

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Emília Maria da Silva Pereira de Andrea

**O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM COMO
INSTRUMENTO REVELADOR DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE FUTUROS
SARGENTOS ENQUANTO LEITORES E
PRODUTORES DE TEXTOS EM SUA
FORMAÇÃO INICIAL**

**Taubaté/SP
2013**

Emília Maria da Silva Pereira de Andrea

**O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM COMO
INSTRUMENTO REVELADOR DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE FUTUROS
SARGENTOS ENQUANTO LEITORES E
PRODUTORES DE TEXTOS EM SUA
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Eveline Mattos Tápías Oliveira

**Taubaté/SP
2013**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

A556d Andrea, Emília Maria da Silva Pereira de
O diário de aprendizagem como instrumento
revelador do processo de construção identitária
de futuros sargentos enquanto leitores e produtores
de textos em sua formação inicial./Emília Maria da
Silva Pereira de Andrea. - 2013.
101f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2013.
Orientação: Profª Drª Eveline Mattos Tápias Oliveira,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Língua portuguesa. 2. Identidade. 3. Diário de
aprendizagem. 4. Aluno militar. 5. Marcas lingüísticas.
I. Título.

EMÍLIA MARIA DA SILVA PEREIRA DE ANDREA

**O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM COMO
INSTRUMENTO REVELADOR DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE FUTUROS
SARGENTOS ENQUANTO LEITORES E
PRODUTORES DE TEXTOS EM SUA
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Data: 29/04/2013

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira
Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto
Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus sujeitos de pesquisa, meus inspiradores e atores principais do meu cenário de pesquisa, e ao meu marido Hernando, que desempenhou com eficiência e carinho o papel de coadjuvante nessa história.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Eveline Mattos Tápias Oliveira, pelo carinho, pelas tantas palavras elogiosas que me incentivaram e contribuíram para que acreditasse em meu potencial e pelos tantos ensinamentos que não economizou em me passar durante as orientações.

Às Professoras Doutoras que fizeram parte das Bancas de Qualificação e Defesa: Rosinda, Adriana e Eliana, pela disponibilidade e pelas contribuições com este trabalho.

Às Professoras Doutoras Maria Aparecida Lopes Rossi e Vera Batalha, pela atenção e pelo carinho a mim dispensados quando dele precisei.

À Unitau, pela seriedade com que nos preparou durante o Curso de Mestrado.

À Escola de Especialistas de Aeronáutica, em especial ao Coronel Cardoso, que permitiu que a pesquisa fosse realizada na Escola, e às Tenentes Élide e Laís, pela compreensão e pelo apoio.

Ao meu marido Hernando, pela compreensão e pela colaboração incondicionais desde que desejei realizar o Curso de Mestrado.

Às coordenadoras e aos professores de Língua Portuguesa da EEAR, pelo apoio e pelas vezes que me substituíram em sala de aula; em especial ao professor Eduardo, por colaborar com a revisão do texto.

Aos amigos Sílvia e Leandro, professores de Matemática da EEAR, pela atenção e pela ajuda com os números e os quadros.

À professora e amiga Jeane Lucas, da EEAR, pelo incentivo, pelas ideias e pelos livros emprestados.

Aos amigos de Mestrado, que dividiram realizações e frustrações, lágrimas e sorrisos, principalmente ao Diego e à Eliana, que mais de perto me acompanharam e auxiliaram em todo o percurso.

Aos meus alunos da primeira série, pela contribuição direta como sujeitos de pesquisa, o que tornou possível a realização deste trabalho.

A meus familiares, que me incentivaram a alcançar meu objetivo.

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha trajetória e puderam contribuir com o meu crescimento no processo de aprendizagem.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação, realizada com trinta alunos da primeira série de 2012 do Curso de Formação de Sargentos de uma escola militar, objetiva analisar seus diários de aprendizagem, produzidos ao longo das práticas letradas do Curso de Redação, a fim de investigar em que medida os relatos dos diários são reveladores do processo de construção identitária desses futuros sargentos em formação inicial. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, cujo instrumento foi o diário de aprendizagem, que forneceu os objetos de análise, que propiciaram observar quais marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos relatos permitiram identificar a tomada de consciência dos alunos em relação ao uso da língua padrão. Com os resultados, queríamos saber também a que conclusão era possível se chegar sobre o uso do diário para favorecer a aprendizagem dos alunos nesse contexto de formação técnico-militar. A análise foi realizada seguindo-se o exposto na teoria sobre identidade, aprendizagem, metacognição e meta-afetividade, posicionamento, interação e mediação. Os resultados mostraram que a inserção no *mundo figurado* militar aconteceu de forma diferenciada para os sujeitos. Uma das dificuldades apontadas por eles diz respeito à produção de textos na língua padrão, atividade para a qual muitos dizem não ter competência, por serem que só sabe escrever quem domina regras gramaticais, talvez baseados em crenças (*vozes*) vindas de vivências anteriores. A mediação e a interação foram apresentadas como elementos importantes para minimizar as dificuldades. Quanto ao posicionamento dos sujeitos frente à professora-interlocutora, evidenciou-se que, de uma forma geral, a proximidade veio com o tempo de convivência, influenciando a escolha das palavras e dos gêneros discursivos usados nos relatos. A prática diarista mostrou-se útil para os sujeitos, propiciando-lhes o espaço-tempo necessário para as reflexões sobre si e sua formação, e para a professora-pesquisadora, possibilitando-lhe conhecer o que expressam seus alunos, o que gerou nela reflexões sobre seu pensar e agir enquanto professora de uma escola técnico-militar.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Identidade. Diário de aprendizagem. Aluno militar. Marcas linguísticas.

ABSTRACT

This dissertation, performed with thirty students from the first grade in 2012, at Curso de Formação de Sargentos (Sergeants' Education Course) in a military school, intends to analyze their learning diaries, produced during the literate practices of the Composition Course, in order to investigate how the reports in the diaries tell us about the identity construction process of these future sergeants in their initial stage. Therefore, it was conducted an action research, whose tool was the learning diary, which provided the objects of analysis so as to observe which evidences found in the linguistic-discursive reports allow us to identify the awareness of the research subject regarding the use of the standard language. With the results, we would like to know what conclusion could be reached on the use of the diary so as to improve the students' learning in this context of technical-military education. The analysis was performed according to the theory of identity, learning, meta-cognition, meta-affectivity, positioning, interaction and mediation. The results showed that the insertion in the military *figured world* occurred differently for each research subject. One of the difficulties mentioned by the subjects concerns about the production of texts in the standard language. They claim that they are not competent enough to develop that kind of activity because they believe that you can only write well if you master the grammatical rules, perhaps based on beliefs (voices) originated from previous experiences. The mediation and the interaction were presented as important elements to minimize the difficulties. With regard to the students' positioning in relation to the teacher-interlocutress, it became evident, on the whole, that the close proximity came with the coexistence time, having influence in the choice of the words and of the discursive genre used in the reports. The diary practice was useful for the students, providing them the necessary space-time for reflection about themselves and their education, and for the teacher-researcher, enabling her to know her students' thoughts, producing reflection about her thinking and her acting as a teacher at a military-technical school.

Key words: Portuguese language. Identity. Learning diary. Military student. Linguistic evidences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questões do <i>Questionário 1</i>	33
Quadro 2	Questões do <i>Questionário 2</i>	34
Quadro 3	Cronograma das atividades relativas à pesquisa	35
Quadro 4	Informações pessoais dos sujeitos de pesquisa	37
Quadro 5	Cursos técnicos dos pais e das mães, segundo os sujeitos	38
Quadro 6	Cursos Superiores dos pais e das mães, segundo os sujeitos	39
Quadro 7	Tipo de leitura por prazer dos membros da família, segundo os sujeitos	39
Quadro 8	Tipo de leitura por prazer dos sujeitos, segundo os sujeitos	40
Quadro 9	Justificativa para dificuldade/facilidade com a escrita de gêneros do cotidiano, segundo os sujeitos	43
Quadro 10	Número de bons ex-professores de produção de texto, segundo os sujeitos	44
Quadro 11	Pontos fracos na leitura, segundo os sujeitos	45
Quadro 12	Pontos fortes na leitura, segundo os sujeitos	46
Quadro 13	Pontos fracos na escrita, segundo os sujeitos	47
Quadro 14	Pontos fortes na escrita, segundo os sujeitos	48
Quadro 15	Expectativa quanto às aulas de Língua Portuguesa, segundo os sujeitos	49
Quadro 16	Representação sobre o que é ser sargento, segundo os sujeitos	49
Quadro 17	Informações sobre a produção dos diários de aprendizagem	51
Quadro 18	Marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos diários que evidenciam a tomada de consciência dos sujeitos referentes a aspectos afetivos e meta-afetivos (retomada do Capítulo 3, item 3.1)	88
Quadro 19	Marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos diários que evidenciam a tomada de consciência dos sujeitos referentes a aspectos cognitivos e metacognitivos (retomada do Capítulo 3, item 3.1)	89
Quadro 20	Marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos diários que evidenciam a tomada de consciência dos sujeitos referentes à interação/mediação e ao posicionamento (retomada do Capítulo 3, item 3.2)	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
1.1 Práticas letradas situadas	15
1.2 Identidades no mundo em mudança	18
1.3 Movimentos de construção identitária	22
1.4 Metacognição e meta-afetividade: componentes do processo de aprendizagem	24
1.5 Concepção bakhtiniana de linguagem	27
2 CAPÍTULO 2: ENFOQUE METODOLÓGICO	31
2.1 Pesquisa de cunho qualitativo: a pesquisa-ação	31
2.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa	32
2.2.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa	37
2.2.2 Diários de aprendizagem	50
3 CAPÍTULO 3: TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS SUJEITOS ENQUANTO LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS E POSSÍVEIS REFLEXOS NA/DA SUA FORMAÇÃO MILITAR	52
3.1 Metacognição, meta-afetividade e pluralidade de vozes nos processos de aprendizagem de leitura e produção escrita	53
3.2 O <i>outro</i> no aprendizado: mediação, interação e posicionamento	69
3.2.1 Mediação e Interação	70
3.2.2 Posicionamento	75
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Os cenários da nova economia e da sociedade brasileira sinalizam para um novo perfil do trabalhador contemporâneo, que aponta para algumas exigências básicas e gerais do profissional de nível técnico (REHEM, 2009). Entre elas podemos destacar as seguintes: ter capacidade de saber produzir criativa, crítica e solidariamente; dominar as técnicas produtivas e os conhecimentos técnicos fundamentais relacionados à sua profissão; saber acessar, por meios diferentes e de forma permanente, as informações e transformá-las em conhecimentos úteis à atuação profissional e social; ter cultura geral e visão de mundo ampliada.

Esses requisitos, afirma a autora (REHEM, 2009, p. 53), “devem assentar-se em bom nível de escolaridade, serem construídos por meio da escola, das empresas, dos demais organismos dos setores produtivos”. A autora acrescenta, ainda, que, nesse cenário, apenas ter conhecimentos não basta para uma adequada atuação profissional hoje em dia; o profissional deve desenvolver habilidades, valores, atitudes e capacidade para articular e integrar os conhecimentos na vida profissional, uma vez que o mercado de trabalho contemporâneo exige competências como mobilização, integração e uso de conhecimentos.

Entre as diversas habilidades exigidas desse profissional, a de saber se expressar e produzir textos de forma clara é fundamental para seu desempenho em qualquer empresa em que atue, razão pela qual é necessária a consciência do profissional de que seu sucesso não depende somente dos seus conhecimentos técnicos mas também da capacidade de utilizar a norma culta da língua.

O Sargento da Força Aérea Brasileira – FAB –, como qualquer outro profissional técnico, precisa dominar as modalidades oral e escrita da língua materna para comunicar-se com os que o rodeiam no ambiente de trabalho (civis ou militares). Para isso, ele passa pelo Curso de Formação de Sargentos (CFS), ministrado na EEAR – Escola de Especialistas de Aeronáutica –, classificado como ensino técnico-tecnológico de nível médio, que tem a disciplina Língua Portuguesa em seu currículo. As orientações para a disciplina estão baseadas no Manual de Redação da Presidência da República (BRASIL, 2002), documento que orienta as produções de textos técnicos no âmbito da FAB, o qual recomenda que o texto deve ser claro (aquele que possibilita a compreensão imediata por parte do leitor), conciso

(o que consegue transmitir, em um mínimo de palavras, um máximo de informações) e impessoal (o que evita a duplicidade de interpretações). Entendemos que esse dizer guarda relação com o que explica Marcuschi (2008), no sentido de que, para que uma mensagem seja compreendida com clareza, o texto não pode ser uma superposição de ideias e frases, porque a comunicação ficaria comprometida.

No nosso caso, na esfera militar, uma mensagem malcompreendida pode levar à execução equivocada – ou à não execução – de um comando. Segundo Bakhtin (2010, p. 261), a língua realiza-se por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes em qualquer campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo por seu conteúdo (temático), pelo estilo da linguagem, isto é, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e, principalmente, por sua estrutura composicional.

Ainda segundo o autor, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (2010, p. 262 – grifo do autor). Como a variedade das atividades humanas é inesgotável, cada esfera dessas atividades pode comportar um repertório de gêneros do discurso, que vai se diferenciando e se ampliando à medida que essa esfera se amplia e se torna mais complexa (p. 262).

Na esfera militar, o graduado, entre as muitas atribuições que são próprias ao exercício de sua profissão, terá contato (tanto como leitor, quando da recepção de documentos para execução de uma tarefa, quanto como produtor destes em sua seção de trabalho, conforme a necessidade) com alguns gêneros do discurso que circulam no meio militar, tais como Partes, Relatórios, Ofícios, Ordens de Serviço, Memorandos. Em função disso, o graduado deverá ter conhecimentos linguísticos necessários para interpretar e produzir gêneros de maneira eficaz, seguindo as normas previstas pela instituição a que pertence, norteadas pelas orientações constantes do Manual de Redação da Presidência da República (BRASIL, 2002).

Os gêneros presentes nas instituições militares não são propícios ao reflexo do estilo individual, por requererem uma construção composicional padronizada (BAKHTIN, 2010, p. 265) que pouco deixa margem para considerações afetivas e pessoais; o que se altera, conforme o tipo e o objetivo do documento, é o conteúdo temático. Independentemente do gênero discursivo a ser produzido pelo graduado,

deve prevalecer a norma culta da língua, razão pela qual a EEAR propicia ao aluno militar, durante dois semestres, o Curso de Redação, cujo objetivo é aprimorar os conhecimentos da língua materna e utilizá-los a fim de interpretar e produzir gêneros diversos.

É importante esclarecer que o ensino dos gêneros usados no ambiente militar fica a cargo de disciplinas técnicas na especialidade SAD (Administração), as quais são ministradas pelos próprios militares. A disciplina Língua Portuguesa que ministramos no Curso de Redação da EEAR tem um tratamento peculiar: produzir os tipos Descrição, Narração e Dissertação e dar ênfase à linguagem literária, com o propósito de despertar a imaginação dos alunos e aguçar sua criatividade, o que faz um contraponto com a linguagem rígida do cotidiano escrito deles, apesar de ter, ao mesmo tempo, o intuito de rever/corrigir a norma padrão nas suas produções.

Importa ressaltar que os graduandos da FAB são oriundos de todas as regiões do território nacional (há a possibilidade de aceitarem-se, também, alguns alunos provenientes de outros países da América Latina ou do continente africano) e passaram por um disputado processo seletivo, que exige o Ensino Médio completo. A disciplina Língua Portuguesa, além de oferecer subsídios linguísticos aos graduandos para que possam usá-los nas suas produções oficiais futuras, influencia a sua pontuação final do CFS, da qual dependerá a escolha do local onde irão servir: notas baixas em redação, somadas às de outras tantas disciplinas de cada Especialidade, podem definir um destino indesejado (a escolha da unidade militar onde irão servir, depois de formados, dependerá da média final do CFS). Nesse sentido, há o engajamento dos alunos nas atividades por uma questão competitiva.

Nesse contexto específico, realizei minha pesquisa. Encontro-me como professora de Língua Portuguesa do quadro docente efetivo da EEAR desde 1997, junto com mais doze professores da mesma disciplina. Sabendo que os alunos do CFS vêm de várias regiões do Brasil, com realidades, vivências e conhecimentos prévios muito diversos no que se refere à língua materna, percebi que a forma como cada um se vê e concebe a própria formação como sujeito-leitor-produtor de gêneros é bem particularizada, uns gostando, outros não, uns com maior facilidade, outros com estranhamento e insegurança.

Nesse sentido, senti-me motivada a investigar o que pensam os alunos quanto ao uso que fazem e devem fazer da língua no âmbito profissional e como eles se veem e se sentem diante do desafio de se fazerem sujeitos-leitores-

produtores de gêneros no contexto militar. As reflexões feitas pelos alunos a esse respeito foram registradas nos diários de aprendizagem, ferramenta inserida no início da pesquisa como recurso didático-pedagógico no qual os sujeitos anotariam suas representações sobre o próprio processo de aprendizagem, durante o primeiro semestre de 2012. Por meio dos diários, foi-nos possível constatar como eles se viram/sentiram durante esse processo.

