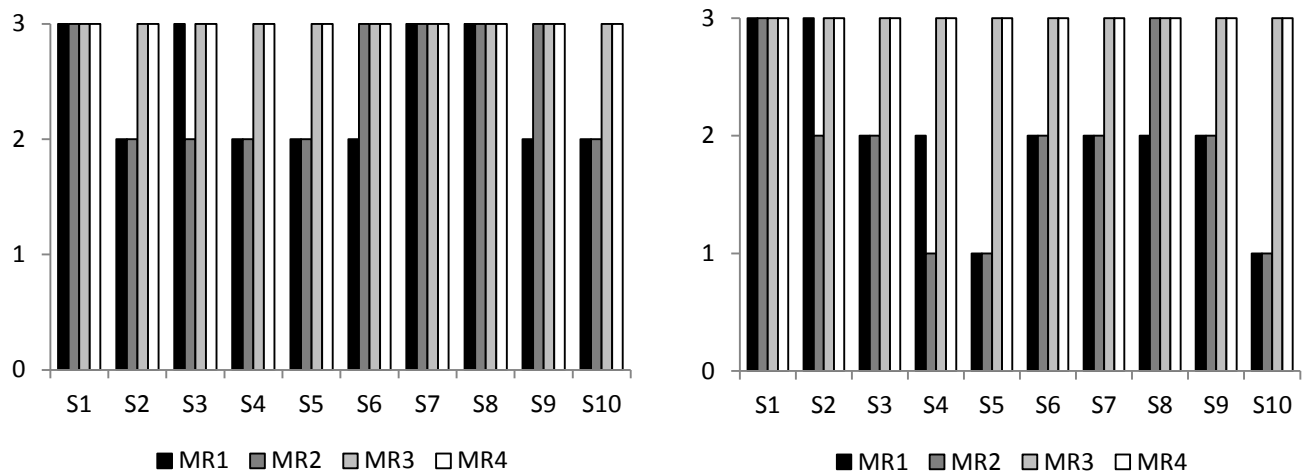
Quanto à análise textual, propriamente dita, não se fez apenas apontamentos de “defeitos ou incorreções” textuais. O trabalho com as metarregras é mais amplo no sentido de que não delimita quais problemas pertencem à coerência e à coesão, visto que esses dois mecanismos permanecem sempre interligados.

O objetivo voltou-se à verificação da evolução de uma etapa a outra através da proposta das oficinas. Após a participação dos alunos nas oficinas e a utilização de estratégias de leitura foi possível a melhora da compreensão leitora e ao mesmo tempo das produções textuais.

No quadro a seguir constam os subitens pertencentes a cada metarregra. Para a verificação da presença das metarregras, nos textos analisados, foi feita a compilação desses subitens e os critérios estabelecidos foram ausência (A), presença em parte (PP) e presença (P).

Os textos foram analisados, segundo os critérios de (A) ausência da metarregra, (PP) presença em parte e (P) por se entender que seria uma forma de perceber a melhora qualitativa dos textos. Os resultados podem ser observados sinteticamente nos gráficos a seguir, na sequência dos gráficos o primeiro corresponde ao pré-teste e o segundo ao pós-teste:

**Gráfico 39 – Análise textual do pré e pós-teste do GA**



Legenda:

S – Sujeito da amostra

MR1 – Metarregra da Repetição

MR2 – Metarregra da Progressão

MR3 – Metarregra da Não contradição

MR4 – Metarregra da Relação

1 – Ausência

2 – Presença em parte

3 – Presença

**Quadro 11 – Fragmentos de textos exemplificadores da análise constantes no pós-teste do GA**

METARREGRAS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA COERÊNCIA		
	Ausência (A)	Presença em parte (PP)	Presença (P)
MR1	S10 A atividade realizada no laboratório teve como objetivo de testar a germinação das sementes de		S1 [...] Os matérias utilizados durante as aulas foram: <i>as sementes de soja</i> que foram denominadas: “Sementes Barbieri”, devido ao fato de não conhecermos o <i>nome da cultivar</i> ; [...]



