

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

CLEIDE MONTEIRO GONÇALVES DE ABREU

GÊNERO RELATÓRIO DE AULA DE CAMPO: A CONSTRUÇÃO DA
DISCURSIVIDADE NA REESCRITA

Setembro de 2015.

Dourados-MS

CLEIDE MONTEIRO GONÇALVES DE ABREU

GÊNERO RELATÓRIO DE AULA DE CAMPO: A CONSTRUÇÃO DA
DISCURSIVIDADE NA REESCRITA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras (Linguística e Transculturalidade).

Orientadora: Profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição.

Setembro de 2015.

Dourados-MS

CLEIDE MONTEIRO GONÇALVES DE ABREU

GÊNERO RELATÓRIO DE AULA DE CAMPO: A CONSTRUÇÃO DA
DISCURSIVIDADE NA REESCRITA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras (Linguística e Transculturalidade)..

Dourados – MS, ____de____de 20__.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição

Profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno – UEMS

Profa. Dra. Edilaine Buin - PPGL/UFGD

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu esposo e às minhas filhas, pelo incentivo incomensurável.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão a todos que contribuíram para a realização deste sonho, especialmente:

A Deus, que me concedeu a sabedoria.

À orientadora Dra. Rute Izabel Simões Conceição que aceitou me acompanhar no desafio de realizar a pesquisa, por promover tantas reflexões, por acolher minhas dúvidas e pelas ricas contribuições.

Aos professores componentes da banca, por aceitarem compartilhar este momento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFGD, pela contribuição em minha formação.

Ao IFMS, que aceitou participar deste trabalho.

Aos colegas de trabalho que, ao longo destes dois anos, colaboraram com troca de aulas e compartilhando saberes.

Aos meus colegas do Mestrado, por compartilharem suas angústias e momentos de diálogos edificantes.

Às minhas filhas, Eloísa e Thalita, que mesmo tão pequenas, souberam compreender meus momentos de ausência e de silêncio.

Ao meu amado esposo Marcelo, companheiro e incentivador, que em momentos de desânimo soube me fazer olhar em frente.

À minha mãe, por cuidar de minhas filhas e de mim, por ser incessante em suas orações para que tudo ocorresse conforme à vontade de Deus.

Aos meus irmãos, por acreditarem no sonho da caçula.

À minha amiga Carla, pelo incentivo e pela força.

E ao meu pai, intercessor no céu, que sei o quanto está orgulhoso de mim.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. A pesquisa-ação realizou-se no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* de Ponta Porã, com alunos do curso Técnico em Agricultura, os quais têm chegado ao instituto sem o domínio de gêneros discursivos fundamentais à formação do técnico agrícola. A pesquisa visa contribuir para o letramento de alunos do segundo semestre do curso, no gênero relatório de aula de campo, por meio de uma intervenção didática que buscou favorecer o desempenho na escrita de gêneros exigidos nas disciplinas do eixo técnico no Curso. O *corpus* é composto por textos de doze sujeitos que tiveram as escritas e reescritas de seus Relatórios de Aula de Campo (RAC) analisadas comparativamente no que se refere à estrutura formal e à qualidade discursiva do texto. Para a construção do arcabouço teórico, fundamentamo-nos na perspectiva dos gêneros do discurso, dos letramentos, entendidos como prática social, e das qualidades discursivas unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Os resultados demonstraram que os sujeitos apresentaram uma melhora significativa no que tange à qualidade discursiva e à estrutura formal dos relatórios de aula de campo, o que aponta para o fato de a metodologia trabalhada ser favorável ao letramento dos sujeitos no gênero investigado. Aponta também para a possibilidade de se propor a sua aplicação com outros gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Relatório de aula de campo. Letramento. Qualidades discursivas.

ABSTRACT

This work aims to present the results of a survey developed as a requirement to obtain the title of Master of Arts in Languages for the Post Graduation Program of Universidade Federal da Grande Dourados. The Action Research was carried out at Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Ponta Porã campus, with students of the Technical Course in Agriculture, which have come into this educational institution without the domain of fundamental discourse genres for agricultural technicians. The research aims the literacy of students in the second semester of the course in the genre of field class report through an educational intervention in order to improve their writing performance in genres required by the technical subjects which compound the technical axis of the course. The corpus was compound by texts of twelve survey subjects whose writing and rewriting in compared to the formal structure and discursive quality of the text aspects. For constructing the theoretical framework we based ourselves in the perspective of discourse genres and literacies, understood as a social practice, discursive and thematic qualities of unity, questioning, objectivity and concreteness in writing. The obtained results showed that the subjects presented a significant improvement concerning to the discourse of the written reports for field classes which points to the fact of the methodology used to be favorable for the literacy of this and other discursive genres.

KEY WORDS: Field class report. Literacies. Discursive qualities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquematização do Modelo de RAC	26
Foto 1: Aula prática de análise das camadas do solo	46
Tabela 1: Nº de sujeitos e quantidade de versões produzidas	48
Figura 2: Relatório de Aula de Campo – modelo	56
Figura 3: Ficha com itens norteadores do RAC	59
Gráfico 1: Identificação básica no relatório de aula de campo	65
Gráfico 2: Identificação contextual da aula de campo no RAC	66
Gráfico 3: Relato discursivo no RAC.....	68

LISTA DE SIGLAS

IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

LA - Linguística Aplicada

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RAC – Relatório de Aula de Campo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1. Concepções de linguagem e práticas sociais	13
1.2. Letramento e domínio da escrita	19
1.3. Os gêneros do discurso	23
1.4 O gênero discursivo relatório	25
1.4.1 O gênero relatório de aula de campo	27
1.5 A correção textual	29
1.6 As qualidades discursivas direcionando o processo de correção textual	35
1.7 A construção social do texto pela reescrita	37
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA	
2.1 Caminhos da pesquisa em Linguística Aplicada e a escolha pela pesquisa-ação	40
2.2 Contextualizando esta pesquisa-ação	45
2.3 A professora pesquisadora	48
2.4 Os sujeitos da pesquisa	49
2.5 Geração e análise de dados.....	50
2.5.1 A intervenção didática	51
2.5.2 A construção coletiva de um modelo para o RAC	52
2.5.3 O trabalho com o gênero RAC em sala de aula	53
2.5.4 Critérios de análise das produções escritas e reescritas e das intervenções do professor	60
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
3.1 A intervenção didática e seus resultados	62
3.1.1 Análise diagnóstica da produção inicial do RAC: a estrutura formal do gênero relatório aula de campo	62
3.1.2 Análise qualitativa do desempenho discursivo dos sujeitos na escrita	71
3.1.3 Análise das intervenções do professor nas produções escritas pelos alunos	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA). Trata-se de uma pesquisa-ação que realizamos no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Ponta Porã, com alunos do segundo semestre do curso Técnico em Agricultura.

Tivemos como objetivo geral investigar os resultados da vivência dos sujeitos da pesquisa proporcionada por uma experiência de escrita e reescrita de relatórios de aula de campo, trabalhada com vistas a proporcionar uma formação que atendesse à necessidade social dos egressos do Curso quanto ao seu desempenho no uso do gênero na vida profissional de técnico agrícola.

Dois objetivos específicos nortearam as análises: investigar o desempenho discursivo dos sujeitos na escrita e reescrita textual do gênero em foco e se as intervenções realizadas nos textos dos alunos pela professora-pesquisadora contribuíram para a melhoria qualitativa dos textos reescritos durante o processo.

Este trabalho teve como motivação inicial o fato de que, no primeiro semestre de 2013, ao assumirmos as aulas de língua portuguesa nas turmas do primeiro semestre do curso Técnico em Agricultura no IFMS, *campus* de Ponta Porã, tivemos o conhecimento de que estas turmas, em aulas de uma disciplina da Área Técnica, chamada Solos I, eram levadas a produzir Relatórios de Aula de Campo (RAC) frequentemente, nas aulas práticas. Ao mantermos um primeiro contato com o material, constatamos a falta de domínio do gênero por parte da maioria dos estudantes.

A partir desse contato inicial com os RAC dos alunos, e da nossa inserção no campo de pesquisa da Linguística Aplicada, passamos a considerar pertinente a realização de uma pesquisa-ação que favorecesse o letramento desses sujeitos no gênero em questão, mediado pela nossa atuação como professora de língua portuguesa na Instituição.

Diante de tal contexto, o *corpus* desta investigação foi constituído pelas diferentes versões de RAC escritos e reescritos durante as aulas de Solos II e durante as aulas de Língua Portuguesa, no segundo semestre de 2013.

O critério para a escolha do gênero estudado considerou o fato de que os estudantes chegam ao instituto sem o seu domínio, tendo em vista que, geralmente, o gênero relatório não é ensinado no Ensino Fundamental, embora necessitem

utilizá-lo desde as primeiras aulas, principalmente nas aulas práticas ministradas pelos professores das disciplinas da chamada Área Técnica. Outro critério determinante para a escolha do RAC como objeto de estudo, deu-se pelo fato de ser considerado um gênero discursivo primordial, tanto durante a formação dos estudantes, como para o exercício da profissão de Técnico Agrícola depois de formados, pois é comumente utilizado como ferramenta de trabalho nas empresas agrícolas. Em outros termos, é por meio do uso dos gêneros que circulam na esfera social de sua atuação que tais técnicos terão maior ou menor eficiência na participação da vida social e profissional, por isso a importância do trabalho com o gênero relatório.

Mesmo sendo um gênero solicitado em outras disciplinas, sabemos que recai especialmente sobre o professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de letrar os alunos a respeito dos gêneros discursivos. E é com a prática desse professor que esta pesquisa se construiu.

Este trabalho está dividido em três capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas. No capítulo 1, apresentamos o aporte teórico que fundamenta a nossa pesquisa. Dividimos este primeiro capítulo em cinco subpartes. Primeiramente, discorremos sobre as concepções de linguagem, focando na concepção sociointeracionista assumida como sustentáculo do trabalho. Em seguida, abordamos o conceito de letramento como prática social, amparados nas reflexões realizadas por Street (1984) e Kleiman (1995). Estes estudiosos concebem o letramento como práticas discursivas de leitura e de escrita, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Posteriormente, apresentamos o conceito de gêneros discursivos bakhtinianos (2003), abordando o gênero relatório e, mais especificamente, o gênero RAC, objeto de investigação neste trabalho. Na última parte do capítulo 1, expomos os tipos de correções textuais descritos na literatura da área e apresentamos aquele que direciona as intervenções da professora-pesquisadora nas produções escritas pelos sujeitos da pesquisa e, por fim, explicitamos as qualidades discursivas que nortearam a análise qualitativa das escritas e reescritas realizadas pelos sujeitos durante o processo de letramento a que foram submetidos.

No capítulo 2, destacamos os aspectos metodológicos que norteiam este trabalho, apresentando o campo de pesquisa no qual estamos inseridos, bem como o tipo de pesquisa realizada. Fazemos uma contextualização do trabalho,

explicitando aspectos relevantes do contexto onde a pesquisa foi realizada, dos sujeitos nela envolvidos, apresentando o caminho percorrido para a geração de dados que constituem o *corpus* analisado.

O terceiro capítulo contempla a demonstração das análises do *corpus*, que foi dividida em três partes: na primeira, realizamos uma análise da estrutura formal do gênero RAC comparando as primeiras e últimas versões escritas/reescritas pelos sujeitos. Na segunda parte, analisamos o desempenho discursivo entre as primeiras e as últimas versões, utilizando como critério norteador as qualidades discursivas unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Por fim, analisamos os tipos de correção utilizados pela professora-pesquisadora, com intuito de verificar as possíveis influências do tipo de correção utilizado na qualidade da reescrita dos textos.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Concepções de linguagem e práticas sociais

As práticas docentes são sempre embasadas por concepções de linguagem que nem sempre estão bem claras para os professores no trabalho que realizam com o ensino-aprendizagem da linguagem em sala de aula. É importante esclarecer a concepção de linguagem que utilizamos, visto que seu reflexo está presente em conceitos ligados ao ensino, como por exemplo, o de língua, o de texto e o de produção textual, entre outros.

Sabemos que, por exemplo, o conceito de língua apresentado em alguns materiais didáticos é aquele que adota a língua como algo imutável, uniforme e que leva em consideração apenas a norma padrão como a única variedade linguística aceita. Essa visão usualmente elimina do contexto de reflexão sobre a linguagem as outras formas de falar, não as considerando em relação aos contextos de uso, avaliando-as genericamente como uma forma errada e deficiente.

A cada nova configuração social e/ou cultural, o ensino/aprendizagem está sempre em processo e transformação. Daí a importância de se observarem as diferentes manifestações da língua em uso e levá-las em consideração no que remete ao ensino.

Nesse sentido, o primeiro parágrafo do PCN de Língua Portuguesa recomenda que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

Ao auxiliar os indivíduos a dominarem as diversas modalidades de uso e produção da linguagem, tanto o professor como os demais agentes do ensino atuam como multiplicadores de cidadania, como interventores sociais que estimulam a tolerância, a busca pela informação e, antes de tudo, os múltiplos conhecimentos

acerca dos contextos escolares e sociais sobre os quais essa ação de capacitação para o domínio da língua pode facilitar.

Por seu turno, a língua pode ser considerada como um sistema capaz de unir um grupo de indivíduos enquanto expressão dessa coletividade. A língua resulta também da mutável utilização social da capacidade humana da linguagem, da comunicação e da criação de um conjunto de sons, processos sintáticos e estruturas vocabulares que modelam a estrutura composicional dos gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais dos indivíduos e revelam a existência de um componente relativamente estável da língua/linguagem/gêneros discursivos, conforme adverte Bakhtin (2003). Essa premissa alinha-se com as assertivas de Benveniste (1989), o qual considera que:

a língua pode ser encarada no interior da sociedade como um sistema produtivo; ela produz sentido, graças à sua composição que é inteiramente uma composição de significação [...] ela cria objetos linguísticos que são introduzidos no circuito da comunicação (p. 103).

As muitas produções de sentido que a sociedade suscita, em suas dinâmicas e interações, necessitam ser mais amplamente discutidas e observadas no seio da sala de aula, pois conservam e evidenciam marcas do uso social e cultural em suas nuances plurais e renovadoras da linguagem e da língua.

Ao letrar o educando para as variadas manifestações, orais e escritas, desses processos comunicativos, criam-se momentos de um duplo movimento de generalização e de restrição. Generalização de regras amplas e aplicáveis a várias estruturas da língua e restrição de padrões e normas aplicáveis a determinados gêneros particularmente.

A respeito da língua vista como um sistema de signos, com evolução histórica e social, os PCN ainda afirmam que a língua

possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

Os indivíduos concretizam, por meio da linguagem, a língua, realizando seus discursos nas diversas situações comunicativas, objetivando a compreensão e uma resposta ao diálogo proposto, de modo a efetivar uma comunicação eficaz.

O homem utiliza-se da língua como prática social revelando, de certa forma, os diferentes campos da comunicação nos quais os indivíduos atuam. No caso específico deste trabalho, os sujeitos estão inseridos no contexto de práticas sociais que requerem a utilização de determinados gêneros, tais como o RAC, gênero propedêutico, por exemplo, para a realização de visitas de venda, de fiscalização e de divulgação dos produtos relacionados à sua área de atuação como técnico agrícola.

Dessa forma, quando um indivíduo é inserido num campo discursivo, é necessário que ele passe a dominar os gêneros discursivos dessa prática social, seja no trabalho, em casa, na escola etc. É o que acontece, por exemplo, com os estudantes do Curso Técnico em Agricultura do IFMS em Ponta Porã – MS ao se depararem com disciplinas do chamado eixo técnico, que exigem a produção de relatórios de aula de campo, gênero com o qual os discentes não estão habituados, nem foram letrados em suas especificidades nas práticas sociais escolares anteriores.

A respeito das práticas sociais escolares, Travaglia (2000) salienta a importância das concepções de linguagem que guiam o trabalho do professor:

Outra questão importante para o ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Esta afirmação de Travaglia, a nosso ver, mostra-se essencial para que possamos trabalhar, mais especificamente, o conceito de linguagem. Diante disso, enfocaremos os estudos desse autor, uma vez que ele explicita que a linguagem pode ser concebida a partir de três grandes formas: linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação.

Na primeira concepção, existe a crença de que falar bem e pensar bem seria suficiente para colocar as ideias no papel. De acordo com ela, a construção do enunciado se processa no interior da mente dos indivíduos, constituindo-se num ato monológico, individual. Assim, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento:

As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 2000, p.21).

Nessa concepção, é dado grande enfoque às questões gramaticais e aos problemas de ortografia, desconsiderando-se, entretanto, o interlocutor e/ou a situação comunicacional. Essas regras, traçadas nas Gramáticas Tradicionais ou Normativas, tomam como base a linguagem literária, como exemplo do escrever “bem”. O texto é trabalhado de forma independente ao seu contexto: “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 2000, p.22).

A segunda concepção trata a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, observa-se a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que transmitem uma mensagem do emissor ao receptor, isolando o falante do processo de produção como mero usuário de um código virtual, conforme afirma Travaglia a seguir:

Para isso, ele [o falante] a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (Idem, p. 22 e 23).

A terceira concepção – linguagem como forma ou processo de interação – engloba as duas concepções anteriores, ao afirmar que “o que o indivíduo faz, ao usar a língua, não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem” (Idem, p. 23). Ao fazer uso da linguagem, o indivíduo realiza ações, age, atua sobre o seu interlocutor, resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas.

A linguagem constitui o homem, tendo função social e comunicativa. Nesse sentido, o objeto do ensino deixa de ser a gramática normativa para serem os gêneros discursivos. No âmbito dessa concepção e direcionando seu foco para o ensino da linguagem em uso, a língua não deixa de ser expressão e comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sociointerativa.

Nesta pesquisa, os fundamentos coadunam-se com essa última perspectiva que remete ao que Bakhtin (2003, p. 123) propõe ao postular um olhar dialógico para a linguagem:

[...] a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações [...]. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem].

Cabe ressaltar que as enunciações podem ocorrer sem a necessidade de registro escrito. Por exemplo, um sujeito que jamais tenha pisado em uma sala de aula pode se comunicar de maneira eficaz com os seus semelhantes sem conhecer as letras e o que elas representam. Essa perspectiva tem sustentação numa concepção ideológica de letramento que buscamos para sustentar esta pesquisa.

Dessa forma, é essencial considerar o que afirma Bakhtin, para quem

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Para ele, o enunciado reflete e refrata as condições e finalidades específicas das esferas de comunicação pela seleção dos recursos da língua e pela construção composicional, sobretudo. Tais elementos, nesse processo, passam por uma fusão para constituir o todo do enunciado e todos são marcados pelas especificidades de uma esfera de comunicação. Bakhtin (2003) reconhece que “qualquer enunciado, considerado isoladamente é, claro, individual (p. 280)”, mas ele afirma também, e isso não podemos nos furtar de compreender numa perspectiva sociointeracionista, que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso (p.280)”. E o estudioso ainda frisa que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, p.280).

Suas concepções se alinham ao pensamento de Vygotsky (1988), psicólogo para quem a linguagem é percebida como um fator que compõe o homem, tendo função social e comunicativa, pois é ela que possibilita, aliada aos cinco sentidos, um contato com o mundo, com o qual o homem dialoga, e é por ele formado e transformado, interagindo e agindo sobre ele.

Bakhtin (2003), ao propor o olhar dialógico para a linguagem, não nega a estrutura da língua, mas afirma que ela deve ser analisada e apreendida em função de enunciados concretos. Tal perspectiva considera a língua como resultado de um trabalho coletivo e historicamente constituído, uma vez que reflete e refrata as relações sociais dos usuários.

O autor ainda pondera a linguagem como um ato social que se desenvolve e se modifica nas relações sociais. Dessa forma, ela se constitui simultaneamente como meio para e resultado da interação humana, pois os sentidos produzidos não podem ser desvinculados do contexto em que se desenvolvem.

A linguagem, em sua natureza socioideológica, possui um significado e “remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2004, p.31). Nesse sentido, a concepção discursiva da linguagem postulada por Bakhtin confirma a indissociabilidade da língua entre os falantes, os atos de fala, as esferas sociais em que se desenvolve e os teores e valores ideológicos que comporta. Realizando-se de maneira concreta, em função do outro, a língua não pode ser considerada como um ato individual, nem mesmo quando efetuada na modalidade escrita, pois há sempre um leitor pressuposto que, de igual modo, estabelece uma comunicação dialógica e interativa com o mundo.

Dessa forma, seja no universo social, em seu âmbito mais geral, ou restrito ao ambiente escolar,

(...) ao tomar o sociointeracionismo como concepção norteadora do trabalho com a linguagem, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação. Cabe ao professor elaborar estratégias de trabalho que consideram diversos textos/contextos em que a linguagem se faz necessária, para que o aluno aprenda a adequá-la às diversas situações que encontra em seu dia-a-dia, sejam elas formais e informais, orais e escritas (GEDOZ e COSTA-HUBES, 2012, p. 130).

Assim, é inegável que as concepções do docente a respeito da língua e da linguagem interferem diretamente em sua prática e contribuem para facilitar ou

não a aquisição de discursos variados pelos alunos, motivo pelo qual explicitar as concepções que orientam este trabalho foi uma trajetória percorrida nesta pesquisa.

1.2 Letramento e domínio da escrita

Grande parte das situações de interação nos nossos dias são processadas por meio da modalidade escrita da língua. Por isso, é indispensável que o indivíduo seja não apenas alfabetizado, no sentido estrito do termo, mas tenha acesso, sobretudo, às práticas de letramento no contexto social em que vive. Street (2007) afirma que “é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (p. 466).

Kleiman (1995) assinala que a escola é a mais importante agência de letramento, mas, na maioria das vezes, durante a escolarização inicial, principalmente, preocupa-se apenas com a aquisição do código desvinculando-o das práticas sociais de uso. A este tipo de prática, Street (1984) denomina de modelo autônomo de letramento, porque afirma serem deslocadas dos usos e das relações de poder na sociedade. Contrapondo-se a este modelo, tem-se o modelo chamado ideológico, em que “as práticas de letramento (no plural) são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Os estudos sobre o letramento em uma perspectiva sociocultural deixam de olhar para a escrita apenas em relação à sua aquisição inicial (domínio do código, da técnica da escrita), para conceber a sua apropriação, juntamente com a leitura, no contexto das práticas sociais. Nesse sentido, entendemos que se um técnico agrícola realiza uma reunião com trabalhadores rurais, os quais, eventualmente não tenham tido a oportunidade de aprender a dominar a escrita, as questões trabalhadas durante a reunião também serão consideradas eventos de letramento para todos os envolvidos. Em outros termos, letramento, no sentido aqui proposto, significa prática social capaz de, enquanto processo, ensinar e/ou auxiliar aquele que aprende a compreender as noções formais, estruturais e de uso social de uma modalidade de linguagem e de gênero até então desconhecida ou não sistematizada enquanto conhecimento. Atualmente, é consenso que, tão ou mais importante que reconhecer o funcionamento do código de escrita, sistematizado nas

gramáticas e aportes teóricos, é necessário ao docente desenvolver a habilidade de engajamento em práticas letradas acadêmicas, escolares e socialmente reconhecidas em resposta a uma sociedade que, mais e mais, apela e valoriza a grafia como forma de comunicação.

Assim, alfabetizar e se preocupar com a cognição do escrever deve ser entendido como um processo de letramento e, para isso, o ensino da escrita, desde a alfabetização, deve focar os aspectos sócio-históricos das práticas sociais construídas por uma sociedade.

Neste trabalho, o indivíduo que passa por um processo de letramento em um determinado gênero discursivo deve ser capacitado a fazer o seu uso sempre que necessário para desempenhar seu papel na sociedade em que vive.