Considerando que o discurso se faz por meio de palavras e que estas exercem importante papel na (re)construção das identidades e apoiando-nos na ideia de Moita Lopes (2003, p. 20), que preconiza que “aquilo que a pessoa é, ou sua identidade social, é exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula”, temos, nos dizeres dos alunos, nos diários de aprendizagem, nosso objeto de estudo.

Sendo assim, o **objetivo** deste trabalho consiste em *analisar os diários de aprendizagem produzidos pelos alunos da primeira série do Curso de Formação de Sargentos da EEAR de 2012, a fim de investigar em que medida os relatos dos diários são reveladores do processo de construção identitária desses futuros sargentos, em formação inicial, ao longo das práticas letradas do Curso de Redação.*

Para nortear nosso trabalho, estabelecemos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

1. Que marcas linguístico-enunciativo-discursivas¹ presentes nos relatos registrados nos diários de aprendizagem permitem identificar a tomada de consciência dos sujeitos em relação ao uso da língua padrão?
2. Após os resultados obtidos, a que conclusão é possível se chegar acerca do uso do diário para favorecer a aprendizagem dos alunos nesse contexto de formação técnico-militar?

A relevância teórico-metodológica desta pesquisa para a área de Linguística Aplicada está na apresentação do diário de aprendizagem como instrumento dialógico (BAKHTIN, 2010), que propicia ao aluno a autorreflexão e um novo olhar sobre si mesmo ao (re)significar a língua que usa, o que contribui para o amadurecimento sobre o próprio processo de aprendizagem, podendo esse

¹ Optamos pela terminologia linguístico-enunciativo-discursiva por concordarmos com a visão do enfoque bakhtiniano para análise, conforme Tápias-Oliveira (2006, p. 113) e Rojo (2005 apud Tápias-Oliveira, 2006, 113).

amadurecimento resultar no empoderamento (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 27) pessoal/profissional do futuro sargento da FAB. Acreditamos também que este estudo será de grande valia para a Força Aérea Brasileira, já que tem um caráter documental. Por meio dela, a Organização Militar (OM) terá acesso ao perfil escolar e sociocultural de uma mostra dos alunos da primeira série da EEAR do ano de 2012, conhecerá suas representações sobre leitura e produção textuais e sobre eles mesmos como leitores e produtores de textos e verificará como acontece o processo de construção identitária desses alunos militares.

A relevância científico-social desta pesquisa está em colaborar com o Projeto de Pesquisa do Grupo de Pesquisa CNPq "Interação, linguagem e letramento do professor" (UNITAU), do qual faço parte, liderado pela Prof^a Dr^a Eveline Mattos Tápías Oliveira e pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, projeto que tem como objetivo analisar o processo de conhecimento de professores e de seus alunos para proposição de práticas inovadoras. Além disso, esta pesquisa pode servir de base para outros estudos relacionados à área de conhecimento.

Este trabalho está assim delineado: no Capítulo 1, discutiremos sobre as teorias que dão sustentação à abordagem que será feita ao longo dos capítulos; a seguir, no Capítulo 2, apresentaremos o enfoque metodológico da pesquisa; no Capítulo 3, passaremos à análise do *corpus*, constituído de excertos selecionados dos diários de aprendizagem dos sujeitos de pesquisa (relatos), buscando marcas linguístico-enunciativo-discursivas que permitem perceber o processo de construção identitária dos sujeitos; finalmente, na Conclusão, retomaremos as perguntas de pesquisa e teceremos as considerações finais sobre o processo de construção identitária do aluno militar da EEAR, futuro sargento da FAB.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Exporemos neste capítulo as teorias que embasam o nosso estudo. Inicialmente abordaremos o conceito de letramento, práticas e eventos de letramento, segundo concepção de Barton e Hamilton (2000) e Kleiman (2002; 2006a; 2006b) e sua relação com os nossos sujeitos de pesquisa; depois, amparados na teoria de Bauman (2001), Hall (2006) e Moita Lopes (2002; 2003), trataremos de identidades no contexto atual em que se encontram nossos sujeitos e discutiremos em que medida esse contexto os afeta; a seguir, discorreremos sobre os quatro movimentos de construção identitária, segundo a perspectiva de Holland et al. (1998). Na sequência, explanaremos sobre metacognição e meta-afetividade sob o ponto de vista de Vygotsky (2010a; 2010b), De Corte (1996), Keiman (1997), Tishman; Perkins e Jay (1999) e Tápias-Oliveira e Renda (2011). Por fim, discorreremos sobre a linguagem, à luz da teoria bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010), na qual nosso trabalho se ancora.

1.1 Práticas letradas situadas

Como a nossa abordagem neste estudo diz respeito à aprendizagem da língua materna na escola para fins profissionais, não podemos deixar de lado os conceitos de *letramento*, *letramento situado*, *práticas e eventos de letramento* e *agência*, dos quais trataremos a seguir.

O termo letramento, segundo Jung (2007), surgiu no final do século XIX. De acordo com Soares (2004), esse termo veio definir não apenas um conjunto de habilidades individuais mas também o conjunto de práticas sociais, relacionadas à leitura e à escrita, no qual os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Mais especificamente, para Kleiman (2006a, p. 19), letramento pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Kleiman (2002, p. 31), os estudos do letramento compreendem os usos da língua escrita como práticas socioculturais, o que significa dizer que

os usos da escrita estão ligados ao contexto, à situação; estão determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura e escritura. Significa também que o uso da leitura e da escritura difere de sociedade para sociedade, e de grupo para grupo.

Kleiman (2006a) destaca que o uso da escrita na escola tem sustentação no modelo de letramento que prevalece na sociedade e vem se reproduzindo, de forma quase inalterada, há muito tempo: o modelo autônomo. Nessa concepção, segundo Street (1984 apud KLEIMAN, 2006a, p. 21), a escrita “seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Contrapondo-se a esse modelo, Street (1984 apud KLEIMAN, 2006a, p. 21) apresenta o modelo ideológico, no qual “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas”, o que faz com que os significados específicos assumidos pela escrita para determinado grupo social sejam dependentes dos contextos e das instituições nas quais ela foi adquirida.

Também Barton e Hamilton (2000, p. 8-13) definem letramento como um conjunto de práticas sociais as quais podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. Afirmam que o letramento é historicamente situado e que, numa determinada cultura, há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida social, tais como em casa, na escola, no local de trabalho, e que, em cada domínio de atividade, é possível se observarem práticas distintas. Para os autores, as práticas relacionadas à culinária no domínio da casa, por exemplo, são distintas das utilizadas na culinária no domínio do trabalho: as roupas usadas, os procedimentos, as precauções quanto à segurança, etc. Dessa forma, os autores concluem que as pessoas participam de diferentes comunidades discursivas, em diferentes domínios da vida.

Cientes de que a língua e a escola têm um papel social, comungamos desta ideia de Kleiman (2002, p. 31): “Ensinar a ler e escrever é um processo de inserção do aluno nas práticas legitimadas, socialmente valorizadas de uso da escrita”. Essa comunhão se dá em razão do contexto de nosso trabalho e desta pesquisa, pois sabemos da importância do uso da linguagem para a inserção do futuro sargento nas práticas letradas no âmbito militar da FAB. Por essa razão, a EEAR tem como meta o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa no Curso de Formação de Sargentos (CFS), a fim de que o futuro profissional possa fazer uso adequado dela

em suas relações sociais e profissionais, dentro e fora da sua unidade militar, durante os anos em que estiver à disposição do país no desempenho de seu trabalho.

Sendo assim, é papel da disciplina Língua Portuguesa lecionada na EEAR auxiliar no letramento inicial do recém-ingressado no CFS, fornecendo-lhe o contato com a norma culta, por meio da leitura de textos diversos e da produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos, nos quais deve fazer uso dessa modalidade da língua. Para viabilizar essa inserção do aluno nas práticas formais do uso da linguagem, o Curso de Redação se incumbem também de rever as regras da norma culta. Nesse sentido, concordamos com Kleiman (2002, p. 30-31) quando afirma que, por causa das demandas cada vez mais diversificadas e maiores para a utilização da língua escrita na atualidade, a escola tem que preparar indivíduos independentes quanto a seu processo de aprendizagem, um cidadão capaz de ler e entender o que lê e escrever se comunicando, a fim de que possa lidar com o mundo tecnologizado que o cerca. Em função disso, os estudos de letramento concebem a escrita como uma prática sociocultural.

Barton (1994 apud JUNG, 2007) também discute o letramento como uma atividade social e o descreve em termos de práticas e eventos sociais; também chama de prática de letramento “os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular”, ou seja, explica que isso ocorre quando as pessoas trazem seu conhecimento cultural prévio de uso de escrita e leitura para a nova atividade de leitura e escrita. A definição dada aos eventos de letramento é a de atividades particulares nas quais o texto escrito desempenha um papel (p. 87); Barton exemplifica: quando dois amigos discutem um artigo de jornal e planejam elaborar uma carta de resposta a ele, ocorre um evento de letramento; quando escolhem as formas de escrever a carta, o que vão colocar nela, ocorre a prática de letramento. Nesse último caso, no ato de elaborar o texto, cada um dos amigos faz uso de suas práticas de letramento (p. 88) com a finalidade de produzi-lo.

Na mesma linha, Kleiman (2006b, p. 82), ao definir prática social letrada como sequência de atividades que se repetem e têm um objetivo comum, propõe que o professor seja um agente de letramento, assumindo o papel de mediador (aqui a autora se refere à representação no sentido vygotskyano de mediador). Da mesma forma que considera o agente social um mobilizador de sistemas de conhecimentos pertinentes, de recursos, de capacidades dos membros da comunidade, a autora

aponta que o professor-agente seria um promotor de capacidades e recursos de seus alunos, de forma que eles possam participar “das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006a, p. 82-83). Para esta dissertação, importa-nos perceber como acontece a inserção dos alunos-sujeitos de pesquisa nessas práticas sociais de utilização da língua no padrão culto em contextos profissionais, como sua identidade como leitor-produtor de textos vai se moldando ao longo da primeira série do Curso de Redação e de que forma o professor-agente contribui com essa inserção. Veremos essa questão porque acreditamos que há mudanças na identidade do sujeito ao se inserir no contexto de formação profissional dos sargentos.

1.2 Identidades no mundo em mudança

Neste item discorreremos a respeito da sociedade pós-moderna e do processo de mudança na forma como o sujeito se vê e é visto pelos outros no meio social em que está inserido e como isso afeta a identidade do homem pós-moderno. Para essa discussão, basear-nos-emos em Bauman (2001), em Moita Lopes (2002, 2003) e em Hall (2006).

Nos últimos anos, vimos percebendo significativas mudanças no nosso modo de vida. Bauman (2005 apud MENEZES, 2010, p. 21) aponta que a globalização trouxe resultados radicais e irreversíveis, que “modificaram as estruturas estatais, as condições de trabalho, as identidades sociais, o indivíduo (incluindo os seus costumes, crenças e estilos de vida) e as relações entre o eu e o outro”. Moita Lopes (2003) acrescenta que, em função dessas mudanças advindas da modernidade, a realidade foi modificada, e novos estilos de vida e de organização social surgiram. Para o autor, estamos vivendo tempos nos quais “a vida tradicional, ou seja, muitos valores, éticas, ideologias e percepções da vida social entendidos como verdades naturalizadas, estão sendo profundamente questionados” (p. 16). É nesse contexto de mudança, imposto pela era da globalização, que se encontra o homem pós-moderno, o sujeito do século XXI.

É importante esclarecer que o conceito de identidade social usado neste trabalho, ancorado em Moita Lopes (2003), não diz respeito a uma visão voltada para a natureza da pessoa, nem para a sua essência, tampouco para “um si-mesmo unitário” (p. 20), mas toma como base um construto de natureza social, realizado em

práticas discursivas, uma vez que “aprendemos a ser quem somos nos encontros interacionais de todo dia” (p. 27). Sendo assim, as identidades sociais devem ser entendidas como um “feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos” (p. 28).

Esse entrelaçamento apontado por Moita Lopes entre o indivíduo e o meio social também se faz presente na voz de Bauman (2001):

A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização”, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada “sociedade”. Nenhum dos dois parceiros fica parado por muito tempo. E assim o significado da “individualização” muda, assumindo sempre novas formas – à medida que os resultados acumulados de sua história passada solapam as regras herdadas, estabelecem novos preceitos comportamentais e fazem surgir novos prêmios no jogo. (BAUMAN, 2001, p. 39 - grifos do autor).

Nesse sentido, podemos inferir que é esse jogo indivíduo e sociedade, sociedade e indivíduo que constitui o homem pós-moderno, o qual vai (re)formulando sua identidade a partir da interação no espaço e no tempo em que está inserido.

Conforme Hall (2006, p. 7-8), o tema identidade tem sido bastante discutido na teoria social, tendo em vista que as velhas identidades, que equilibravam o mundo social, estão em declínio; em consequência, novas identidades surgem, trazendo consigo a fragmentação do indivíduo, que era, até então, visto como um sujeito uno. Para falar dessa perda de “sentido de si” (grifo do autor), chamada por ele de deslocamento ou descentração dos sujeitos, ou seja, dessa “crise de identidade” (grifo do autor), ele aponta três concepções de identidade do sujeito.

A primeira delas é o sujeito do Iluminismo, centrado na pessoa humana, ou seja, na pessoa como indivíduo unificado, dotado de consciência, razão e ação, cujo núcleo do “eu” era a identidade de uma pessoa, numa concepção individualista do sujeito e de sua individualidade. A segunda é a do sujeito sociológico, que foi o resultado da crescente complexidade do mundo moderno e da consciência de que o sujeito não era mais autossuficiente, autônomo, mas influenciado pelas relações que mantinha com as outras pessoas que lhe eram importantes, por meio da cultura, pelos valores e por símbolos sociais. Dessa forma, dentro de uma visão sociológica, é na interação entre o “eu” e a sociedade que a identidade é formada. A última concepção diz respeito ao sujeito pós-moderno, que resulta da internalização de

significados e valores sociais e culturais. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente” (HALL, 2006, p. 9-13). Nessa concepção, o sujeito não é mais caracterizado pela estabilidade e pela unicidade; ao contrário, ele é instável e múltiplo; é um ser histórico, e não biológico.

O autor vê essa crise de identidade como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência os quais davam aos indivíduos uma estável ancoragem no mundo social (p. 7). Essas mudanças históricas, segundo Menezes (2010, p. 21), acabaram por modificar a conjuntura social, cultural e, conseqüentemente, a identidade social. A fim de se adaptar a essas mudanças, o sujeito assumiu comportamentos diferentes, e à sua identidade foram agregados novos papéis sociais e novos valores; nesse sentido ele passou a ter uma identidade fragmentada.

Segundo Moita Lopes (2002), a natureza social é própria do discurso, ou seja, os participantes discursivos constroem o significado quando se envolvem e quando envolvem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Ele afirma também que alteridade e contexto são categorias básicas para se compreender como é elaborado o significado na sociedade, na qual o interlocutor é peça imprescindível (p. 30).

Quanto a essa última afirmação, pode-se encontrar eco em Bakhtin/Voloshínov (2009):

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas no meio social. A interação enquanto tal é um puro produto da interação social. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2009, p. 125, grifo do autor).

Por essa afirmação acerca da interação, podemos inferir que é através da palavra que nos definimos em relação ao outro, ou seja, em relação à coletividade (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2009, p. 117). Em se tratando do homem pós-moderno, ao interagir, por meio da palavra, com o seu entorno social, ele se vê envolvido num emaranhado de situações nas quais deve assumir papéis diversos, ou seja, precisa assumir identidades diferentes, precisa se fragmentar. Assim, ele age muitas vezes

de forma contraditória, até porque, de acordo com Hall (2006, p. 13), é ilusório pensar que a identidade é plenamente unificada, completa, segura e coerente. É por meio desse processo de construção do significado que as pessoas se conscientizam de quem são, construindo suas identidades sociais, por meio da linguagem, ao agirem no mundo (p. 30). Moita Lopes (2003, p. 114-115), remetendo-se ao dizer bakhtiniano, aponta que o meio cultural a que pertencemos molda todas as relações que estabelecemos com os outros, isto é, “as nossas percepções, convicções, comportamentos, atitudes e modos de posicionamento estão impregnados pelas diferentes arenas culturais às quais pertencemos”, como a família, a escola, a classe social, a região, a religião, a nação, além de outras, as quais pressupõem procedimentos, rituais, comportamentos e crenças próprios.

Quanto aos nossos sujeitos de pesquisa, uma vez dentro do ambiente militar, os indivíduos recém-chegados interagem desde o primeiro dia, havendo um confronto de identidades entre si – nordestino(a) ou mineiro(a) ou...; filho(a), esposo(a), pai/mãe de família; civil, militar, etc. – e em relação ao ambiente militar, em que há um significativo número de regras a se obedecer. Ao entrar nesse contexto, o indivíduo (um ex-civil ou ex-soldado ou ex-cabo) passa a assumir uma nova identidade: a de *aluno militar, futuro sargento*. A partir da convivência dos vários “eus” e dos vários “outros” com a vida militar, ao longo do CFS, vai-se construir a nova identidade social do profissional militar da FAB. Esse processo de construção é possível mediante as práticas discursivas na EEAR, uma escola militar onde os papéis são claramente estabelecidos pela hierarquia militar (soldados – cabos – alunos – sargentos – suboficiais – oficiais – oficiais superiores) e escolar; e onde uma nova forma de usar a Língua Portuguesa passa a ser exigida para fins profissionais: o padrão formal.