	trigo [...]		
MR2	S10 <i>O trabalho foi realizado no Câmpus do instituto Federal, realizando o trabalho que valia A determinação da porcentagem de germinação das sementes de um determinado lote.</i>	S2 [...] <i>Foram utilizadas 400 sementes de trigo [...]</i> [...] <i>Papel germistest, água destilada, sementes de trigo, 4 pinças, [...]</i> <i>Foi feita a pesagem do papel: 0,416g</i> <i>O volume a mais de água que deve ter: 2,64ml</i>	S1 [...] <i>Após umedecer os papéis e separá-los, pegou-se o contador de sementes para colocar o número exato em cada rolo [...] além disso, com o contador as sementes são distribuídas de uma maneira mais uniforme [...]</i>
MR3			Considera-se que no texto do S1 há a presença da metarregra da não-contradição. Sendo assim, não há exemplo do contrário entre as setenças.
MR4			S1 <i>Meu grupo foi encarregado da avaliação do experimento 3 que consistia no rolo com 100 sementes a ao fim desta primeira contagem obtivemos o resultado [...]</i>

O quadro acima apresenta fragmentos textuais exemplificadores dos resultados constantes dos gráficos. Esses dados são uma pequena amostra de como esses dados foram mensurados. Considera-se relevante, também, a síntese por sujeito participante. Sendo assim, algumas considerações foram feitas para melhor explicitar os resultados obtidos na análise.

S1 – Atende aos requisitos da parte estrutural, apresenta quase todos os itens, salvo Referências bibliográficas e Anexos. O item Resumo apresenta o primeiro parágrafo muito extensamente. Contudo, pode se dizer que há (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. Na introdução há a (P) da MR1, MR2 e MR3. No item Objetivo, o texto está organizado em forma de itens; contudo pode-se considerar a (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. No item Materiais e métodos há (P) da MR1 e MR2, apresentou omissões de sinais de pontuação, mas isso não compromete a coerência em nenhuma das metarregras. No item Resultados e Discussão (P) da MR2, mesmo tendo deixado em forma de itens, o que deveria ser um texto corrido. Inseriu a primeira pessoa do plural (nós), deixando transparecer a sua inclusão/participação no texto. Ainda não havia no texto essa marca do sujeito. Na Conclusão, verificou-se a marca textual do sujeito e sua opinião sobre os resultados. Mudança do tempo verbal do presente para o pretérito perfeito, contrariando o tempo utilizado ao longo do texto, ainda assim não fere à MR1, MR2, MR3 e MR4. Apresenta um bom nível de coerência, não comprometendo a compreensão do texto.

S2 – Apresenta os itens que compõem um relatório de aula prática. Contudo não apresenta as referências e os anexos. No item Resumo, há (P) da MR1 e (A) da MR2. Na Introdução e Objetivo há a (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. Em Materiais e Métodos, há a (PP) da MR1 e MR2. Em Resultados e Discussões, há (A) da MR2 e MR4; faltaram ligações e conectivos entre os dados. Na Conclusão pode considerar-se como marca do sujeito o pronome pessoal do caso reto (nós), inserido no trabalho; há a (P) da MR4. Na maior parte do texto, há a (PP) da MR2 e (P) da MR1, MR3 e MR4.

S3 – Inserção de dados desnecessários; há (A) da MR2. Há (P) da MR1. Há (A) da MR2 na Introdução. No item objetivo, há marcas do sujeito produtor do texto. Em Materiais e métodos, há a (P) da MR1 e MR2. O item Resultados e discussão apresenta uma exposição em forma de itens, há a (P) da MR4, contudo há (A) da MR2 por não ser possível verificar a continuidade temática. No item Conclusão há a (P) da MR4, há ausência de sinais de pontuação. Existem palavras citadas que comprometem a MR2, pois não há progressão semântica.

S4 – O texto carece de pronominalizações, substituições lexicais; progressão semântica. Assim, não há coerência microestrutural, prejudicando a coerência macroestrutural, considerando-se o texto com (PP) da MR1 e (A) da MR2.