Neste contexto, o professor atua como um agente de letramento que, conforme explica Kleiman (2006), atua como "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (p. 08)

Concordamos com o fato de que, ao atingir uma nova condição sociocultural, um novo lugar social, o novo contexto social exige do indivíduo que ele seja igualmente diferente quanto à sua capacidade cognitiva e exige a demonstração desse processo nas estruturas linguísticas e no vocabulário por ele utilizados.

Nesse sentido, o letramento, conforme entendido neste trabalho, pode ser definido como o resultado direto da ação de ensinar e aprender socialmente as práticas de leitura e escrita adquiridas por um indivíduo ou um grupo social, que delas se apropria e compartilha.

Assim sendo, podemos afirmar que o letramento carrega em si o princípio da interação interpessoal e entre os diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, o que se coaduna com o que Kleiman (1995, p.19) define para letramento, ao afirmar ser "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos".

O que defendemos é que não se pode restringir as práticas sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas, nem limitar o número de letramentos passíveis de ocorrerem, uma vez que, a todo instante, devido à própria mudança

social, novos discursos/textos/gêneros são incorporados nas práticas sociais. Isso torna cada vez mais indissociável uma perspectiva sociointeracionista da linguagem como ferramenta e pressuposto teórico para o ensino da escrita.

Considerando que letrar é ensinar a leitura e a escrita dentro de um contexto em que essas práticas tenham sentido e façam parte do cotidiano, da vida em sociedade, do mundo do trabalho, o professor deve conceber a escolha dos gêneros discursivos como critério fundamental para o desenvolvimento do letramento pois, conforme afirmam Scheneuwly & Dolz, “é através dos gêneros que as práticas materializam-se nas atividades dos aprendizes” (2011, p.63). No caso dos técnicos agrícolas, o uso do gênero relatório é algo imprescindível, pois faz parte do mercado de trabalho que os cerca.

1.3 Os gêneros do discurso

Para se falar em gêneros do discurso é preciso remeter à contribuição de Bakhtin para o estudo desse tema, visto que ele é considerado uma das referências mais importantes nos estudos sobre a questão. Bakhtin influenciou os estudos sobre o texto e o discurso na medida em que concebe que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou discurso) e este se materializa nas interações por meio de gêneros.

Bakhtin (2003), em sua teoria dos gêneros do discurso, leva em consideração o fato de que é por meio da língua que se promove a interação. Para o autor, somente a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem à enunciação. Nesse sentido, os conceitos apresentados por Bakhtin têm como linha central a ideia de que o uso da linguagem acontece no interior das relações sociais sustentadas pelos indivíduos: "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Ele afirma que é interminável a diversidade dos gêneros discursivos, tendo em vista que se diversificam à medida que as atividades humanas acontecem em contextos diferenciados, de maneira que “os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso”. Isso ocorre porque os gêneros “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Os gêneros fazem parte de nosso cotidiano, pois ao

interagirmos com o outro, utilizamo-nos de enunciados já existentes na sociedade, selecionados, conforme as necessidades de interação, e adaptados de acordo com o ato interlocutivo em que os indivíduos estão inseridos.

Brait e Pistori (2012), ao observar aspectos relacionados aos gêneros apresentados por Medvedev, assinalam que:

Gênero é o conjunto dos modos de orientação coletiva dentro da realidade, encaminhado para a conclusão de que, por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou, em outras palavras, a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação, ligados de forma estreita ao **pensar** (p. 385, grifos das autoras).

Muitas pesquisas foram realizadas em relação ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula que, por fim, buscaram tratar “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p.10).

Para Rojo (2005), os trabalhos acerca dos gêneros dividem-se em duas vertentes teóricas: a dos gêneros do discurso e a dos gêneros de texto. A primeira centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados, e a segunda na descrição da materialidade textual.

O trabalho com os gêneros discursivos favorece a exploração de diversos gêneros que fazem parte de interações sociais. Não é possível trabalhar todos os gêneros discursivos com que o estudante irá se deparar ao longo da vida, mas podem-se apresentar e ensinar muitos dos gêneros com os quais ele se insere nas práticas sociais e age socialmente. No caso desta pesquisa, a proposta é trabalhar com o gênero RAC (relatório de aula de campo), com a finalidade de contribuir para a eficácia dos estudantes do Curso Técnico em Agricultura em um gênero fundamental para a inserção dos estudantes no campo profissional ao qual devem se inserir ao concluir os estudos.

Dessa forma, em sala de aula, estudar e entender os gêneros é auxiliar o aluno em suas tentativas de reproduzir situações reais de uso da língua. Para tanto, é indispensável levar o aluno a considerar o interlocutor com quem interagirá por meio daquele discurso. Tal dinâmica implica um locutor preocupado com a interatividade inerente a todos os textos e discursos, cujas temáticas, e discursividade e gênero selecionados se adéquem àquela situação.

Bakhtin (2003), na obra *Estética da criação verbal*, propõe três dimensões para conceituar os gêneros do discurso: a) o tema; b) a forma composicional; e c) o estilo. As dimensões são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pela “apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso” (ROJO, 2005, p. 196).

No que diz respeito à forma composicional, esta difere da forma linguística pela sua flexibilidade e também “no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Portanto, é flexível e estável ao mesmo tempo. A forma composicional organiza e regula a atividade de linguagem, coloca em ordem e sustenta o conteúdo temático, porém, abre caminho para a inovação do autor-falante, para a expressão do sujeito que pode alterar a forma do gênero. Isso não quer dizer que o gênero se modifica todas as vezes que um falante se comunica, afinal, alerta Bakhtin: “um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros” (2003, p. 303).

Segundo Ribeiro (2010, p. 60), a construção composicional é “apropriada pela forma arquitetônica, que está vinculada com o ‘projeto de dizer’ do locutor, constituindo o aspecto por assim dizer técnico da realização do gênero, contribuindo para distingui-lo diante de outros gêneros”. As formas arquitetônicas consistem nas “formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc” (BAKHTIN *apud* RIBEIRO, 2010, p. 61).

1.4 O gênero discursivo relatório

O relatório é um gênero discursivo que não possui um conceito fechado, assim como os demais gêneros. Suas divisões são flexíveis, devido à especificidade de cada tipo e de seus objetivos. Considerando a definição prevista no dicionário virtual Aulete¹, o termo pode ser definido como: “*sm.*1. Narrativa detalhada, oral ou escrita, de um conjunto de fatos, eventos ou ações; 2. Texto em que uma pessoa ou

¹Dicionário AULETE. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/relat%C3%B3rio> Acesso em: 21/08/2013.

comissão encarregada de examinar determinado assunto, apresenta uma descrição e avaliação a seu respeito”.

Bousquié (1957) define relatório como “uma descrição de factos passados, analisados com o objetivo de orientar o serviço interessado ou o superior imediato, para determinada acção” (p.20). O autor também afirma que “o que mais importa para a redacção de um relatório é tudo o que a precede” (p.45), pois os fatos não são imaginários, são reais e é preciso saber utilizá-los na hora de redigir um bom relatório.

Considerando que o relatório seja uma descrição de fatos passados, ao escrevê-lo, é necessário determinar claramente os objetivos pelos quais o fará, para que não seja inócuo. Beltrão & Beltrão (1990) sugerem que se responda, antes de compor um relatório, às seguintes perguntas: “Por que devo escrever esse relatório? Quem irá lê-lo? O que pretendo escrever? Como irei fazê-lo?” (p.331).

Depois de respondidos esses questionamentos, parte-se, então, para a produção do relatório que, de acordo com os autores, deve conter palavras simples para garantir a aceitação das ideias apresentadas. Esses autores também apresentam uma estrutura para o gênero relatório bem genérica, composta apenas de três partes: a introdução, o corpo ou desenvolvimento e a conclusão. Essa divisão de estrutura também é apresentada por Bousquié (1957).

Souza e Gonçalves (2013) acrescentam que a elaboração de um relatório “implica na produção de um texto que descreva minuciosamente as etapas de uma atividade realizada, deve-se destacar os pontos positivos e negativos, bem como, quando necessário, apresentar sugestões para seu aperfeiçoamento” (p.73).

Um trabalho importante sobre o gênero relatório é o de Fischer (2011). A pesquisadora aborda o gênero relatório (laboratorial e de projeto) no curso de Engenharia Têxtil da Universidade do Minho, Portugal, com o objetivo de “identificar as principais dimensões escondidas² do gênero relatório em propostas que envolvem leitura e escrita [...] e analisar os modos como professores e alunos se posicionam, explícita ou implicitamente, diante dos trabalhos com o gênero relatório” (p.6).

² STREET, B.V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis*, v. 8 n.2, jul./dez. 2010a.

Na pesquisa, Fischer baseou-se na acepção de que práticas sociais específicas permeiam um curso universitário, no qual os gêneros discursivos possuem um papel fundamental nas práticas de letramento acadêmico e as dimensões escondidas

são inferidas nas práticas de letramento acadêmico, pois guardam relação direta com questões de identidade, de poder e de autoridade, as quais são decisivas para explicar a natureza institucional do que conta como conhecimento num dado contexto acadêmico (FISCHER, 2011, p.9).

Um dado interessante do trabalho de Fisher, é que os professores esperavam que os alunos soubessem como escrever os relatórios, por esta razão, não os orientavam em relação ao conteúdo temático, estrutura composicional e recursos linguísticos. Consequentemente, havia um alto índice de insatisfação dos professores em relação aos relatórios recebidos. É justamente pela falta de instruções explícitas, que se fazem perceber as dimensões escondidas do gênero relatório.

A autora conclui que seria importante orientações explícitas e sistemáticas sobre o gênero relatório aos alunos, visto que serão futuros engenheiros e poderiam se tornarem “mais fluentes e mais críticos no trabalho com os gêneros” para que se tornem “produtores de conhecimentos científicos e profissionais” (p.21).

Neste trabalho, interessa-nos refletir sobre um tipo específico de relatório, aquele que deve ser gerado após as aulas práticas, ou aulas de campo nos cursos técnicos. Cabe destacar que esse tipo de relatório, do nosso ponto de vista, deve ter função não apenas escolar, mas de preparação para uma prática social que será requerida para o exercício de sua profissão, como também em um curso superior.

1.4.1 O gênero relatório de aula de campo - RAC

Diferente de pesquisas com relatórios de estágio e de experiência em laboratório, os estudos a respeito do gênero relatório de aula de campo (RAC) é bem escasso na literatura. Em razão disso, uma das primeiras tarefas que tivemos neste trabalho foi pensar em parâmetros que orientassem nossa reflexão (minha, como professora-pesquisadora, e dos alunos como sujeitos da pesquisa).

A falta de informações se, por um lado, trouxe-nos preocupação; por outro, conduziu-nos a assumir uma posição ativa e responsiva diante da existência quase nula de meios e recursos para a efetivação de nossa proposta e, diante disso, tomamos a atitude de criar o material. E acreditamos que tal iniciativa foi um fator determinante nos resultados obtidos neste trabalho, visto que, ao delinear os primeiros itens que julgávamos necessários para a composição do RAC que atendesse às necessidades do nosso contexto de atuação, o curso Técnico Agrícola, procuramos interagir com os demais professores que compõem o corpo docente da instituição em que trabalhamos e onde a pesquisa foi desenvolvida.

A reação dos colegas foi positiva. Tivemos apoio dos demais docentes que se dispuseram a contribuir com as discussões que se fizeram necessárias para levarmos este trabalho adiante. O espírito colaborativo dos docentes da instituição, de certo modo, revelou um dos primeiros resultados desta pesquisa-ação: o envolvimento da comunidade atendida, especialmente dos professores que realizam as aulas de campo, na solução de um problema por eles vivenciado na prática docente.

Dessa interação resultou um modelo de relatório de aula de campo – RAC – que prevê duas grandes partes em sua composição: 1) a parte da “ficha técnica da aula de campo” e 2) a parte do relato “discursivo da aula de campo”, como mostra a

figura 1:

<p>FICHA TÉCNICA DA AULA DE CAMPO Estudante: _____ Turma: _____ Disciplina: _____ Professor: _____ Horário de início da atividade: _____ Horário de término: _____ Conteúdo: _____ Título da aula de campo: _____ Data da aula de campo: _____ Local da aula: _____</p> <p>RELATO DISCURSIVO DA AULA DE CAMPO <u>Introdução</u> <u>Fundamentação teórica</u> <u>Metodologia da observação</u> <u>Resultados e Conclusões</u> <u>Referências</u> <u>Anexos</u></p>
--

Figura 1: Esquematização do Modelo de RAC

Na parte 1, previmos a solicitação de informações a respeito do estudante (escrevente do relatório); da turma, da disciplina, do professor, da aula (horário de início e término, data, conteúdo, título da visita ao campo) e do local onde se realizou. Estes itens foram considerados imprescindíveis, visto que detectamos, na análise das primeiras versões dos relatórios, antes desta pesquisa, a ausência dessas informações e o prejuízo que elas causam à compreensão do relatório (conforme se poderá constatar na análise das primeiras versões dos relatórios no capítulo 3 deste trabalho).

Na parte 2, previmos itens que levassem os sujeitos a elaborarem uma descrição detalhada a respeito da prática vivenciada, de maneira que, além de uma introdução, são solicitadas informações a respeito da fundamentação teórica e da metodologia de observação utilizada na aula prática, além dos resultados e conclusões. Consta também, no modelo pensado para o trabalho com o gênero, a indicação das referências consultadas para a realização do relatório, bem como a colocação de anexos.

Esse modelo, que procura dar uma orientação a respeito da estrutura composicional do relatório, foi pensado após termos diagnosticado, na primeira versão de relatórios de aula de campo (escrita antes que tivessem orientações formais da professora de língua portuguesa a respeito do gênero), a dificuldade de produção escrita dos relatórios solicitados pelos professores das disciplinas do eixo técnico do curso, a começar pela estruturação do relatório, passando pela redação geral, o que, nos termos do que estamos tratando neste trabalho, significa déficit no letramento de uma prática social importante para os sujeitos em um contexto específico.

Cabe destacar que o trabalho com esse gênero em sala de aula exigiu do professor-pesquisador um trabalho de correção textual que certamente teve alguma influência no letramento a respeito do gênero. Como houve a intervenção do professor-pesquisador em forma de correção textual, cabe explicitarmos as concepções de correção textual que circulam no âmbito do ensino da escrita e, em particular, a concepção que norteou o trabalho.

1.5 A correção textual

O ensino da escrita tem sofrido com o grave problema da falta de critérios discursivos para orientar professores e alunos no que tange à qualidade discursiva do texto, pois, na maioria das vezes, o que rege a correção são critérios formais (tais como ortografia, pontuação, concordância). Não que estes não devam ser levados em consideração. O problema é decidir o momento em que tais critérios devem ser considerados na correção. Além disso, há o fato de que a produção textual, na visão do aluno, geralmente é apenas um cumprimento de uma tarefa escolar e, para muitos professores, uma tarefa que deve ser avaliada para dar nota. Sendo assim, o saldo que vemos na hora da produção textual é, na maior parte das vezes, a produção de um amontoado de frases que constituem uma aparência de texto, mas que não foi escrito para dialogar com o seu leitor. Com o intuito de promover reflexões e mudanças pedagógicas no ensino da escrita, Conceição (2014) alerta para o fato de que:

é necessário desenvolver estratégias de ensino da escrita que promovam uma nova relação do escrevente com sua escrita e que esta seja favorecedora da manifestação da palavra e do discurso e que não seja marcada pela reprodução de modelos, pelo medo ou pela sensação de impotência diante do desafio de escrever textos (p.2)

Tais estratégias de ensino de escrita devem ser pensadas pelo professor, pois a sua mediação pode ser considerada um fator determinante para que o aluno obtenha sucesso em seu processo de aquisição da escrita. Sendo assim, entendemos que a tarefa de correção das produções textuais é considerada uma das estratégias de ensino da escrita que mais pode contribuir, ou não, para o avanço qualitativo na escrita dos alunos. Por isso, recai sobre o professor a grande responsabilidade de definir os objetivos e tipos de correção com os quais irá trabalhar, “pois a tarefa de correção é como uma “alavanca propulsora” de um processo que continua no aluno, quando esse retoma o seu texto” (RUIZ, 2013, p. 12).

Um ponto importante a ser destacado é que, a partir do retorno do texto para a reescrita, o aluno percebe se possui ou não um leitor atento àquilo que escreveu, que quer dialogar ou não. Isso, provavelmente, o motivará ou não a estar mais atento à sua (re)escrita. Como afirma Ruiz (2013), é por causa da perspectiva

que se tem do outro que o todo do texto se torna possível: “o autor só dá acabamento ao seu texto quando o “dá a público”, isto é, quando instaura a possibilidade real de uma contrapalavra do outro, neste caso o leitor, ao seu enunciado” (p. 20).

Pelo histórico de vivências escolares da maioria dos que se tornam docentes, a noção de correção textual está atrelada à concepção de que o ato da escrita na escola deve servir como ferramenta de constatação das aquisições dos alunos no que se refere à gramática e à ortografia, havendo pouca atenção ao discurso do escrevente. Essa prática tradicional gera uma correção textual que, devido ao caráter majoritariamente resolutivo utilizado pelo professor, suprime o direito à reflexão pelo escrevente sobre sua própria produção textual.

O resultado dessa prática é que boa parte dos textos produzidos em sala de aula ficará apenas entre professor e aluno, sem que se considere, principalmente, o caráter interativo, comunicativo e discursivo que deve permear o processo de produção da escrita na escola, independentemente do gênero discursivo ou da intencionalidade inicial desse texto.

Questionar essas práticas didáticas que ainda sobrevivem na grande maioria das salas de aula brasileiras compete, antes de tudo, aos docentes e pesquisadores comprometidos com ensino/estudo da escrita numa perspectiva processual que vise, sobretudo, desenvolver a discursividade na escrita dos alunos. Fique claro, porém, que os aspectos gramaticais, ortográficos ou de estrutura genérica não devem ser ignorados ao longo do processo de correção textual, apenas se postula que, antes de centrar atenção aos aspectos formais, o professor deve ater-se aos sentidos articulados pelo escrevente, o que requer um olhar privilegiado e anterior ao plano semântico e ao plano pragmático, só depois para o plano gramatical.

Chegamos a essa conclusão após realizarmos uma avaliação diagnóstica dos RAC, escritos no primeiro semestre de 2013 na disciplina de Solos I, no curso Técnico em Agricultura, e identificarmos problemas que, em grande parte, não estavam na superfície textual, ocorriam em relação aos sentidos do texto e, também, em relação à estrutura composicional do gênero RAC, como podemos verificar no

relatório³ apresentado por um estudante da disciplina Solos I, após uma aula prática⁴, antes de iniciarmos esta pesquisa:

Na aula de hoje, vimos alguns tipos de solo que o professor nos apresentou cavando pequenos buracos no chão, foram três buracos, cada um em uma região diferente, mas nem tanto, por exemplo, um era muito úmido e o outro era um pouco mais seco e analisamo-los de um determinado jeito.

Aprendemos que quanto maior é a cobertura vegetal de uma planta, maior será o acúmulo de água em sua raiz, conseqüentemente menor será a quantidade de água que precisaremos colocar nela, e com isso gastaremos menos água. Porém, nem todas as plantas aceitam serem cobertas, e algumas não se desenvolvem se estiverem.

Em um ligeiro passar de olhos nesse texto, podemos verificar que seu maior problema não se refere às questões formais, tais como ortografia ou sintaxe, mas sim, às relações de sentido. As informações, por exemplo, são colocadas no texto sem que se pressuponha a leitura por um leitor que não estivesse presente na experiência. Observemos, no trecho seguinte, a vagueza de informações: “Na aula de hoje, vimos alguns tipos de solos.” Como o leitor irá descobrir a que tipos de solos se refere se não houver essa informação no texto? E não há. Em outro trecho, há a seguinte afirmação: “(...) três buracos, cada um em uma região diferente, mas nem tanto,”. Que regiões são essas? Estão próximas uma da outra? Qual a distância? O que significa o “nem tanto”? 1m, 10 m, 100m? No trecho seguinte narra: “(...) analisamo-los de um determinado jeito”. O leitor irá se perguntar: de que jeito?

Enfim, os problemas do texto não se concentram na superfície textual, concentram-se nas relações de sentido, na dificuldade que o sujeito está tendo de explicitá-las ao leitor. Estes, a nosso ver, têm relação com o provável desconhecimento do gênero RAC, com a imagem que o escrevente faz do leitor (no caso, o professor da disciplina) e com a provável certeza de que o relatório não é uma proposta de interlocução, servirá apenas para cumprir uma tarefa escolar.

Desse modo, mais do que apenas corrigir os aspectos gramaticais, o olhar sobre as relações de sentido que devem se estabelecer no texto escrito exige que se conceda ao escrevente a oportunidade de repensar sua escrita e de realizar

³ Ao longo deste trabalho, todos os trechos dos RAC dos alunos serão apresentados em destaque do restante do texto, a fim de facilitar sua identificação, sem, no entanto, que eles constituam figuras ou ilustrações.

⁴ O RAC aqui demonstrado pertence ao sujeito A7. Esse texto foi escrito durante o primeiro semestre e serviu, juntamente com os textos dos demais alunos, como base diagnóstica para que realizássemos este trabalho.

novo(s) registro(s) os quais demandarão, também, um novo jeito de olhar para a escrita em processo, por parte do docente. Assim, a redação escolar, cuja primeira versão era vista como produto final, passa a ter, numa visão processual e funcional da escrita, a exigência da reescrita, e o desenvolvimento de um ensino reflexivo, formativo e informativo, sem jamais prescindir da importância social que toda produção textual escrita carrega e transmite.

Conceder ao aluno uma maior capacidade e autonomia reflexiva sobre sua propriedade intelectual também abre portas para que a capacidade reflexiva e a autonomia de escrita se repliquem fora da escola, na vida profissional e em sociedade. Para tanto, ao professor cabe repensar sua prática didática e seus conhecimentos acerca do modo como aborda o texto do escrevente durante a correção textual utilizada no ensino.

Retomando os conceitos já expostos neste trabalho, e se aventurando a uma proposição didática para a correção, nesta pesquisa, firmamos o propósito de priorizar o diálogo com o texto dos nossos alunos por meio das correções textuais e, para isso, o tipo de correção misto-discursiva, conforme proposto e testado por Conceição e Biasotto (2015), parece ser o procedimento didático mais adequado. Acreditamos que essa didática de correção intenta estimular primordialmente a reflexão do aluno acerca dos seus “ditos” e “intentos de dizer”, isto é, entre aquilo que de fato escreveu e o que pretendia ter escrito, considerando os efeitos de sentido que desejava criar.

Tendo como objetivo realmente dialogar com o texto dos nossos alunos neste trabalho, procuramos nos atentar para as recomendações de Fuza e Menegassi (2012), a respeito dos comentários do professor nas correções: “para se tornarem claros e eficazes”, necessitam apresentar quatro componentes básicos: “1) Apresentação do problema a ser revisado; 2) Identificação da localização do problema [...]; 3) Apresentação do contexto em que se encontra o problema; 4) Oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado”. Nessa perspectiva, conforme já afirmamos, buscamos utilizar um tipo de correção que nos permitisse explorar diferentes estratégias de correção e nos permitisse dialogar com o escrevente para auxiliá-lo na construção eficaz (coerente e coesa) das relações de sentido no gênero RAC.

As estratégias de correção propostas por esse método permitem ao professor desafiar o escrevente não só à reflexão, mas, sobretudo, a reescrever seu

texto, o que, neste trabalho, significa levar o aprendiz a assumir uma postura responsiva, conforme propõe Bakhtin (2007), diante das nossas intervenções.

A correção misto-discursiva leva este nome justamente por reunir, em um só método de correção, diferentes estratégias que geralmente os professores utilizam separadamente, conforme descrito por Serafini (1994) e Ruiz (2001), as quais retomamos a seguir.

Serafini (1994), em seu livro intitulado *Como escrever textos*, descreve, no capítulo em que trata da correção de textos, três tipos de correção que detectou, em sua pesquisa, serem muito utilizados por professores.