Conforme aponta Moita Lopes (2002, p. 55), as práticas de ensino e aprendizagem são espaços em que identidades sociais marcadas pela cultura, pela instituição e pela história se defrontam. A escola, ambiente em que a interação se dá de forma significativa na vida dos indivíduos, constitui-se para o aluno, segundo Moita Lopes (2003, p. 136), como espaço singular na (re)construção dos significados, das próprias ideias a respeito de si e do seu entorno social. Entendemos esse ambiente de interação como a EEAR, a qual insere o aluno nas práticas legitimadas e socialmente valorizadas de uso da língua. Essa inserção possibilita a ele uma forma de ser/vir a ser, de fazer/saber fazer pela e na língua, isto

é, possibilita-lhe (re)construir sua identidade social de militar. É nesse ambiente de interação que ocorre o aprendizado, tanto aquele voltado ao vir a ser militar quanto o voltado ao uso da língua materna, seja para fins de formação pessoal, seja para fins especificamente profissionais dentro da FAB. No caso deste trabalho, investigamos as produções dos alunos em diários de aprendizagem porque acreditamos que, nesse exercício de explicitação, de verbalização de si, da tomada de consciência de seu saber e de seu sentir, no processo de aprendizagem, haverá indícios de sua (re)construção identitária. Vejamos, a seguir, como se processa a construção identitária.

1.3 Movimentos de construção identitária

Vygotsky (2010a) afirma que “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*” (p. 100 – grifo do autor). Apoiando-se, entre outras, nessa teoria do filósofo russo acerca da relação indivíduo – meio social e nas transformações do indivíduo em contato com esse meio que o circunda, Holland et al. (1998) estabelecem quatro movimentos da construção identitária, que são, na sequência: *mundos figurados, posicionamentos, vozes e construção de novos mundos*².

Significativa para o nosso conceito é a mudança das identidades em atividades coletivamente formadas. O que nos interessa é a construção das identidades em ambientes de participação coletiva, especialmente em atividades socialmente produzidas, culturalmente construídas, o que Holland et al. (1998, p 40-41) expõem como o primeiro movimento de construção identitária: *mundos figurados*. Esses *mundos* são locais socialmente organizados por grupos de pessoas com interesses, crenças, visões e/ou valores compartilhados. Nesse sentido, quando o indivíduo passa a fazer parte de um grupo e aceita a sua forma de ser, agir e pensar, acontece sua mudança de cultura, pela alteração de ponto de vista desse indivíduo (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 46-47), o qual passa, também, a ser, agir e pensar como o grupo. Esse ponto teórico, especificamente, será muito importante

² Para a tradução dos termos usados por Holland et al., seguimos Tápias-Oliveira (2006, p. 45).

para nosso trabalho, uma vez que entendemos a escola militar como sendo um *mundo figurado*.

O segundo movimento na construção identitária, o *posicionamento*, está ligado à forma como as relações sociais interferem na expressão identitária do sujeito, sendo as relações dependentes de poder, *status* e posição; deferência, respeito e legitimidade; gênero, raça, grupos étnicos, castas, sexualidades privilegiadas na sociedade ou determinados grupos sociais (HOLLAN et al., 1998, p. 271). Esse ponto teórico também será muito importante para nosso trabalho, pois os alunos-sujeitos, em seus diários, posicionam-se frente à professora ao se expressarem sobre sua aprendizagem e suas vivências ao longo do semestre em que estão em formação.

O terceiro movimento – *vozes* – segundo Holland et al. (1998), refere-se a diferentes formas de valorar a realidade, de perceber a vida sob o ponto de vista ideológico. Para os autores, à medida que o sujeito entra em contato com o *mundo figurado* e passa a agir como aqueles que estão em seu entorno (*posicionamento*), ocorre um choque entre suas identidades antigas e novas. Como resultado desse embate, o sujeito pode parecer incoerente, uma vez que nele podem coexistir várias *vozes*, conforme explicam Holland et al. (1998), fundamentando-se no conceito bakhtiniano (BAKHTIN, 2010, apud TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). Segundo Tápias-Oliveira (2006), como várias *vozes* coexistem em nós, no momento em que fazemos escolhas dessa ou daquela forma de agir e de pensar, quando nos *posicionamos* de uma ou de outra maneira, estamos orquestrando, de forma consciente ou não, essas variadas *vozes* que nos habitam, no processo de formação identitária. Neste trabalho, buscaremos observar as *vozes* dos sujeitos em seus diários de aprendizagem.

O último dos movimentos apresentados por Holland et al. (1998) é a *construção de novos mundos*, que tem como foco o futuro, o que ainda está por vir. Embora esse movimento seja muito semelhante ao primeiro – *mundos figurados* –, ele envolve uma complexidade ainda maior, já que diz respeito não só a uma mudança na identidade do indivíduo mas também a uma mudança de ordem coletiva, política e ideológica.

Retomando, no caso desta pesquisa, entendemos que os três primeiros movimentos podem ser identificados no processo de construção da identidade do profissional sargento da FAB: eles entram em contato com as práticas do *mundo*

figurado militar, *posicionam-se* frente às mudanças impostas por esse contexto e expõem as diferentes *vozes* (as existentes nesse meio, bem como as que trazem). Já o último movimento – *construção de novos mundos* – não diz respeito à realidade aqui pesquisada, já que o período de tempo em contato com os sujeitos de pesquisa (um semestre) não foi suficiente para se detectar tal ocorrência, a qual envolve, segundo Holland et al. (1998), mudança na ideologia vigente.

Neste trabalho, tencionamos conhecer como os nossos sujeitos de pesquisa, inseridos no *mundo figurado* militar, se veem e se sentem como leitores-produtores de textos na forma culta da língua, tendo em vista as práticas e os eventos de letramento para fins profissionais e pessoais. Para abordarmos a consciência do saber e do sentir dos nossos sujeitos, buscamos em alguns teóricos a fundamentação para esse tema. É o que veremos a seguir.

1.4 Metacognição e meta-afetividade: componentes do processo de aprendizagem

Passaremos agora à concepção de aprendizagem (DE CORTE, 1996) baseada nos estudos vygotskyanos (VYGOTSKY, 2010a; 2010b), pois nosso entendimento da aprendizagem dos nossos alunos ancora-se nos pressupostos do autor russo no que hoje se entende como metacognição (KLEIMAN, 1997) e meta-afetividade (TÁPIAS-OLIVEIRA; RENDA, 2011).

Para Vygotsky (2010a), as relações entre o indivíduo e o meio social ocorrem de fora para dentro e por meio da mediação (p. 100). O desenvolvimento, para ele, acompanha-nos ao longo da vida e acontece quando há a mobilização interna (intrapessoal) a partir de um estímulo externo (interpessoal), o que geralmente ocorre com a mediação de um parceiro mais experiente.

Para o autor (2010a), quando uma operação externa é reconstruída internamente, ocorre a *internalização* (p. 56 – grifo do autor), que consiste na transformação do processo interpessoal (entre pessoas) no intrapessoal (no interior da pessoa). Esse processo “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (p. 58 – grifo do autor). Essa mobilização geralmente ocorre “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”, por meio do signo usado, que é orientado *internamente* (VYGOTSKY,

2010a, p. 97 – grifo do autor). É voltado para o controle do próprio indivíduo, ou de instrumentos, que são orientados *externamente*, voltados para o controle e o domínio da natureza, e servem como condutores de influência (p. 55 – grifo do autor). Seguindo essa mesma direção, De Corte (1996) concebe a aprendizagem como

um processo de edificação do conhecimento e de construção do significado que seja construtivo, cumulativo, autorregulado/automonitorado/metaconsciente, orientado a um objetivo, colaborativo e situado, diferente de pessoa para pessoa (DE CORTE, 1996, p. 119).

Dentro de uma visão vygotskyana, De Corte (1996, p. 121-122) explica que a aprendizagem acontece essencialmente no processo de interação com o contexto e com os artefatos sociais e culturais, principalmente pela participação em atividades e práticas culturais. O autor acrescenta que tanto a interação quanto a cooperação propiciam a reflexão, o que auxilia a aprendizagem autorreguladora/automonitorada e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em atividades colaborativas, como troca de ideias e comparações de estratégias para resolução de problemas e discussão de argumentos.

Para nós, esse entendimento foi fundamental na coleta dos dados. Apesar do foco das práticas letradas militares da EEAR estar no letramento autônomo, nossa proposta de pesquisa guarda relação com o letramento ideológico, já explanado anteriormente, e a coleta de dados foi realizada em base colaborativa. Nesse sentido a interação fez-se elemento importante para que os nossos sujeitos de pesquisa pudessem refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, podendo interferir na sua própria maneira de agir e aprender.

Segundo Kleiman (1997, p. 34-35), a “estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento”, definido pela autora como *estratégia metacognitiva*, implica reflexão sobre o próprio conhecimento; este, quando alcançado através de uma reflexão sobre o saber, é considerado conhecimento metacognitivo. Tishman; Perkins e Jay (1999, p. 89-90) apontam que o pensar sobre o próprio conhecimento – gestão mental – pode ser aprendido no contexto da sala de aula, o qual pode propiciar ao aluno o controle de seu pensar de forma criativa e eficaz. Para os autores, o bom pensador é aquele cuja mente observa a si mesma, é aquele que

age intelectualmente em função da auto-observação, do autodirecionamento e da autoavaliação.

Concordamos com Tápias-Oliveira e Renda (2011) quanto à afirmação de que a *metacognição* é importante na aprendizagem por promover a versatilidade cognitiva e um pensar independente e responsável; também concordamos que a metacognição pode ser aprendida, cabendo ao professor criar oportunidades para que essa reflexão dos alunos aconteça. Para nós, é pertinente a abordagem da metacognição nesta pesquisa pelo fato de termos buscado nos relatos dos nossos sujeitos de pesquisa, nos diários de aprendizagem produzidos por eles, marcas linguístico-enunciativo-discursivas que apontam para a tomada de consciência dos sujeitos sobre si mesmos no uso da língua no padrão culto. Acreditamos, outrossim, que a identificação dessas marcas pode nos levar ao processo de construção da identidade do futuro sargento da FAB quanto à leitura e à produção de textos.

Fator diretamente atrelado à aprendizagem, segundo Vygotsky (2010b), é a afetividade, a qual anda de mãos dadas com a cognição. Para o autor, as reações emocionais influenciam a aprendizagem e, por isso, são um aspecto a ser levado em conta nesse processo. Ainda sobre a importância da emoção no processo de aprendizagem, o autor faz a seguinte consideração: Sempre que se comunica alguma coisa a um aluno, deve-se “procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão mas também como objetivo em si” (p. 143). Esse conceito é trabalhado por Tápias-Oliveira e Renda (2011), para as quais o (re)conhecimento das próprias emoções (meta-afetividade), por meio da linguagem, faz com que os alunos as identifiquem, compreendam, controlem, compartilhem para entender como agem e como podem controlar seu próprio processo de aprendizagem, de mudança. Alicerçadas na teoria vygotskyana, a qual estabelece uma relação intrínseca entre afetividade e cognição, as autoras afirmam que, se os alunos têm interesse e realizam com prazer as práticas de sala de aula, a aprendizagem torna-se mais fácil.

Apoiando-nos nessa abordagem que as autoras fizeram dos estudos vygotskyanos, no Capítulo 3, buscaremos indícios de ocorrência da tomada de consciência dos alunos, em seus relatos contidos nos diários, quanto ao saber (metacognição) e ao sentir (meta-afetividade), a fim de analisarmos a relação entre a tomada de consciência do processo de aprendizagem e a construção da

identidade do aluno-futuro-sargento no que se refere à leitura e à produção de textos em contexto profissional.

Como acreditamos que a aprendizagem ocorre mediante a interação do indivíduo com o seu entorno, na e pela linguagem, a seguir, apresentaremos o conceito bakhtiniano de linguagem em que nos ancoramos para este trabalho.

1.5 Concepção bakhtiniana de linguagem

No Capítulo 3, buscaremos, nos relatos de nossos sujeitos de pesquisa, marcas linguístico-enunciativo-discursivas que nos apontem para essas mudanças na sua identidade: de civis para militares ou de ex-soldados/ex-cabos para futuros sargentos da FAB, no que tange ao uso que fazem/devem fazer da língua materna, na modalidade padrão, tanto para fins pessoais quanto para profissionais. Sendo assim, a concepção de linguagem na qual nos pautamos para a análise dos dados, no presente trabalho, é a dialógica e social do círculo intelectual de que fazia parte Bakhtin, conhecido como Círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev (BRAIT, 2005). Para esses estudiosos, as relações dialógicas que caracterizam a linguagem não são entendidas a partir da visão restrita de que o diálogo é apenas a comunicação em voz alta entre pessoas posicionadas face a face, mas sim, no sentido mais amplo, como comunicação verbal, seja ela de que tipo for (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127). A verdadeira substância da língua, segundo eles, não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas; da mesma forma não é constituída pelo enunciado monológico isolado, nem mesmo pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, a qual “constitui assim a realidade fundamental da língua” (p. 127 – grifo dos autores). O enunciado é compreendido como unidade real, delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2010, p. 275); “é um elo na cadeia discursiva” (p. 289), “um produto da interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 126). Os autores acrescentam que qualquer enunciado, por mais significativo e completo que seja, constitui apenas uma parte de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta, relativa tanto à vida cotidiana quanto à literatura, ao conhecimento, à política, etc.; ou seja, essa comunicação verbal ininterrupta constitui um momento na evolução contínua de um grupo social determinado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), seja

mais formal (por exemplo, o grupo militar), seja mais informal (por exemplo, as relações familiares).

Bakhtin (2010, p. 301-302) afirma também que o enunciado tem como traço constitutivo o direcionamento a alguém, o seu endereçamento, o que significa dizer, segundo ele, que o enunciado tem autor (aquele que fala ou escreve) e destinatário (aquele a quem se responde, de quem se aguarda uma resposta ou uma ativa compreensão responsiva). Por essa razão, a palavra dirigida a um interlocutor sofrerá variações de acordo com a posição social, o título e o peso do destinatário (p. 302-303). Além disso, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 116) informam que a palavra variará caso o destinatário seja uma pessoa do mesmo grupo social, seja inferior ou superior na hierarquia social, esteja ligado ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Essa relação entre o indivíduo, a palavra e o meio também está clara em Bakhtin/Volochínov (2009, p. 67), quando afirmam que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”.

Tendo em vista essa relação entre autor/falante e destinatário/ouvinte/interlocutor, Bakhtin (2010) afirma que “a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na *escolha de um certo gênero do discurso*” (p. 282 – grifo do autor), o qual organiza nosso discurso. Para Bakhtin/Volochínov (2009), nesse processo dialógico, a palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana (p. 37); ela

penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 42).

Assim, a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 99), o que nos faz compreender as palavras e somente reagirmos às que nos despertam ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Os autores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) acrescentam ainda que a palavra faz parte da vida, em todo tempo e lugar, por isso ela “será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma” (p. 42 – grifo dos autores); a palavra é,

portanto, “capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (p. 42), razão pela qual os estudiosos russos a colocam em primeiro plano no estudo das ideologias (p. 36). Para os autores, “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo fora de si. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não há ideologia*” (p. 31 – grifo dos autores).

Indo mais além, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 34-36) defendem que a consciência passa a existir e adquire forma nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais, sendo que os signos são o alimento e a matéria do desenvolvimento da consciência individual, a qual reflete sua lógica e suas leis. A consciência impregnada de conteúdo ideológico no processo de interação verbal torna-se, efetivamente, consciência.

Como somos seres dialógicos e fazemos parte de grupos socialmente organizados, interagimos, todo o tempo, com os mais diversos signos e seus valores e ideologias. Como consequência dessa interação, estamos em processo contínuo de construção da consciência individual, considerada pelos autores um fato socioideológico que deve ser explicado a partir do meio ideológico e social (p. 35). Entendemos, a partir dessa ótica, que as ideologias que constituem os seres humanos vão se misturando a novas ideologias quando da interação do indivíduo com outros indivíduos, de outros grupos sociais de que passam a fazer parte. Assim, a consciência vai, aos poucos, delineando-se, refletindo e/ou refratando a realidade, processo pelo qual as identidades sociais vão se (re)construindo.

Essa abordagem da linguagem entremeada por fatos histórico-sociais faz-se pertinente para este trabalho pelo fato de que nosso foco de análise são as palavras/os enunciados dos nossos alunos-sujeitos de pesquisa (os relatos registrados nos diários de aprendizagem), os quais se encontram em processo de construção identitária num contexto específico de interação, repleto de signos ideológicos – no caso, uma escola militar. Para os nossos sujeitos, durante os dois anos no CFS, a ideologia militar vigente na caserna vai-se assimilando às tantas outras que os futuros sargentos trazem para o ambiente militar, e uma nova ideologia vai tomando corpo, refazendo-se e integrando-se a eles durante o período de formação militar. Acreditamos, novamente ancorados no dizer de Moita Lopes (2002), que é nesse processo que a identidade dos novos sargentos da FAB vai sendo construída ou reconstruída, mas não sem incoerências.