S5 – Apresenta os itens que compõem o Relatório de aula prática, salvo os itens Referências bibliográficas e Anexos que não constam no corpo do texto. No Resumo há (A) da MR1, MR2, MR4. Na Introdução há (PP) da MR1 e MR2. No item, Objetivo e Materiais e métodos, há (P) da MR2 e MR4. Resultados e Discussões apresenta marcas textuais e inferências do sujeito produtor do texto e há (P) da MR2, MR3 e MR4. No item Conclusão há (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4.

S6 – Apresenta a maior parte dos itens que compõem um relatório de aula prática. Não apresenta Referências Bibliográficas e Anexos. No Resumo há a (P) da MR2 e MR4. Na Introdução há (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. No item Objetivo há (P) da MR4. No item Resultados e Discussões há (P) da MR2, MR3 e MR4. Porém, há (PP) da MR1, pois apresenta alguns desvios de concordância. Na conclusão há equívocos na conjugação verbal, mas isso não prejudica a coerência, tendo a (P) da MR4.

S7 – O trabalho apresenta todos os itens que compõem um Relatório de aula prática. No item Resumo há (P) da MR1 e MR2. Na Introdução há (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. No item Objetivo há (P) da MR4. Materiais e métodos está bem organizado, tendo a (P) da MR2, MR3 e MR4. Em Resultados e Discussões há (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. Na Conclusão há (PP) de MR1 e MR2.

S8 – Apresenta todos os itens que compõem um Relatório de Aula prática. No item Resumo há (P) da MR1 e MR2. No item Introdução, a colocação do pronome demonstrativo está inadequada, mas há (PP) da MR1. No item Materiais e métodos há (P) da MR2, MR3 e MR4. Em Resultados e Discussões há (A) da MR1 e MR2.

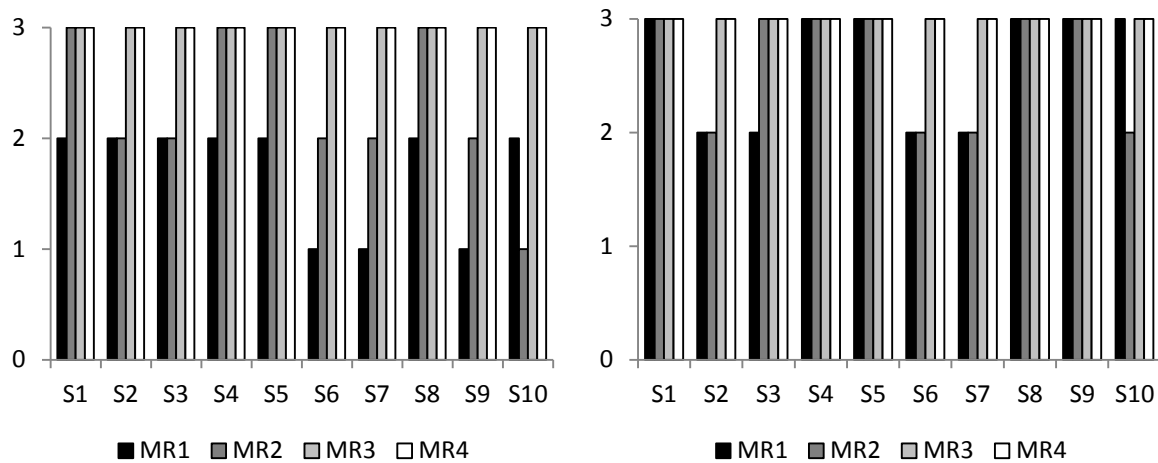
S9 – Apresenta todos os itens que compõem um Relatório de Aula Prática. No item Resumo há (A) da MR1, mas (P) da MR2, ao longo do texto. Na Introdução há (A) da MR2. No item Objetivo há (A) da MR1, MR2, pois o texto não apresenta continuidade nem progressão semântica, há ausência de pronominalizações e substituições lexicais, assim como recuperações e retomadas. Em Materiais e métodos há (P) da MR2 e MR4. No item Resultados e Discussões há (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. A Conclusão apresenta ausência de alguns pronomes, tendo (PP) da MR1.