Antes de apresentá-los, a autora revela a dificuldade que muitos professores têm para corrigir uma redação, em especial, os professores iniciantes que não possuem um método de correção, tendo que descobrir, ao longo de sua prática docente, um método próprio de correção, nem sempre eficaz.

O primeiro tipo de correção que Serafini descreve é a correção *indicativa*. Este consiste em focar erros localizados por meio de marcas junto à margem do texto, ou mesmo no próprio corpo da redação, como acrescenta Ruiz (2013). Outro tipo, é a correção *resolutiva* que, segundo afirma Serafini, substitui o deslize cometido na escrita, sem a possibilidade de reflexão por quem escreveu. A certeza do professor é a que prevalece, pois ele assume, no lugar do escrevente, a reformulação do texto. O terceiro tipo de correção descrito pela autora é a *classificatória*, que consiste em identificar os problemas encontrados no texto através de uma classificação que seja de conhecimento dos alunos.

Ruiz (2013) apresenta um quarto tipo de correção chamado de correção textual-interativa. Este consiste em comentários mais longos, em forma de “bilhetes”, no final do texto do aluno. Esse tipo de correção, por mais que se aproxime de um padrão dialógico para comentar o texto do aluno, acaba, por vezes, criando alguns problemas operacionais: ao escrever os comentários no final do texto, as observações do docente ficam longe da identificação do problema, dificultando a localização pelo aluno, ou exigido idas e vindas em busca da correlação entre o problema e o comentário a ele referido no final do texto. Nesse sentido, do ponto de vista didático, a correção misto-discursiva ao propor que o comentário do professor seja feito, necessariamente, próximo ao local onde o problema foi identificado, resolve o problema. Por isso, o professor deve solicitar que os alunos deixem um espaço maior que a margem nas laterais da folha. Conceição (2014) afirma que,

para realizar uma correção misto-discursiva, é preciso que o corretor (ou leitor-colaborador, conforme denomina os interlocutores em sala de aula – professor e colegas que podem/devem participar do processo de correção/revisão textual), utilize a correção atentando-se para o fato de que:

Para a efetivação desse método de correção, são necessárias intervenções a partir das quais o problema detectado seja **indicado/marcado/destacado com clareza** (por exemplo: sublinhado, circulado, ou manchado com cor diferente do revisor Word). Para cada problema destacado, é necessário que seja **oferecida uma sugestão ou um esclarecimento, próximo ao local** onde o problema foi detectado, em forma de diálogo, recado, a respeito dos motivos que levaram o leitor/corretor a destacar aquele problema, para que a **correção oriente a reescrita** que se espera como resposta a esse tipo de correção. As sugestões de alteração podem ser de diversas ordens: supressões, acréscimos, deslocamentos ou paráfrases de diferentes componentes do texto (que podem variar desde um item lexical, ou período, até vários parágrafos), a depender do **problema de sentido detectado** e sempre **visando à orientação e à motivação da reescrita**. Os comentários devem ser sempre orientados por **critérios de correção** que se atenham, primeiramente, às **questões discursivas**, à **coerência global** e local dos **efeitos de sentidos** pretendidos no diálogo proposto (CONCEIÇÃO, 2014, p. 27). Grifo nosso.

O importante neste processo de correção, alerta a autora, é que ela deve centrar-se nos sentidos, nas questões discursivas em um primeiro momento (por isso se chama misto-discursiva) para que, com isso, o aluno pressuponha o leitor com quem tem interesse de dialogar e de quem pretende suscitar respostas, fato que o motiva a reescrever.

Para que o professor centre a correção em aspectos discursivos, é necessário estabelecer critérios voltados para os efeitos de sentidos que sua interlocução produzirá. É essa estratégia, sobretudo, que irá suscitar a atitude responsiva por parte do escrevente. Neste trabalho, estabelecemos quatro critérios discursivos para orientar a análise e a correção textual, os quais são denominados de qualidades discursivas unidade temática, questionamento, objetividade e concretude (GUEDES, 2012).

1.6 As qualidades discursivas direcionando o processo de correção textual

As qualidades discursivas podem ser determinantes na construção da relação que o texto estabelece com seus interlocutores, evidenciando sua dialogia. A

escrita não pode ser considerada como a reprodução de um padrão de linguagem, mas como produção de sentido, promovendo o diálogo entre a língua falada e a língua escrita, o escrevente e seus leitores e entre os textos que o precederam e o sucederão (GUEDES, 2012).

Guedes afirma que as quatro qualidades discursivas que preopôs: unidade temática, questionamento, objetividade e concretude “foram postuladas para servir de instrumentos da denúncia da falsificação perpetrada pela redação escolar” (2012, p.59). Esta, a redação escolar, é o produto do desmantelamento da discursividade do aluno que escreve o texto apenas para cumprir tarefas escolares. Sendo assim, o uso dessas qualidades discursivas como critério de correção da produção textual pretende promover o resgate da discursividade e o consequente desenvolvimento na aquisição da textualidade.

A unidade temática diz respeito ao fato de que um texto deve tratar apenas de uma questão (CONCEIÇÃO, 1999). Sem a unidade temática não se tem um texto como produto final; tem-se um amontoado de parágrafos sem uma coerência global. A unidade temática é condição primeira para a presença das outras qualidades discursivas no texto (CONCEIÇÃO, 2004).

O questionamento é a qualidade discursiva que leva o leitor a participar do texto, interessar-se pela questão apresentada buscando manter um diálogo entre o leitor e o texto:

Para que o texto apresente essa qualidade discursiva, qualquer que seja o tema, deve ser considerado como um problema para o leitor, e esse problema precisa afetá-lo, incomodá-lo ou agradá-lo. A respeito disso deve o locutor propor uma solução, ou equacioná-lo apenas (CONCEIÇÃO, 2000, p. 113).

A objetividade é a qualidade que um texto tem quando “dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do que quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão” (GUEDES, 2012, p.59).

Por fim, a concretude contribui para que o leitor não tenha dúvidas a respeito dos sentidos que o autor atribui ao seu texto, para que possa concordar ou discordar deles. Como afirma Conceição, “há concretude no texto quando se evitam as generalidades e imprecisões dos signos abertos cujo significado o leitor pode preencher com o sentido que quiser atribuir a eles (1999, p. 50)”.

Guedes (2012) afirma que só é possível resgatar a discursividade quando se trabalha com o texto na individualidade, partindo do questionamento da interlocução que se quer instalar:

Ao escrever e reescrever cada frase, organizar cada sequência, reorganizar cada parágrafo, experimentar aberturas e ordens para os fatos e argumentos, o autor se pergunta: o que é mesmo que eu quis dizer sobre este assunto exatamente para essas pessoas? o que acabei dizendo? por que não cheguei a dizer o que eu queria e como queria? o que ainda quero dizer e como fazer para que a leitura desse texto mais contundentemente os atinja? (p.61)

Nesse sentido, nosso trabalho utiliza-se das qualidades discursivas como critério de análise dos RAC, com o intuito de propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver qualitativamente sua discursividade na escrita, e, para nós, como professora-leitora dos textos dos alunos, atuarmos como leitora real e interessada na interlocução proposta pelos alunos no texto que escrevem. Uma forma de assumirmos uma atitude responsiva diante da escrita em processo.

1.7 A construção social do texto por meio da reescrita

O desenvolvimento dos indivíduos se dá sempre em função da sociedade. Em cada uma das unidades sociais nas quais estejam inseridos (família, escola, igreja, associações, empresas, trabalho etc.) aprendem formas peculiares de gestual, comportamento, ações a adotar ou evitar, enfim, padrões e adequações para que seus processos sociais aconteçam da melhor maneira possível.

A cada prática tomada nas diversas unidades, os aprendizes, recebem (ainda que de maneira mais ou menos perceptível, a depender da instituição) avaliações, positivas e/ou negativas – reforços, incentivos, prêmios, punições – que determinam a qualidade das relações entre as necessidades e motivações dos indivíduos e das instituições.

Isso pode ser facilmente observado no ambiente escolar. Essa dinâmica de ações, avaliações, reações, aprovações ou reprovações permeia o ciclo de todas as disciplinas. Em nossa prática em sala de aula, como professores de língua portuguesa, a reescrita de textos pode e deve contribuir para reflexões amplificadas acerca do letramento e das implicações sociais das práticas de todos os docentes e instituições de ensino.

Fiad (2009, p. 148), quanto à reescrita, prefere defini-la como o “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. Ao postular tal definição, a autora amplia a discussão para o contexto do ensino da língua sob dois aspectos. O primeiro deles é ligado aos processos enunciativos que proporcionam a modificação das representações acerca da escrita, visto serem mais gerais e, quando sob orientação, levarem a sensíveis melhoras das produções escritas. O segundo, por sua vez, tem relações com os diferentes processos de aprendizagem de cada aluno individualmente.

Ambos os aspectos acarretam uma oportunidade de transformar o exercício da escrita e a correção irrefletida em ação reflexiva. Para tanto, é necessário que quem escreve tenha a consciência de realizar um distanciamento do texto para, após, poder retomá-lo. É comum, em contexto escolar, uma escrita única, sem reflexão, sem um retorno para a reescrita. No entanto, é preciso que esse exercício de retomada seja devidamente orientado, primeiro, para que o aprendizado da escrita se realize por meio da reflexão acerca dos processos nela embricados.

Para além de verificar as regras da ortografia e da gramática, deixando claras as adequações (quando necessárias), cabe ao orientador auxiliar e incentivar o aluno a realizar o questionamento dos gêneros a que pertençam as produções textuais por ele produzidas e com os quais entre em contato. Uma vez que esse domínio do gênero e da norma padrão sejam conduzidos, confere-se ao aluno instrumental cognitivo para proceder a reescrita dos seus vários textos.

Além disso, esse processo de reescrita se opera tanto entre escritores como entre alunos:

Embora haja diferenças visíveis entre os textos literários e os textos de aprendizes, podemos dizer que os manuscritos literários e os rascunhos dos alunos se aproximam, pois ambos revelam indícios do processo da escrita, da escrita se fazendo. Mas eles também se distanciam quando observamos as diferenças entre os conhecimentos linguísticos presentes num e noutro caso (FIAD, 2009, p. 149).

Essa atividade de repensar e reorganizar o escrito chama-se epilinguística, qual seja algo

[...] que se caracteriza essencialmente pela operação do sujeito sobre a linguagem, enfatizando, na escrita, a possibilidade de que ela seja exercitada. [...] a atividade epilinguística tem como objetivo o aprendizado

das formas-padrão e o desenvolvimento dos recursos expressivos próprios da escrita (FIAD, 2009, p. 150).

Dessa forma, é possível entendermos por atividade epilinguística aquela que leva o aluno ao exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e à operação sobre ele, explorando-o na diversidade de suas possibilidades de realização. Essa característica confere à prática da reescrita a oportunidade do contato dos alunos com uma atividade mediadora diferenciada da mera prática linguística que, em sua essência, é uma realização voltada para o próprio ato de ler e escrever, e, também, para a atividade cuja característica provém do plano metalinguístico que, basicamente, supõe a capacidade do aluno de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo.

Ao ser considerada como ferramenta de aprimoramento do processo de produção e melhoria do texto, a reescrita pode ser utilizada para a geração de uma confrontação entre textos de leitura (RAC utilizados como modelo) e textos autorais dos alunos (RAC em processo de produção), estimulando os questionamentos entre o saber acadêmico e os saberes internalizados pelo indivíduo.

Nesse sentido, é necessário incorporar ao que dissemos até agora três visões relevantes, que correlacionam as práticas de sala de aula, aos fatores de demanda e implicância social da (re)escrita, presentes nos documentos norteadores das práticas pedagógicas em nosso país, os PCN. Iniciemos com o que nos é dito no caderno de apresentação desse conjunto de orientações:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 1997a, p. 27).

Este primeiro excerto, exatamente por sua posição introdutória entre os cadernos dos PCN, possui um caráter motivacional, sociológico e ideológico junto ao docente, para estimulá-lo a aderir e refletir sobre suas práticas, sempre conectando as práticas e conteúdos do ambiente escolar (o mundo dos conhecimentos ideais) a uma aproximação com o “mundo real”, social e do trabalho, garantindo um exercício mínimo de cidadania aos envolvidos.

Cidadania essa que se propaga pelas páginas dos demais PCN, como está presente no parágrafo de abertura do caderno dedicado à Língua Portuguesa como se pode ler

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997b, p. 15).

Direito esse que se aprofunda numa realidade como a do IFMS que visa à formação de profissionais para o mercado de trabalho e, em diversas de suas disciplinas, valoriza a utilização de relatórios como atividade acadêmica de controle da aquisição dos conteúdos pelos alunos, como também preparatória para a ação profissional dos egressos. Sob essa ótica, existe também a possibilidade de adequação da estrutura curricular às necessidades dos alunos

Entretanto, o trabalho do professor do IFMS ao conduzir os alunos a uma compreensão das finalidades do RAC, por vezes, torna-se prejudicado exatamente pela falta de modelos para os alunos refletirem sobre eles a partir da apresentação pelos docentes das diversas áreas que dele se utilizam como ferramenta em seu trabalho pedagógico.

Esse aparente conflito interno entre as práticas no IFMS aponta para a necessária articulação dos conteúdos comuns entre as disciplinas para que, ao serem trabalhados pelos professores, evite-se uma confusão conceitual e formal que poderia retardar o letramento dos alunos na modalidade escolhida para o desenvolvimento deste trabalho.

Isso não significa que o gênero relatório, por exemplo, deva ser apresentado apenas com uma forma estrutural. É preciso demonstrarmos as várias

situações de uso e suas possíveis estruturas para ampliar o conhecimento de mundo, a inserção social do educando, em sua vida escolar e profissional, como também, apresentar as diversas modalidades de gêneros existentes, sendo função da escola apresentá-los aos alunos, uma vez que

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1997b, p. 23).

Sob esse ponto de vista, torna-se indissociável uma prática do professor de Língua Portuguesa de uma postura que considere as necessidades cognitivas e sociais dos alunos ao planejar e executar seu trabalho, bem como do papel de mediador entre os saberes do aluno e o conhecimento que se espera que ele adquira.

Para isso, o professor precisa recordar-se sempre de assumir a posição de leitor do texto e deixar que o aluno seja aquele que, de fato, reescreve. No entanto, é necessário que a revisão sirva como forma de monitoramento do processo de produção textual. “Tal postura demonstra a necessidade de deslocar a ênfase da intervenção no produto final, para o processo de escrita, auxiliando o aluno a revisar desde o planejamento do texto, ao longo de todo o processo” (FUZA e MENEGASSI, 2012).

Ao se observar a revisão como processo, o texto passa a ser uma progressão, tornando a reescrita como resultante dessa configuração. Desse modo, revisão e reescrita se mostram como processos complementares que auxiliam na construção do texto final, pois, o professor faz comentários acerca do texto do aluno que pode levá-las em consideração ou ignorá-las.

Vale observar que a revisão textual não é prerrogativa exclusiva do professor, uma vez que o aluno, ao longo de sua escrita e após ela, pode decidir mudar as palavras, pontuar de maneira diferenciada, deslocar parágrafos, entre outros procedimentos, atuando autonomamente sobre sua própria escrita, partindo de seus próprios saberes.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Caminhos da pesquisa em Linguística Aplicada e a escolha da pesquisa-ação

A metodologia adotada neste trabalho foi guiada pelos pressupostos da Linguística Aplicada (doravante LA), cujo objeto de pesquisa é “o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1998, p.91), seja ele um contexto escolar ou não, cujas práticas principais, diferentemente da Linguística, fixam-se, sobretudo, no processo de produção da linguagem e no produto dela resultante em tempos, sociedades, espaços e contextos sociais determinados.

Para Moita Lopes (1996), a LA é considerada uma área indisciplinar empenhada na solução de problemas derivados dos vários usos da linguagem. Afirma, ainda, que a LA requer que

O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (p.114).

Cabe enfatizar, em função de nossa própria pesquisa que, mesmo a LA tendo surgido como uma tendência dos estudos do ensino de línguas estrangeiras, na atualidade, ela dedica-se às pesquisas do contexto de aprendizagem de língua materna e de seus usos, imbuída da noção de estudar as práticas sociais de uso da linguagem.

Dessa forma, ao nos voltarmos para o ensino/aprendizagem do gênero relatório, junto aos alunos do Instituto Federal de Ponta Porã, o docente de Língua Portuguesa, ciente do seu papel como pesquisador da LA pode e deve, mesmo que indiretamente, intervir e contribuir para melhorar o desempenho de seus alunos nas situações de uso da linguagem.

Essa postura a ser assumida pelo docente é defendida por Paulo Freire, ao afirmar que

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse sentido, questões metodológicas e didáticas adotadas nas práticas docentes devem estar permeadas pelo estudo de métodos e pesquisas contínuos, sem perder de vista as implicações sociais de suas ações. Moita Lopes (1996) apresenta alguns métodos de pesquisa que a LA tem utilizado à medida que foi se estabelecendo como área científica autônoma, os quais identificou como pesquisas: a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focalizam a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica e, e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. Esse último tipo de pesquisa, o interpretativista, é o que nos interessa, visto que nossa investigação se insere nessa perspectiva.

As pesquisas de base interpretativista tiveram um grande aumento dentro da LA devido ao fato de este método ser mais adequado à natureza do objeto das Ciências Sociais. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), é impossível dissociar a observação do mundo das práticas sociais e significativas vigentes, e isso constitui o paradigma interpretativista: “Ademais, e, principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Dessa forma, o pesquisador filiado à LA necessita manter em mente que, para levar a cabo seus intentos de estudo, deverá dialogar com ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Estatística, a Antropologia, dentre outras, das quais pode receber a contribuição de conceitos, parâmetros e modelos, uma vez que fatores estudados por tais ciências interferem nas práticas do indivíduo e em seus processos de construção textual e de uso da linguagem.

De igual modo, ao ser eliminada a condição de observador passivo para o pesquisador, entre os métodos de pesquisa observados, optou-se, para levar o atual estudo adiante, pelo método qualitativo de pesquisa conhecido como pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma abordagem que demonstra envolver grande proatividade, já que, enquanto o professor-pesquisador reflete sobre o processo de

ensino/aprendizagem da língua, também pode (e deve) questionar-se acerca dos caminhos, metodologias e abordagens que devem constituir suas estratégias de ensino.

Dentro do que nos propomos nesta pesquisa, a pesquisadora realizou estudo sobre o gênero relatório de aula de campo, considerando-o como um gênero discursivo utilizado na prática social dos estudantes do Ensino Médio Técnico e essa posição lhe foi requerida em razão de que esses estudantes deveriam ser preparados, paralelamente, para assumir uma posição no campo de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso técnico. Nesse sentido, entendemos ter sido primordial que os educandos compreendessem como a linguagem, seu domínio e seu uso apropriado podem constituir-se um mecanismo de interação e de consolidação profissional, social e até mesmo política para eles.

A pesquisadora, ao se constituir linguista aplicado neste trabalho, assume uma posição de pedagoga que critica e atua na modificação dos processos metodológicos e, como professora-pesquisadora, propusemo-nos a produzir conhecimentos sobre nossos problemas profissionais refletindo sobre a nossa própria prática em seus aspectos positivos e negativos, buscando superar as deficiências encontradas durante esta pesquisa.

Para assumir essa posição, um professor-pesquisador deve ser alguém aberto, conforme adverte Bortoni-Ricardo (2008), a novas ideias e estratégias:

uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação...(p.48).

Nesse sentido, procuramos levar os educandos a uma experiência reflexiva acerca de suas próprias produções de relatórios de aula de campo, como forma de proporcionar a aquisição de conhecimentos linguístico-discursivos por meio da escrita e reescrita de textos, o que se constituiu o cerne de nossa pesquisa e, portanto, o que nos insere no campo da pesquisa-ação.

Conhecida como sinônimo da pesquisa participante, a pesquisa-ação difere daquela, pois além da participação do pesquisador, espera-se que haja uma resposta de intervenção no meio em que está inserida, seja este social, educacional, técnico ou científico.

Para Thiollent, a pesquisa-ação é:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperador ou participativo (THIOLLENT, 1998, p.14).

Para o autor, a pesquisa-ação apresenta, em seu momento inicial, características de pesquisa diagnóstica, por tentar identificar problemas com base em “sintomas”. O diagnóstico nunca é exaustivo e não é necessário que chegue a uma total comprovação.

Na pesquisa-ação, espera-se fornecer aos pesquisadores e participantes, meios de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, através de diretrizes de ação transformadora. Os pesquisadores que se utilizam desse método não produzem investigações limitadas aos meios acadêmicos,

Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas têm algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1998, p. 16).

Assim como propõe Thiollent, nossa pesquisa, embora acadêmica, não se limita a esse meio, pois saímos a campo, ou seja, fomos ao Ensino Técnico, identificamos que os alunos apresentaram dificuldades para produzir o gênero relatório de aula de campo e procuramos, então, implementar soluções.

2.2 Contextualizando esta pesquisa-ação

Ampliada e restaurada pela lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em dezembro de 2008, teve criados 38 Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entre eles, o IFMS, cujo projeto de implantação já existia quando da sanção da lei nº 11.534, que versa sobre a criação de escolas técnicas e agro técnicas federais.

Dessa data em diante, surge o IFMS e seus *campi*, a serem implantados em Campo Grande – escola técnica – e em Nova Andradina – Escola Agro Técnica. A fim de consolidar a atuação regional preconizada pela rede federal, mais cinco *campi* foram implantados, sob a tutoria da Universidade Tecnológica Federal do

Paraná (UTFPR), nos municípios de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas.⁵

No que se refere à nossa pesquisa, é importante salientar que o *campus* de Ponta Porã começou a funcionar em fevereiro de 2011 e, hoje, oferta, além dos **Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio** (Técnico em Agricultura e Técnico em Informática), no qual desenvolvemos este trabalho, outros cursos tais como: *Curso Técnico Integrado – Educação de Jovens e Adultos* (Proeja); (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, e Técnico em Fruticultura); *Cursos Técnicos a Distância* - IFMS/IFPR (Técnico em Administração, Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Eventos, Técnico em Hospedagem, Técnico em Logística, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Serviços Públicos, Técnico em Transações Imobiliárias); *Rede e-Tec* (IFMS) (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática) e *Graduação* (Tecnologia em Agronegócio)⁶.

Nesta pesquisa-ação, o Curso Integrado de Nível Médio – Técnico em Agricultura – é o que interessa em particular, visto ser este o curso no qual houve a intervenção para a geração de dados desta pesquisa.

O Curso Técnico Integrado de Nível Médio é concebido de forma diferente do Ensino Médio tradicional. Enquanto este último é considerado nos PCN como:

a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão (BRASIL, 1999, p. 22),

o Curso Técnico Integrado de Nível Médio é uma alternativa de ensino proposta pelo governo federal, como forma de reconfigurar o Ensino Médio no Brasil, para formar profissionais técnicos bem qualificados. É um dos objetivos do curso que os estudantes, ao concluírem o ensino médio, tragam em seu currículo uma sólida formação profissional.

A implantação de um curso técnico nos *campi* dos Institutos Federais é precedida por uma pesquisa mercadológica e de audiências públicas. No caso do curso Técnico em Agricultura no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), em

⁵Por meio das Portarias nº1.063 e nº1.069, de 13 de novembro de 2007, que atribuíram à UTFPR adotar as medidas necessárias para o funcionamento do IFMS.

⁶ Informações disponíveis no site www.ifms.edu.br (Acesso em 20/05/2014).

Ponta Porã, a sua implantação ocorreu com o intuito de atender a uma demanda regional de mão de obra qualificada nessa área.