A análise dos enunciados dos nossos sujeitos de pesquisa, com foco nesse processo de construção e reconstrução identitária, será mostrada no Capítulo 3. No capítulo que segue, vamos mostrar o passo a passo desta pesquisa e o perfil dos alunos-futuros-sargentos da FAB.

CAPÍTULO 2

ENFOQUE METODOLÓGICO

Apresentaremos, neste capítulo, o método utilizado para a confecção e a aplicação das partes da pesquisa, bem como os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Pesquisa de cunho qualitativo: a pesquisa-ação

Este trabalho teve como base uma pesquisa-ação realizada com trinta alunos do Curso de Formação de Sargentos (CFS) da Escola de Especialistas de Aeronáutica, localizada no interior do Estado de São Paulo, escola de formação militar de sargentos da Força Aérea Brasileira, no período de fevereiro a junho de 2012. A escolha desse tipo de pesquisa ocorreu devido ao fato de pesquisador e participantes representativos da situação ou do problema estarem envolvidos de maneira cooperativa ou participativa, segundo afirma Thiollent (2000), e também em função de haver a possibilidade de se intervir na situação pesquisada, podendo ser modificada, com a finalidade de aprimorar as práticas analisadas dos sujeitos envolvidos, segundo afirma Severino (2007). A pesquisa-ação na sala de aula, como foi o caso deste trabalho, também possibilita ao professor, segundo Moreira e Caleffe (2006), novas habilidades e métodos para que possa aprimorar a capacidade analítica e fortalecer a autoconsciência, além de proporcionar uma alternativa para solucionar problemas na sala de aula.

No caso em questão, as intervenções voltaram-se para a tentativa de identificar os pontos fracos dos sujeitos com relação à leitura e à produção de textos de sequência descritiva e narrativa (tipologias trabalhadas na primeira série do Curso de Redação da EEAR), a fim de minimizá-los, e de reforçar os pontos fortes, na tentativa de aumentar a autoconfiança e a autoestima no que diz respeito ao desempenho nessas atividades. Além disso, as observações feitas nos diários de aprendizagem pelos sujeitos de pesquisa acerca do próprio desempenho quanto às atividades desenvolvidas durante o Curso (dificuldades e facilidades) permitiram à professora intervenções tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo. Por essa razão, acreditamos que nossa pesquisa-ação teve um papel de cunho pedagógico e

social relevante na formação dos futuros sargentos, já que, durante todo o período de aulas (primeiro semestre de 2012), o aluno-sujeito pôde ter a oportunidade de refletir sobre seu ser/fazer, além de poder obter da professora-pesquisadora um *feedback* acerca do seu pensar, do seu sentir e do seu agir. Para a professora-pesquisadora, as informações sobre quem são seus alunos-sujeitos, quais são suas representações acerca da língua materna, do Curso de Redação, de si mesmos enquanto leitores-produtores de textos e como futuros sargentos contribuíram sobremaneira para que ela pudesse repensar o papel do profissional docente numa escola de formação militar com foco na utilização da Língua Portuguesa no contexto profissional.

É importante registrar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UnitaU, sob o Protocolo CEP/UNITAU nº 527/11, reunido em 11/11/2011 (Anexo A), e autorizada pelo Comando da Escola de Especialistas de Aeronáutica, assinada pelo Ten.Cel. em exercício Marcelo Cardoso de Santana, no mês de novembro 2011.

2.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa

Os alunos da primeira série de 2012 chegaram à EEAR no dia 22/01/2012. Inicialmente, no período de adaptação, receberam informações acerca da vida militar e ficaram envolvidos com atividades peculiares ao seu novo papel, como Instrução Militar e Ordem Unida. Somente em 27/02/2012 deu-se o início das aulas de Língua Portuguesa, data na qual foram passadas informações sobre o Curso de Redação. Já no segundo dia de aula, a professora-pesquisadora deu aos alunos-sujeitos todas as explicações acerca da pesquisa a ser realizada, bem como de seus objetivos, e os convidou a participar dela (Anexo B). Eles foram comunicados de que sua participação seria espontânea e que nenhum bônus lhes seria atribuído em caso de se voluntariarem, nem mesmo nenhum ônus lhes seria imputado caso não o fizessem. Após as devidas explicações e a resposta afirmativa de todos, assinaram o Termo de Consentimento Livre (Anexo C).

Na mesma aula, receberam dois questionários. O *Questionário 1* continha dezenove perguntas referentes a seus dados pessoais, à sua escolaridade e à dos pais ou responsáveis, aos seus hábitos de leitura/escrita e aos de seus pais e/ou familiares. O *Questionário 1* entregue aos sujeitos foi este:

Quadro 1 – Questões do Questionário 1

Por favor, responda ao seguinte questionário para participar da pesquisa:

1. Seus dados pessoais ³

Nome:

Sexo: () masculino / () feminino

Local de origem (cidade e Estado):

Data de nascimento:

Concurso de ingresso na EEAR: () CFS A / () CFS B

Ano de ingresso na EEAR:

Estado civil: () solteiro(a) / () casado(a) / () separado (a) / () viúvo (a)

2. Qual sua formação escolar?

Apenas Ensino Médio completo ()

Curso Técnico () sim / () não / Qual?

Ensino Superior: () incompleto / () completo / Qual?

3. Onde você estudou?

() escola pública municipal / série(s):

() escola pública estadual / série(s):

() escola particular / série(s):

4. Qual é a escolaridade de seu pai?

Ensino Fundamental: () até a 4ª série / () até a 8ª série

Ensino Médio: () completo / () incompleto

() Curso técnico / Qual?

Ensino Superior (Graduação): () completo / () incompleto

Qual curso?

() Ensino Superior (Pós-graduação): () completo / () incompleto

Qual curso?

5. Qual é a escolaridade da sua mãe?

Ensino Fundamental: () até a 4ª série / () até a 8ª série

Ensino Médio: () completo / () incompleto

Curso técnico () sim / () não / Qual?

Ensino Superior (Graduação): () completo / () incompleto / Qual curso?

() Ensino Superior (Pós-graduação): () completo / () incompleto / Qual curso?

PERGUNTAS RELATIVAS AO HÁBITO DE LER

6. Algum membro da sua família tem o hábito de ler por prazer?

() sim / () não / Quem?

O que costuma(m) ler?

7. Você tem o hábito de ler por prazer?

() sim / () não

O que costuma ler?

8. Seus pais (ou responsáveis) incentivaram em você, ao longo da vida, o hábito da leitura?

() sim / () não

9. Algum membro da sua família tem o hábito de ler por obrigação/necessidade?

() sim / () não / Quem?

O que costuma(m) ler?

10: Você tem o hábito de ler por obrigação/necessidade?

() sim / () não

O que costuma ler?

PERGUNTAS RELATIVAS AO HÁBITO DE ESCREVER

11. Você gosta de escrever?

() sim / () não

Se gosta, que tipo de texto?

12. Seus pais (ou responsáveis) têm o hábito de escrever?

() sim / () não

³ Neste *Questionário 1*, foi pedido aos sujeitos que informassem o nome, não um pseudônimo; este seria criado em outro momento, quando do recebimento dos cadernos-diários; porém, para se preservar o anonimato, nesta pesquisa nenhum pseudônimo foi usado.

Se têm, o que eles escrevem?

13. Seus pais (ou responsáveis) incentivaram em você, ao longo da vida, o hábito de produzir textos?
 sim / não / Que tipo de texto?

PERGUNTAS RELATIVAS À EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA

14. Você teve algum tipo de experiência negativa com relação à escrita?
 sim / não / Se teve, qual?

15. Teve alguma experiência positiva com relação à escrita?
 sim / não / Se teve, qual?

16. Com relação à produção de textos que fazem parte do cotidiano (bilhetes, cartas, e-mails), você considera que tem
 muita facilidade / pouca facilidade / muita dificuldade
 Por quê?

17. Com relação à produção de textos na escola (redações), você considera que tem
 muita facilidade / pouca facilidade / muita dificuldade

18. Sua(s) escola(s) dava(m) aulas de redação
 junto com a disciplina de Língua Portuguesa?
 separado da disciplina de Língua Portuguesa?
 Com que frequência?
 todas as semanas / mensalmente / de vez em quando

19. Durante sua vida escolar, teve bons professores com relação ao ensino de produção de texto?
 sim / não / Quantos?

Muito obrigada pela sua participação!
Professora Emília

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Logo na sequência, os sujeitos responderam ao *Questionário 2*, com seis perguntas, quatro das quais inquiriam acerca dos seus pontos fortes e fracos com relação à leitura e à escrita, uma a respeito da sua expectativa com relação ao Curso de Redação e a última relacionada à sua representação do que é ser sargento. As perguntas foram:

Quadro 2 – Questões do Questionário 2

1 - Quais são seus pontos fracos com relação à leitura?

2- Quais são seus pontos fortes com relação à leitura?

3- Quais são seus pontos fracos com relação à produção de texto?

4- Quais são seus pontos fortes com relação à produção de texto?

5 - Quais as suas expectativas com relação às aulas de Língua Portuguesa para a sua futura profissão, ou seja, em que você acha que as aulas irão ajudar na sua vida profissional?

6 - O que é ser sargento da Aeronáutica para você?

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Esses questionários serão analisados ainda neste capítulo por darem evidência do perfil dos sujeitos.

A inserção do diário de aprendizagem foi feita no dia 01/03/2012, após as devidas explicações e a aceitação de todos para sua produção. Foi entregue a cada um dos alunos-sujeitos um caderno de brochura, no qual seriam registradas as impressões pessoais sobre as atividades desenvolvidas nas aulas do Curso de Redação, porém com foco nos próprios alunos-sujeitos, não na atividade em si. Para tanto, eles deveriam observar alguns itens, os quais estavam impressos numa folha entregue a eles no mesmo dia da entrega dos cadernos (ver item 2.2.2, referente ao diário de aprendizagem).

A seguir, apresentaremos o cronograma das atividades relativas à pesquisa: coleta de dados, seleção e análise dos relatos, produção da dissertação.

Quadro 3 – Cronograma das atividades relativas à pesquisa

27/02/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Início das aulas de Língua Portuguesa da primeira série na EEAR: informações sobre o Curso de Redação
28/2/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre a pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre • Respostas aos <i>Questionários 1 e 2</i>
01/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção dos diários de aprendizagem (caderno de brochura) e informações, por escrito, sobre seu uso • Primeira produção: relato das aulas dos dias 27/02/2012 a 29/02/2012 • Início da redação desta pesquisa
09/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Recolhimento dos cadernos-diários para digitação e análise
16/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Devolução dos cadernos-diários aos sujeitos
21/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Recolhimento dos cadernos-diários para digitação e análise
26/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Devolução dos cadernos-diários aos sujeitos
04/06/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Recolhimento dos cadernos-diários para digitação e análise • Encerramento das aulas do semestre
05/06/2012 a 30/09/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras; seleção e análise dos relatos; redação da dissertação para qualificação
01/10/2012 em diante	<ul style="list-style-type: none"> • Término da dissertação • Revisão do texto final para defesa

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

É importante registrarmos alguns fatos ocorridos sem que houvessem sido programados. O primeiro deles diz respeito à frequência com que deveriam ter sido escritos os relatos. Os sujeitos deveriam fazer anotações após cada aula (com exceção da primeira semana de aula – dias 27 a 29/2 –, em função da data da entrega dos cadernos-diários), mas isso não foi possível, devido ao curto espaço de tempo durante as aulas para a realização das atividades relativas ao Curso, tais como exercícios de produção de períodos e produção de parágrafos e/ou de

redações inteiras, conforme a programação do Curso de Redação da EEAR (Anexo D). Sendo assim, as anotações seriam feitas no alojamento dos alunos-sujeitos, durante a semana, ao longo do período.

Além da frequência da produção dos relatos, é importante salientar também que cada sujeito deveria produzir 32 relatos, de acordo com o número de aulas de Língua Portuguesa do Curso de Redação. No entanto, alguns sujeitos optaram por fazer o resumo das suas impressões acerca das aulas da semana, ao invés de fazê-lo aula por aula, como havia sido combinado, o que foi acolhido pela professora-pesquisadora, pois não haveria prejuízo quanti-qualitativo à coleta final. Outro fato que contribuiu para a diminuição de dados totais foi que alguns sujeitos apresentaram uma produção bastante inferior à esperada: fizeram o resumo das atividades de uma ou outra semana, não o de todas. Dessa forma, ao final do semestre, obtivemos um total de 295 relatos. Devido à quantidade ainda grande de excertos, foi realizado um recorte nos dados, excluindo-se os que não versassem sobre os temas-chave da pesquisa, quais sejam: metacognição, meta-afetividade, pluralidade de vozes, mediação, interação e posicionamento. Após análise detalhada desses relatos, selecionamos os excertos mais representativos, os quais serão analisados mais à frente, no Capítulo 3 desta pesquisa.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito aos comentários da professora-pesquisadora acerca dos relatos. Não havia sido combinado que haveria correção dos textos (nem quanto às regras gramaticais nem quanto à linguagem), mas, atendendo ao pedido de vários alunos, algumas anotações/correções foram feitas pela professora-pesquisadora, muito embora não fosse a intenção do trabalho apontar falhas na produção dos relatos. Na tentativa de reforçar os pontos fortes do produtor de textos, e não apenas apontar os seus pontos fracos no diário por meio das correções pedidas, foram registradas palavras de incentivo a eles, a fim de valorizarem o que já sabiam, na tentativa de fazê-los ganhar autoconfiança, o que, no nosso entender, figurou como forma de empoderamento do aluno (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 112). Essa atitude se fez necessária tendo em vista os muitos relatos em que os alunos se colocaram inseguros, em uma posição inferior quanto à competência na escrita.

Um último ponto a ressaltarmos refere-se à estrutura composicional do texto. Não foi exigido que as anotações fossem feitas em um gênero específico, tampouco foi definido o tom do texto ou o tratamento a ser dado à professora-pesquisadora

(TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). Tendo em vista essa liberdade que os sujeitos teriam em seus relatos, observamos que os textos se delinearão de maneiras variadas, tanto na estrutura composicional (BAKHTIN, 2010) como na articulação linguística do texto (formas de se dirigir ao diário e/ou à professora). Mostras dessa diversidade de gêneros serão apontadas na análise do *corpus*, no Capítulo 3.

2.2.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa

Para a identificação do perfil dos sujeitos, foram aplicados dois questionários logo no início do curso, como já foi explanado. O *Questionário 1* foi composto de questões fechadas (com respostas diretas, como *sim* e *não*), dependentes (com respostas atreladas às questões fechadas) e abertas (aquelas que permitem a coleta de respostas livres, já que não forçam o respondente “a enquadrar sua percepção em alternativas pré-estabelecidas”), conforme assinala Gil (2008, p. 122-123).

A partir das respostas do *Questionário 1*, obtivemos o perfil dos trinta alunos-sujeitos da 1ª série do primeiro semestre de 2012, bem como o de seus pais e/ou familiares, o que veremos a seguir.

Com relação às informações pessoais dos sujeitos, temos os dados que seguem:

Quadro 4 – Informações pessoais dos sujeitos de pesquisa

Número de sujeitos	30 sujeitos
Idade dos sujeitos	de 19 a 30 anos
Sexo	22 masculino 08 feminino
Estado civil	27 solteiros 03 casados
Estado de origem	09 do Rio de Janeiro 07 de São Paulo 06 de Pernambuco 04 do Rio Grande do Sul 02 do Paraná 02 de Minas Gerais
Situação prévia	26 sujeitos civis 04 sujeitos militares

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Quanto à *escolaridade dos sujeitos*, temos: 18 sujeitos com Ensino Médio sem Curso Técnico e 08 com Cursos Técnicos, quais sejam: Administração (02), Informática (02), Eletromecânica (01), Saneamento Básico (01), Turismo (01) e Enfermagem (01). Além disso, 01 sujeito tem Curso Superior em Gestão de Negócios em Petróleo e Gás e 04 iniciaram e não concluíram os Cursos Superiores de Direito, Jornalismo, Física e Administração. Vale esclarecer que o mesmo sujeito que fez Curso Superior também fez Curso Técnico.

A respeito do *tipo de escola onde estudaram os sujeitos*, temos os seguintes dados: 21 vieram de escola particular; 15, de escola pública municipal; 07, de escola pública estadual; 01, de escola pública federal. Ressaltamos que alguns sujeitos estudaram em mais de um tipo de escola.

Ancorados na perspectiva teórica do novos estudos do letramento, fizemos questões sobre o letramento da família, para as quais obtivemos as seguintes respostas: sobre a *escolaridade dos pais*, temos que a maioria dos pais e das mães têm Ensino Médio completo (com ou sem especificidade técnica) e muitos deles têm Ensino Superior (completo ou incompleto), o que demonstra que a maioria dos sujeitos vêm de lares que valorizam a formação escolar. Os cursos técnicos realizados pelos pais e mães são os seguintes:

Quadro 5 – Cursos Técnicos dos pais e das mães, segundo os sujeitos

Cursos Técnicos	Nº de pais	Nº de mães
Contabilidade	3	-
Edificações	1	-
Eletricista	1	-
Fotointeligência	1	-
Metalurgia	1	-
Química	1	-
Segurança do trabalho	1	-
Enfermagem	-	2
Auxiliar odontológico	-	1

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Vale registrar que um mesmo pai tem dois Cursos Técnicos (Metalurgia e Contabilidade) e que há mães com Ensino Médio e Técnico e Ensino Fundamental e Técnico.