S10 – Apresenta quase todos os itens que compõem um relatório de aula prática. Faltam as Referências bibliográficas e os Anexos. No Resumo apresenta (A) da MR2, não especificou quais são as sementes citadas. A Introdução apresenta (A) da MR1 e MR2. No item Objetivo há (P) da MR4. O item Materiais e métodos

apresenta (A) da MR1; no aspecto geral, há a (P) da MR2 e MR4. No item Resultados e Discussão falta um elemento coesivo para complementar as ideias desenvolvida no parágrafo. Na Conclusão não há relações de concordância e tempo verbal, contudo há (P) da MR4.

Na análise textual com o GB foram obtidos os seguintes resultados expostos, sinteticamente, nos gráficos a seguir. Na leitura dos gráficos, o primeiro corresponde ao pré-teste e o segundo ao pós-teste.

**Gráfico 40 – Análise textual do pré e pós-teste do GB**



Legenda:

S – Sujeito da amostra

MR1 – Metarregra da Repetição

MR2 – Metarregra da Progressão

MR3 – Metarregra da Não contradição

MR4 – Metarregra da Relação

1 – Ausência

2 – Presença em parte

3 – Presença

**QUADRO 12 – Fragmentos de textos exemplificadores da análise constantes  
no pós-teste do GB**

METARREGRAS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA COERÊNCIA		
MR1	Ausência (A)	Presença em parte (PP)	Presença (P)
		<p>A turma foi dividida [...] Os papeis foram umedecidos [...] Após uma semana foi feita a contagem das sementes que foram separadas em: inertes, mortas, anormais e normais. [...] <i>Com o término dessa etapa</i> as sementes foram levadas ao germinador.</p>	<p>S1 Para testar a germinação das sementes foram feitas quatro repetições com cem sementes cada. <i>Nesses repetições</i> foram utilizadas três folhas do papel germitest [...]. <i>O lote analisado</i> não apresentou um resultado satisfatório, <i>portanto</i> não receberia um certificado de garantia, <i>pois</i> a <i>plantação dessas sementes</i> prejudicaria toda a produção, resultando em uma grande perda de lucratividade.</p>
MR2		<p>S2 [...] A turma foi dividida em 4 grupos. Cada grupo ficou responsável por fazer o teste com 400 sementes, separadas em lotes de 100 sementes por papel germitest.</p>	<p>S1 <i>O teste de germinação é feito</i> para se garantir ao produtor, que ele está adquirindo sementes de boa</p>

		Os papeis foram umedecidos com a água destilada, com uma quantidade que é resultado da multiplicação do peso do papel vezes 2,5.	qualidade e que garantirão, posteriormente, uma colheita satisfatória. <i>Este teste consiste na determinação do potencial germinativo [...]</i> <i>A germinação é a emergência e desenvolvimento de plântulas em um estágio que defina se ela conseguirá sobreviver na condições do campo.</i>
MR3			Considera-se que no texto do S1 há a presença da metarregra da não-contradição. Sendo assim, não há exemplo do contrário entre as setenças.
MR4			O lote analisado não apresentou um resultado satisfatório, poranto não receberia um certificado de garantia, pois a plantação dessas sementes prejudicaria toda

			produção, resultando em uma grande perda de lucratividade.
--	--	--	---

S1 – O relatório apresenta a (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. Apresentou uma melhora significativa em relação ao pré-teste. A escrita melhorou tanto na coerência quanto na coesão. Permanecem pequenas falhas ortográficas que não comprometem a compreensão do texto.

S2 – O texto não apresenta significativa melhora em relação ao pré-teste. O relatório não obedeceu à estrutura que deveria ter sido seguida. Não contém todas as partes, faltando Conclusão, Referências bibliográficas e Anexos. Apresenta (PP) da MR1 e MR2, mantendo uma continuidade temática e progressão semântica parcial.