O curso é relativamente novo, assim como o próprio Instituto, criado em 2011. Para que um aluno possa ingressar em um curso técnico da instituição, ele deverá possuir o ensino fundamental completo e realizar um exame de seleção. Cada curso oferta 40 vagas por turma. O IFMS, *campus* de Ponta Porã, atualmente possui abertas 9 turmas (Técnico em Informática e Técnico em Agricultura), todas em andamento. O prazo mínimo para a conclusão é de 7 semestres.

De acordo com o Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agricultura (2010, p. 6):

O compromisso social do curso é **dar respostas** rápidas que possam concorrer para o desenvolvimento local e regional. As responsabilidades com que assume suas ações traduzem sua concepção de **educação tecnológica e profissional** não apenas como instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe os seus objetivos, mas como modalidade de educação potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma **prática interativa** e uma postura crítica diante da realidade socioeconômica, política e cultural (Grifo nosso).

Como possibilidades de atuação, o técnico em agricultura pode trabalhar em empresas de produção e consultoria agrícola, comércio de equipamentos e produtos agrícolas, como também em instituições de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, entre outros.

O aluno formado como técnico em agricultura planeja, executa e monitora etapas da produção agrícola, tais como: delinea e acompanha o plantio, a colheita e a pós-colheita de diferentes culturas; auxilia na implantação e no gerenciamento de sistemas de controle de qualidade; identifica e aplica técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos.

Para apresentar os resultados de sua atuação elabora laudos, perícias, pareceres, utilizando-se geralmente do gênero relatório técnico.

Assumindo a tarefa de contribuir para o bom desempenho desses técnicos em agricultura, desenvolvemos esta pesquisa buscando atender a uma necessidade real. O intuito foi letrá-los em um gênero discursivo muito utilizado durante o curso, e também na área profissional, o gênero relatório, mais especificamente, o gênero relatório de aula de campo (RAC).

Tal escolha se deu a partir do nosso contato, como professora de Língua Portuguesa, com as turmas do primeiro semestre do curso Técnico em Agricultura, no ano de 2013. Durante esse período, tivemos o conhecimento de que essas turmas, em aulas da disciplina da Área Técnica, chamada Solos I, eram levadas, após as aulas práticas, a produzirem relatórios de aula de campo. No currículo de língua portuguesa, no entanto, esse conteúdo era previsto apenas a partir do segundo semestre.



Foto 1: Aula prática de análise das camadas do solo.

Após uma análise diagnóstica do relatório escrito nessas aulas, constatamos a falta de domínio do gênero pela grande maioria dos estudantes. A partir desse contato inicial com os RAC dos alunos, e considerando a nossa inserção como pesquisadora em formação no campo de pesquisa da Linguística Aplicada, passamos a considerar pertinente a realização de uma pesquisa-ação que favorecesse o letramento desses sujeitos no gênero em questão.

2.3 A professora-pesquisadora

Atuar como sujeito da pesquisa implica em olhar para minha própria prática, o que significa analisar o processo de correção dos relatórios de aula de campo efetuados por mim enquanto docente que conduziu o processo. Isso passa pela minha própria epistemologia, uma vez que, recém saída do curso de Letras, tive mais oportunidades para lecionar língua inglesa do que língua portuguesa.

Ao iniciar meus trabalhos no IFMS, fui apresentada a novas realidades profissionais, tanto no que se refere à estrutura de trabalho como à disciplina ministrada e seus conteúdos. Daí a necessidade já descrita de formalizar um modelo comum de RAC, pois, cada professor trabalhava da maneira que julgava mais conveniente para sua disciplina e os alunos sempre ficam à mercê, sem um direcionamento claro a respeito dos relatórios que lhes eram solicitados periodicamente.

Para o bem da verdade, o grande estímulo para me aprofundar nessas questões surgiu da necessidade e do desejo de desempenhar um papel, como educadora, capaz de mediar o encontro dos alunos com ferramentas, instrumentos capazes de proporcionarem melhorias nas produções escritas dos alunos.

No início desta pesquisa, no entanto, meus conhecimentos acerca da correção textual ainda precisavam ser aprimorados, por isso, no momento inicial da experiência prática com os RAC aqui apresentados, muito do que se reflete nas intervenções e correções por mim utilizadas, surge como uma manifestação intuitiva de como deveria ser uma correção que se preocupasse mais com o conteúdo discursivo que apenas com a forma textual, visto que uma das teorias que tinha como certa para meu trabalho seria o uso das qualidades discursivas unidade temática, questionamento, objetividade e concretude.

Concomitantemente às intervenções realizadas nos textos dos alunos, aprofundei-me no estudo das teorias da correção textual e pude perceber que havia alguns métodos que poderiam favorecer a atitude responsiva diante do texto em processo que eu buscava, de modo que a correção intuitiva que eu utilizava até então, poderia ser mais bem planejada e favorecedora de uma formação organizada e eficaz do desempenho escrito dos meus alunos.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

Todos os alunos matriculados no segundo semestre do curso Técnico em Agricultura, períodos matutino e vespertino, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II foram convidados a participar desta pesquisa. A turma do período matutino era composta por 22 alunos e a turma vespertina por 15, num total de 37 alunos.

Primeiramente, explicamos qual era o objetivo da pesquisa e sua importância aos alunos e para a instituição. Solicitamos a autorização para que pudessemos analisar os textos escritos por eles em nosso trabalho⁷. Todos foram esclarecidos de que seus nomes seriam mantidos em sigilo e, para identificá-los, criaríamos um código para cada um (A1, A2, A3 e assim por diante).

Para a definição do *corpus* da pesquisa, estabelecemos o seguinte critério de delimitação: foram analisados os relatórios dos sujeitos que apresentaram mais de três versões referentes ao primeiro relatório solicitado na aula de campo da disciplina de Solos II e dos sujeitos que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸ assinado pelos pais, bem como assinaram o Termo de Assentimento concordando em participar da pesquisa. Em razão disso, os sujeitos desta pesquisa correspondem a 12 participantes e os textos analisados a um total de 47, como demonstramos na tabela 1, a seguir:

Sujeitos	1ª versão	2ª versão	3ª versão	4ª versão	5ª versão	6ª versão	7ª versão
12	12	12	12	05	03	02	01

Tabela 1: Nº de sujeitos e quantidade de versões produzidas

Convém esclarecer que a geração de dados da pesquisa ocorreu em um contexto regular de aulas, isto é, as aulas desenvolvidas não eram apenas para a pesquisa, mas sim para o cumprimento de um componente curricular previsto na

⁷ Este projeto, antes de ser efetivado, foi examinado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Para cada aluno foi entregue um termo de assentimento, juntamente com o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que deveria ter a assinatura dos pais. Esses são documentos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para resguardo dos informantes e para a devida autorização da publicação dos resultados da pesquisa.

⁸ Termo exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Resolução 196/96. No caso desta pesquisa, os pais assinaram devido ao fato de os sujeitos serem menores de 18 anos.

ementa do segundo semestre do curso Técnico em Agricultura. Embora os sujeitos da pesquisa que tiveram os dados analisados neste trabalho restrinjam-se a 12, a prática de letramento foi realizada com a totalidade dos alunos matriculados.

2.5 Geração e análise de dados

Metodologicamente, a pesquisa foi dividida em dois grandes momentos: a) o da intervenção didática, na qual os alunos foram letrados no gênero RAC e, b) o da análise das produções escritas e reescritas pelos sujeitos, com intuito de descobrir os principais avanços e retrocessos e, conseqüentemente, as contribuições e limitações do trabalho textual.

2.5.1 A intervenção didática

Foram planejados cinco encontros de três horas aulas de 45 min, durante os meses de dezembro (2013) e janeiro (2014)⁹ para ser trabalhado o conteúdo referente ao gênero RAC.

A primeira versão do relatório foi produzida na aula de Solos II, em uma situação real de aula prática sem, no entanto, terem sido dadas orientações formais pela professora de Língua Portuguesa a respeito do gênero. Nesse sentido, essa produção inicial constituiu numa fonte de dados ideal para o diagnóstico a respeito do domínio do gênero pelos sujeitos.

Após o diagnóstico, foram realizadas as aulas a respeito do gênero em questão. Na medida em que as aulas desenvolviam-se, ocorriam as análises coletivas, as correções do professor e as posteriores reescritas dos relatórios, sempre norteadas por critérios previamente estabelecidos e trabalhados com os alunos.

As correções do professor seguiram a perspectiva da correção misto-discursiva, conforme proposto por Conceição (2014)¹⁰, o que não descarta a

⁹ O trabalho foi efetivado nesse período em razão da necessidade de aguardar a liberação do Comitê de ética em Pesquisa para a realização da pesquisa e devido ao fato de ter ocorrido greve nas instituições federais no ano de 2012.

¹⁰ Agradecemos à Profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição a cedência do seu manuscrito a ser publicado: CONCEIÇÃO, R. I. S. ENSINO DA ESCRITA: teoria e prática aplicadas à análise discursiva, à correção e à reescrita textual. 2014.

presença dos demais tipos de correção. As reescritas foram realizadas tanto em sala de aula como extraclasse.

Um ponto importante a ser destacado é o fato de que a correção não se prendeu aos aspectos mais superficiais do RAC (tais como ortografia, concordância, acentuação, etc). Essa pareceu uma boa estratégia, visto que, a cada reescrita, termos ou trechos com problemas poderiam ser modificados, ou até mesmo excluídos. Isto não quer dizer que a superfície textual foi deixada de lado; ela foi trabalhada, revisada na fase de edição, nas últimas versões, como um polimento do texto. Durante a coleta de dados para esta pesquisa, não foi possível realizar esta última etapa, devido ao pouco tempo destinado a este conteúdo, em consequência da greve vivenciada pela instituição.

2.5.2 A construção coletiva de um modelo para o RAC

No dia três de dezembro de 2013 (03/12/13), antes de iniciarmos as aulas de Língua Portuguesa com os alunos do 2º semestre, o professor regente da disciplina Solos II enviou-nos, a nosso pedido, a primeira versão dos RAC que os alunos produziram após sua aula de campo, conforme costumeiramente realizavam.

Uma primeira leitura desse material evidenciou que os alunos concebiam o gênero RAC como um texto com o resumo do conteúdo trabalhado em aula, ou uma breve descrição do local e do assunto da aula.

Após essa constatação, entramos em contato com os professores da Área Técnica de Agricultura para discutirmos a respeito da elaboração de diretrizes básicas para um RAC que atendesse às especificidades das disciplinas e da aprendizagem do gênero esperada pelos professores da Área Técnica.

Organizamos a reflexão com os colegas da Área Técnica, da forma a seguir explicitada:

- a) Discussão inicial com os professores a respeito dos objetivos e da importância de se escrever um relatório após as aulas práticas;
- b) relato dos professores e reflexão a respeito de suas experiências na elaboração do gênero RAC como alunos que realizaram aulas práticas;
- c) discussão a respeito da expectativa dos professores quanto ao resultado esperado para um RAC produzido pelos alunos, após as aulas práticas.

De posse das informações resultantes da reflexão em grupo, elaboramos as diretrizes básicas para orientar a produção dos relatórios de aula de campo no IFMS e a colocamos novamente em discussão junto ao grupo de professores. O resultado, com os ajustes feitos pela equipe, foi o modelo da figura 1.

Conforme já se pôde verificar anteriormente na Fig. 1, o RAC divide-se em duas partes: na primeira, que chamamos de “ficha técnica da aula de campo”, solicitamos as informações básicas com dados que contextualizam a aula prática. Na segunda parte, que chamamos de “relato discursivo da aula de campo”, elencamos cinco tópicos julgados fundamentais para a elaboração do RAC, além de um item que prevê a possibilidade de acrescentar anexos. A criação de um modelo com as diretrizes para a elaboração de RAC não foi o ponto mais importante desse início de trabalho. O saldo mais importante foi a interação do corpo docente que, frente a um problema, construiu um caminho partilhado por todos e privilegiou um olhar interdisciplinar, caro à Linguística Aplicada, que possibilitou uma interface entre área técnica e área do núcleo comum para o problema.

2.5.3 O trabalho com o gênero RAC em sala de aula

Apresentaremos, a seguir, as atividades desenvolvidas para trabalhar o gênero RAC em sala de aula e em laboratório de informática com os alunos do segundo semestre do curso Técnico em Agricultura.

Foram feitos cinco encontros de 3 horas/aulas durante os dias 16/12/2013 a 27/01/2013 para trabalharmos o RAC¹¹. As aulas foram conduzidas com o propósito de levar os estudantes a conhecerem e praticarem a escrita e a reescrita do gênero RAC, tendo em vista que a aula de Língua Portuguesa é entendida, no curso Técnico em Agricultura, como a responsável pelo aprimoramento da expressão escrita dos estudantes.

No encontro do dia 16/12/2013, já de posse da primeira versão dos RAC escritos para a disciplina Solos II, iniciamos a aula refletindo acerca do tema relatório. Perguntamos aos alunos se conheciam algum tipo de relatório e em que situações poderiam utilizá-los. Alguns fizeram menção ao relatório que escrevem

¹¹ É preciso esclarecer que o gênero RAC é um dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa no curso Técnico em Agricultura. Há outros conteúdos que foram trabalhados na disciplina durante o semestre letivo, contudo, o recorte para este trabalho recaiu sobre o ensino do gênero RAC, conteúdo fundamental para o desenvolvimento das demais disciplinas do curso.

após as aulas de campo, outros citaram o relatório de estágio, o relatório de vendas e o de viagem. Oferecemos à sala diversos modelos de relatórios e refletimos acerca das situações de uso. Após esta exploração inicial, apresentamos em slides alguns dos relatórios escritos por alunos do 1º semestre, para analisarmos coletivamente. A análise centrou-se nos dois aspectos que havíamos definido, com os colegas da Área Técnica, que comporiam o RAC a ser escrito após as aulas práticas no campo. Após a análise coletiva e a constatação de que faltavam informações básicas acerca da experiência relatada, de modo que o leitor que não tivesse assistido à aula não poderia compreender como ela foi conduzida nem a que conclusões se chegou, perguntamos se os relatórios escritos por eles diferiam dos analisados naquele momento, ao que responderam serem muito semelhantes. Perguntamos por que alunos tão diferentes sempre escrevem textos tão semelhantes. E a resposta veio logo: “o que importa é a gente entregar alguma coisa escrita, só pra constar”, concluiu A6¹².

Essa afirmação nos levou a perceber o primeiro obstáculo a ser vencido: seria necessário levá-los a compreender que um texto escrito deve ser sempre escrito para dialogar com alguém, para ser lido por alguém, embora a história escolar deles revelasse o contrário. Percebemos, em outros termos, que não seriam somente eles que teriam que olhar o texto de uma outra perspectiva, a professora-pesquisadora também deveria se tornar interlocutora real em vez de professora que solicita um texto escrito “só pra constar”.

Apresentamos, em seguida, os itens do RAC partindo do modelo elaborado pelos professores. Houve uma explicação do que se esperava em cada item, e o próximo passo foi solicitar aos alunos a reescrita da primeira versão do relatório que haviam escrito após a aula prática de Solos II (realizada em 08/11/2013) e enviá-las por e-mail.

No encontro do dia 06/01/2014, o tema da aula foi a análise e a discussão de um “texto modelo”. Cabe esclarecer que chamamos de “texto modelo”, aqueles textos que servem de âncora para a reflexão acerca das questões a serem trabalhadas em aula. Consideramos, portanto, texto modelo, inclusive, os textos dos alunos em processo de construção, utilizados nas análises coletivas em que

¹² Utilizamos os códigos A1, A2, A3 e seguintes para identificar os alunos que fazem parte desta pesquisa.

discutimos acerca da ausência ou da presença dos critérios estabelecidos para a análise dos RAC¹³.

Cabe esclarecer que durante a análise do modelo do RAC procuramos estabelecer uma relação com os diferentes relatórios de empresas agrícolas conveniadas com o IFMS, para que o estudo do gênero levasse em consideração o uso real que terão na vida profissional.

Um dos relatórios de uma das empresas agrícolas conveniadas com o IFMS possui os seguintes itens: data, cliente/fornecedor, histórico, culturas, necessidades dos clientes, assinatura do vendedor, visto do departamento de vendas e data (esta última data refere-se à de entrega do relatório). Em outra empresa conveniada, todas as informações são enviadas via intranet, não possuindo um formulário específico impresso. Nesse caso, sempre são enviados os dados do cliente (nome do cliente e de sua propriedade rural), o motivo da visita (se por solicitação do cliente ou por iniciativa do técnico), data e possíveis soluções (caso haja algum problema a ser solucionado). Estabelecendo uma relação com os relatórios das empresas, iniciamos uma análise coletiva do relatório modelo que segue:

FICHA TÉCNICA DE AULA DE CAMPO

Estudante: _____

Turma: Técnico em Agricultura 1

Disciplina: Solos 1

Professor: _____

Horário de início da atividade: 07h **Horário de término:** 11h

Conteúdo: Pedologia

Título da aula de campo: Observação do perfil de solo

Data da aula de campo: 12/04/2013

Local da aula: Assentamentos na Fazenda Itamarati, MS

RELATO DISCURSIVO DA AULA DE CAMPO

Introdução

Neste relatório descreveremos os resultados da observação do perfil do solo

13 Compete destacar que a literatura consultada é bastante escassa no que diz respeito aos textos no gênero RAC. Devido à falta de material, o texto modelo analisado nessa aula foi escrito juntamente com os professores do eixo técnico (aos quais agradecemos a contribuição), principalmente o professor que havia ministrado a aula prática descrita.

com o objetivo de analisar as diferentes camadas de solos e observar suas características físicas e morfológicas, conteúdo teórico trabalhado previamente em sala de aula na temática “pedologia”.

A aula de campo realizou-se na Fazenda Itamarati (MS), no dia 23 de abril de 2013 sob orientação do professor regente da disciplina Solos I, durante o período das 07h às 11h.

Fundamentação teórica

A pedologia é uma ciência que estuda o solo tendo como base o seu perfil. O perfil do solo pode ser conhecido a partir de um corte vertical no solo que permite a observação da existência de camadas paralelas à superfície, diferenciadas entre si e denominadas de horizontes do solo, conforme se pode verificar na imagem 1.

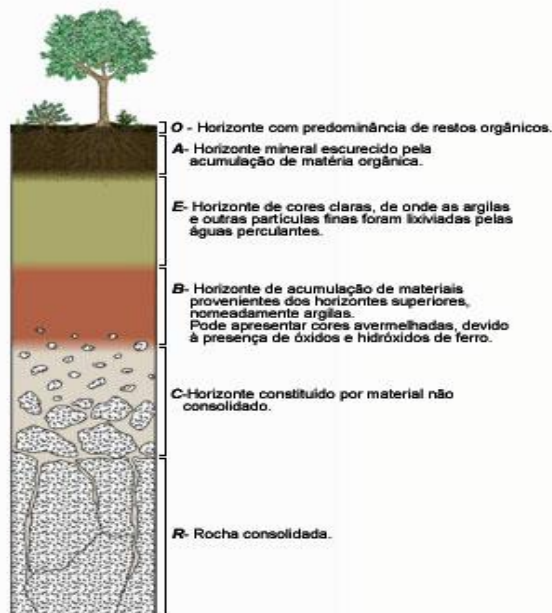


Imagem 1: Perfil de solo – <http://www.dct.uminho.pt/pnpg/gloss/horizontes.html>. Acesso em 28/11/2013

Ao se estudar os horizontes de um solo, destacam-se as propriedades físicas, químicas, mineralógicas, biológicas e morfológicas. As características morfológicas são as mais facilmente acessíveis e perceptíveis, obtidas nas descrições efetuadas em campo, diante de um perfil de solo.

A descrição morfológica de um solo expressa sua aparência, de acordo com suas características perceptíveis. As características morfológicas descritas são fundamentais na definição do tipo de solo e, além disso, propiciam elementos para previsões no que respeita à importância agrícola.

Algumas principais características morfológicas são: espessura, arranjo e número de horizontes; transição entre horizontes; cor; textura; estrutura;

porosidade; cerosidade; consistência; ocorrência de concreções.

A densidade do solo, no entanto, é uma propriedade física do solo que pode ser usada como índice simples da condição estrutural geral de determinado solo. Por ser uma propriedade mais fácil de determinar do que a estrutura, geralmente é usada como indicativo de degradação do solo.

Metodologia da observação

Foi realizada a análise do perfil de solo de cinco pequenas propriedades do Assentamento Itamaraty, com o objetivo de identificar as suas características físicas e morfológicas, utilizando os seguintes critérios:

a) cor: foi utilizado amostra de solo seco para verificação através da carta de Munsell;¹

b) textura: a análise sensorial pelo tato para verificar a presença de areia, silte e argila, de modo dedutivo;

c) estrutura: foi retirada uma quantidade de aproximadamente cinco quilos de solo e jogado ao chão, com isso, apresentou-se as unidades estruturais deste solo;

d) consistência: foram analisados em três estados padronizados (seco, úmido e molhado).

Durante a aula de campo foram utilizados os seguintes instrumentos: pá reta, pisseta, carta de Munsell, canivete e enxadão.

Resultados e Conclusões

Nas propriedades rurais visitadas, foi possível verificar solos com diferentes características físicas e morfológicas.

Devido às propriedades estarem próximas umas das outras as cores do solo encontradas, até meio metro de profundidade, foi o vermelho escuro (2,5 YR 3/4, seco). Este índice indica a predominância de solo latossólico. Esta cor indica a predominância do óxido de ferro, hematita, indicando que este perfil é altamente intemperizado e antigo.

A partir da análise sensorial ao tato das amostras, a textura predominante foi a arenosa, pois a sensação de aspereza típica predominou, não ocorrendo a sensação sedosa ao tato. No entanto, não ocorreu a presença de areia grossa. Através deste resultado sensorial todas as amostras das propriedades foram classificadas como textura arenosa, até a profundidade de meio metro.

As estruturas encontradas apresentaram arranjos estruturais diferentes em cada propriedade. Sendo assim, será descrito o padrão estrutural em cada análise:

Propriedade 1 (área de pastagem): o padrão estrutural encontrado foi o prismático de tamanho grande, indicando condições desfavoráveis à mecanização do solo. Visualmente, infere-se que o teor de matéria orgânica é muito baixo, pois ao aplicar o teste de consistência, este se apresentou muito duro quando seco, extremamente duro quando úmido e quando molhado, não plástico e não pegajoso.

Propriedades 2 e 3 (cultura de milho): o padrão estrutural encontrado foi o granular, sendo assim, apresenta condições favoráveis para mecanização. Infere-se, visualmente, um valor considerável de matéria orgânica, pois, ao aplicar o teste de consistência, este apresentou os seguintes resultados: macio quando seco, friável quando úmido, ligeiramente plástico quando molhado e não pegajoso.

Propriedades 4 e 5 (área de reflorestamento com eucalipto): o padrão estrutural encontrado foi o de blocos com grau de desenvolvimento médio, apresentando condições favoráveis a mecanização. No entanto, através da análise dedutiva dos resultados morfológicos, o teor de matéria orgânica é baixo. Seus blocos eram ligeiramente duros quando seco, firme quando úmido, ligeiramente plástico quando molhado e não pegajoso.

Referências

CORINGA, Elaine de Arruda Oliveira. **Solos**. Curitiba: Livro Técnico, 2012.

<http://www.dct.uminho.pt/pnpg/gloss/horizontes.html> Acesso em 28/11/2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_de_Munsell Acesso em 10/12/2013.

Anexos

¹A **Carta de Munsell**, é uma ferramenta utilizada na agronomia e na pedologia para identificação da cor de um solo, baseado no sistema de cores de Munsell. Consiste em um caderno com uma série de exemplos de cores relacionados cada um a um código de três números. São eles: Matiz, Valor e Cromo. O primeiro refere-se a relação entre os pigmentos de cor amarela e vermelha. O valor indica a proporção das cores branco e preto no solo, enquanto o Cromo menciona a contribuição do Matiz na coloração

Figura 2. RAC modelo

A partir da análise desse RAC, os alunos começaram a ter mais clareza das informações necessárias para que um leitor distante possa compreender um relatório, mesmo sem ter presenciado o fato relatado (no caso, a aula prática no campo). Para que chegassem a tal clareza, levantamos alguns questionamentos sobre o modelo apresentado, dentre eles os relacionados às qualidades discursivas objetividade e concretude que apresentaríamos na aula seguinte, tais como: o leitor está situado na aula? Sabe dizer onde, quando e como aconteceu a experiência

relatada? O que se pretendia com essa aula, qual foi o principal objetivo? Qual foi o aprendizado dessa experiência?