Vejamos os Cursos Superiores de ambos:

Quadro 6 – Cursos Superiores dos pais e das mães, segundo os sujeitos

Curso Superior	Nº de pais	Nº de mães
Direito (completo)	3	-
Administração (completo)	2	2
Letras (completo)	1	1
Matemática (incompleto)	1	-
História (incompleto)	1	-
Cooperativismo (completo)	1	-
Tecnólogo em Gestão Financeira (completo)	1	-
Administração e Gestão de Produção (completo)	1	-
Pedagogia (completo)	-	3
Fisioterapia (completo)	-	1
Contabilidade (completo)	-	1
Educação Física (incompleto)	-	1

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Vale ressaltar que um pai tem dois Cursos Superiores – Direito e Administração – e que há mães que cursaram Ensino Médio e Técnico.

Ainda sobre práticas letradas familiares, perguntamos acerca do *hábito de leitura realizada por prazer pelos membros da família*. Apenas 02 sujeitos responderam que nenhum membro da família tem esse hábito. As mães foram citadas por 18 sujeitos; os pais, por 08; os irmãos, por 05; os avós, por 02; o tio, por 01; o primo, por 01. Desses dados, podemos perceber que as mães encabeçam a lista de leitores em casa, seguidas dos pais, e só depois dos irmãos e de outros membros. Essa liderança das mães no hábito de leitura talvez justifique a significativa preferência pelos romances, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 7 – Tipo de leitura por prazer dos membros da família, segundo os sujeitos

Tipo de texto	Nº de vezes citado
Romances	11
Textos diversos / Bíblia	6
Revistas	4
Livros de autoajuda / Jornais e reportagens	3
Legislação / Filosofia/ Livros de Sociologia / Comportamento / Espíritas / de espiritualidade / Teologia	2
Administração / Poesias / Textos acadêmicos	1

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Quanto à *leitura por prazer por parte dos próprios sujeitos*, 22 deles disseram ser um hábito, contra 08 que não o têm. Vejamos a seguir as preferências dos sujeitos, levando-se em conta que um mesmo sujeito citou mais de um tipo de texto.

Quadro 8 – Tipo de leitura por prazer dos sujeitos, segundo os sujeitos

Tipo de texto	Nº de vezes citado
Romances	14
Revistas	7
Jornais	4
Bíblia / Livros espíritas / de espiritualidade	2
Conto / Crônica / Poesia / Evangélicos / Diversos	1

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Comparando-se os resultados do Quadro 7 e do Quadro 8, podemos verificar que o *hábito de ler por prazer* é uma constante tanto para os *sujeitos* quanto para os seus *familiares*. Observando-se ainda a relação de semelhança entre esses dois resultados, podemos perceber que a leitura de romances é o tipo mais citado.

Sobre o *incentivo dado pelos pais (ou responsáveis)* aos filhos quanto ao *hábito de leitura* ao longo da vida, a maioria dos sujeitos (24) disse ter sido *incentivada*. A respeito da *leitura por obrigação/necessidade dos membros da família*, 23 sujeitos disseram que os pais não têm o hábito de fazer esse tipo de leitura. Dos familiares que mais fazem esse tipo de leitura, os mais citados foram os irmãos (06), depois o pai (01) e o tio (01). Os *tipos de leitura realizados por obrigação/necessidade na família*, na visão dos sujeitos de pesquisa, são estes: livros de faculdade (04), livros acadêmicos e técnicos (02), livros de tecnologia (01) e livros de Direito (01). Podemos observar que os irmãos foram os membros da família mais citados com relação ao *hábito de leitura por obrigação/necessidade*, tendo em vista a necessidade dessa atividade em escolas, cursos profissionalizantes e/ou faculdades.

Também verificamos o *hábito de ler por obrigação/necessidade dos sujeitos*. A maioria deles (21) disseram ter o hábito de fazer esse tipo de leitura. Vejamos os tipos de texto apontados pelos sujeitos, considerando que um mesmo sujeito citou mais de um tipo: livros didáticos, apostilas e materiais relacionados às disciplinas de Inglês, Matemática e Física (citados 2 vezes cada tipo); jornais e revistas (citados 1 vez cada tipo).

Podemos perceber que os *tipos de texto lidos por obrigação/necessidade pelos sujeitos* também fazem parte do contexto escolar, assim como ocorre com os membros da família, com exceção de três: a leitura de textos relacionados ao trabalho, a leitura de revista e a de jornal.

Com relação ao *gosto pela escrita dos sujeitos*, temos que a maioria (24) respondeu *não gostar dessa atividade*. Vejamos as *preferências dos 06 sujeitos que disseram gostar de escrever*, considerando que mais de um tipo de texto foi citado por um mesmo sujeito: poemas, pensamentos, música, carta (citados 02 vezes cada tipo); romance, textos do cotidiano, de desabafo e narrativos (citados 01 vez cada tipo).

Ainda quanto à escrita, perguntamos aos sujeitos se *seus pais (ou responsáveis) têm o hábito de escrever*. A maioria dos sujeitos (26) disseram que eles *não têm esse hábito*. Os textos que os sujeitos disseram que os pais (ou responsáveis) habitualmente produzem foram de 04 tipos: cartas, reflexões, documentos da Polícia e textos de teologia, sendo que cada um desses tipos foi citado apenas uma vez pelos sujeitos.

A respeito do *incentivo dado pelos pais (ou responsáveis) aos filhos para a produção de texto ao longo da vida e ao tipo de texto que os familiares os incentivaram a produzir*, os resultados indicam que a maioria dos sujeitos (21) não receberam esse incentivo dos pais, e apenas 09 foram motivados a produzir textos variados. Estes foram os tipos de texto que os 09 sujeitos foram estimulados a escrever: redação escolar (citado por 04 sujeitos), história inventada (citada por 01 sujeito); texto criativo para melhorar a escrita (citado por 01 sujeito), texto narrativo e dissertativo (citado por 01 sujeito).

Comparando-se os resultados relativos ao *incentivo dos pais (ou responsáveis) aos filhos com relação à leitura e o incentivo dado por eles com relação à escrita*, podemos verificar que os filhos foram mais incentivados a ler do que a escrever. Na análise dos dados, verificaremos se essa informação é pertinente para compreender melhor os sujeitos.

Ainda com relação à escrita, perguntamos aos *sujeitos* se tinham vivido alguma *experiência negativa com relação à produção textual*. Alguns a tiveram, mas esse tipo de experiência não foi uma constante para a maioria dos sujeitos: apenas 06 *sujeitos* alegaram ter tido *experiência negativa com relação à escrita*. Vejamos os *tipos de experiência negativa* citados por essa minoria: dificuldades para organizar

textos, dificuldade para produzir textos, baixo rendimento em redação, notas baixas em redação no Ensino Médio, reprovação no concurso da ESA (Escola de Sargentos das Armas).

Excetuando-se as duas primeiras dificuldades, que podem estar ligadas a qualquer situação de produção textual, observamos que as demais experiências negativas citadas são de âmbito escolar, o que aponta para a dificuldade na utilização da norma culta da língua, e não para a linguagem cotidiana. Em contrapartida, as *experiências positivas referentes à produção escrita*, também ligadas às atividades escolares, fizeram-se presentes na vida de 12 sujeitos. Vejamos os *tipos de experiência positiva* citadas por eles: aprovação em redação no ENEM, boa nota em concursos, bom resultado em vestibulares, boa produção de documentos do trabalho, vitória em concurso de redação, publicação de texto em livro da escola, publicação de artigo científico, expansão do vocabulário, melhora na forma de expressar-se, bom rendimento em curso preparatório, boa produção de cartas (citado por 2 sujeitos).

Quanto aos dados acima, podemos perceber que, apesar de as *experiências positivas com relação à escrita* não predominarem (ocorreram apenas para 12 sujeitos), houve a valorização da escrita em eventos e práticas sociais do cotidiano dos sujeitos, como a melhora na forma de se expressarem, o aumento do vocabulário e a produção de cartas pessoais, o que não se constata nos dados anteriores quanto às *experiências negativas com relação à escrita*.

Comparando-se os resultados *de leitura* com os de *produção escrita*, podemos perceber que a maioria dos sujeitos afirmam ter hábito de ler por prazer, ou seja, gostam de ler, ao passo que poucos disseram ter o hábito de escrever, o que nos leva a inferir que não gostam de escrever. Os tipos de texto apontados como preferidos pelos que apreciam escrever estão relacionados ao foro íntimo, ligados à expressão de sentimentos e pensamentos. O fato de haver mais predisposição para a leitura do que para a escrita pode estar relacionado ao fato de que vários membros da família têm o hábito de ler por prazer e também pelo incentivo dado pelos pais (ou responsáveis) à leitura, em contraste com o pouco incentivo à produção textual por parte dos familiares.

Quanto ao *aspecto positivo para a produção escrita*, podemos dizer que a maioria das experiências apontadas pelos sujeitos estão relacionadas à vida escolar

(08 delas), mostrando que os sujeitos não aplicaram ou não valorizaram as práticas de escrita em sua vida social.

No que diz respeito à *produção de gêneros que fazem parte do cotidiano* (bilhetes, cartas, *e-mails*), perguntamos aos sujeitos qual o seu *grau de dificuldade e de facilidade*. Metade da turma informou ter *pouca facilidade* e a outra metade, *muita facilidade*; nenhum sujeito considerou ter *muita dificuldade* na elaboração desses gêneros. Vejamos as *justificativas dadas pelos sujeitos quanto às facilidades e dificuldades* que afirmaram ter para a elaboração desses gêneros do cotidiano, levando-se em conta que um mesmo sujeito apontou várias justificativas. Esclarecemos que as informações dadas pelos sujeitos, apesar de contraditórias, foram colocadas lado a lado no mesmo quadro.

Quadro 9 – Justificativa para dificuldade/facilidade com a escrita de gêneros do cotidiano, segundo os sujeitos

Facilidade (justificativa)	Nº de vezes citada	Dificuldade (justificativa)	Nº de vezes citada
Prática em escrever (rotineiro)	7	Dificuldade para pôr ideias no papel	2
Texto direto, de fácil escrita/ linguagem informal	3	Lentidão para começar texto	1
Facilidade em pôr ideias no papel	2	Demora para finalizar texto	1
Realização de curso técnico	1	Uso raro/não faz parte do cotidiano	1
Trabalho com gêneros convite e <i>e-mail</i>	1	Dificuldade com a língua	1
Mais facilidade para escrever quando não está sendo avaliado	1	Dificuldade em aplicar gramática	1
Gosto pela leitura	1	-	-
Gosto pela escrita de cartas	1	-	-

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Colocamos os dados das *facilidades e dificuldades* contiguamente porque eles nos chamaram a atenção: as justificativas usadas para as dificuldades, às vezes, foram as mesmas usadas para as facilidades. Isso nos mostra o conhecimento prévio desigual dos sujeitos quanto à produção escrita, o que corrobora a ideia de heterogeneidade do grupo de sujeitos.

Quanto ao *grau de dificuldade/facilidade dos sujeitos com relação à produção de textos na escola (redações)*, 11 sujeitos disseram ter *muita facilidade* e 11 apontaram ter *pouca facilidade*. Em se tratando de redação escolar, a opção *muita dificuldade* foi marcada por 08 sujeitos, mas não tinha sido indicada anteriormente

quanto à *produção de gêneros que fazem parte do cotidiano* (bilhetes, cartas, e-mails). Talvez isso se deva ao fato de que, nos gêneros escolares, é cobrada, preferencialmente, a norma culta da língua, o que demanda mais cuidado, já que estão constantemente submetidos à avaliação do professor.

A penúltima indagação que fizemos foi acerca das *aulas de redação*, para saber se elas *eram dadas junto com disciplina Língua Portuguesa ou separadas dela e com que frequência*; com isso buscávamos entender se a frequência das aulas poderia ser um indicador de facilidade ou dificuldade, se por ventura houvesse um resultado sobre escrita muito inesperado. Estes são os resultados: a maioria (16 sujeitos) disse que as aulas de redação eram dadas junto com a disciplina Língua Portuguesa; 15 sujeitos informaram que as aulas de redação eram dadas *semanalmente*, 12 disseram que eram dadas *de vez em quando* e 03 disseram que as aulas aconteciam *mensalmente*. Por esse resultado, podemos perceber que, embora quase a metade dos sujeitos tenham tido aulas de redação separadas da disciplina Língua Portuguesa e 15 sujeitos tenham tido aulas semanalmente, a redação, na visão deles, ainda é um desafio.

Por fim, quando perguntamos aos sujeitos se tiveram *bons professores com relação à produção de texto*, 10 disseram *não ter tido bons professores* e 20 deles responderam que *tiveram bons professores*. Vejamos os resultados que seguem desses 20 sujeitos.

Quadro 10 – Número de bons ex-professores de produção de texto, segundo os sujeitos

Nº de sujeitos	Nº de bons ex- professores
06	03
06	02
03	01
01	Todos
01	05
01	04
01	Entre 03 e 04
01	Entre 02 e 03

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Esses dados mostram que a maioria desses 20 sujeitos disseram ter tido bons professores de redação. Essa informação também será observada ao analisarmos os excertos dos sujeitos na análise dos dados (Capítulo 3).

A seguir, vamos expor os resultados das perguntas do *Questionário 2*, o qual teve como foco a representação dos sujeitos acerca de si mesmos enquanto leitores-produtores de texto e acerca do que é ser sargento da FAB, bem como suas expectativas com relação ao Curso de Redação da EEAR.

Seguindo as orientações de Tápías-Oliveira (2006), pautada em estudos vygotskyanos, fizemos questões (*Questionário 2*) para conhecer a visão que os sujeitos têm de suas dificuldades e facilidades, de seus pontos fortes e fracos quanto ao manejo da língua materna; objetivamos, também, saber as expectativas dos alunos-sujeitos quanto ao Curso de Redação e suas representações sobre a carreira que estão abraçando e pela qual terão de vencer desafios, inclusive os relacionados à leitura e à produção de textos. Abaixo, reproduzimos as perguntas feitas no *Questionário 2*, inseridas nos quadros, antes das respostas, para facilitação da leitura e entendimento dos respectivos resultados.

Quadro 11 – Pontos fracos na leitura, segundo os sujeitos

Questão 1: Quais são seus pontos fracos com relação à leitura?	
Pontos fracos	Nº de vezes citados
Concentração	11
Interesse / interpretação	06
Vocabulário / memorização	03
Lentidão / rapidez	02
Cansaço / leitura em voz alta / prazer	01

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Vejamos, a seguir, os *pontos* considerados *fortes* pelos próprios sujeitos com relação à leitura, para posterior comentário acerca dos dados.

Quadro 12 – Pontos fortes na leitura, segundo os sujeitos

Questão 2: Quais são seus pontos fortes com relação à leitura?	
Pontos fortes	Nº de vezes citados
Interpretação	12
Interesse / envolvimento	08
Prazer de ler / concentração	05
Vocabulário / memorização / leitura pausada / identificação de palavra-chave	03
Esquematisação / aumento de conhecimento	02
Disposição (não se cansa) / atenção / busca de conhecimento / diversificação de leitura / aproveitamento do texto / frequência / crédito na ajuda da língua no trabalho / conexão com conhecimento prévio / descoberta do poder da linguagem / pontuação na leitura / imaginação / hábito de leitura / rapidez / leitura em voz alta / memória visual	01

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Alguns aspectos apontados como *pontos fracos* com relação à leitura foram também relacionados por um grande número de sujeitos como sendo *pontos fortes*: a *interpretação* foi registrada como ponto forte por 12 sujeitos e como ponto fraco por 06; já o *interesse* foi apontado por 08 como ponto forte e por 06 como ponto fraco, vindo depois a *concentração*, citado como ponto fraco por 11 sujeitos e como ponto forte por 05 sujeitos. Esse dado ambivalente corrobora os achados de Tápias-Oliveira (2006, p. 88-104) acerca da representação dos sujeitos sobre práticas de leitura e escrita, o que aponta para uma característica comum de heterogeneidade dos sujeitos quanto à própria produção de leitura e escrita. Podemos deduzir que a formação escolar diversa pode ter propiciado esse resultado. Assim, temos como resultados que a interpretação, a concentração e o interesse com relação à leitura são necessários e propiciam um bom aproveitamento do que se lê; já a falta de habilidade de alguns sujeitos com relação a esses itens pode ocasionar o desestímulo para a leitura, atividade imprescindível para o aprendizado de qualquer que seja a disciplina ou o assunto estudado.

A seguir, veremos quais os *pontos fracos* apontados pelos *sujeitos* com relação à *produção de textos*.