S3 – O trabalho não apresenta alguns itens constantes no relatório de aula prática como Conclusão, Referências bibliográficas e Anexos. Parágrafo muito extenso, comprometendo até certo ponto à MR2, tendo apresentado (PP). Há a (P) da MR1 no texto.

S4 – Apresenta quase todos os itens que compõem um relatório de aula prática. Não apresenta Referências bibliográficas e Anexos. O texto apresenta trocas de letras, verbos conjugados no tempo inadequado. Faltam sinais de pontuação como vírgulas, ao longo do texto. O texto apresenta (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4.

S5 – O texto apresenta quase todos os itens que compõem o Relatório de Aula prática, não relacionando somente o item Anexos. A sequência do texto, questão estrutural, está disposta de maneira diferente daquela vista durante uma das oficinas. Apresenta (P) da MR1, MR2. Apresenta desvios de concordância verbal. Na introdução, fica um pouco difusa a ideia principal do parágrafo, mas ao final há coerência textual, garantindo assim a (P) da MR1 E MR2.

S6 – O trabalho apresenta quase todos os itens que compõem um Relatório de Aula prática, faltando apenas Referências bibliográficas e Anexos. No item Resumo, apresenta redundância, contudo há a (PP) da MR2. Contém desvios ortográficos e de concordância verbal. No item Objetivos, há (A) da MR2. No item

Materiais e métodos há a (PP) da MR1 e MR2. O texto apresenta melhora em relação ao pré-teste, quanto à MR1.

S7 – A produção textual apresenta quase todos os itens que compõem um relatório de aula prática. Não constou somente, Anexos. No item Resumo há a (P) da MR1 e MR2, apesar de conter desvios ortográficos e de concordância verbal. No item Introdução há a (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. Percebeu-se uma evolução significativa nessa etapa do texto. O item Materiais e Métodos carece de detalhamentos, comprometendo a MR2. O tempo verbal é modificado no decorrer do texto. Não obedece à MR2, pois não desenvolve o item Resultados, comprometendo de certa maneira a continuidade temática.

S8 – O trabalho apresenta quase todos os itens que compõem um Relatório de Aula prática. Faltam as Referências bibliográficas e Anexos. Ausência de sinais de pontuação, sobretudo, vírgula. No item Introdução há a (P) da MR2. No item Materiais e Métodos há a (P) da MR1, MR2, MR3 e MR4. Ótima continuidade temática e progressão semântica. No decorrer do texto faltam algumas vírgulas que recaem, geralmente, nos marcadores temporais.

S9 – O Relatório de aula prática apresenta quase todos os itens que compõem esse gênero. Contudo, faltaram Referências bibliográficas e Anexos. No item Resumo há a (P) da MR1, há desvios de concordância verbal. No item Introdução há a (P) da MR1, MR2. Não há correspondência entre os pronomes e seus referentes. No item Materiais e métodos há (A) da MR1. Apresenta ausência de vírgulas, assim como de sinais de pontuação, em específico – ponto final.

S10 – O Relatório de Aula prática apresenta quase todos os itens necessários ao gênero. Contudo, não constam as Referências bibliográficas e os Anexos. No item Resumo há (A) da MR1 e MR2. Não usa conectivos para esclarecer a ideia principal do parágrafo. No decorrer do texto percebeu-se uma nomenclatura diferente da utilizada durante a oficina sobre o gênero. Ocorreram erros ortográficos e de concordância verbal significativos. Houve uma evolução textual do pré-teste em relação ao pós-teste.

Os resultados em relação à análise textual do pré-teste e do pós-teste do GA apresentam: MR1 – 20% Presença (P); 60% Presença em parte (PP) e 20% Ausência (A). MR2 – 20% Presença (P); 50% Presença em parte (PP) e 30% Ausência (A). MR3 – 100% Presença (P). MR4 – 100% Presença (P). Pós-teste do GA: MR1 – 40% Presença (P) e 60% Presença em parte (PP); MR2 – 50% Presença



(P) e 50% Presença em parte (PP); MR3 – 100% Presença (P) e MR4% 100% Presença (P).