Em seguida, apresentamos e analisamos coletivamente um dos relatórios dos alunos já reescrito para a turma e solicitamos que dessem sugestões para a reescrita daquele RAC. Ao final da aula, todos se comprometeram em reescrever seus relatórios e enviá-los por e-mail.

Na aula da semana seguinte (13/01/2014), apresentamos as qualidades discursivas *unidade temática*, *questionamento*, *objetividade* e *concretude*. A partir da explicação desse conteúdo, esclarecemos para a turma que as correções dos RAC centralizariam nas quatro qualidades discursivas com o intuito de levá-los a olhar para seus textos não apenas a partir da estrutura formal do gênero mas, sobretudo, a partir de seus aspectos discursivos. Para orientá-los em suas reescritas, a professora utilizou-se da ferramenta “comentário” do Word, onde escrevia as possíveis dúvidas de um leitor, sempre tomando como referência as qualidades discursivas, como podemos observar no fragmento do RAC. No caso, o comentário C5, ao solicitar maiores informações a respeito do processo (metodologia), indicia a falta da qualidade discursiva objetividade. Em C6 o comentário do professor remete à falta de concretude, isto é, solicita que seja especificado o sentido do termo “fixação”:

Fomos na plantação de soja da fazenda, e arrancamos a soja da **terra**. Desde então, tivemos um observação de como a soja era na sua raiz e como era sua **fixação do nitrogênio**.

[C5] Comentário: Foi utilizado algum material para isso? Ex: mãos, pá, canivete, etc.

[C6] Comentário: Como foi possível fazer esta observação?

Fragmento da 2ª versão de A3.

Os textos foram escritos em Word, geralmente em horário extra sala de aula, devido ao pouco tempo destinado ao conteúdo. As reescritas foram enviadas por e-mail para a professora que os devolveia depois de corrigidos, também por e-mail, para novas reescritas. Alguns textos foram corrigidos na sala de aula, o que justifica a ausência de comentários em alguns relatórios. Dependendo do empenho e do envolvimento do aluno com sua própria aprendizagem, foram realizadas mais versões ou menos versões. A professora procurava manter um ritmo de correção e reenvio aos alunos para que fizessem as reescritas num processo contínuo de reelaboração textual.

Após a introdução dos critérios de análise discursiva dos RAC, nas duas semanas seguintes (20 e 27/01/2014), as aulas foram realizadas no laboratório de informática, com o intuito de aproveitar aquele espaço para que os alunos reescrevessem seus textos de forma presencial tirando suas dúvidas com a professora. As reescritas presenciais eram sempre precedidas pela leitura e análise do RAC em processo de elaboração (texto modelo em processo de produção) de um dos alunos. Até o último dia de aula (30/01/2014) foram recebidas as versões do RAC que compõem o *corpus* desta pesquisa.

2.5.4–Critérios de análise das produções escritas e reescritas e das intervenções do professor

A análise dos dados foi dividida em duas grandes fases momentos: 1) fase do diagnóstico; 2) fase da intervenção didática.

1) Fase do diagnóstico

Nessa fase, investigamos as primeiras versões dos relatórios escritos após uma aula de campo da disciplina de Solos II, quando ainda não havíamos iniciado as aulas em que foi planejada a intervenção didática aplicada. Após o professor ter recebido os relatórios dos alunos por e-mail, encaminhou-os para esta professora-pesquisadora. Para isso, criamos uma ficha com os itens que compunham o modelo norteador e verificamos quais itens foram contemplados na escrita dos alunos conforme a Figura 2¹⁴. A partir dessas informações recolhidas por meio da Ficha (Fig. 3), geramos três gráficos que serão analisados no capítulo 3 deste trabalho.

A partir das leituras e análise diagnóstica desses relatórios, foram preparadas intervenções didáticas com o objetivo de letrá-los no gênero a partir de intervenções que sanassem as deficiências diagnosticadas. Estas intervenções a respeito do gênero envolveram atividades de escrita, reflexão/análise coletiva e reescrita textual dos relatórios por eles produzidos. Todas as versões escritas e reescritas foram recolhidas.

¹⁴ Os itens utilizados como referência foram retirados do modelo proposto pelos professores da área técnica e pela pesquisadora.

Gênero RAC		
Sujeito:	Versão:	
Parte 1: Estrutura Composicional		
Identificação básica	Sim	Não
Nome do aluno		
Turma		
Disciplina		
Professor		
Identificação da aula	Sim	Não
Conteúdo geral		
Objetivo específico		
Data		
Local		
Horário		
Parte 2: Relato Discursivo	Sim	Não
Introdução		
Fundamentação teórica		
Metodologia da observação		
Resultados		
Conclusões		

Figura 3. Ficha com os itens do modelo norteador

2) Fase da intervenção didática

Esta fase da análise foi dividida em três momentos.

Momento 1: análise da estrutura formal do gênero relatório de aula de campo

Neste momento, a análise centrou-se na estrutura formal do gênero RAC e procurou investigar os componentes do modelo (Fig. 1) construído para este trabalho em conjunto com os demais professores do eixo técnico em Agricultura do IFMS, para o que se considerou atender às necessidades das aulas práticas. Essa análise foi dividida em duas partes: análise da ficha técnica da aula de campo e análise do relato discursivo da aula de campo, conforme se pode verificar no modelo da Figura 1.

Momento 2: análise da qualidade discursiva do relato.

Neste momento, a análise centrou-se na qualidade discursiva das produções. Para isso, avaliou o desempenho discursivo de cada uma das primeiras e últimas versões dos relatórios dos sujeitos da pesquisa, norteados por quatro qualidades discursivas (Cf. GUEDES, 2012 e CONCEIÇÃO, 2000; 2004; 2014), já explicitadas: unidade temática, questionamento, objetividade e concretude, sempre

cotejando com a contribuição dos questionamentos e comentários feitos pela professora na correção dos relatórios.

Momento 3: análise das intervenções do professor nas produções escritas pelos alunos.

Neste terceiro momento da análise, a investigação centrou-se nas intervenções do professor nas produções escritas pelos alunos. Para isso, investigou-se quais as reações dos alunos à correção/comentários do professor nas reescritas produzidas em decorrência das intervenções.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 A intervenção didática e seus resultados

Esta análise será organizada em duas grandes partes, sendo que na primeira demonstraremos dados referentes à intervenção didática e, na segunda, a análise das produções escritas e reescritas e das intervenções do professor. Esta última será subdividida em três momentos: a) Análise da estrutura formal do gênero relatório aula de campo; b) Análise do desempenho discursivo dos sujeitos na escrita e c) análise das intervenções do professor nas produções escritas pelos alunos.

3.1.1 Análise diagnóstica da produção inicial do RAC: a estrutura formal do gênero relatório aula de campo

No que diz respeito à estrutura formal, foram realizadas análises de todas as primeiras e últimas versões. Relembramos que a produção da primeira versão dos RAC foi elaborada pelos alunos sem qualquer orientação a respeito do gênero por dois motivos: a) foi produzido em uma situação real de aula de campo da disciplina Solos II, realizada com os alunos em 08/11/2013, antes de iniciarmos este trabalho com eles; b) pretendíamos que as primeiras versões servissem para diagnosticar o nível de apropriação que os sujeitos tinham do gênero RAC. Cabe ressaltar que os professores das disciplinas da Área Técnica geralmente esperam que os alunos cheguem ao IFMS com o domínio do gênero. Em razão disso, solicitam a sua elaboração sem previamente trabalhá-lo com os alunos.

A falta de domínio das características composicionais do gênero pode ser observada em praticamente todas as primeiras versões dos relatórios. Dos 12 RAC analisados, 08 apresentaram apenas um resumo do conteúdo, 03 trouxeram uma pequena introdução a respeito da experiência, acompanhada de um resumo do conteúdo. Apenas um RAC apresentava, ainda que superficialmente, um mínimo das características do gênero.

A seguir expomos o RAC de A2¹⁵ e a análise. O RAC de A2 é representativa dos resultados diagnosticados na grande maioria dos RAC.

¹⁵ Todos os textos, trechos e citações das produções dos alunos estarão formatadas em itálico. Não foram feitas modificações na escrita do aluno.

A densidade de semeadura indicada é de 300 a 350 sementes aptas/m². No final do período recomendado, deve-se ar preferênciamente ao nível superior de densidade. Essas densidades são indicadas tanto para semeadura em linha como a lanço. É melhor preferir semeadura em linhas pelas seguintes vantagens: distribuição mais uniforme de sementes; maior eficiência na utilização de adubo; melhor cobertura da semente; menor possibilidade de dano às plantas quando da utilização de herbicidas em pré-emergência, as fileiras não podem estar nas distâncias de 20 cm, elas devem ficar em 2cm e 5cm.

A fixação de nitrogênio no solo é uma técnica adotada pela agricultura sustentável, um dos pilares no programa ABC, desenvolve bactérias para captar o nitrogênio existente no ar e transformá-lo em matéria orgânica para ser usado por plantas e assim dispensa o uso de adubos nitrogenados, essa técnica proporciona uma maior produtividade às terras agrícolas, e reduz o custo de produção e melhora bastante a fertilidade do solo, e também que traz um ganho ambiental incalculável, e não polui o meio ambiente.

1ª versão do RAC de A2

Observemos que, no início do relatório, A2 já expõe a fundamentação teórica: “A densidade de semeadura indicada é de 300 a 350...”. A2 inicia seu relatório sem se atentar para a necessidade de contextualizar a experiência vivenciada para o leitor que não esteve presente na aula, apenas faz (ou cópia) um resumo do conteúdo trabalhado na aula, o que revela uma fragilidade do texto na qualidade discursiva objetividade. O leitor (que certamente não esteve presente na aula) fica sem saber do que se trata, visto que não há nem mesmo uma introdução onde deveria haver a apresentação da experiência vivenciada. Esse pode ser um indício de que o texto está sendo escrito para cumprir uma tarefa para o professor e como o aluno já conhece todas as condições de produção, “para constar”, basta relatar um trecho do conteúdo. Subjacente a essa reação pode estar a concepção de que o texto escrito em sala não é para ser lido, é cumprir a tarefa solicitada e provavelmente irá para a gaveta do professor. O gênero foi reduzido a tão pouco, a estabilidade genérica (Bakhtin, 2003) foi tão alterada que não se pode dizer que há um relatório.

Apresentamos, a seguir, a 1ª versão do relatório de outro sujeito, A4, também escrito antes de iniciarmos as aulas nas quais estudariam o gênero em questão. Esse foi o único sujeito que contextualizou a aula prática, apresentando um relatório em que a qualidade discursiva objetividade se faz parcialmente presente, visto que apresenta algumas informações que se aproximam das necessárias à estabilidade do gênero em questão:

O nitrogênio assim como todos os outros elementos é essencial para qualquer cultura. Ele faz parte dos macros-nutrientes que são aqueles que as culturas necessitam em

maior quantidade. No caso da soja o nutriente mais requerido é o nitrogênio, nosso solo brasileiro tem na maior parte falta dele.

Fomos a um campo da Embrapa onde havia plantação de soja próxima ao Campus Ponta Porã, lá foi aprendido que a fixação de nitrogênio na soja tem um ajudante que é a bactéria "Bradyrhizobium Japonicum".

Lá observamos que nas raízes destas sojas que tem a bactéria Bradyrhizobium Japonicum contém como se fossem berrugas que ajudam na fixação do nitrogênio. Além disso, foi ensinado que existem linhas de sementeiras e espaços entre uma soja e a outra para que se tenha um desempenho de crescimento bem melhor. As linhas de sementeiras são feitas para facilitar a coleta do trator no momento da colheita, para que não haja perdas.

Vimos também que não havia quase alguma deficiência nas sojas, portanto tudo sobre adubação e o manejo adequado contra as pragas estavam muito bem feitos.

1ª versão do RAC de A4

Comparando a produção de A4 com a de A2, verificamos que A4 contextualiza, no segundo parágrafo, a experiência realizada conforme se verifica no trecho sublinhado: informa o local e, de certo modo, o objetivo da aula de campo. O faz, no entanto, ao que parece, sem ter noção de que se trata do objetivo da aula, ao informar o que foi aprendido: "... lá foi aprendido que a fixação de nitrogênio...". A produção automatizada do gênero, para cumprir sua função de relatar um fato vivenciado, parece ter guiado a execução da atividade.

Constatam-se lacunas no relatório de A4 tais como as que ficam sem resposta às seguintes questões: quando aconteceu a experiência? Quem participou da aula? Quais foram os objetivos principais? Que materiais utilizaram? Como conseguiram chegar a tais resultados? Tais lacunas, do ponto de vista discursivo, referem-se à fragilidade na qualidade discursiva objetividade, conforme propões Guedes (2012).

O fato de afirmar que os relatórios não apresentaram as características composicionais do gênero solicitado pelo professor, não significa que os sujeitos o desconheciam totalmente. Vale lembrar das condições de produção em que estes textos foram elaborados, isto é, sem maiores orientações a respeito do resultado esperado. É curioso, mas convém explicitar que, no primeiro dia de aula de língua portuguesa, quando questionamos a turma a respeito do conhecimento que tinham do RAC, os alunos falaram teoricamente sobre as características do gênero, com uma propriedade tal que chegamos a pensar ser desnecessário o trabalho ou, no mínimo, que não teríamos muito a fazer.

A constatação dessa contradição, levou-nos a refletir a respeito do fazer escolar que muitas vezes se resume ao "discursar sobre", em vez de levar o aluno a

praticar a ação e a reflexão acerca do processo, assim como afirma Rodrigues acerca da construção do enunciado e do uso de combinações livres entre as formas da língua: “para além do domínio das formas de determinada língua (léxico, gramática), é necessário, para que haja interação, o domínio dos gêneros” (2005, p. 166-167). Supomos também que a disparidade entre o que demonstraram conhecer e o que apresentaram na prática de escrita do RAC se dê pelo hábito cultivado na escrita escolar, em que o professor, na maior parte das vezes, não se coloca como um interlocutor, mas como um receptor de tarefas. E a essência do ensino da escrita deixa de ser o processo para ser o produto.

A respeito de o professor não se assumir como interlocutor da escrita do aluno, Conceição (1999) afirma que o resultado é a anulação das possibilidades de interação,

fixando-se as posições de produtor de um lado e locutor de outro lado, em lugares diferentes. Essa ideia de polarização entre locutor e receptor impede que o aluno se coloque na posição de leitor do próprio texto, cristalizando-se na posição de produtor de uma redação para a escola e não de um discurso para um outro sujeito que será seu interlocutor, com quem irá dialogar e que nem sempre concordará com seus dizeres (CONCEIÇÃO, 1999, p.126).

Para demonstrar uma visão geral do desempenho dos sujeitos acerca dos elementos analisados no âmbito da estrutura formal do gênero RAC, exporemos a seguir três gráficos. Neles apresentamos os dados comparativos da análise da 1ª versão (cor azul) e da última versão (cor verde). O primeiro gráfico apresenta os resultados referentes à investigação da presença/ausência de itens previstos para a identificação básica dos sujeitos envolvidos, informações relacionadas à qualidade discursiva objetividade; o segundo apresenta os resultados referentes à investigação de dados contextuais acerca da aula de campo; e o terceiro apresenta os resultados referentes à análise da presença/ausência dos itens organizadores do relato discursivo (tais como introdução, fundamentação, metodologia, resultados e conclusões). Convém esclarecer que esse gráfico não corresponde aos resultados da análise discursiva dos relatos (nos termos propostos neste trabalho) ainda a ser apresentada mais adiante.

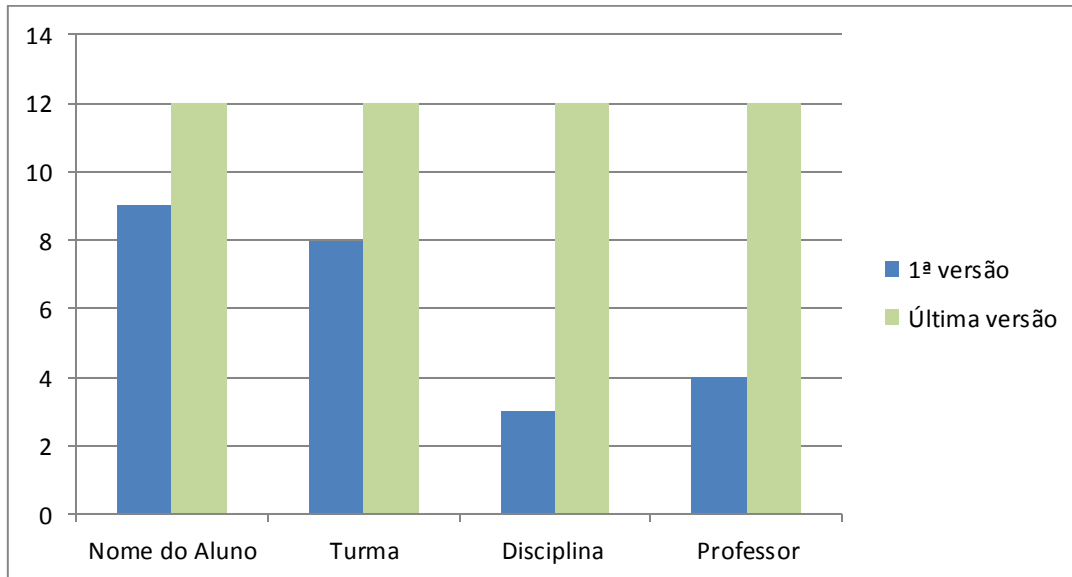


Gráfico 1 – Identificação básica no RAC.

O gráfico 1 evidencia que quesitos como nome do aluno e turma não são problemáticos (na primeira versão, 9 e 8 sujeitos, respectivamente, atenderam ao requisito e, na última versão, 12 e 12 sujeitos). Já nos quesitos de identificação da “disciplina” e do “professor”, constatamos uma grande diferença entre a primeira e última versão. Na primeira versão, apenas 3 e 4 sujeitos, respectivamente, apresentaram tais informações. Na última versão, os 12 sujeitos atenderam aos quesitos solicitados.

Era de se esperar que na última versão tais itens aparecessem satisfatoriamente visto que o RAC modelo, analisado coletivamente, apresentava tais dados. Além disso, foi discutida a importância, para a construção dos sentidos, da presença/ausência de tais informações.

Os itens destacados no Gráfico 1, apesar de parecerem muito triviais e sem muita importância, não podem, na verdade, ser desconsiderados. Para a realização de uma visita técnica, é necessário que a empresa saiba quem foi fazer a visita. Por isso, sempre haverá um campo que solicite o nome do técnico. No caso de empresas que possuem o relatório de clientes, há um campo que solicita a assinatura do vendedor. Assim, preencher o nome pode parecer um dado trivial, muitas vezes esquecido em tarefas escolares, como pudemos verificar Na primeiras versões dos RAC analisados, mas, na prática são imprescindíveis. Além do nome do aluno (ou, no caso do relatório de um técnico que faz a visita no desempenho profissional), outro item importante é o nome da empresa à qual o técnico agrícola

está vinculado. Na produção dos RAC, o item que se relaciona ao nome da empresa corresponderia à turma que o aluno frequenta. A disciplina pode ser relacionada à área de atuação, e o professor, corresponderia, por exemplo, ao responsável agrícola da empresa. Como se verifica, a conversa a respeito dessas questões que parecem informações triviais, na verdade, deixam de sê-lo se considerarmos a perspectiva dos letramentos ideológicos (STREET, 2004), se considerarmos que esses sujeitos não estão simplesmente aprendendo um gênero para cumprir uma tarefa escolar, mas sendo letrados para enfrentar o mercado de trabalho onde farão um uso de tais informações.

Observemos, a seguir, o gráfico 2 que traz informações a respeito da identificação contextual da aula de campo:

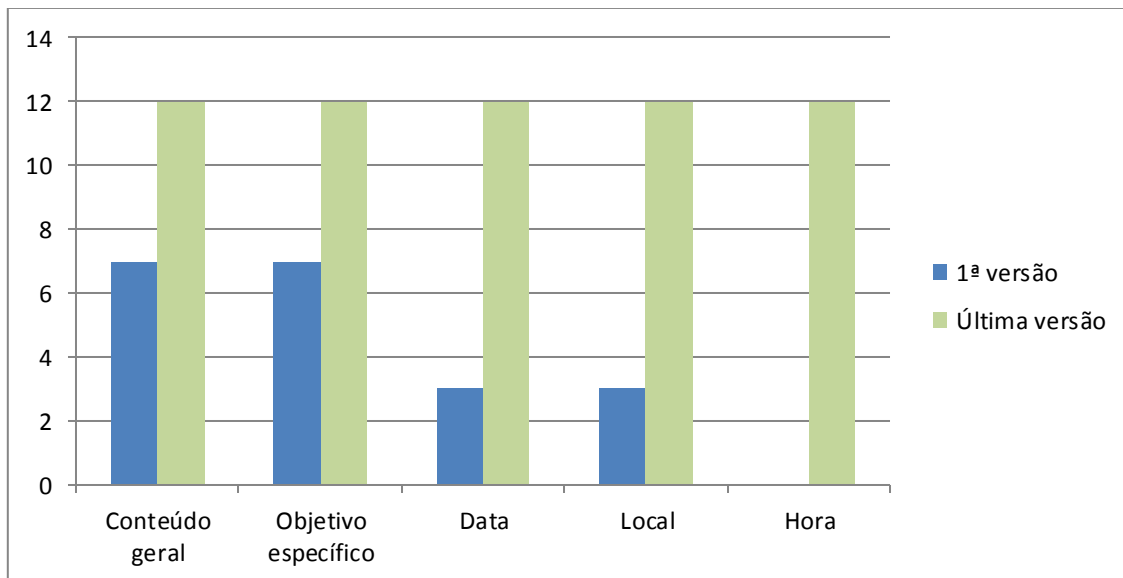


Gráfico 2 – Identificação contextual da aula de campo no RAC.

Verificamos que nos itens “conteúdo geral” e “objetivo específico”, 07 e 07 sujeitos apresentaram maior frequência na 1ª e na última versão do RAC do que as informações referentes à data e ao local. Se analisarmos comparativamente a função prática dos itens solicitados no RAC com um relatório na Área Técnica, verificaremos que o objetivo de uma visita ao cliente foi considerado importante pela maioria dos sujeitos, contudo, de pouco adianta ter informações a respeito dos objetivos se não se sabe a que eles se referem. Na elaboração do RAC, é preciso que o aluno compreenda a necessidade de haver uma contextualização mínima da situação que o levou a gerar tal relatório, não só porque a ausência descaracteriza o

gênero, mas, sobretudo, porque na empresa onde irá atuar, a ausência desses itens invalidariam o cumprimento da visita realizada pelo profissional.

Como nas primeiras versões os sujeitos não tiveram orientações específicas nem possuíam um modelo que os orientasse, em alguns momentos, estes itens apareceram mesclados a um resumo do conteúdo, o qual também parece ter sido considerado pelos sujeitos como fundamentação teórica.

Conforme podemos verificar no Gráfico 2, a identificação da “data” e do “local”, na primeira versão, foram os dados mais ausentes. No trabalho realizado a respeito do RAC, os alunos foram alertados para o fato de que, em um relatório para uma empresa, tais dados desqualificariam ou até mesmo invalidariam a visita realizada. Qual a utilidade de um relatório técnico em que não se sabe o local visitado? Na última versão, todos apresentaram tais informações referentes à aula de campo. Em um relatório de atendimento ao cliente, a “data” é significativa, visto que ela permite, por exemplo, realizar um controle das visitas ao cliente. É a partir desse controle que agendarão as próximas visitas ou terão ciência de quanto tempo se passou após uma visita.