Quadro 13 – Pontos fracos na escrita, segundo os sujeitos

Questão 3: Quais são seus pontos fracos com relação à produção de texto?	
Pontos fracos	Nº de vezes citados
Organização de ideias	13
Gramática	05
Pontuação / introdução	04
Uso de palavras adequadas / fuga do assunto / desvio do foco / lentidão	03
Caligrafia / falta de hábito / falta de criatividade	02
Conclusão / estrutura de texto / vocabulário / coerência do texto / posicionamento na dissertação / fundamentação do texto / vontade de alterar texto depois de pronto	01

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Com relação à produção de textos, um grande número de sujeitos (13) afirmou que têm como *ponto fraco* a *organização das ideias*, seguindo-se a falta de conhecimento de *gramática* (05) e de *pontuação* (04). Também foi apontada por 04 sujeitos a dificuldade em fazer a *introdução* de um texto.

Quanto a esses pontos fracos citados, podemos perceber que dois deles estão ligados a um mesmo aspecto: conhecimento gramatical, embora tenham apontado dois itens em separado – a *pontuação* e a *gramática*. É curioso observarmos que o conhecimento das regras gramaticais (incluindo-se a *pontuação*) é exigido como requisito para ingresso na EEAR e cobrado na prova de Língua Portuguesa no concurso de admissão, exigência que poderia tê-los tornado mais seguros, em razão de terem se preparado para essa prova, no entanto não os fez. Outros dois *pontos fracos* que chamam a atenção dizem respeito à produção textual propriamente dita: a *dificuldade de organizar ideias* e a de *fazer a introdução do texto*. Cabe lembrar que, no concurso de admissão da EEAR, não é exigida a redação; há apenas questões objetivas de gramática e interpretação de texto. Talvez essas dificuldades citadas pelos sujeitos estejam antecipando a sua preocupação quanto ao desafio que imaginam ter de enfrentar no Curso de Redação da Escola.

Vejamos a seguir o que responderam os *sujeitos* quanto aos seus *pontos fortes com relação à escrita*.

Quadro 14 – Pontos fortes na escrita, segundo os sujeitos

Questão 4: Quais são seus pontos fortes com relação à produção de texto?	
Pontos fortes	Nº de sujeitos
Riqueza de ideias: criatividade	14
Organização de ideias e de texto	05
Gramática: atenção, aplicação	04
Vocabulário / bons argumentos / ortografia	03
Gosto pela escrita / pontuação	02
Ideias claras / concentração / conhecimento da língua / paciência / leitura de texto em língua culta / uso de palavras adequadas / desejo de criar hábito / hábito de escrever / desenvolvimento de texto coeso / confiança na melhora de pontos fracos	01

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Quase metade da sala (14 sujeitos) afirmou ter *criatividade* e *riqueza de ideias* como *pontos fortes* na hora de *produzir um texto*. A *organização de ideias* foi o segundo ponto forte mais citado (05 sujeitos), em contraste com o quadro anterior (Quadro 13), no qual a falta dessa habilidade foi apontada como a maior das dificuldades pelos sujeitos (13 vezes citada). Novamente a comparação entre os quadros 13 e 14 evidencia que os mesmos pontos da norma culta assinalados como fracos (gramática e pontuação) são repetidos nos pontos fortes (gramática: 04 vezes citada; ortografia: 03 vezes citada; pontuação: 02 vezes citada). Esse dado não corrobora a visão dos sujeitos com relação a seus professores: eles avaliam bem seus professores. Se, na avaliação de seus ex-professores, 2/3 da sala consideram ter tido bons professores de produção escrita (Quadro 10), fica a dúvida de qual o motivo para não se avaliarem igualmente bem. Isso nos dá um indício de que a turma apresenta-se como heterogênea no trato com a produção escrita e provavelmente reflete os valores da escola tradicional em seu letramento autônomo, que valoriza os pontos fracos, isto é, os sujeitos indicam efetuar a própria avaliação conforme, provavelmente, foram avaliados previamente por seus professores, sejam estes vistos de forma positiva ou não (bons/ruins, etc.).

Comparando-se os dados relativos à leitura e à escrita, tanto nos pontos fortes quanto nos fracos, podemos notar que o item *vocabulário* aparece nos quadros 11, 12, 13 e 14; o item *criatividade/imaginação* foi citado nos três últimos quadros; o item *concentração* só não foi citado no Quadro 13. Mais uma vez podemos perceber que as preocupações dos sujeitos são praticamente as mesmas

com relação à leitura e à escrita, e o que é considerado ponto forte para uns é também considerado ponto fraco para outros e vice-versa.

A seguir, vamos saber quais as *expectativas dos sujeitos quanto às aulas de Língua Portuguesa da EEAR*.

Quadro 15 – Expectativa quanto às aulas de Língua Portuguesa, segundo os sujeitos

Questão 5: Quais as suas expectativas com relação às aulas de Língua Portuguesa para a sua futura profissão, ou seja, em que você acha que as aulas irão ajudar na sua vida profissional?	
Expectativas	Nº de vezes citadas
Melhorar comunicação e expressão oral e escrita	13
Facilitar a elaboração de documentos	12
Ajudar na escrita	10
Ampliar vocabulário / aumentar conhecimento de Língua Portuguesa para serviço burocrático e administrativo	04
Melhorar a criatividade / aumentar concentração e focar no assunto / aumentar rapidez para produzir texto / melhorar interpretação	02
Melhorar leitura / aplicar gramática / aumentar autoconfiança	01

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Podemos deduzir desses resultados que a maioria dos sujeitos preocupa-se com a eficiência nas práticas letradas militares, tanto na utilização da língua materna culta na expressão oral quanto na escrita, mais especificamente na confecção dos gêneros discursivos próprios da Organização Militar (OM), ou seja, os documentos.

Vejamos o que dizem os sujeitos acerca do *que é ser sargento da FAB*.

Quadro 16 – Representação sobre o que é ser sargento, segundo os sujeitos

Questão 6: O que é ser sargento da Aeronáutica para você?	
O que é ser sargento	Nº de vezes citado
Realizar um sonho / fazer algo pela pátria e ajudar na defesa do Brasil	06
Fazer parte de uma organização respeitada	04
Motivo de orgulho	03
Colocar-se a serviço da pátria / ter coragem, bravura / realizar-se profissionalmente / iniciar uma carreira promissora / ser disciplinado / adquirir capacitação profissional / vencer desafios / ser responsável por executar e fiscalizar tarefas	02
Ser exemplo para humanidade / ser espelho para a tropa / comandar e ser comandado / instruir e aprender / ser militar que busca melhorar / ser responsável e tomar decisões rápido / ter experiência de vida / ser bom cidadão / ajudar as pessoas / ser consciente do dever / somar conhecimento / saber lidar com diferentes situações / ajudar a manter a soberania do espaço aéreo / manter as funções da Aeronáutica / fazer com que as ordens aconteçam	01

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Ao se observarem as respostas, percebe-se que os sujeitos possuem uma imagem muito positiva da carreira que vão abraçar após o término do Curso. Esse dado será observado, no decorrer da análise, quanto ao processo de construção identitária do aluno militar durante o primeiro semestre de aulas do Curso de Redação, a fim de respondermos a nosso objetivo.

2.2.2 Diários de aprendizagem

O diário de aprendizagem é por nós entendido como uma ferramenta cujo objetivo é auxiliar os alunos-sujeitos de pesquisa em processo de construção identitária. Ele, quando realizado com intenção de registro metacognitivo e meta-afetivo (TÁPIAS-OLIVEIRA; RENDA, 2011), torna-se um instrumento capaz de propiciar aos alunos-sujeitos um espaço-tempo para refletir acerca de seu processo de aprendizagem e, assim, reorganizar seu campo de percepção nesse momento. Creditamos a esse instrumento um importante papel na tarefa de refletir as ideias dos sujeitos quanto à sua formação identitária e o de ser objeto para a reflexão contínua dos sujeitos a respeito de si mesmos, do seu processo de aprendizagem e das atividades desenvolvidas durante o Curso de Redação da EEAR.

Com a inserção dos diários, nosso interesse pautava-se na análise, de forma isolada ou longitudinal, no decorrer do primeiro semestre de 2012, dos relatos do sujeito de pesquisa, para entendermos como ele se *via* e se *sentia* como recém-chegado à EEAR com relação à língua materna, e como passou a se *ver* e a se *sentir* durante e ao final do processo. Na análise, portanto, o foco da observação volta-se para a consciência do saber (metacognição) e do sentir (meta-afetividade); interessa-nos, então, identificar marcas linguístico-enunciativo-discursivas deixadas nos relatos que possam nos dar pistas de como se foi (re)construindo cognitiva e afetivamente o futuro graduado no que diz respeito ao uso da língua materna no contexto profissional militar, ou seja, no que se refere ao seu letramento situado: passagem do *ser* ao *vir a ser*, desde o momento em que entrou em contato com o *mundo figurado* (ambiente militar), até o final da série, conforme os dizeres de Holland et al. (1998), já tratados nesta pesquisa.

Com o mesmo objetivo declarado em Tápías-Oliveira (2006, p. 23), ao introduzirmos o diário na rotina dos alunos da EEAR, tínhamos como meta que ele “funcionasse como um *instrumento de reflexão metacognitiva*”, visando à

autopercepção dos alunos (grifo da autora). Seguem abaixo as informações dadas aos sujeitos quando da entrega dos cadernos-diários, no segundo dia de aula.

Quadro 17 – Informações⁴ sobre a produção dos diários de aprendizagem

Tendo em vista as atividades desenvolvidas durante a semana, neste diário anotar suas impressões sobre os seguintes itens: facilidades; dificuldades; pontos interessantes; descobertas/novas aprendizagens; dúvidas; emoções: alegrias/tristezas/frustrações; o gostar e o não gostar de algo; críticas à aula/conteúdo/professora/alunos; relacionamento entre alunos; enriquecimento/utilidade para a vida pessoal; enriquecimento/utilidade para a vida profissional.

Atenção:

- Marque a data em que está escrevendo no diário e a data (semana) em que a(s) atividade(s) foi (foram) desenvolvida(s).
- Ponha na capa o pseudônimo escolhido (o mesmo usado para responder às perguntas anteriormente passadas)⁵.
- De preferência, tente abordar todos os itens elencados acima.
- Fique à vontade para elaborar seu texto da maneira como achar melhor. E não há número estipulado de linhas.
- Lembre-se de que o foco deve ser VOCÊ.

Obrigada! Professora Emília.

Fonte: O *corpus* desta pesquisa

Com essas instruções, acreditávamos estar propiciando a eles a oportunidade de voltarem sua atenção ao próprio processo, podendo refletir sobre o seu *ser*, o seu *sentir* e o seu *fazer* ao longo do período de participação da pesquisa, bem como de *recriar*, *reformular*, *ressignificar* o seu fazer, buscando atender aos objetivos pessoais e ao do Curso de Redação da EEAR, qual seja: aperfeiçoar a Língua Portuguesa por meio da produção escrita: linguagem, estrutura do texto e melhoria da capacidade interpretativa.

Vale registrar que, a partir da análise dos relatos de vários sujeitos, que faremos no Capítulo 3, pudemos concluir que esse novo olhar sobre si mesmos teve como fatores essenciais a *interação* com os colegas e com a professora e a *mediação* do professor e/ou de um parceiro mais experiente, no sentido que lhes atribui, respectivamente, Bakhtin/Volochínov (2009) e Vygotsky (2010a).

⁴ Os itens foram adaptados de Tápicas-Oliveira (2006, p. 84-88; 90).

⁵ Foi pedido aos sujeitos nesse momento que criassem um pseudônimo e o anotassem nos diários de aprendizagem, porém, a fim de se garantir o anonimato, esses pseudônimos foram substituídos pelos códigos S1, S2...

CAPÍTULO 3

TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS SUJEITOS ENQUANTO LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS E POSSÍVEIS REFLEXOS NA/DA SUA FORMAÇÃO MILITAR

Neste capítulo, analisaremos os relatos produzidos pelos sujeitos de pesquisa nos diários de aprendizagem, sob o enfoque bakhtiniano acerca da dialogia e à luz das teorias já abordadas, visando satisfazer o objetivo de pesquisa, o qual é *analisar os diários de aprendizagem produzidos pelos alunos da primeira série do Curso de Formação de Sargentos da EEAR de 2012, a fim de investigar em que medida os relatos dos diários são reveladores do processo de construção identitária desses futuros sargentos, em formação inicial, ao longo das práticas letradas do Curso de Redação.*

No que diz respeito à exploração das características da situação de enunciação, observamos as marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos relatos produzidos. Os excertos, no presente trabalho, foram analisados qualitativamente, a partir da recorrência de temas relativos a *metacognição, meta-afetividade, pluralidade de vozes, mediação, interação e posicionamento.*

Esclarecemos que alguns desvios da norma padrão da língua foram corrigidos (acentuação, grafia, concordância, regência, pontuação), por questão de clareza e para não desviar a atenção do leitor para eles; porém, mantivemos alguns inerentes à linguagem coloquial, como escolha e colocação dos pronomes e escolha de vocabulário, para que não fosse tirado do texto o tom informal peculiar ao gênero discursivo produzido⁶: o relato. Informamos também que colocamos os trechos a serem analisados em *itálico*; quando algum termo foi destacado pelo próprio sujeito, sinalizamos, em seguida, com *[grifo do sujeito]*.

Nos diários, os sujeitos foram participativos e seguiram, em sua maioria, as orientações passadas no momento da entrega dos cadernos, nos quais seriam feitos os relatos (conforme exposto no Capítulo 2). Assim, foi possível verificar o que os sujeitos pensavam a respeito de seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa na modalidade culta, tanto com relação às regras gramaticais quanto com relação ao emprego delas na produção de textos. Nos relatos, pudemos perceber que os

⁶ Verificar em Tápias-Oliveira (2006, p. 115).

sujeitos, durante a sua produção, tiveram a oportunidade de refletir sobre seus pontos fracos e fortes, suas dificuldades e facilidades, suas dúvidas e certezas, seus erros e acertos.

Na sequência, apresentaremos a análise dos excertos, procurando marcas linguístico-enunciativo-discursivas que evidenciam a ocorrência dos temas.

3.1 Metacognição, meta-afetividade e pluralidade de vozes nos processos de aprendizagem de leitura e produção escrita

Como já expusemos no Capítulo 1, a “estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento”, definido por Kleiman (1997, p. 34-35) como estratégia metacognitiva, implica reflexão sobre o próprio conhecimento; este, quando alcançado através da reflexão sobre o saber, é considerado conhecimento metacognitivo. Além da metacognição, analisaremos a meta-afetividade, que se refere ao conhecimento dos sujeitos acerca das próprias emoções e dos sentimentos, positivos e negativos, por meio da linguagem, em alguns excertos, com o objetivo de entender o que pensam, como pensam, como sentem e como agem, a fim de controlarem seu próprio processo de aprendizagem como leitores-produtores de textos.

Nos relatos selecionados, estão em foco as representações dos sujeitos sobre as aulas e o Curso de Redação da EEAR: o saber e o não saber, o gostar e o não gostar. Em alguns excertos, os sujeitos apontam que nas aulas se sentem descontraídos, livres para usar a imaginação e a criatividade; outros dizem que elas têm uma função “terapêutica”, pelo fato de fazerem um contraponto com as muitas disciplinas técnicas que compõem o currículo da EEAR, bem como com a rotina tão desgastante da caserna, durante a qual sobra pouco tempo para momentos de relaxamento.

Ao fazermos a análise metacognitiva e meta-afetiva dos diários, pudemos perceber que, em muitos pontos, há a pluralidade de vozes dos sujeitos (BAKHITIN, 2010), fato que evidenciaremos ao longo das análises, quando for o caso.

Vejamos, a seguir, excertos que apontam para a consciência do saber e do sentir do sujeito.

(1) S3

Dia 16/03 - 3º Relato: Simulado: texto descritivo

Fiz um texto descritivo, serviu muito para ver meus erros. Adorei ter escrito o texto.

Nesse excerto, S3 dirige sua atenção para si mesmo, o que se pode perceber no uso repetido da primeira pessoa do singular dos verbos *fiz* e *adorei* e no emprego do pronome possessivo *meus*. Apenas um dos verbos – *serviu* – está na terceira pessoa, referindo-se à ação de escrever um texto descritivo; já o verbo de caráter volitivo *adorei*, indicativo de desejo, expressa a vontade de aprender. Os erros marcados pela professora são considerados úteis para S3, a fim de que possa se aperfeiçoar. A presença do advérbio de intensidade *muito* nos leva a crer que S3 tem grande vontade de superar, corrigir suas falhas, o que nos remete ao comprometimento com seu desempenho, seu processo de aprendizagem, o que significa dizer que ele está predisposto, no caso em questão, a adquirir habilidades para a produção de texto. Nossa inferência para a valorização da atividade da disciplina por S3 é o peso da nota na média final do CFS⁷, pois a média da disciplina Língua Portuguesa será utilizada para formar a média final classificatória do CFS, a qual determinará o seu destino na FAB depois de formado sargento.

Em outro excerto, S3 acredita ter eliminado sua dificuldade com relação aos “erros” apontados:

(2) S3

Dia 23/04 - 6º relato: entrega e comentário da prova de descrição

Recebi a nota de redação e me surpreendi com a nota, fiquei muito feliz com o 9,05!! Segui os conselhos que a professora me deu no último exercício que fiz e a minha nota aumentou.