Pré-teste do GB: MR1 – 70% Presença em parte (PP) e 30% Ausência (A). MR2 – 40% Presença (P); 50% Presença em parte (PP) e 10% Ausência (A). MR3 – 100% Presença (P). MR4 – 100% Presença (P). Pós-teste do GB: MR1 – 60% Presença (P) e 40% Presença em parte (PP); MR2 – 60% Presença (P) e 40% Presença em parte (PP); MR3 – 100% Presença (P) e MR4% 100% Presença (P).

Tanto no GA quanto no GB observou-se evolução. Em alguns casos a evolução se deu, mais acentuadamente, em relação às metarregras (MR1 e MR2). As metarregras (MR3 e MR4) permaneceram na mesma posição tanto no pré quanto no pós-teste. Constata-se que a ascensão em relação às MR1 e MR2 tenha se efetivado pela participação nas oficinas de leitura e produção textual, porque a MR1 concentra informações direcionadas aos dêiticos, ou seja, está ligada a questões coesivas e a MR2 atende a continuidade temática e a progressão semântica. Essas duas metarregras foram exploradas, vistas e concretizadas durante as leituras nas oficinas e as produções textuais que os participantes realizaram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, podem ser emitidas algumas conclusões a respeito da revisão teórica realizada, das análises desenvolvidas no decorrer das oficinas de leitura e produção textual, assim como das análises da evolução observada do pré para o pós-teste.

No primeiro capítulo, foi apresentada a discussão teórica sobre o que se entende por *leitura* e sobre a importância dessa habilidade no século XXI. Alguns dados de pesquisa (INAF, 2011-2012) mostram que as pessoas estão progredindo em termos de escolaridade, mas com níveis insuficientes em leitura. Esses dados demonstram que a quantidade está em desacordo com a qualidade que está sendo ofertada. O que mais as pessoas têm, atualmente, é contato com a leitura e a escrita. Esse fato se deve ao uso do computador, da internet, das mídias sociais que geraram a evolução e a plena utilização dessas duas habilidades. Portanto, o resultado deveria ser o oposto, já que o pressuposto é que quanto mais contato com a leitura e a escrita maior seria o grau de proficiência das pessoas.

Nesta pesquisa, constatou-se que os sujeitos lançam mão da leitura e da escrita para além da sala de aula. Em casa, acessam, rotineiramente, as redes sociais para se comunicarem com amigos e colegas. É claro, que essa relação com a leitura e a escrita pode não ser a idealizada ou não ser feita a partir dos padrões estabelecidos como “corretos” pela norma gramatical e por certos docentes, pois cada um estabelece os seus pressupostos teóricos. Contudo, o fato é que os sujeitos vivenciam e reconhecem a importâncias dessas duas habilidades em seus contextos sociais.

Em referência ao conceito de *texto*, este adquire novo significado. Sendo assim, optou-se por aquele preconizado por Marcuschi (2008, p. 72) que diz: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, apoiado na posição assumida por Beaugrande (1997), de quem faz a citação.

Nesse sentido, a presença do texto se afirma na relação autor – texto – leitor. Sem o leitor o texto não tem existência, ele permanece em estado de dicionário, parafraseando Drummond.

Na sequência, toma-se o conceito de *discurso*. De acordo com Marcuschi (2005, p. 24), *discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma*

*instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos.* O produtor do texto ao escolher determinado tipo e gênero textual para dar corpo ao seu dizer estará, conseqüentemente, proferindo um discurso.

Esse discurso carrega todas as ideologias desse produtor que ao encontrar um leitor, terá suas ideias difundidas e reativadas, possibilitando interpretações e troca de experiências entre autor- leitor, mediadas pelo texto.