Quando se trata de uma venda de insumos agrícola, por exemplo, é importante saber a data da aplicação do produto para que, no dia de uma visita, o técnico tenha condições de avaliar a eficiência dele. O mesmo vale para a informação do “local”, item muito importante, já que é preciso saber quais clientes foram atendidos e, até mesmo, saber a distância percorrida para a realização da visita. Através dessa informação, a empresa também poderá inferir se são pequenos ou grandes produtores, por exemplo, ao ser identificado que o local é uma fazenda, uma chácara ou um sítio. Essas são questões que, ao se trabalhar o RAC, precisam ficar claras aos alunos. Embora o gênero RAC conforme trabalhado tenha sido uma didatização do relatório que farão na empresa, é preciso que se tome cuidado para que sejam estabelecidas as relações com a situação real de vida profissional em que utilizarão o gênero.

A informação a respeito da “hora” da realização da experiência não foi apresentada em nenhuma 1ª versão, no entanto, foi uma informação considerada muito importante pelos professores da Área Técnica. Segundo eles, dependendo da experiência que forem vivenciar, a hora pode interferir nos resultados.

O gráfico 3 demonstra os resultados a respeito da presença/ausência de itens importantes para a composição do relato discursivo (lembrando que, nesta

parte, estamos comparando a presença/ausência das informações nos RAC, fatores que estão relacionados, sobretudo, à qualidade discursiva objetividade. A análise qualitativa será realizada na terceira parte).

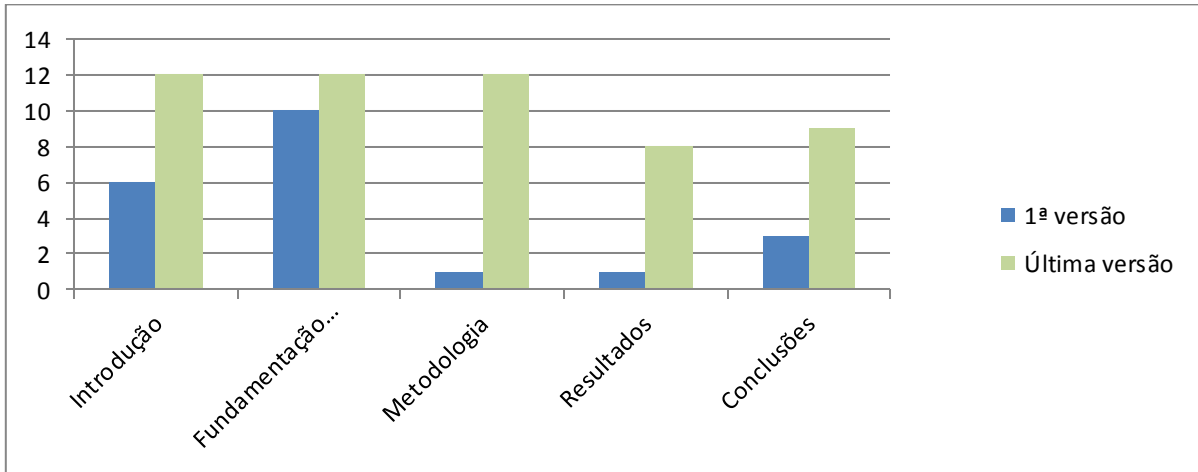


Gráfico 3 – Relato discursivo no RAC.

Verificamos no gráfico 3 que a fundamentação teórica foi o item com maior frequência de presença. Porém, nos relatórios de empresas, esse item não aparece. Segundo os professores da Área Técnica, esse deveria ser solicitado no RAC para os alunos terem a possibilidade de pesquisar a respeito do assunto da aula de campo, o que lhes permitiria aprofundar o conteúdo estudado. Nesse sentido, é um item importante no trabalho com o gênero, para a formação geral do técnico, visto que seu desempenho profissional não ficará restrito a apenas preencher formulários, ou itens meramente formais. Ser-lhe-á exigido conhecimento teórico para tomar decisões. O que constatamos na análise dos RAC, no entanto, foi que o fato de poderem pesquisar na internet lhes possibilitou escrever mais (em muitos casos houve cópia de trechos de texto) a respeito da temática.

Quanto à metodologia, esta apareceu em apenas 01 texto dentre as 12 1ªs versões analisadas. Isso revela a dificuldade que os alunos têm de relatar o método, o caminho percorrido para a realização da experiência. Nas últimas versões, no entanto, todos atenderam a este item, mesmo que de forma bem simplificada, como observamos no trecho destacado da última versão do RAC de A6:

Foi feita uma análise sensorial pelo tato da planta de soja e analisamos a cor pela visão e o formato de suas raízes pelo tato.

É possível o leitor, mesmo sem ter presenciado a experiência, compreender o método de observação utilizado (o que e como), por meio das expressões grifadas: análise sensorial, tato, cor, visão, formato raízes. Tais informações revelam a presença das qualidades discursivas objetividade e concretude no RAC.

Vejamos a descrição da metodologia feita na última versão do RAC de A4:

*Nesta aula de campo não foi carregada nenhuma ferramenta para utilizarem na plantação somente nossos sentidos, através de uma primeira visualização ao olho nu observamos a soja e com as mãos arrancamos a cultura com cuidado para não danificarmos a fim de analisarmos também as raízes. Através da visão e do sensorial tato aprimoramos mais o nosso conhecimento de como os nódulos são isto é formato, e com a explicação do professor XX foi aprendido com mais clareza qual é a ação que a bactéria *Bradyrhizobium* causa na soja e uma demonstração visual do espaçamentoentrelinhaque uma cultura precisa para ter maior desempenho.*

A4, como podemos verificar na última versão de seu RAC, apresentou detalhes do método de análise da cultura estudada na aula de campo. Durante as aulas, esse foi um aprendizado em que nós, como professora de outra área do saber, tivemos que buscar informações em conhecimentos transversais para poder compreender a importância do método utilizado nas aulas de campo. Verificamos que tal providência parece ter sido proveitosa para os sujeitos, visto que nas últimas versões todos atenderam a este quesito e, o mais importante, compreenderam que, em um relatório de uma empresa, uma descrição clara dos procedimentos realizados durante uma visita técnica pode fazer diferença para a realização de visitas futuras.

Os dois itens que apresentaram maior dificuldade de aprendizagem, evidenciado pela frequência menor, mesmo nas últimas versões, foram os “resultados” e as “conclusões”, com 08 e 09 sujeitos, respectivamente, tendo atendido ao quesito. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que os alunos não tenham compreendido a diferença entre os dois itens, visto que aparecem juntos em um mesmo item dentro do relatório. Outra hipótese é a dificuldade imposta pelo próprio item que exige maior capacidade de reflexão e, inclusive, de estabelecimento de relações para se tirar conclusões. No trabalho realizado com os alunos, eles foram orientados que os resultados deveriam tratar do que se aprendeu (e em que resultou

a experiência) na aula. A conclusão deveria trazer um benefício em geral da experiência vivenciada para seu aprendiz.

A análise das primeiras versões deixou entrever que os alunos não concebiam o relatório como um gênero da ordem do relatar, pois menos de 20% realizaram um relato a respeito de como as atividades foram realizadas. Na maior parte das vezes, fizeram um texto dissertativo com fundamentação teórica que parece ter sido entendida pelos alunos como um fator preponderante para o professor que estaria atento ao “saber” o conteúdo da experiência descolado do gênero, procedimento muito comum nas atividades escolares.

O que constatamos é que quando considerada a presença de um interlocutor para os relatórios, este era visto como aquele que cobraria o conteúdo da experiência isolado dos demais componentes envolvidos na aprendizagem e no gênero trabalhado. Na verdade, é como se o aluno ficasse sem ter para quem dizer o que se tinha a dizer (GERALDI, 1997). A previsão de interação entre os indivíduos é quase nula. É importante ressaltar que a enunciação resulta da interação entre um locutor e um interlocutor e que este tem um papel essencial na enunciação, visto que o locutor vai construir seu enunciado dependendo dos seus interlocutores. Nessa perspectiva, “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (BAKHTIN, 2004, p.118).

Observando os três gráficos exibidos, verificamos que após a intervenção didática, conforme era de se esperar, os relatórios de aula de campo apresentaram-se satisfatórios do ponto de vista da análise da presença/ausência dos quesitos exigidos para o RAC.

3.1.2 Análise qualitativa do desempenho discursivo dos sujeitos na escrita

Atingir, por meio da abordagem metodológica por nós selecionada, um resultado efetivo na correção que auxiliou os alunos a compreenderem e a utilizarem as qualidades discursivas mostrou-se uma via de mão-dupla, na qual aprender e ensinar foram constantes nesse processo, tanto para a professora-pesquisadora, quanto para os alunos.

Foi o intuito de minimizar os problemas de sentido nas produções escritas e a precariedade no letramento a respeito do gênero RAC que nos levou a estabelecer as qualidades discursivas como critério para análise.

Tal tarefa demandou bastante atenção e uma série de pequenas intervenções nos textos dos alunos que careciam de constantes reescritas por parte dos alunos.

Apresentaremos, a seguir, as análises de dois relatórios, primeira e a última versões escritas pelo sujeito A4, para demonstrarmos qualitativamente o desempenho discursivo na elaboração do RAC. Selecionamos o texto de A4 devido ao fato de ser um dos únicos que, em sua primeira versão, já demonstrou a presença de alguns indícios do gênero em foco, tanto no plano da estrutura genérica como no plano discursivo. A análise qualitativa tem o seu foco na investigação da presença/ausência das qualidades discursivas¹⁶, unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. A seguir, apresentamos a 1ª versão do RAC de A4.

Relatório da aula de campo – fixação do nitrogênio por bactéria na soja

O nitrogênio assim como todos os outros elementos é essencial para qualquer cultura. Ele faz parte dos macros-nutrientes que são aqueles que as culturas necessitam em maior quantidade. No caso da soja o nutriente mais requerido é o nitrogênio, nosso solo brasileiro tem na maior parte falta dele.

Fomos a um campo da Embrapa onde havia plantação de soja próxima ao Campus Ponta Porã, lá foi aprendido que a fixação de nitrogênio na soja tem um ajudante que é a bactéria "Bradyrhizobium Japonicum".

Lá observamos que nas raízes destas sojas que tem a bactéria Bradyrhizobium Japonicum contém como se fossem berrugas que ajudam na fixação do nitrogênio. Além disso, foi ensinado que existem linhas de sementeiras e espaços entre uma soja e a outra para que se tenha um desempenho de crescimento bem melhor. As linhas de sementeiras são feitas para facilitar a coleta do trator no momento da colheita, para que não haja perdas.

Vimos também que não havia quase alguma deficiência nas sojas, portanto tudo sobre adubação e o manejo adequado contra as pragas estavam muito bem feitos.

1ª versão do RAC de A4.

A primeira versão do RAC produzido por A4 apresenta alguns dados esparsos em 4 parágrafos e um título: "fixação do nitrogênio por bactéria na soja". Dar um título para a produção é uma boa estratégia para facilitar a compreensão global e compor a unidade temática do texto. Esse título leva o leitor a inferir que, no plano global, o texto tratará desse assunto, contudo, na metade do 3º parágrafo começa a tratar de outra questão, as linhas de sementeira, sem estabelecer relação entre essa questão e a fixação do nitrogênio.

¹⁶ Para a análise das qualidades discursivas da última versão utilizaremos apenas a parte do relato discursivo da aula de campo.

No segundo parágrafo, introduz uma informação a respeito da experiência vivenciada, que aborda a fixação de nitrogênio e “sua ajudante”: a bactéria *Bradyrhizobium Japonicum*, revelando uma continuidade na temática:

Fomos a um campo da Embrapa onde havia plantação de soja próxima ao Campus Ponta Porã, lá foi aprendido que a fixação de nitrogênio na soja tem um ajudante que é a bactéria “*Bradyrhizobium Japonicum*”.

Em seguida, no meio do terceiro parágrafo, no entanto, introduz uma informação nova sobre linhas de semeadura, sem estabelecer uma relação de sentido com o assunto tratado anteriormente, a fixação do nitrogênio, ainda que tenha estabelecido uma relação sintática de continuidade, por meio do elemento de coesão “*Além disso*”:

Além disso, foi ensinado que existem linhas de semeaduras e espaços entre uma soja e a outra para que se tenha um desempenho de crescimento bem melhor. As linhas de semeaduras são feitas para facilitar a coleta do trator no momento da colheita, para que não haja perdas.

O texto é finalizado abordando sobre adubação e manejo contra pragas, questões que também aparecem no texto como se fossem informações novas, sem que seja estabelecida uma relação entre a questão da adubação, do manejo e a fixação do nitrogênio, assunto de que trata o texto:

Vimos também que não havia quase alguma deficiência nas sojas, portanto tudo sobre adubação e o manejo adequado contra as pragas estavam muito bem feitos.

Verifica-se que, embora haja indícios de unidade temática, marcados principalmente nos dois primeiros parágrafos, à medida que o texto foi sendo desenvolvido, as relações de sentido foram ficando frágeis. Numa análise global do texto, é possível constatar que há problemas de unidade não só no plano do conteúdo, na medida em que o leitor tem dificuldade de compreender a relação entre a fixação do nitrogênio, o manejo e a adubação; bem como no plano da estrutura genérica, visto que não há informações a respeito do método utilizado na experiência vivenciada, para a observação do experimento. Tais ausências contribuem para fragilizar a unidade temática no texto.

Para a compreensão da questão central de um RAC é necessário, no mínimo, que o leitor tenha conhecimento do tema, do objetivo do relato, e do método utilizado na experiência. Há que ser ressaltado, no entanto, o fato de que, por si só, os alunos não terão condições de descobrir tais aspectos para redigi-los no relatório de uma aula de campo. Isso significa que, ao lado do trabalho prático na aula de campo, deve ser realizado um trabalho de reflexão a respeito da experiência, e esta deve ser orientada para a elaboração do RAC. Em outros termos, a aula de campo deve integrar a experiência em si, à reflexão acerca da produção do gênero discursivo, o RAC, correspondente à exposição do conteúdo estudado e às possíveis práticas futuras, enquanto técnico agrícola, nas quais se utilizará de tal conhecimento. Dessa forma, o professor estará contribuindo para o letramento em relação ao gênero fundamentando-se na prática social.

Se a produção do gênero for vista como uma responsabilidade apenas da professora de Português, nem os professores da Área Técnica nem a professora de Língua Portuguesa conseguirão cumprir seus objetivos com sucesso e os alunos ficarão reféns da falta de integração entre os conhecimentos trabalhados, reféns da ausência de interdisciplinaridade no curso.

No que diz respeito à qualidade discursiva questionamento, ela está ligeiramente indiciada, por exemplo, ao afirmar que o nitrogênio é um dos elementos essenciais a qualquer cultura, que ele faz parte dos micronutrientes necessários à sobrevivência das culturas agrícolas e, sobretudo, que o nitrogênio é o mais requerido, embora o solo brasileiro seja pobre quanto à sua presença. Essas afirmações favorecem a problematização da questão central, visto que despertam no leitor a curiosidade para buscar mais informações para a compreensão da importância de se tratar daquela questão naquela interlocução.

Vejamos que o primeiro parágrafo, ao apresentar várias informações a respeito do nitrogênio, além de problematizar a questão, serve para dar certa objetividade ao texto:

<p>O <u>nitrogênio</u> assim como todos os outros elementos <u>é essencial</u> para qualquer cultura. <u>Ele faz parte</u> dos macros-nutrientes que são aqueles que as culturas necessitam em maior quantidade. No caso da soja o <u>nutriente mais requerido</u> é o nitrogênio, nosso solo brasileiro <u>tem</u> na maior parte falta dele.</p>
--

Ainda no que diz respeito à objetividade, destacamos sua ausência no seguinte trecho: “Fomos a um campo da Embrapa...”. Ao verificar o verbo “fomos”, o interlocutor irá questionar: quem foi ao campo? E irá buscar essa informação no texto. Se não a encontrar, esta pergunta evidencia a falta de informações necessárias à compreensão de um dado importante, a respeito dos participantes na experiência. E outras questões poderão surgir: Foram todos os alunos da turma de Agricultura? Foram apenas alguns? Havia professor? Quais professores? Essa falta de informações revela problemas de objetividade no texto.

Também verificamos a ausência de objetividade em relação às informações a respeito da metodologia da experiência. Vejamos o seguinte trecho: “lá observamos que nas raízes ...”. Considerando o gênero da produção, seria necessário informar ao leitor o procedimento realizado para observar as raízes visto que estas ficam sob a terra. A falta de informações que mostrem o caminho trilhado para que o processo de observação vivenciado se configurasse, levam o leitor a questionar-se. Como observaram as raízes das plantas? Elas foram arrancadas? Que instrumentos foram utilizados para isso? O texto não traz tais informações, o que deixa o leitor perdido. Tal fato indicia que A4 tem pouca familiaridade com a noção de que o texto escrito é uma interlocução à distância e, em razão disso, o leitor deve receber todas as informações necessárias para que a interlocução se efetive. Quanto melhor detalhar o “o que” e o “como” a experiência foi realizada, mais objetividade será dada ao RAC, o que facilitará a compreensão do interlocutor que não presenciou a experiência. A falta dessas informações básicas a respeito da metodologia utilizada na experiência, acaba descaracterizando o gênero em questão.

Como exemplo da falta da qualidade concretude, observemos o seguinte trecho: “Vimos também que não havia quase alguma deficiência nas sojas”. O interlocutor, se não for um especialista em soja, ficará imaginando quais seriam as deficiências da planta ou como seria essa cultura com ou sem deficiência. A descrição detalhada do fato observado, do aspecto da planta sem deficiência, por exemplo, (cor das folhas, aspecto das bordas da folha, do caule, entre outros), daria concretude.

A expressão: “assim como todos os outros elementos”, apresenta uma generalidade tal que o leitor fica se perguntando quais seriam “os outros elementos”. A presença de expressões generalizantes como essa, além de servirem para

“encher linguiça”, ocupar um lugar no texto sobre algo que não se sabe exatamente o que dizer, denunciam a falta de concretude. A falta de especificidade no vocabulário, para que o leitor possa compreender por si só o sentido pretendido, é um componente muito frequente nas redações escolares, chamado de lugar-comum e indicia que A4 tem pouca familiaridade com a noção de que o texto escrito é uma interlocução à distância e, em razão disso, o leitor deve receber todas as informações necessárias para que a interlocução se efetive e a contra palavra, a atitude responsiva, faça parte da comunicação.

Pode-se verificar, no entanto, certo indício de concretude no seguinte trecho: “existem linhas de semeaduras e espaços entre uma soja e a outra para que se tenha um desempenho de crescimento bem melhor. As linhas de semeaduras são feitas para facilitar a coleta do trator no momento da colheita”. A afirmação a respeito das linhas de semeadura no primeiro período apresenta-se generalizante, contudo, a informação contida no segundo período, ao informar que elas são feitas para facilitar a coleta pelo trator, dá ao leitor uma informação concreta que, aliada ao seu conhecimento de mundo a respeito de plantações, permitem certa compreensão da expressão “linhas de semeadura” naquele contexto da experiência.

Neste outro trecho – “*Lá observamos que nas raízes destas sojas que tem a bactéria Bradyrhizobium Japonicum contém como se fossem berrugas que ajudam na fixação do nitrogênio*” – é possível constatar também algum indício da presença da qualidade concretude, na medida em que o escrevente oferece informações concretas que permitem ao leitor que não vivenciou a experiência, entender, ainda que superficialmente, como se pode constatar a ocorrência da fixação do nitrogênio na planta. Nesse mesmo trecho, ao informar o nome da bactéria responsável pelo processo de fixação do nitrogênio na planta, o sujeito está oferecendo ao leitor uma informação importante que favorece a construção da objetividade em seu texto.

Numa avaliação geral da presença x ausência das qualidades discursivas na 1ª versão do RAC de A4, podemos afirmar que, de certa forma, a ausência não é generalizada. Constatamos que houve aprendizagem do conteúdo vivenciado na aula prática, o que faltou foi associar a aprendizagem vivenciada à reflexão sobre a linguagem que seria utilizada na produção escrita do gênero RAC. Em outros termos, o gênero foi produzido, contudo, ele se revela ter sido realizado como

cumprimento de uma tarefa para conclusão da atividade, não para fechar o ciclo de aprendizagem demonstrando uma reflexão sobre a experiência vivenciada.

Essa constatação revela que o trabalho com os gêneros discursivos não pode nem deve ser efetivado de forma estanque, descolado da prática social vivenciada, nem deve ser realizado sem que haja uma interação entre os professores das diferentes áreas do conhecimento envolvidos no trabalho pedagógico no IFMS.

Expomos e analisaremos, a seguir, a última versão reescrita por A4, a 4ª versão, após a intervenção didática. Nesta análise verificaremos se houve ou não avanço qualitativo no que tange à qualidade discursiva da produção escrita.

Análise da Ficha Técnica do Relatório da Aula de Campo

FICHA TÉCNICA – AULA DE CAMPO

Estudante: A4

Turma: Técnico em Agricultura – Vespertino

Disciplina: Solos II

Professor: XX

Horário de início da atividade: 15h35min **horário de término:** 17h40min

Conteúdo: Nitrogênio: formas de absorção de nitrogênio através de bactérias fixadoras de nitrogênio na cultura da soja.

Título da aula de campo: Absorção de nitrogênio através de baterias fixadoras de

Data da aula de campo: 11/11/2013

Local da aula: Fazenda Jaguarandy ao lado esquerdo do Campus Ponta Porã – IFMS

RELATO DISCURSIVO DA AULA DE CAMPO

Introdução

Neste relatório descreveremos sobre a aula de campo do dia 11/11/2013 sobre a orientação do professor XX, que foi realizada na plantação de soja localizada na Fazenda Jaguarandy ao lado esquerdo do IFMS – Campus Ponta Porã. O objetivo da aula foi de analisar a fixação do nitrogênio através da bactéria fixadora na cultura

da soja. Também com o objetivo secundário, citaremos sobre entrelinhas do cultivo de plantas.

Fundamentação teórica

Na sala estudamos sobre a fixação do nitrogênio no solo e como ela é importante para qualquer cultura. Na soja o nutriente mais importante é o nitrogênio, ele serve para o transporte de substâncias no interior através de absorção via raiz ou tubérculo (no caso da soja pela raiz).

Na soja para a fixação de nitrogênio temos a ajuda da bactéria “*Bradyrhizobium Japonicum*”, como a maioria dos solos brasileiros tem deficiência em nitrogênio esta bactéria ajudando percentualmente nas propriedades físicas, químicas e biológicas. Esta bactéria *Bradyrhizobium* modifica as células da soja por absorção, na qual resulta na inoculação de uma população elevada destas células que criam nódulos nas raízes para o auxílio da fixação do nitrogênio na soja. Com essa bactéria o gasto com adubação diminuiu favoravelmente bem.

As entrelinhas no cultivo é o espaçamento favorável para certa cultura. Na soja, por exemplo, esse espaçamento varia com o ciclo vegetativo do cultivar. Os cultivares precoces são aqueles que contêm certa quantidade de dias e semeados no espaçamento de 36 a 45 cm. Para os demais cultivares (médio, médio-precocce, médio tardio e tardio), é recomendado o espaçamento de 60 cm que pode ser reduzido para 50 cm se houver atraso do plantio. A densidade de semeadura é da ordem de 30 sementes por metro linear (poder germinativo das sementes - 80%). A emergência de aproximadamente 25 plantas por metro linear é desejável. A quantidade de sementes usada por hectare depende do espaçamento adotado. Em geral, gira em torno de 60 quilos quando o espaçamento é de 60 centímetros.