Nesse excerto, S3 informa que melhorou seu desempenho em função de ter se dedicado e *seguido os conselhos da professora* para eliminar as falhas apresentadas em um exercício já realizado. Podemos notar que ele está se esforçando para se adequar ao padrão culto da língua. Notamos também que o foco de S3 ainda é ele mesmo; há apenas dois verbos na terceira pessoa: [a professora]

⁷ CFS, como já foi explicitado na Introdução, é o Curso de Formação de Sargentos da Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR).

deu [conselhos] e [a minha nota] *aumentou*. O sujeito se esforçou para obter um bom resultado, após a orientação da professora, e se revela atento e obediente, consciente de que deveria fazer o melhor, e o fez, atendendo assim ao que a EEAR espera dele como profissional.

Vejamos outro relato, agora de S4, que fala sobre seu ponto forte e sobre alguns fracos, os quais deseja corrigir, ou seja, tenciona superar as dificuldades e vencer os desafios.

(3) S4

Dia 02/03 - 1º Relato: primeira semana de aula (de 27/02 a 02/03)

1º DIA: No primeiro dia de aula de português estava com receio, *pois não consigo expor minhas ideias através de uma redação*. Nesse primeiro dia a professora nos deu um papel para escrevermos quais nossas dificuldades e nosso ponto positivo na redação e leitura. *Até cheguei a pensar: “Qual meu ponto positivo?” Na realidade eu gosto muito de ler, mas não gosto de escrever; tenho dúvidas de pontuação e isso me atrapalha bastante. Apesar disso vou tentar dar o meu máximo, pois a dificuldade induz ao desafio. E o que mais existe na Força Aérea? Desafio e Superação.*

Nesse relato, S4 mostra seu ponto positivo – *gostar de ler* –, mas sua ênfase volta-se para o que não sabe, pois acredita que é pouco habilidoso na escrita (*pois não consigo expor minhas ideias através de uma redação*) e afirma *não gostar de escrever e ter dúvidas de pontuação*. No período *Na realidade eu gosto muito de ler, mas não gosto de escrever*, a ênfase está para o ponto negativo, que aparece na segunda oração, iniciada pela conjunção adversativa *mas*, e não para o positivo (*gostar de ler*). Quando informa que *não consegue expor ideias numa redação e que não gosta de escrever*, atribui parte da responsabilidade desse fato à dificuldade com a pontuação, como se escrever dependesse apenas dela, ou seja, traz à baila crenças (*vozes*) passadas pelo letramento autônomo (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 2006a), presente na escola tradicional, o que Tápias-Oliveira e Renda (2011, p. 82) chamam de “dizer estereotipado da escola”, isto é, a crença de que a deficiência em um aspecto gramatical determina a má qualidade de um texto ou impede que ele seja construído, a crença de que na escrita só a norma culta é válida.

Podemos observar ainda que, quando o sujeito se pergunta *Qual meu ponto positivo?*, deixa transparecer um certo descrédito em si. O uso do termo *Até* mostra a dificuldade em encontrar esse ponto positivo para apontar à professora-

pesquisadora, como se fosse pouco provável que esse ponto existisse ou que ele tivesse pensado nessa possibilidade antes. Esse descrédito nos permite inferir que seu sentimento de autoestima enquanto produtor de textos é negativo, em contraste com a consciência de si enquanto leitor: ele *gosta muito de ler*. Talvez esse sentimento de segurança quanto à leitura e insegurança quanto à escrita se deva ao fato de que o sujeito, conforme declarou nos *Questionários 1 e 2*, gosta e tem o hábito de ler (ação também praticada com frequência pelos pais e para a qual recebeu incentivo deles), mas não tem o hábito e não gosta de escrever. Quanto à produção de textos, o sujeito afirmou ainda não ter sido estimulado durante a vida pelos pais, nem suficientemente pelas escolas onde estudou (estadual e municipal), já que as aulas de redação eram dadas junto com a disciplina Língua Portuguesa e ocorriam de vez em quando. Além disso, disse não ter tido nenhum bom professor de redação. Essas declarações do sujeito nos levam a inferir que a falta de estímulo e a falta de prática quanto à escrita, ao longo de sua vida, podem ter gerado em S4 a crença de que ele não tem competência como produtor de textos, o que não parece sentir quando o assunto é a leitura.

No entanto, apesar de ter a consciência de suas limitações, não se toma como derrotado; ao contrário, informa que vai se dedicar, que vai tentar *dar o seu máximo*. Reconhece que tem pela frente o grande desafio de lidar com as dificuldades e superá-las, porém quer muito a mudança, quer muito vencer esse desafio (o uso do termo *máximo* nos indica essa forte intenção). Mas o sujeito não garante que isso ocorra, dado o uso do modalizador *tentar* no trecho *vou tentar dar o meu máximo*. Entendemos que esse processo de construção aponta sua percepção frente a esse desafio, que acredita ser apenas mais um na Força Aérea, mais especificamente na vida do aluno do CFS. O sujeito diz: *E o que mais existe na Força Aérea? Desafio e Superação*. Nesse sentido, ainda, observamos que S4 dá mostras de sua inserção no *mundo figurado* militar quando explicita a ideologia contida na resposta a sua pergunta. Podemos notar aqui uma certa incoerência por parte de S4: ao mesmo tempo em que afirma que *não sabe expor as ideias numa redação, não gosta de escrever e tem dúvidas de pontuação*, deixa transparecer uma grande força, quando encara essas dificuldades como mais um desafio a ser vencido na EEAR, não o único ou o mais difícil.

Além disso, demonstra também ter conhecimento da ideologia da FAB e estar se adaptando a esse *mundo figurado*, consciente de que absorver essa ideologia é

uma necessidade, pois o profissional sargento, numa situação de comando de tropa, por exemplo, não pode demonstrar fraqueza ou desânimo, precisa vencer os desafios. Da mesma forma, talvez acredite que esses desafios ocorrerão no desempenho de sua atividade, quando precisará estar seguro e devidamente preparado para a produção de um texto.

O mesmo sujeito, nos excertos que seguem, acentua sua preocupação com relação ao seu ponto fraco – a pontuação –, mas demonstra, mais uma vez, não estar acomodado ou conformado com a situação, pois diz que *está se esforçando* (4), que *vai tentar melhorar* (5), que *tem estudado muito e quer se esforçar mais para se sair bem* (5) e (6).

(4) S4

Dia 19/03 - 8º Relato: Exercícios de pontuação

A aula de hoje me ajudou muito. *Pontuação é minha maior dificuldade, mas estou me esforçando para entender e com isso fazer uma redação perfeita.*

(5) S4

Dia 20/05 - 13º Relato: Entrega do simulado de narração

Fiquei muito mal em pontuação. Fiquei triste, pois não esperava que iria. *Estudei o fim de semana inteiro para ir melhor na prova final. Estudei muito pontuação, tenho dificuldade, mas vou tentar melhorar.*

(6) S4

Dia 22/05 - 14º Relato: Prova de narração

Fizemos a prova de redação, não fui tão bem, pois novamente *pontuação é meu maior erro. Estou estudando, na hora de colocar em prática sinto muita dificuldade.* Espero melhorar minha média na segunda série, pois *tenho estudado muito, é que quando tento colocar no papel fico um pouco perdida. Fiquei triste, mas sei que dei meu melhor. Agora só quero ir bem e me esforçar mais em meu maior erro que é pontuação.*

A metacognição, no sentido utilizado por De Corte (1996, p. 117), é um importante componente para a resolução de problemas, ou seja, para o aprendizado. O autor aponta que a metacognição, tomada de forma negativa, pode dificultar a aprendizagem, como as motivações ingênuas e incorretas que o aluno carrega, do tipo “é melhor desistir”, quando o problema é difícil de ser resolvido; a resolução do problema “é questão de sorte” (p. 118). No caso da produção de texto, é muito comum ouvirmos dos alunos que eles não se saíram bem porque não estavam inspirados, ou que não têm o dom para escrever. Nessas colocações, os alunos remetem ao dizer estereotipado da escola ou a crenças negativas, conforme

afirmam Tápias-Oliveira e Renda (2011), que podem comprometer o seu desempenho no processo de aprendizagem, como, por exemplo, o desestímulo ou a falta de autoconfiança. Podemos inferir essa crença no excerto (4) de S4, quando mostra a vontade de *fazer uma redação perfeita*, o que, segundo o sujeito, ocorre se estiver bem pontuada. Como afirma que *pontuação é seu maior erro*, não se sente capaz de obter um bom resultado (a perfeição), apesar de seus esforços, e isso lhe causa frustração: *Estou estudando, na hora de colocar em prática sinto muita dificuldade / é que quando tento colocar no papel fico um pouco perdida. Fiquei triste, mas sei que dei meu melhor.*

O uso do adjetivo *perfeita* nos faz pensar que isso é uma exigência por parte de S4, alimentada por essa crença. Cogitamos que isso possa ocorrer em função de estar inserida em uma escola militar, na qual se aprende que um erro pode provocar problemas irreversíveis. Uma falha no funcionamento do motor de uma aeronave, por exemplo, ocorrida por uma ação ineficiente e nada perfeita do sargento mecânico de aeronaves, pode ceifar muitas vidas. Ou seja, o sujeito está imbuído da ideologia de que, na sua profissão, não se pode falhar, o que exige que seu trabalho seja perfeito. Esse padrão de exigência de S4 pode também ser proveniente das muitas vozes que, durante toda a sua vida, ecoaram dos diversos grupos sociais dos quais fez ou faz parte, como a família ou mesmo a(s) escola(s) que frequentou, vozes que lhe chegam via palavra, a qual, segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 37), é “um fenômeno sociológico por excelência”.

Outro aspecto que podemos perceber, em (5) e (6) de S4, é a repetição do verbo *estudar* – duas vezes em (5) e em (6): no excerto (5), está no pretérito perfeito do indicativo, referindo-se a uma ação já realizada, que, para ele, não foi suficiente para obter um bom resultado na prova: *estudei*. Já em (6), o verbo *estudar* aparece no gerúndio e no particípio passado, sendo este último precedido pelo auxiliar *tenho* (*tenho estudado*), e aquele antecedido do auxiliar *estou* (*estou estudando*). Ambos os auxiliares apontam para uma ação não acabada, e sim em processo, o que nos remete à ideia de um aluno aplicado, que *tem se esforçado, dado o seu melhor e só quer ir bem* (6), a fim de alcançar o seu objetivo: realizar o sonho de ser sargento, conforme afirmou no *Questionário 2*. Podemos perceber aqui o que De Corte (1996, p. 118) chama de “*predisposição para a aprendizagem de habilidades e para o pensamento*” (grifo do autor), a fim de obter sucesso.

Passemos agora para a análise do excerto (7) do sujeito S5, a fim de verificarmos como ele se sente com relação às suas dificuldades, bem como com relação à posição almejada na classificação na EEAR. Notemos que justamente aquilo que o motiva para obter sucesso na carreira – a nota de redação – também o desmotiva, quando se depara com o resultado não esperado: nota baixa, diferente da que havia tirado no simulado.

Vejamos o excerto.

(7) S5

Dia 23/04 - 6º Relato: Entrega e comentário da prova de descrição

A semana não começou bem, pois sou o xerife de faxina, tive prova na segunda-feira e recebi o resultado da primeira prova de redação. Estou bastante decepcionado, pois tinha me saído bem no treinamento; é uma pena que o mesmo não conte pontos. Eu almejo uma boa vaga após me formar, porém esta prova me desanimou, pois muitos me passaram na Especialidade.

Apesar deste fato, vou tentar esquecer esta nota e me recuperar nas próximas provas.

Num primeiro momento, S5 relata como foi sua semana, demonstrando sua insatisfação com tudo o que ocorreu. O texto está repleto de expressões que remetem a um sentimento negativo: *não começou bem; bastante decepcionado; tinha me saído bem / pena que o mesmo não conte pontos / porém esta prova me desanimou / vou tentar esquecer esta nota e me recuperar*. Além dessas expressões, o tom de decepção também está presente na justificativa contida na oração explicativa do terceiro período: *pois muitos me passaram na Especialidade*⁸. Por essa razão, sente-se aborrecido, afinal seu desempenho não correspondeu às suas expectativas.

Outra marca do olhar negativo do sujeito pode ser identificada na enumeração de orações coordenadas no início do excerto. Em *A semana não começou bem*, o verbo *começou* apresenta-se antecedido pelo advérbio *não* e seguido pelo advérbio *bem*, que exprimem circunstâncias de negação e modo, respectivamente, à ação verbal que se refere ao sujeito da frase *A semana*, muito embora a ação repercuta em S5, não no sujeito gramatical. Outra oração que carrega essa negatividade é a iniciada pela conjunção explicativa *pois* (no primeiro período), seguida de um sujeito oculto (“eu” = S5), que se qualifica como xerife. Essa atribuição representa para ele

⁸ Na FAB as Especialidades de um sargento relacionam-se às áreas de atuação: mecânico de aeronaves, controlador de tráfego aéreo, fotointeligência, entre outras.

grande responsabilidade e peso, já que está num momento de tensão, pois é o líder da sua turma durante todo o dia e sobre ele se voltam muitos olhares dentro da Escola. Além dessa sobrecarga, nas duas orações seguintes, estão coordenadas duas ações que também geram preocupação: *tive prova na segunda-feira / e recebi o resultado da primeira prova de redação*. Como a realização de uma prova envolve uma certa tensão, sobretudo quando está em jogo a carreira, e como o resultado da prova não foi o esperado pelo sujeito de pesquisa, podemos inferir que ele está muito abalado psicologicamente, sentimento que ele explicita em seguida, no próximo período, fazendo uso do verbo *estar* acompanhado de um adjetivo também contendo carga emotiva negativa intensificado por um advérbio – *estou bastante decepcionado*.

S5 finaliza seu relato, ainda em tom de tristeza, com o verbo *esquecer*, auxiliado pelo modalizador *tentar*, que também auxilia (embora esteja oculto) o verbo *recuperar-se* (nas próximas provas), o que deixa a incerteza da concretização do ato. Esse sentimento de decepção poderia criar-lhe uma barreira emocional no processo de aprendizagem (afetividade negativa), segundo De Corte (1996, p. 119), mas, tendo em vista o próximo relato, realizado logo após a entrega da última prova, percebe-se que isso não ocorreu, já que o resultado obtido foi bom, como ele esperava. Vejamos:

(8) S5

Dia 04/06 - 7º Relato: Entrega e comentário da prova de narração

As aulas sobre redação foram excelentes. Recebi o resultado hoje, a nota foi boa, como eu esperava. Agora que venha a 2ª série.

Nesse relato, não percebermos o mesmo tom de insatisfação presente no excerto anterior (7), uma vez que S5 *obteve a nota esperada*; ao contrário, mostra-se motivado para a série seguinte, com a certeza de que mais um passo foi dado e de que novos desafios virão, para os quais se sente preparado. Essa *predisposição* para aprender (DE CORTE, 1996, p. 118) e enfrentar o novo faz-se presente em seu último período: *Agora que venha a 2ª série*. Isso significa dizer que se sente forte, corajoso, empoderado (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006), pronto para o que vier pela frente, ou seja, um sujeito em processo de construção no *mundo figurado* do qual quer fazer parte, encorajado a dar sequência à sua formação.

Podemos perceber que S5, apesar de se sentir *decepcionado com a nota da prova* (7), mostra-se mais autoconfiante, dá mais crédito a si enquanto produtor de texto do que S4. Possivelmente essa segurança de S5 tem relação com o fato de ter tido aulas de redação separadas da disciplina Língua Portuguesa e ter tido três bons professores da matéria, conforme afirmações feitas pelo próprio sujeito no *Questionário 1*. Apesar de ele dizer (ainda no mesmo *Questionário 1*) que não gosta de escrever e que não tem o hábito de fazê-lo, teve uma experiência positiva na escrita: ganhou concurso de redação. É possível inferirmos, a partir dessas informações, que S5 valoriza o seu fazer, já começa a confiar em si como produtor de textos e está pronto para encarar mais um desafio: a próxima série.

Podemos notar, nos relatos a seguir, que as situações de aprendizagem em sala de aula levam o sujeito a se observar, a se ver como um autor-produtor crítico de textos, que volta seu olhar para o seu próprio processo de aprendizagem – metacognição (KLEIMAN, 1997). Podemos perceber esse tipo de conhecimento no excerto abaixo, do sujeito S6.