O gênero textual é a forma com que o texto apresenta-se ao leitor. Marcuschi (2008, p. 209) postula a seguinte definição de gênero textual: *formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas.* Esses conceitos serviram de base para a fundamentação teórica que norteou a pesquisa.

Após a sistematização dos conceitos elencados, realizaram-se as seguintes etapas da pesquisa: (1) o *pré-teste*, os dois grupos GA e GB estiveram acompanhados e orientados pela professora da disciplina de Culturas Anuais. Nessa etapa, os sujeitos participaram de uma aula prática no laboratório de sementes e ao término, fizeram um relatório de aula prática, orientado pela professora da disciplina.

Na sequência, os participantes foram submetidos a um *questionário online* (2) para verificação do grau de aproximação que tinham no tocante à leitura e à produção escrita. O que possibilitou a compreensão dos resultados obtidos, principalmente na questão da produção textual.

Após, foram realizadas as *oficinas de leitura e produção textual* (3). Essas oficinas foram momentos privilegiados de interação entre sujeitos da amostra e o pesquisador que era ao mesmo tempo o regente da classe. Esse fato não foi negativo, pois os sujeitos conseguiram, de certa forma, reagir muito bem a essa duplicidade de funções.

Por último, foi realizado o *pós-teste* foi analisado segundo os mesmos critérios do pré-teste em relação à parte estrutural e textual. Nessa etapa, foi comprovada a melhoria da parte estrutural do gênero relatório de aula prática. Quanto à questão da produção escrita, houve uma melhora em relação à coerência e coesão.

Os relatórios de aula prática do pré-teste foram analisados quanto à estrutura – a forma e, também em seu aspecto textual, conforme as metarregras de Charolles. Esse mecanismo serviu de base para a verificação da evolução da escrita, após a aplicação das oficinas de leitura e da produção textual desenvolvidas, com base, em estratégias cognitivas e metacognitivas.

A conclusão a que se chega é a de que é impossível uma evolução em leitura/escrita de modo instantâneo. Os participantes apresentaram muitas dificuldades em leitura e compreensão. O trabalho com leitura/escrita é uma construção lenta até que se atinjam resultados mais promissores.

Mais ainda, o estudo realizado mostrou-se relevante porque todos os docentes, de todas as áreas, podem ser incentivadores e facilitadores no desenvolvimento dessas duas habilidades fundamentais que são a leitura e a escrita seja no ambiente escolar ou fora dele. Na pesquisa em questão, foram aproximadas duas áreas distintas: Ciências Agrárias e Humanas com o intuito de validar o diálogo que deve haver entre as Ciências e, especificamente, entre as disciplinas, vislumbrando o aprendizado e a construção do saber.

A proposta de pesquisa não se encerrou nesse momento. A seguir, será proposto aos sujeitos participantes um momento de reflexão e visualização dos resultados obtidos. Também, será proposta, ao setor de estágios, uma reflexão sobre a formatação e padronização do gênero relatório de aula prática.

Enfim, o presente trabalho não se esgotou, ele terá, na certa, expansão e sistematização ulteriores. A pesquisadora nascida nesse trabalho pretende prosseguir.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4. ed. Paris: Nathan, 2001.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BONINI, Adair. *A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean Michel Adam*. In: MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COSCARELLI, C. V. *Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução*. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, jan./jul., 1997.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P. e OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. São Paulo: Pontes, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradutor: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Coerência textual*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5ed. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, DC LUZZATTO, 1996.

LEFFA, Vilson J. (Org.). *O Ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

NATALI, Adriana. O apagão da leitura. In: LÍNGUA PORTUGUESA. Ano 7. Nº 83. São Paulo: Segmento, 2012. Mensal.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

*Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em janeiro de 2012.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos B. *ler / falar / escrever. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-metodológica*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

Tiras da Mafalda. Disponível em: <http://tirasdemafalda.tumblr.com/>. Acesso em fevereiro de 2013.

Índice de Analfabetismo Funcional. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por). Acesso em: abril de 2013.