Metodologia da observação

Nesta aula de campo não foi carregada nenhuma ferramenta para utilizarem na plantação somente nossos sentidos, através de uma primeira visualização ao olho nu observamos a soja e com as mãos arrancamos a cultura com cuidado para não danificarmos a fim de analisarmos também as raízes. Através da visão e do sensorial tato aprimoramos mais o nosso conhecimento de como os nódulos são, isto é, o

formato, e com a explicação do professor XX foi aprendido com mais clareza qual é a ação que a bactéria Bradyrhizobium causa na soja e uma demonstração visual do espaçamento entrelinha que uma cultura precisa para ter maior desempenho.

Resultados e Conclusões

No final da aula concluímos que o nitrogênio é essencial para a soja, e com a bactéria utilizada na fixação deste elemento por ser muito eficaz ajudando no crescimento e no rendimento desta cultura em todos os aspectos físicos, químicos e biológicos. Graças a essa bactéria chamada Bradyrhizobium Japonicum não ter um gasto maior com adubação.

Sobre entrelinhas do cultivo de plantas tivemos um breve resumo de como são e para que seja utilizada em uma plantação em específico na soja. Obtendo maior aproveitamento da cultura plantada quando se tem um espaço adequado, e como pode ajudar ter entrelinhas no momento da colheita para que o trator passe entre essas e não em cima da soja.

V4 do RAC de A4.

Nesta última versão, chamada de V4, constatamos não apenas a aquisição e a apreensão das características estáveis do gênero RAC, como também a compreensão da importância das qualidades discursivas para o estabelecimento e a manutenção das relações de sentido no processo de reescrita.

Verificamos que, nesta quarta versão, A4 inseriu dados acerca dos objetivos da experiência vivenciada:

O objetivo da aula foi de analisar a fixação do nitrogênio através da bactéria fixadora na cultura da soja. Também com o objetivo secundário, citaremos sobre entrelinhas do cultivo de plantas.

A4 problematiza a questão oferecendo ao leitor uma noção do ponto de chegada, criando uma expectativa no leitor, fato linguístico que indicia a presença da qualidade discursiva questionamento. Considerando que o objetivo está localizado na “introdução” da última versão do relatório, o leitor é convidado a permanecer lendo o escrito, a fim de descobrir se há um questionamento e quais são as respostas para esse convite.

Alerta-se para o fato de que a mera existência do termo “objetivo” pode levar alguns a pensarem que a objetividade passou a constar no rol das qualidades

discursivas presentes no texto (neste caso, na quarta versão), contudo, para tal qualidade se estabelecer no texto, é preciso oferecer ao leitor todos os dados necessários para a compreensão do que se deseja explicitar. Apenas a presença do vocábulo pode não ser suficiente para contextualizar os dados mais relevantes ao leitor.

O estabelecimento do objetivo com clareza auxilia o leitor a perceber que há uma meta a ser atingida; entretanto, o alcançar desta depende de outros fatores entremeados no texto, como, por exemplo, a inserção da seção de “fundamentação teórica”. Esta deve contextualizar conteúdos e informações prévias de modo a dar sustentação à experiência e às suas conclusões. Na primeira versão de A4, tal procedimento apresentou-se bastante fragilizado. Tal fato indicia que o escrevente poderia estar sendo guiado por uma concepção equivocada de que o interlocutor já dominaria todo o contexto e a fundamentação da experiência (provavelmente o professor seria o único interlocutor previsto pelo aluno), de modo que tais fatores seriam dispensáveis.

A “ficha técnica da aula de campo” tem a função específica de garantir a contextualização da experiência, visto que fornece ao leitor um índice com informações do que se pode esperar ao longo do texto. Mesmo sem a utilização expressa da palavra “objetivo”, ao ler a parte da ficha técnica do relatório da aula de campo, já podemos ter uma ideia geral do assunto tratado e dos objetivos a serem alcançados na leitura do relato discursivo da aula de campo. A ficha técnica e o relato discursivo devem ser estabelecidos no relato de uma forma que favoreçam a complementaridade entre os dados contextuais e o conteúdo do RAC. Tal procedimento favorece o estabelecimento da qualidade discursiva unidade temática.

Na 4v do texto de A4 são articulados na seção “Resultados e Conclusões” as informações inerentes à utilização do nitrogênio, à influência da bactéria estudada e à relação do espaçamento estrelinhas de soja e o aproveitamento da cultura:

No final da aula concluímos que o nitrogênio é essencial para a soja, e com a bactéria utilizada na fixação deste elemento por ser muito eficaz ajudando no crescimento e no rendimento desta cultura em todos os aspectos físicos, químicos e biológicos. Graças a essa bactéria chamada Bradyrhizobium Japonicum não ter um gasto maior com adubação. Sobre entrelinhas do cultivo de plantas tivemos um breve resumo de como são e para que seja utilizada em uma plantação em específico na soja. Obtendo maior aproveitamento da cultura plantada quando se tem um espaço adequado, e como pode ajudar ter entrelinhas no momento da colheita para que o trator passe entre essas e não em cima da soja.

No tocante à qualidade discursiva concretude, há dois momentos marcantes na 4ª versão de A4, que merecem ser citados como indícios de que o sujeito apresentou dados que evidenciam a presença desta qualidade discursiva e o conseqüente avanço qualitativo em seu texto. O primeiro deles é a inserção de elementos gráficos (fotografias) que facilitam a visualização dos nódulos que surgem nas “raízes para o auxílio da fixação do nitrogênio na soja”



e das “entrelinhas de uma lavoura de soja”



Há que se observar, no entanto, que as fotos não receberam a devida identificação e atribuição dos créditos de sua autoria, fato importante a ser

trabalhado com os estudantes que remete a um problema na qualidade discursiva objetividade, já que diz respeito à ausência de informação importante ao RAC.

O segundo momento marcante é a inserção de um parágrafo na seção “Metodologia da observação”, inexistente na primeira versão, no qual se pode compreender e “visualizar” a descrição da metodologia de observação da cultura utilizada na aula de campo

...através de uma primeira visualização ao olho nu observamos a soja e com as mãos arrancamos a cultura com cuidado para não danificarmos a fim de analisarmos também as raízes.

Diante de todos esses dados que fomos analisando, pode-se verificar um avanço na construção dos sentidos do texto de A4 e, conseqüentemente, na discursividade.

É importante ressaltar que, para que houvesse uma melhora significativa na escrita/reescrita dos RAC, os alunos tiveram que compreender a necessidade e a importância desse gênero discursivo para sua formação, bem como compreender e aceitar que a qualidade de sua escrita depende do envolvimento de cada um com sua própria escrita e, naturalmente, da intervenção e do acompanhamento do professor responsável pelo processo de produção, no caso, o de língua portuguesa. Tais aspectos são imprescindíveis quando se tem em mente, não apenas ensinar conteúdos, mas promover o letramento dos sujeitos envolvidos.

Abordaremos, na seção seguinte, o processo de intervenção docente no processo de escrita e reescrita dos RAC.

3.1.3 Análise das intervenções do professor nas produções escritas pelos alunos

Nesta parte, descreveremos as intervenções e demonstraremos a influência das estratégias de correção utilizadas pela professora no processo de correção das reescritas, em cada versão apresentada pelos sujeitos. Nesta análise, levaremos em consideração a relação entre os comentários da professora e as qualidades discursivas utilizadas como critério de correção, procurando verificar se há relação entre as mudanças sugeridas/esperadas pela professora e o que, de fato, o aluno alterou.

Como vimos na metodologia, durante as aulas, dois componentes do gênero RAC guiaram os alunos na escrita/reescrita e a professora na correção dos

relatórios: a) a preocupação com a forma organizacional do gênero RAC (cujo modelo foi criado pelos docentes do curso) e b) a preocupação com a qualidade discursiva do relato (analisada por meio do estabelecimento das qualidades discursivas unidade temática, objetividade, concretude e questionamento).



A seguir apresentamos a primeira versão do RAC produzido por A2 para que se tenha uma visão geral e se possa estabelecer uma comparação com a 2ª versão (doravante V2) apresentada na sequência com as intervenções da professora:

A densidade de sementeira indicada é de 300 a 350 sementes aptas/m². No final do período recomendado, deve-se dar preferência ao nível superior de densidade. Essas densidades são indicadas tanto para sementeira em linha como a lanço. É melhor preferir sementeira em linhas pelas seguintes vantagens: distribuição mais uniforme de sementes; maior eficiência na utilização de adubo; melhor cobertura da semente; menor possibilidade de dano às plantas quando da utilização de herbicidas em pré-emergência, as fileiras não podem estar nas distâncias de 20 cm, elas devem ficar em 2cm e 5cm.

A fixação de nitrogênio no solo é uma técnica adotada pela agricultura sustentável, um dos pilares no programa ABC, desenvolve bactérias para captar o nitrogênio existente no ar e transformá-lo em matéria orgânica para ser usado por plantas e assim dispensa o uso de adubos nitrogenados, essa técnica proporciona uma maior produtividade às terras agrícolas, e reduz o custo de produção e melhora bastante a fertilidade do solo, e também que traz um ganho ambiental incalculável, e não polui o meio ambiente.

V1 do RAC de A2

Conforme se verifica, não há marcas de correção nessa primeira versão. Tal fato se explica em razão de que os alunos foram orientados a reescreverem sua segunda versão a partir da análise coletiva do relatório modelo elaborado pelos professores do IFMS. Após a produção dessa versão inicial, foi apresentado e analisado coletivamente o modelo de RAC elaborado pelos docentes. O sujeito A2, assim como os demais, foram incentivados a reescreverem, procurando aproveitar as orientações partilhadas durante a análise do RAC modelo. Vejamos, a seguir, a V2 de A2:

Relatório de aula de campo	
FICHA TÉCNICA DA AULA DE CAMPO	
Estudante: XX	
Disciplina: Solos II	
Professor: XX	
Horário de início da atividade: 15:30hs Horário de término: 17:45hs	
Conteúdo: Linha de Semeadura, Fixação no Solo.	
Título da aula de campo: Plantas	 O título da aula está mais geral que o conteúdo.
Data da aula de campo: 11/11/2013	
Local da aula: Campo	 Onde fica o campo em que foi realizada a aula?

<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Teve como conhecimento explicação sobre como aplicar a adubação no solo e para fazer uma boa utilização do adubos, e <u>tambem</u> nas vantagens de linhas de semeadura de como fazer a <u>distribuição</u> das sementes.</p> <p>E a fixação do nitrogênio e uma forma de captar o nitrogênio no ar e assim transformar em matéria orgânica assim faz com que não precise usar adubos nitrogenados, assim acaba tendo mais produtividades nas terras.</p> <p>Resultados e Conclusões</p> <p>O relatório apresento alguns conhecimentos sobre Linha de <u>semadura</u>, e fixação de nitrogênios no solo como aplicar como ter a utilização certa dos adubos nas plantas e como saber as vantagens das sementes no campo, e quando mais a distribuição das sementes mais eficaz fica a utilização de adubos.</p>
--



V2 do RAC de A2








O primeiro comentário da professora que se pode observar é a respeito do título: “O título da aula está mais geral que o conteúdo”. Esse tipo de intervenção parece ter o objetivo de demonstrar para A2 a necessidade de se estabelecer uma delimitação maior no título para que se referisse com mais especificidade ao

conteúdo, o que revela uma orientação favorecedora do estabelecimento da qualidade discursiva unidade temática.

O segundo comentário: “Onde fica o campo em que foi realizada a aula?” denuncia a falta de uma informação importante, a respeito da identificação do local em que foi realizada a atividade, o que remete à fragilidade na qualidade discursiva objetividade. Ao omitir informações importantes para contextualizar a realização da experiência, o texto evidencia a vulnerabilidade nessa qualidade discursiva.

Destacaremos, a seguir, a primeira parte (ficha técnica) da reescrita V3 do RAC de A2 para que se constate que o comentário a respeito da falta de objetividade não foi compreendido ou foi ignorado por A2:

Relatório de aula de campo	
FICHA TÉCNICA DA AULA DE CAMPO	
Estudante: XX	
Disciplina: Solos II	
Professor: XX	
Horário de início da atividade: 15:30hs Horário de término: 17:45hs	
Conteúdo: Linha de Semeadura, Fixação no Solo.	 Confira o conteúdo e o título da aula passados pelo professor.
Título da aula de campo: Plantas, Linha de semeadura.	
Data da aula de campo: 11/11/2013	
Local da aula: Campo	 Onde fica este campo? Qual o nome?

RELATO DISCURSIVO DA AULA DE CAMPO	
<p>Introdução</p> <p>Teve como conhecimento explicação sobre como aplicar a adubação no solo e para fazer uma boa utilização do adubos, e também nas vantagens de linhas de semeadura de como fazer a distribuição das sementes.</p> <p>E a fixação do nitrogênio e uma forma de captar o nitrogênio no ar e assim transformar em matéria orgânica assim faz com que não precise usar adubos nitrogenados, assim acaba tendo mais produtividades nas terras.</p>	<p> Apresente a aula e seus objetivos</p> <p> Quem?</p>
<p>Fundamentação teórica</p> <p>Antes mesmo de ir para o campo professor explicou como iria ser a aula de como precisamos saber sobre a linha de semeadura, e de como poderíamos saber se a planta teria os nutrientes ou não, explicou também como iríamos encontrar as situações de algumas das plantas.</p>	<p> Apresente um resumo do conteúdo da aula.</p> <p> Isso faz parte da metodologia.</p>
<p>Metodologia da observação</p> <p>Utilizamos as plantas como estudo, pegamos umas e começamos a olhar e questionar a situação daquela planta.</p>	<p> Quais plantas?</p>
<p>Resultados e Conclusões</p> <p>O relatório apresento alguns conhecimentos sobre Linha de semadura, e fixação de nitrogênios no solo como aplicar como ter a utilização certa dos adubos nas plantas e como saber as vantagens das sementes no campo, e quando mais a distribuição das sementes mais eficaz fica a utilização de adubos.</p>	<p> Ou a aula de campo?</p> <p> Não foi falado na metodologia sobre a linha de semeadura. Portanto, não sei como chegou a esta conclusão.</p>
<p>Referências</p> <p>http://www.cnpt.embrapa.br/culturas/trigo/rcsbpt04/densi.htm</p>	
<p>Anexos</p>	

V3 do RAC de A2

Como se pode verificar, na V3 do RAC de A2, a informação solicitada não foi acrescentada, o que suscita novo comentário da professora: “Onde fica este campo? Qual o nome?”

Apesar das limitações demonstradas no relatório, observa-se uma melhora após a análise coletiva do RAC modelo. Como é possível verificar, nessa terceira versão do relatório de aula de campo de A2, houve uma ampliação considerável da quantidade de informações apresentadas, porém, proporcionalmente a isso, as intervenções da professora também tiveram uma quantidade majorada. Desde a introdução até os resultados e discussões, A2 demonstra não ter compreendido efetivamente o que é pedido em cada tópico. Um claro exemplo está em:

Introdução

Teve como conhecimento explicação sobre como aplicar a adubação no solo e para fazer uma boa utilização do adubos, e também nas vantagens de linhas de semeadura de como fazer a distribuição das sementes.

Esse trecho não cumpre seu objetivo por não trazer informações básicas (data, local, objetivo da aula). Esse trecho destacado seria, possivelmente, mais adequado para constar como resultado da aula de campo.

Na tentativa de levar o aluno a fornecer as informações necessárias para suprir as lacunas de informação e, consequentemente, dar mais objetividade ao texto, a professora questiona-o acerca de “quem teve como conhecimento” o que ela tenta descrever com palavras. Mais uma vez, verifica-se a tentativa de levar o aluno a refletir a respeito da falta de informações e de dados em seu texto.

Destacamos um trecho da V3 do RAC de A2 correspondente à fundamentação teórica, para demonstrar a dificuldade de compreensão que A2 tem em relação às diferentes partes do RAC revelada, sobretudo, por meio das informações equivocadas a respeito dos aspectos teóricos e do conteúdo científico que são confundidos com a contextualização.

Fundamentação teórica

Antes mesmo de ir para o campo professor explicou como iria ser a aula de como precisamos saber sobre a linha de semeadura, e de como poderíamos saber se a planta teria os nutrientes ou não, explicou também como iríamos encontrar as situações dealgumas das plantas .

Trecho da V3 do RAC de A2

A falta de certeza a respeito de como processar as informações no interior do modelo de RAC analisado e fornecido aos discentes é evidenciada provavelmente pela falta de familiaridade com termos e expressões que aparecem no RAC modelo, tais como “metodologia” e “fundamentação teórica”. Em decorrência disso, a professora, em um de seus comentários, é levada a esclarecer o que se espera no tópico da fundamentação teórica: “apresente um resumo do conteúdo da aula”. Em outro comentário, orienta A2 a redirecionar o bloco de texto (transcrito acima) colocado na fundamentação teórica, para o espaço destinado à metodologia: “Isso faz parte da metodologia”.

Vale ressaltar que a dificuldade dos alunos em compreender e estabelecer uma relação de sentido entre as diferentes partes de seus relatórios,

deve-se ao fato de não se tratar de um gênero com o qual têm familiaridade, por não terem contato com o gênero nos anos anteriores de escolarização.

A seguir, apresentamos as primeiras versões dos relatórios A9 e A10 com o intuito de demonstrar qual visão os alunos têm a respeito do gênero.

A qualidade do solo é muito importante para o rendimento e produtividade do que se planta nela.
Existem vários tipos de solos dos mais produtivos aos quase nada produtivos.
Dos piores são os arenosos por que nela quando se esta muito calor a planta não resiste a alta temperatura .e esta em maior parte da nossa região ,e por isso exige muito da agricultura de precisão ,por que nela tem como fazer desse solo ruim para ótimo solo de produção .
E com o solo não tratado ele fica frágil a planta não recebe os nutriente precisos ,diferente do solo tratado,tai ai a importância do cultivo do solo.
As colorações das folhas revelam o crescimento das folhas as mais verdes tem mais crescimento é maior e a menor que tem menos coloração,
Se a adubação for freqüente não será preciso a reforma de pasto,

1V do RAC de A9

Como se pode verificar, são seis parágrafos nos quais A9 aborda diversos assuntos, todos relacionados à fundamentação teórica, tais como, “qualidade do solo”, “tipos de solo”, “coloração das folhas” e “adubação”. Tal procedimento, reduz o RAC a esse único item. Vejamos o exemplo de A10:

Itens: Nitrogênio, Bactérias (bradyrizobiumjaponicum), Distribuição de adubo, Cultivo em linha de semeadura.
O nitrogênio está ligado aos resíduos orgânicos de origem vegeta e animal ,a matéria orgânica também faz uma grande importância fonte de nitrogênio no solo.
A bactéria Risóbios seu nome científico (bradyrizobiumjaponicum) isso aparace quando as plantas produzem vagens como a soja .
Quando essa bactéria tem contato com a raiz da planta formam bolinhas na raiz que é conhecido como nódulos .Essas bactérias o agricultor economiza na adubação nitrogenada.
A distribuição de adubo é feita por dois modos: a linha e a lança, A quantia e de 300 quilos por hectare . A lança tem a função para passar por todo hectare já a linha vai com a semente.
Semeadura em linha são possíveis mais de uma plantadeira para fazer o plantio.
O espaçamento deve conter 60 cm entre as linhas e a profundidade deve ficar entre 2cm e 5 cm.

1V do RAC de A10

Da mesma forma que A9, o sujeito A10 também apresentou em sua 1V uma relação de itens esparsos e desarticulados, conseqüentemente fragilizado quanto ao estabelecimento da unidade temática.

Mesmo após a apresentação e a análise coletiva do RAC modelo, observamos que o modelo de redação em forma de itens desarticulados, como se

estivessem preenchendo os tópicos de um formulário sem a preocupação de estabelecer uma relação de sentido e uma unidade ao texto permanecia em alguns casos. Isso pode ser um indicativo de que a falta de letramento a respeito do gênero RAC, por parte dos alunos, demandaria maior tempo de trabalho para a compreensão das particularidades genéricas do RAC, variante que não pode ser ignorada por um professor que considera a escrita como processo, não apenas como produto.

Ressaltamos que durante o processo das escritas e reescritas todos os sujeitos produziram mais duas versões. A partir da segunda versão do RAC, surgem produções muito diferenciadas das primeiras versões evidenciando um progresso, ainda que lento, no letramento a respeito do gênero RAC.

Tomemos como exemplo a V1 e a V2 do RAC de A9, apresentadas na sequência para facilitar a comparação:

A qualidade do solo é muito importante para o rendimento e produtividade do que se planta nela.
 Existem vários tipos de solos dos mais produtivos aos quase nada produtivos.
 Dos piores são os arenosos por que nela quando se esta muito calor a planta não resiste a alta temperatura . e esta em maior parte da nossa região ,e por isso exige muito da agricultura de precisão ,por que nela tem como fazer desse solo ruim para ótimo solo de produção .
 E com o solo não tratado ele fica frágil a planta não recebe os nutriente precisos ,diferente do solo tratado,tai ai a importância do cultivo do solo.
 As colorações das folhas revelam o crescimento das folhas as mais verdes tem mais crescimento é maior e a menor que tem menos coloração,
 Se a adubação for freqüente não será preciso a reforma de pasto.

V1 do RAC de A9.



INSTITUTO FEDERAL
MATO GROSSO DO SUL
 Campus Ponta Porã

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Gros
 Câmpus Ponta Porã

Relatório de aula de campo

FICHA TÉCNICA DA AULA DE CAMPO

Estudante: A10

Disciplina: Solos 2

Professor: XXX

Horário de início da atividade: 7:00horário de término:8:30

Conteúdo: o solo e a compactação

Título da aula de campo:

Data da aula de campo:

Local da aula:

Introdução

A qualidade do solo é muito importante para o rendimento e produtividade do que se planta nela.

Existem vários tipos de solos dos mais produtivos aos quase nada produtivos.

Dos piores são os arenosos por que nela quando se esta muito calor a planta não resiste a alta temperatura .e esta em maior parte da nossa região ,e por isso exige muito da agricultura de precisão ,por que nela tem como fazer desse solo ruim para ótimo solo de produção .

E com o solo não tratado ele fica frágil a planta não recebe os nutriente precisos ,diferente do solo tratado,tai ai a importância do cultivo do solo.

As colorações das folhas revelam o crescimento das folhas as mais verdes tem mais crescimento é maior e a menor que tem menos coloração,

Se a adubação for freqüente não será preciso a reforma de pasto.

Fundamentação teórica

Rhizobium: uma bactéria, uma bactéria do bem, onde ajuda a planta do soja, a se alimentar do nitrogênio(N), ao crescer esse nódulos são produzidos nas raízes, que ajudam na entrada de nitrogênio(N), e assim produtos com resinas de petróleo são dispensados por esses nódulos, sem dificuldades, o ocorrido foi demonstrado que esses nódulos são precisos na planta.

Já o solo, arenoso, com aspectos físicos ruim, mais com aspectos químicos ótimo.

Metodologia da observação

Que o solo, se não haver os aspecto físico bom para a plantação, será utilizados produtos químicos que ajudara a planta a se estabelcer e se apropriar aquele ambiente, haverá problema se a textura do solo for muito fraca, que assim produtos químicos não serão utilizados do jeito correto, a planta por si mesmo ira se prontificar a procurar os seus minerais,

Resultados e Conclusões

Uma planta sem esse nódulos(Rhizobium) não ira conseguir o resultado de atingir a um patamar de uma planta sadia, onde ira ficar com folhas amareladas, e pequenas.

Referências

Embrapa.com

Anexos

V2 do RAC de A9¹⁷

Ao observar a “introdução” da V2, é possível verificar que houve apenas a transposição dos seis parágrafos da V1, para o item “Introdução” do RAC. E, para as demais partes componentes do relatório (fundamentação teórica, metodologia e resultados e conclusões), A9 acaba por repetir informações que, muito provavelmente, foram retiradas da única fonte de consulta (a página da Embrapa, única referência mencionada na bibliografia consultada). A V2 de A9 indicia que o conceito de RAC, apesar da análise coletiva feita pela professora no RAC modelo, ainda não havia sido compreendido pelo sujeito. A professora realizou, no caso de A9 na V2, uma série de intervenções durante a aula para auxiliá-lo na aquisição das qualidades discursivas e, provavelmente, acreditava que A9 poderia ter atingido resultado melhor.

No entanto, em virtude da correção em sala de aula da V2, verificamos que há uma melhora significativa na V3 desse sujeito (A9) no que se refere à “introdução”, conforme se verifica no trecho destacado a seguir:

Introdução

O relatório foi feito em uma observação a aula em campo, onde mostrara como é a fixação de nitrogênio(N), nas plantas, e o espaçamento entre linhas de cada planta. Apresentar o rizóbio, um nódulo na raiz, como algumas “bolinhas”, onde também ira explicara o espaçamento de linhas, e a quantidade de adubação em suas linhas, e os aspectos dos solo e suas fertilidades, foi feito ao lado do Campus Ponta Porã, dia: 08/11/13.

Introdução da V3 do RAC de A9.

¹⁷ Quanto às intervenções da professora, observamos que não há marcas de correção na V2 do RAC de A9. Isso se explica pelo fato de o texto ter sido corrigido em sala de aula de forma oral juntamente ao sujeito A9.

Diferente do caso anteriormente apresentado (a V2 de A9), a terceira versão apresenta informações importantes (e que devem constar em uma introdução), o que demonstra que a didática utilizada pela professora surtiu um efeito positivo, não apenas em relação à estrutura, como também, em relação à discursividade.

Outro trecho da V3 de A9, correspondente à metodologia da observação, também aponta para a melhoria na escrita do gênero.

<u>Metodologia da observação</u>	
1	Saímos do campus às 7:00 e voltamos às 9:30 , fomos a fazenda Jaguarundy ao lado do ifms, chegamos ao local e se deparamos com uma plantação de soja .
2	O professor XX começou a falar sobre sobre a bactéria (bradyrizobiumjaponicum) ,sobre o nitrogênio e também sobre a semeadura . Recolhemos com a mãosalguns pé de sojapara verificarmos se aqueles pés de soja tinha as tal “bolinha “(bactérias).
3	O nitrogênio está ligado aos resíduos orgânicos de origem vegeta e animal ,a matéria orgânica também faz uma grande importância fonte de nitrogênio no solo.
4	A bactéria Risóbios seu nome científico (bradyrizobiumjaponicum) isso aparece quando as plantas produzem vagens como a soja .
5	Quando essa bactéria tem contato com a raiz da planta formam bolinhas na raiz que é conhecido como nódulos .Essas bactérias o agricultor economiza na adubação nitrogenada.
6	A distribuição de adubo é feita por dois modos: a linha e a lança, A quantia e de 300 quilos por hectare . A lança tem a função para passar por todo hectare já a linha vai com a semente.
7	Semeadura em linha são possíveis mais de uma plantadeira para fazer o plantio.
8	O espaçamento deve conter 60 cm entre as linhas e a profundidade deve ficar entre 2cm e 5 cm.

Metodologia da observação da V3 do RAC de A9.

A escrita da metodologia nos permite verificar que o escrevente apresentou ligeira melhora na compreensão das diferentes partes que compõem o gênero RAC. Contudo, nos parágrafos 3, 4, 5, 6, 7 e 8 podemos verificar que A9 apresenta quesitos que deveriam constar no item da Fundamentação teórica, o que levava a professora a se indagar sobre a eficácia da metodologia aplicada por ela.

Aliás, a ausência das qualidades discursivas, principalmente a concretude e a objetividade, surge em praticamente todos os RAC produzidos ao longo das aulas. Para dar objetividade e concretude há a necessidade de pormenorizar informações que demonstrem, descrevam o processo de observação e análise da

experiência vivenciada. Ao trabalhar com esse processo, o professor se depara com a cultura ainda vigente, na maior parte das práticas didáticas de ensino da escrita nas salas de aula, de ensino de produção da escrita, em que a produção de frases “soltas” (ou justapostas umas às outras sem se atentar às relações de sentido) e frases generalizantes, são muito comuns nas redações escolares. Essa estratégia de escrita para o RAC, por exemplo, cria problemas, do ponto de vista discursivo, à necessária descrição da metodologia da prática vivenciada.

Seguindo essa lógica, constatamos que a maior parte das intervenções realizadas pela professora ao longo deste trabalho tiveram o objetivo de dirimir tais dificuldades decorrentes de todo um processo de aprendizagem da escrita pouco centrado nos sentidos, em que estes nem sempre são a principal preocupação. Verificamos o indício da preocupação da professora com as relações de sentido ligadas à metodologia nas intervenções feitas a esse item da 2V do RAC de A7. Conforme apresentamos a seguir, podemos observar os comentários da professora, a partir dos quais procura orientar A7 a rever a fragilidade discursiva da descrição da experiência realizada.

Metodologia da observação

Para a aula prática não foi utilizado nenhum instrumento específico. Somente tivemos uma análise sensorial por tato, que no caso, foi cada aluno (inclusive o professor) retirar uma planta de soja com as mãos, para analisarmos alguns aspectos que serão tratados mais adiante.

Chegamos à fazenda e o professor fez uma breve introdução sobre os assuntos a serem tratados: bactéria *Bradyrhizobium japonicum*, que serve para a fixação de nitrogênio na cultura soja, como já dito acima, e linhas de semeadura.

Primeiramente apanhamos uma planta, e observamos os nódulos que elas tinham na raiz. Foi explicado que aquilo era causado pela bactéria *Bradyrhizobium japonicum*, que serve exatamente para fornecer nitrogênio para a planta de soja. Ela é colocada ao solo, e ao mesmo tempo em que fornece o nitrogênio, se alimenta de alguns minerais da soja.

Foi perceptível que na raiz da soja criam-se nódulos, que são como umas “bolinhas”. São as bactérias que fazem com que ocorra a formação das mesmas, e lá que fica armazenado o nitrogênio.

Também foi observado, aproveitando que estávamos na lavoura, as linhas de semeadura. Que foi nos explicado que servia para deixar o plantio bem melhor em vários sentidos. Ela é baseada em plantar com um espaçamento de 35 a 45 cm, e serve para ter uma orientação bem melhor quando for acrescentar algo no solo.

[C2] Comentário: Seja mais clara. Explique como isso acontece.

[C3] Comentário: Observe o que há de informação repetida neste parágrafo.

[C4] Comentário: Exemplifique em quais sentidos as linhas de semeadura melhoram o plantio.

[C5] Comentário: O que se pode acrescentar ao solo neste caso?

Metodologia da observação da V2 de A7.

Vejamos que no segundo parágrafo, A7 afirma: “...pela bactéria *bradyrhizobiumjaponicum* Ele á colocada ao solo, e ao mesmo tempo em que fornece o nitrogênio se alimenta de alguns minerais da soja.” No trecho “Ela é colocada”, podemos observar que há o comentário C2 pedindo maiores explicações, maior clareza na descrição, a respeito do procedimento de sua colocação no solo. Tal comentário vai em direção à solicitação de maior objetividade na explicitação da metodologia, o que significa dar mais objetividade ao texto. No terceiro parágrafo, o

comentário C3 solicita também maior objetividade, na medida em que alerta A7 a respeito da repetição desnecessária de informações. Tal qual a falta de informações, a repetição desnecessária fragiliza a qualidade discursiva objetividade.

No quarto parágrafo, observamos que na correção foram destacadas as expressões “vários sentidos” (Comentário C4) e “for acrescentar algo no solo” (comentário C5). Verificamos que nesses dois trechos, há o uso de termos indeterminados que denunciam a presença do “lugar-comum” em vez da clareza e da concisão da descrição miúda. Ao solicitar, em C4, que o escrevente “Exemplifique em quais sentidos as linhas de semeadura melhoram o plantio”, a professora está solicitando ao sujeito que dê mais concretude ao seu discurso. Tal solicitação permitiria que o leitor melhor compreendesse as informações a respeito da metodologia do processo vivenciado.

No comentário C5, ao perguntar “o que se pode acrescentar ao solo neste caso?”, a professora indicia preocupação com a fragilidade na qualidade discursiva objetividade, já que a expressão “algo” pode ser qualquer coisa. Nesse caso, fica com o leitor a tarefa de preencher a lacuna com os sentidos que lhe aprouver, sem a referência que deveria ser fornecida pelo autor, procedimento que as coerções do gênero RAC não permitem, pois como afirma Bakhtin (2003) os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados (p.280)”.

A seguir, expomos a V3 de A7 para demonstrar as aquisições, em termos de letramento, que A7 está processando a respeito do gênero RAC, favorecido pelos questionamentos da professora a respeito do gênero.

Metodologia da observação

Para a aula prática não foi utilizado nenhum instrumento específico. Somente tivemos uma análise sensorial por tato, que no caso, foi cada aluno (inclusive o professor) retirar uma planta de soja com as mãos, para analisarmos alguns aspectos que serão tratados mais adiante.

Chegamos à fazenda e o professor fez uma breve introdução sobre os assuntos a serem tratados: bactéria *Bradyrhizobium japonicum*, que serve para a fixação de nitrogênio na cultura soja, como já dito acima, e linhas de semeadura.

Primeiramente apanhamos uma planta, e observamos os nódulos que elas tinham na raiz. Foi explicado que aquilo era causado pela bactéria *Bradyrhizobium japonicum*, que serve exatamente para fornecer nitrogênio para a planta de soja. Ela é colocada com um maquinário especial ao solo, igualmente por toda a plantação, e ao mesmo tempo em que fornece o nitrogênio, se alimenta de alguns minerais da soja.

Também foi observado, aproveitando que estávamos na lavoura, as linhas de semeadura. Que foi nos explicado que servia para deixar o plantio bem melhor em vários sentidos, como por exemplo, na hora da colheita facilita muito, pois pode se passar o maquinário facilmente entre elas. Ela é baseada em plantar com um espaçamento de 35 a 45 cm, e serve para ter uma orientação bem melhor quando for acrescentar algo no solo, como calcário ou agrotóxico.

Metodologia da observação da V3 (última versão) de A7.

Realizando uma análise geral dos comentários do professor no que diz respeito à correção dos RAC, pôde-se verificar que sistematicamente o professor indica o trecho problemático e, próximo ao trecho, faz o comentário/correção priorizando as relações de sentido, ao propor um diálogo com o escrevente tomando como referência as qualidades discursivas, propostas como norteadoras do processo de revisão e de reescrita. Tal procedimento de correção evidencia uma preocupação em direcionar a atenção aos aspectos discursivos, à construção dos sentidos e remete à correção misto-discursiva conforme descrita por Conceição (2014).

Dialogar desse modo durante o processo de escrita do gênero evidencia o sério propósito de restaurar, na prática pedagógica de ensino da escrita, a condição dialógica fundamental no letramento, muitas vezes perdida no imaginário da maioria dos escreventes e dos professores de língua portuguesa. Esse procedimento certamente favoreceu aos sujeitos da pesquisa a possibilidade de associar, de forma mais próxima de sua realidade, o uso de um gênero que se faz presente na prática social do futuro técnico agrícola, e isso contribuiu para que alcançássemos nosso objetivo maior que foi letrá-los no gênero estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da concepção de linguagem como um processo que se desenvolve por meio das relações humanas em interatividade e que situa e interfere nas relações entre o usuário e sua realidade, seja ela natural ou social, além de percebermos a necessidade de um princípio dialógico para que haja a construção da discursividade, propusemos esta pesquisa-ação com o intuito de desenvolver nos alunos, e em nós mesmas, a percepção de que a escrita e a reescrita de textos, orientada por critérios bem estabelecidos de correção, são essenciais para o desenvolvimento da discursividade e para a construção do conhecimento acerca dos diversos gêneros discursivos.

O intento de contribuir para o letramento, visto como prática social, de alunos no gênero relatório de aula de campo, por meio da intervenção didática, buscou propor uma solução para um sério problema diagnosticado no Curso Técnico em Agricultura, *campus* Ponta Porã, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Ao favorecer o desempenho dos alunos na escrita de um gênero exigido nas disciplinas do eixo técnico, buscamos, ao longo do processo, proporcionar aos educandos ferramentas discursivas que evidenciassem o princípio dialógico que deve permear o processo de ensino da escrita, bem como o uso real do gênero na vida profissional dos sujeitos envolvidos.

Com um *corpus* composto por textos de doze sujeitos que tiveram as escritas e reescritas de seus relatórios de aula de campo analisadas comparativamente no que se refere à estrutura formal e à qualidade discursiva do texto, foi-nos necessário utilizar um arcabouço teórico fundamentado na perspectiva dos gêneros do discurso, dos letramentos e das qualidades discursivas unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Estas, entendidas como elementos linguísticos que direcionariam a prática de escrita e reescrita centrada nas relações de sentido dentro do texto.

Uma das principais constatações foi o fato de que os relatórios de aula de campo que antes não passavam da primeira versão e se constituíam no mero cumprimento de tarefa escolar tiveram, durante este processo, a segunda, a terceira, a quinta e até a sétima versão reescrita. Tal fato indicia que a concepção de que o RAC seria escrito apenas para a “gaveta do professor” foi desconstruído ou, no mínimo, questionado. As reescritas evidenciaram um intenso trabalho com e sobre a

linguagem (GERALDI, 1997), em busca da expressão mais eficaz, que melhor favorecesse e permitisse a compreensão e a réplica por parte do interlocutor. Esse trabalho linguístico requereu o exercício da capacidade de argumentar, de discernir, de explicitar, de posicionar-se diante dos fatos e, por isso mesmo, fez parte do processo de letramento dos Técnicos Agrícola nas práticas sociais (STREET, 2007) a que o foram submetidos.

Os resultados qualitativos de suas produções, apesar de ainda requererem maiores investimentos didáticos e continuidade, demonstram que os sujeitos apresentaram uma melhora significativa no que tange à qualidade discursiva e à estrutura formal dos relatórios de aula de campo, o que aponta para a possibilidade de a metodologia trabalhada ter sido favorável ao letramento dos sujeitos neste gênero discursivo. Outras pesquisas poderão verificar a validade do trabalho com outros gêneros.

As aulas e as intervenções no texto instigaram os escreventes a repensarem as próprias estratégias discursivas, levando-os a deslocarem-se da confortável posição de escrevente que vê a escrita apenas como o resultado da codificação de conhecimento e de informações na modalidade escrito.

A expressão escrita é, incontestavelmente, indispensável para o exercício profissional, pessoal e social, pois proporciona ao aluno a noção de que o texto se completa apenas na leitura do outro. Essa compreensão pode servir de preparação para o mundo do trabalho na medida em que capacita para o exercício da argumentação e da réplica ao discurso do outro, além de desenvolver o senso de autocrítica, a partir do momento em que podemos acessar materialmente nosso pensamento e atuar sobre ele, de modo a modificá-lo, a aprimorá-lo.

O conhecimento e o domínio de diversos gêneros discursivos empodera o aluno e desenvolve nele sua construção discursiva de modo plural e satisfatório para que possa lidar com o mundo dinâmico e multifacetado da contemporaneidade. Quanto maior for o leque de gêneros do qual disponha o educando, maior habilidade de produzir e compreender textos ele terá.

Os dados obtidos e analisados, por mais heterogêneo que tenham se apresentado, de um modo geral, apontam para sujeitos a quem, ao longo do processo de escolarização, foram dadas poucas oportunidades de refletir, de forma orientada, acerca de suas próprias produções escritas. Nesse sentido a focalização do trabalho numa concepção sociointeracionista, amparada por um conceito de

letramento que permitiu trabalhar com o gênero RAC como prática social e reflexiva, foi determinante para o progresso evidenciado nas reescrita.

O trabalho com as qualidades discursivas (GUEDES, 2012) foi determinante na orientação dos sujeitos para promover a construção das relações de sentido que todo texto deve estabelecer com seus interlocutores, evidenciando sua dialogia. Para nós, como professora-leitora dos textos dos alunos, a utilização das qualidades discursivas como critério de análise e correção permitiram atuarmos como leitora real e interessada na interlocução proposta pelos alunos no texto que escreveram.

Em nossa prática docente como professora de língua portuguesa, a reescrita de textos realizada pelos alunos contribuiu para ampliar as reflexões acerca do nosso próprio letramento e acerca das implicações sociais das práticas docentes de ensino da escrita para além da sala de aula.

Considerada como ferramenta de aprimoramento do processo de produção e melhoria do texto, a reescrita foi utilizada para a geração de uma confrontação entre textos-modelo (RAC produzido pelos professores como modelo) e textos autorais dos alunos em processo de produção, estimulando os questionamentos entre o saber dos docentes e os saberes internalizados pelos alunos.

Existem vários trabalhos de pesquisa em torno de leitura e ensino de relatório (FISHER, 2011; GERMANOS, e SOUZA, 2014 e SILVA, 2012;). Contudo, quanto ao gênero relatório de aula de campo, especificamente, a construção coletiva de um material de referência para realizar este trabalho foi necessária e, talvez, tenha sido uma das maiores contribuições que este estudo dá ao ensino da escrita no âmbito das escolas técnicas, especialmente. O que ficou patente no desenvolvimento deste trabalho é que as expectativas dos professores do núcleo técnico quanto ao domínio do gênero pelos alunos que ingressam no IFMS, era a de que já sabiam produzi-lo, sendo dispensável a orientação prévia, fato que não se confirmou no diagnóstico realizado. O diagnóstico demonstrou e denunciou que a maior parte dos alunos que iniciam o Ensino Médio na instituição onde esta pesquisa foi aplicada, chega sem as noções mínimas do que venha a ser um relatório. Maior ainda é a desinformação a respeito de um relatório de aula de campo.

Quanto aos docentes da instituição, vale ressaltar que o espírito colaborativo, de certo modo, revelou-se um dos resultados positivos desta pesquisa-

ação: o envolvimento da comunidade atendida, especialmente dos professores que realizam as aulas de campo, na solução de um problema por eles vivenciado na prática docente.

Diante da situação de fragilidade quanto ao letramento no gênero RAC diagnosticado nos sujeitos da pesquisa, se fez necessário definirmos o procedimento didático a ser adotado, ou especificamente, e qual metodologia de correção textual deveríamos adotar, por compreendermos que tal prática influenciaria positiva ou negativamente os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A escolha de um método de correção dialógico que levasse o professor a indicar com clareza os pontos frágeis do texto e a dialogar a partir deles de forma organizada foi um grande desafio.

Um dos maiores foi escolher critérios de correção que nos levasse a explicitar os problemas diagnosticados e a apontar caminhos de solução, com base em critérios centrados nas relações de sentido em vez dos centrados em aspectos da superficialidade textual, aos quais nossos olhos estavam tão acostumados. A escolha do método de correção misto-discursivo não foi novidade somente para os alunos. Nós também tivemos que reeducar, durante o processo, nosso olhar e nossa capacidade de assumir uma posição responsiva diante da escrita daqueles sujeitos.

Ao privilegiar as relações de sentido em suas correções, o professor precisou deixar claro aos alunos que os aspectos gramaticais, ortográficos ou de estrutura genérica, embora não fossem ignorados ao longo do processo de correção textual, seriam foco de atenção num segundo momento. O professor, inicialmente, iria ater-se aos sentidos articulados pelo escrevente, o que requeria um olhar privilegiado e anterior ao plano discursivo, só depois para o plano gramatical.

A interação instaurada entre professora e alunos gerou reflexão mútua acerca do “o que” e do “como” o aluno escreve e apontou para a necessidade de questionarmos e revermos o nosso próprio fazer didático, especialmente quanto à correção textual. Ficou evidente, logo de início, que o nosso maior desafio seria instaurarmos uma nova relação entre o professor-corretor, o texto e o escrevente.

Ficou comprovado, após a aplicação da pesquisa, que os problemas do texto não se concentravam na superfície textual, mas nas relações de sentido, na dificuldade que os sujeitos tinham de articular os argumentos e explicitá-los ao leitor.

Nesse sentido, há que se destacar que a utilização das qualidades discursivas para orientar a correção, por parte do professor, e a reescrita, por parte

do aluno foi, do ponto de vista didático, uma estratégia que se mostrou valiosa, pois permitiu que a mediação da professora, durante a correção textual, proporcionasse segurança à própria professora (ainda que por vezes a dúvida se fez presente) e autonomia aos escreventes, dando-lhes condições de refletirem sobre seus próprios discursos.

Sob esse ponto de vista, torna-se imprescindível que o professor de Língua Portuguesa tenha uma prática que considere as necessidades cognitivas e sociais dos alunos ao planejar e executar seu trabalho, e assuma o papel de mediador entre os saberes do aluno e o conhecimento que se espera que ele adquira.

Ao estabelecermos o gênero RAC como objeto de estudo desta pesquisa em nosso lócus de trabalho, é certo que tomamos maior consciência do nosso papel como pesquisadora de LA, que pode e deve, diagnosticar e intervir, de forma planejada, nas situações de uso da linguagem, para nos constituirmos uma professora-pesquisadora que não só ensina, mas também aprende com seus alunos a refletir sobre a linguagem e a assumir, não mais a função de fiscalizadora de “erros”, mas a função responsiva de mediadora ativa e responsiva do processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BELTRÃO, O.; BELTRÃO M. **Correspondência Linguagem e Comunicação**: Oficial, Empresarial, Particular. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.
- BIASOTTO, M.; CONCEIÇÃO, R. I.S. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. **Revista Raído**, Dourados, v. 9, n. 18, p. 35-57, jan./jun., 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOUSQUIÉ, G. **Como redigir um relatório**. Trad. Carlos Corrêa Cago. 3. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1957.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. **A reconstrução da discursividade na escrita**: da redação escolar ao discurso. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- _____. Da redação escolar ao discurso um caminho a (re)construir. **Linguagem & Ensino**, Pelotas-RS, v. 3, n. 2, 109-133, jan./jun., 2000.
- FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Revista Oorganon**, Porto Alegre, n. 46, jan./jun., p. 147-159, 2009.
- FISHER, A. (2011). Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, jan./jun., 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FUZA, A. F. e MENEGASSI, R. J. **Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil**. Anais eletrônicos do 2º CIELLI e 5º CELLI, 2012.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. da C. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v.8, n.16, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERMANOS, A. P. P. R.; SOUZA, F. A. de. **A produção do gênero textual relatório pelo aluno pesquisador no âmbito do Projeto Bolsa Alfabetização**.

Disponível em:

<https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_profesores/19.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

IDICIONÁRIO AULETE. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/relat%C3%B3rio>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MEDEIROS, J. B. **Correspondência**: técnicas de Comunicação criativa. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DOSUL. **Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agricultura**. Ponta Porã: IFMS, 2010.

REINALDO, M. A. G. **Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM?** *XIX Jornada de Estudos Linguísticos*, 2002.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.3, p. 54-67, set./dez., 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.).

Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e Org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:** Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 89-98.

SILVA, W. R. da. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **Revista Delta**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.281-305, 1. Sem. 2012.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, V. L. de; GONÇALVES, C. V. **Manual para padronização e normalização de trabalhos acadêmicos do UGB.** Revisão Alexandre Batista da Silva. Volta Redonda/RJ: FERP, 2013.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa.** Cidade Universitária, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C.. Questões fundamentais para o ensino de gramática. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-98.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Abreu, Cleide Monteiro Gonçalves de.

Gênero Relatório de Aula de Campo: a Construção da Discursividade na Reescrita. / Cleide Monteiro Gonçalves de Abreu. – Dourados, MS : UFGD, 2015.

102p.

Orientadora: Profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição
Dissertação (Pós Graduação em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Relatório de aula de campo. 2. Letramento. 3. Qualidades Discursivas. I. Título.