## ANEXOS



**ANEXO A – Carta da instituição de ensino**

Santa Cruz do Sul, 09 de Julho de 2012.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa  
CEP/UNISC

Prezados Senhores:

Declaramos para os devidos fins conhecer o protocolo de pesquisa intitulado: “A produção textual no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio: a problemática da escrita do gênero relatório de aula prática”, desenvolvido pelo (a) acadêmico (a) Carla Cristiane Fonseca Barbosa do Curso de Mestrado em “Leitura e Cognição”, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, sob a orientação do (a) professor (a) Onici Claro Flôres, bem como os objetivos e a metodologia de pesquisa e autorizamos o desenvolvimento no (a) Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos. Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP/UNISC, conhecer e cumprir com a Resolução do CNS 196/96 e demais Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária.

Atenciosamente,

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de docentes**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A produção textual no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio: a problemática da escrita do gênero relatório de aula prática

A partir do mês de setembro do corrente ano, será desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado “A produção textual no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio: a problemática da escrita do gênero relatório de aula prática”, que faz parte do trabalho de conclusão da proponente Carla Cristiane Fonseca Barbosa, discente do Mestrado em Letras, Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul.

O principal objetivo do estudo é possibilitar, construir e desenvolver, a partir de um trabalho focado em estratégias de leitura e produção textual, melhorias na elaboração de textos a serem produzidos ao longo do curso técnico em questões e, também, fornecer a seus alunos uma visão abrangente sobre a produção do relatório de aula prática, que é requisito parcial para a aprovação desse (s) aluno(s) ao longo das disciplinas ministradas no curso. As turmas 3ª e 3B do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos foram selecionadas e participarão de atividades a serem desenvolvidas na forma de oficinas de leitura e produções escritas, nas quais é imprescindível a participação, tanto nas atividades individuais, quanto no trabalho coletivo do grupo de estudantes.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro estar ciente de que as turmas 3ªA e 3B estarão participando deste projeto de pesquisa, assim como declaro poder auxiliar no desenvolvimento do estudo, contribuindo com informações e com produções textuais que auxiliem na coleta de dados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento sobre dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao meu trabalho como docente desta instituição;

- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Carla Cristiane Fonseca Barbosa (bolsista BIPSS); (Fone 55 9939 6264) e a orientadora é a Prof<sup>a</sup> Dr. Onici Claro Flôres – Mestrado em Letras – Fone: 3717 7322.

O presente documento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa, ou seu representante legal, e outra com o pesquisador responsável.

Por fim, declaro ter sido informado(a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717 7680.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do docente  
pela obtenção do presente consentimento

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável

## **ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de pais**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A produção textual no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio: a problemática da escrita do gênero relatório de aula prática

A partir do mês de setembro, desenvolveremos o projeto de pesquisa intitulado “A produção textual no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio: a problemática da escrita do gênero relatório de aula prática”, que faz parte do trabalho de conclusão do Mestrado em Letras, Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul. A turma de seu (sua) filho (a) será participante, e nosso principal objetivo é construir, a partir do trabalho com estratégias de leitura e produção textual uma melhora na elaboração de textos que devem ser produzidos ao longo do curso e, também, uma visão abrangente sobre a produção do relatório de aula prática, que é requisito parcial para a aprovação do aluno durante o curso. As atividades serão realizadas em forma de oficinas com leituras e produções escritas nas quais é imprescindível a participação tanto individual quanto coletiva dos alunos. Acreditamos que o estudo é de relevância para seu (sua) filho (a), pois ele (a) participará de atividades que pretendem melhorar o seu nível de leitura e produção textual.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação do (a) meu (minha) filho (a) neste projeto de pesquisa, bem como a cedência de suas imagens e suas produções de textos, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo ao meu rendimento escolar;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Carla Cristiane Fonseca Barbosa (bolsista BIPSS); (Fone 55 9939 6264).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

---

Nome e assinatura do  
Paciente ou Voluntário  
quando for o caso

---

Nome e assinatura do  
Responsável Legal,

---

Nome e assinatura do  
responsável pela  
obtenção do presente  
consentimento