(9) S6

Dia 23/04 - 6º Relato: Entrega e comentário da prova de descrição

Com a entrega da prova fiquei feliz por ter tirado uma nota muito melhor comparando com a nota do Treinamento. *Mesmo melhorando não fiquei completamente satisfeito porque poderia ser melhor em estilo.* Não fui tão detalhista, não detalhando algumas características perdi ponto. *Espero que na narração eu consiga obter um bom aproveitamento, com isso, uma boa nota.*

S6 informa que houve uma melhora em seu desempenho, com relação ao Treinamento (simulado de prova aplicado alguns dias antes), ou seja, seu conhecimento metacognitivo foi construído em comparação com a experiência anterior como produtor de texto. Ao usar a oração concessiva *Mesmo melhorando*, revela estar consciente de que seu empenho não foi suficiente para a obtenção do resultado esperado, o que contraria suas expectativas: quanto maior o esforço, melhor o resultado. Através da reflexão e da exposição de seu processo de aprendizagem, S6 declara, ainda, que não se saiu tão bem quanto gostaria na prova (meta-afetividade), mas tem consciência de onde está a sua falha (metacognição): *em Estilo, mais precisamente no detalhamento de algumas características* necessárias para a descrição do objeto de observação da prova. Ele espera que,

mediante esse conhecimento, tenha possibilidade de obter uma nota ainda melhor na próxima prova, a de narração. Observamos que o verbo que indica esse desejo encontra-se no presente, ação praticada no momento da fala: *Espero que na narração eu consiga obter um bom aproveitamento, com isso, uma boa nota.*

Outro aspecto relevante em (9) é que S6 demonstra sua pluralidade de vozes (BAKHTIN, 2010) em seu enunciado: inicialmente, diz estar *feliz* por ter obtido uma nota muito melhor, para depois dizer que *não ficou totalmente satisfeito, pois poderia melhorar em estilo*. O emprego do verbo modalizador *poderia* no futuro do pretérito nos indica uma probabilidade para o acontecimento, e não uma certeza, ao mesmo tempo que indica a frustração do sujeito quanto a seu desempenho. Esse olhar dúbio sobre os resultados nos mostra sua insatisfação consigo mesmo; entretanto, essa situação não o desestimula, pois tem esperanças de que vai se sair melhor numa próxima etapa do Curso de Redação.

Vejamos, a seguir, dois excertos de S7, nos quais o sujeito mostra como se sente com relação à nota do Treinamento (simulado) e da prova.

(10) S7

Dia 26/03 - 6º Relato: Exercícios de pontuação

Corrigimos os exercícios de pontuação, recebemos as notas do Treinamento. Fiquei satisfeita com a minha nota e, com certeza, *vou cuidar ainda mais para que eu não cometa os mesmos erros e para que eu tire uma nota maior.*

(11) S7

Dia 23/04 - 8º Relato: Entrega e comentário da prova de descrição

Hoje recebemos a nota da prova de português. *Confesso que não fiquei muito satisfeita com a nota, tirei 8,90, tive muitos erros de pontuação. Esperava uma nota maior, mas esse tipo de coisa acontece. Para a próxima prova me esforçarei ao máximo para tirar uma nota melhor.*

Nesses dois excertos, percebemos que o sujeito S7 tem consciência de que teve erros, os quais não o deixam satisfeito, pois ele não quer cometê-los novamente. No entanto, podemos notar que, em (10), pelo fato de se sentir satisfeito com a nota, sua motivação para melhorar seu desempenho é grande, visto que se coloca certo de que ficará atento para não errar novamente, ou seja, sente-se confiante. Da mesma forma, o uso do verbo *cuidar*, com sentido *de ter cuidado, zelar por algo*, intensificado pela locução adverbial *ainda mais*, mostra a predisposição de S7 em redobrar seus esforços para obter melhores resultados, pois não se contenta com o satisfatório apenas; quer ir além: *vou cuidar ainda mais para que eu não*

cometa os mesmos erros e para que eu tire uma nota maior. O bom resultado faz S7 se sentir empoderado e é o causador de sua motivação; porém isso não basta. Vale registrar também o uso da locução adverbial *com certeza* imprimindo ao mesmo verbo *cuidar* uma circunstância de certeza, de ação que acontecerá sem dúvida, talvez na tentativa de garantir à professora-interlocutora e a si mesmo a continuidade da ação que já vem praticando: estudar. Essa segurança que S7 parece sentir com relação a seu desempenho enquanto produtor de textos pode estar ligada à sua formação escolar e às suas preferências, aos seus hábitos e às suas práticas letradas. Vejamos algumas informações registradas por S7, nos *Questionários 1 e 2*: gosta muito de ler e de escrever e tem muita facilidade na produção de textos, tanto os do cotidiano quanto os escolares, razão pela qual, talvez, tenha iniciado o curso de Jornalismo antes de ingressar no CFS. Além de S7, outros membros da sua família também têm formação universitária (completa ou incompleta): o pai, a mãe e a irmã. Outra informação relevante sobre S7 é que estudou apenas em escolas particulares, onde teve, de acordo com seus dados, um bom professor de produção de textos em aulas semanais, que não eram ministradas junto com a disciplina Língua Portuguesa.

Enquanto em (10) a motivação para mudar o resultado de seu esforço está centrada no aspecto positivo, em (11) está centrada no negativo: na insatisfação com relação à nota tirada. S7 se sente um pouco decepcionado, pois *esperava uma nota maior*, mas não atribui a ninguém ou a nenhum fator externo a responsabilidade pelo baixo resultado, por isso se desculpa, dizendo: *Esse tipo de coisa acontece*. Apesar da insatisfação/decepção, não perde de vista o foco: a necessidade de se esforçar para melhorar o desempenho. A utilização do verbo *esforçar-se* no futuro do presente do indicativo nos aponta para a intenção de mudança, para uma ação que certamente será realizada pelo sujeito, que é tirar uma nota melhor na próxima prova. Cabe destaque ainda à circunstância também de intensidade que a locução adverbial *ao máximo* imprime ao mesmo verbo: *me esforçarei ao máximo*.

Vale lembrar que o grande peso atribuído pelos sujeitos à gramática (ou ao domínio dela), em especial à pontuação, como relata S7 e outros sujeitos em seus diários, causa-lhes, muitas vezes, desânimo, fazendo-os vincular a habilidade de escrever com o domínio das regras da norma padrão. Para os nossos sujeitos de pesquisa, andam juntos esses domínios, pois, atrelada à nota, está a projeção do futuro profissional: a média final do CFS, que determina a classificação do sargento,

como já foi exposto. No caso de S7, nos dois excertos, essa preocupação com a nota fica evidente, razão pela qual deseja muito não cometer os mesmos erros e melhorar o resultado.

Vejamos, a seguir, três excertos do sujeito S8, a fim de acompanharmos esse mesmo olhar que lança sobre si quanto à produção de textos por ela ter peso na sua classificação final.

(12) S8

Dia 26/03 - 6º Relato: Semana de 19/03 a 21/03

A produção da redação-teste me frustrou momentaneamente, pois acho que demorei muito e não tive muita criatividade no meu texto. O texto foi uma descrição de paisagem, que, para mim, é mais fácil, mas ficou muito denotativo.

A aula do dia 19/03, no entanto, me provou que não fui mal no estilo, *mas me decepcionei com os erros bobos na parte gramatical e de concordância.* Vale ressaltar que demorei a produzir a redação diretamente na folha-resposta e não houve tempo para ler atentamente e corrigir tais erros.

No geral, fiquei feliz com minha nota, pois não acreditei muito no meu texto no momento que o entreguei à professora Emília. Estava com a caneta suada e trêmula, pela falta de tempo.

A aula do dia 21/03 me fez pensar nas frases que eu iria criar no texto proposto⁹ no fim da aula, visando mais ao formato da frase em benefício de uma melhor compreensão do leitor, ou, no caso, da professora. No entanto, a falta de criatividade não permitiu concluir o texto até o momento em que estou escrevendo este relato.

A semana foi muito boa, pois, ao receber a redação-teste, percebi que as aulas facilitaram a desenvolver um texto descritivo, *desde que se siga o formato apresentado na apostila.* Assim, me preocupo menos com a estrutura do texto e mais com a estrutura da frase.

(13) S8

Dia 23/04 - 7º Relato: Entrega e comentário da prova de descrição / Início da narração

Hoje me entristeci com mais um resultado decepcionante na redação. Começou com a escolha do tema. *Sempre tive maior facilidade em redigir redação descritiva de paisagem e escolhi pessoa. Pensei que pelo tema proposto seria fácil, mas acabou não sendo.*

Os erros bobos que cometi são uma mostra da minha falta de intimidade com o papel e o lápis. Erros de acentuação e tempo verbal inexplicáveis. No momento da prova não tive tempo para ler com atenção e corrigir tais erros. Isso atenua minha situação.

Durante a passagem do rascunho para a folha a ser entregue já senti que meu texto não estava rico em detalhes e que não havia atentado para o tema. *A felicidade minha residiu em tirar a nota acima da média.*

⁹ Aqui o texto ao qual o sujeito se refere diz respeito a uma proposta de descrição entregue como atividade extraclasse.

(14) S8

Dia 14/03 - 4º Relato: Aula de interpretação de temas

A produção de textos descritivos não é muito fácil na minha opinião. Detalhar tudo é algo que só um ótimo observador, ou, no caso de uma frase, alguém com uma imaginação fértil. Porém estas frases que nos são passadas são de suma importância ao saber em qual objeto focar sua descrição. Não tive dificuldades. A apostila detalha bem a forma de interpretar e a aula foi interessante.

Com o tempo e os exercícios *estarei pronto para qualquer tema proposto para uma redação. Ainda sinto as mesmas dificuldades para tentar criar uma boa redação. Mas agora tenho muito mais facilidade ao organizar as ideias dos textos e os artifícios para enriquecê-los*

Nos excertos (12), (13) e (14), o sujeito S8 deixa bem claro seu sentimento de frustração, de insegurança quanto à escrita, o que só desaparece quando recebe uma nota acima da expectativa. Essa ideia de insegurança talvez advenha da falta de hábito de escrever e da pouca prática da escrita na escola estadual que frequentou, onde as aulas de redação eram ministradas junto com a disciplina Língua Portuguesa e apenas de vez em quando, conforme informações dadas pelo próprio sujeito no *Questionário 1*. Podemos notar que essa insegurança está explicitada nos três excertos, reforçada pelo medo de ousar, pois acha mais seguro *repetir o formato indicado na apostila* (12). Porém, ao lado da insegurança que predomina nos excertos, percebemos a oscilação de sentimentos do sujeito, o qual mostra também estar satisfeito, feliz com o resultado melhor que o esperado por ele. Em (12), está *decepcionado com os erros gramaticais cometidos*; em (13), diz estar *feliz por ter tirado nota acima da média*; em (14), mostra-se mais seguro e confiante, pois se sente *pronto para enfrentar qualquer tipo de tema*, pois aprendeu.

Nesses excertos de S8, encontra-se a pluralidade de vozes (BAKHTIN, 2010) na forma de enxergar-se e de enxergar as suas facilidades/dificuldades acerca das suas experiências com a redação de textos descritivos. Nos excertos (12) e (13), fala da facilidade para redigir um texto descritivo (o de paisagem): *O texto foi uma descrição de paisagem, que, para mim, é mais fácil.* (12) / *Sempre tive maior facilidade em redigir redação descritiva de paisagem e escolhi pessoa* (13). Mas em (14) aponta a dificuldade em redigir esse mesmo tipo de texto: *Ainda sinto as mesmas dificuldades para tentar criar uma boa redação.* Essa dicotomia *ter facilidade x ter dificuldade* para a produção de um mesmo tipo de texto presente nos relatos de S8 nos revela que ele ainda não está completamente seguro quanto a sua habilidade na tarefa que está executando, está em processo de aprendizagem e de

amadurecimento. Essa dualidade *saber x não saber / ter facilidade x ter dificuldade / ser capaz x não ser capaz* vivida por esse sujeito de pesquisa endossa o dizer de Holland et al. (1998) sobre a (re)construção da identidade em mudança.

Vejamos os excertos abaixo, nos quais os sujeitos explicitam o prazer, o interesse, o bem-estar com relação às aulas e/ou às atividades desenvolvidas, bem como o que apontaram como negativo ou que lhes trouxe insatisfação com relação a elas.

(15) S9

Dia 09/03 - 3º Relato: Aula de descrição de ambiente e paisagem

A cada dia que passa as aulas me fazem descobrir novas maneiras de enxergar as paisagens, as pessoas, os objetos, e cada vez mais aprendo a valorizar as características psicológicas das pessoas e a conviver com as diferenças. Percebi que a minha imaginação pode ir muito além, e que uma simples foto de uma paisagem pode fazer com que eu sinta exatamente aquilo que eu imagino. É sempre bom aprender coisas novas e se autoconhecer melhor. Às vezes achamos que não somos capazes de despertar alguns sentimentos que acabam sendo expostos nesses momentos.

Descrever tem sido para mim uma atividade muito prazerosa.

(16) S10

Dia 13/03 - 2º Relato: Aula de descrição de ambiente e paisagem

O momento mais tranquilo do dia, tem se tornado no período da manhã. Ficar cinco tempos em sala de aula, hoje, não se compara com ficar cinco tempos em sala de aula dois anos atrás. Não acostumado com a vida militar, o período da tarde tem sido o mais desgastante e, infelizmente, o mais demorado a passar.

Para complementar, hoje de manhã, fizemos, feitas em sala, como treinamento, descrições de paisagens, o que nos fez sentir a carência do nosso lar. Não que ela não existisse. Muito pelo contrário.

Tem alunos que ainda especificam, dizendo que a aula de língua portuguesa é a mais terapêutica e a que mais faz reconhecer o valor das pequenas coisas. Concordo! Antes, o que mais queria era me manter longe de textos. Agora, o que eu mais quero é um tempo para ler um livro.

Em (15), S9 parece estar encantado com as aulas e com as atividades desenvolvidas ao longo delas, pelo fato de *poder descobrir maneiras de enxergar pessoas, paisagens e objetos, de soltar a imaginação, de aprender coisas novas e de se autoconhecer melhor*. Além disso, aponta que as aulas despertam *sentimentos que não pensava ter*, os quais são expostos nos textos que produz. O resultado dessas ações é *o prazer por escrever*, mais especificamente *descrever*. Esse sentimento positivo com relação a essa atividade passou a fazer parte da rotina de S9, o que podemos ver no uso de verbo no tempo composto: *tem sido*. Em

(16), S10 também declara gostar das aulas e coloca em posições totalmente antagônicas o ensino técnico-militar (com disciplinas específicas do currículo de cada Especialidade e disciplinas voltadas para a área militar) e o ensino de Língua Portuguesa. O primeiro é visto pelo sujeito como atividade desgastante, razão pela qual acha que o tempo *infelizmente demora a passar*; o segundo, como atividade *terapêutica*, que favorece comportamentos positivos – *reconhecer o valor das pequenas coisas e despertar o desejo de ler um livro*. Tanto S9 quanto S10 atribuem o prazer pelo estudo da língua materna às emoções despertadas durante as aulas, vistas por S9 como atividade *prazerosa* e por S10 como momento de *tranquilidade e terapia*. Dessa forma, podemos perceber que a relação afetividade – cognição está presente, de forma bastante significativa, na formação de S9 (15) e S10 (16) como leitores-produtores de textos.

Segundo Vygotsky (2010b, p. 145), a sensação de sede, de desejo precede todo conhecimento, e essa sede pode começar no momento da emoção e do interesse durante o trabalho educativo. Concordando com essa afirmação, pensamos que esse desejo de que fala o autor tenha sido elemento facilitador da aprendizagem para alguns sujeitos, que, ao se sentirem interessados em momentos da aula, puderam aprender e melhorar seu desempenho.

A respeito dessa relação entre o sentir e o saber, retomemos o que preconiza Vygotsky (2010b, p. 144): “A emoção não é um agente menor do que o pensamento”, por isso o trabalho do pedagogo deve consistir em fazer com que os alunos não só pensem e assimilem a matéria mas também a sintam. Para o autor (VYGOTSKY, 2010b, p. 112), quando a pessoa escuta algo que lhe interessa, volta completamente sua atenção ao falante e retira o foco de qualquer outro movimento ou trabalho, tornando-se “todo ouvido”. S10, ao explicitar que houve mudança em sua maneira de se ver enquanto aluno-futuro-sargento, após o início das aulas de Língua Portuguesa (demarcada pela contraposição dos marcadores *antes/agora*), dá mostras de que está consciente do processo pelo qual está passando (metacognição) e do gostar que começou a vivenciar no que diz respeito à leitura (meta-afetividade).

Dessa forma, acreditamos que a consciência do gostar e sua relação direta com o saber se evidenciaram na voz dos sujeitos, via linguagem, contribuindo, de forma significativa, com seu processo de construção identitária como alunos-futuros-sargentos da FAB.

Assim como os sujeitos exprimiram a consciência do gostar em seus relatos, alguns apontaram o contrário: a consciência do não gostar. Ressaltamos que pouquíssimos foram os sujeitos a relatar suas impressões nesse sentido. Aparentemente, parece-nos que isso ocorreu por não terem de fato algo negativo a apontar; no entanto podem ter se esquivado da crítica por receio de se expor à professora, na tentativa de manter uma imagem positiva de si para ela ou para não desagradá-la. Os que o fizeram não focaram as aulas, a professora ou o Curso de Redação. S11 disse não ter gostado do tema da redação em (17) e (18); S12 criticou o desrespeito de alguns alunos para com a opinião dos outros (19).

Vejam os excertos.

(17) S11

Dia 21/03 - 10º Relato: Treinamento de narração (Simulado)

A elaboração de uma narrativa não é algo tão simples. Quanto mais se lê, melhor é. *Gostei muito do teste, acho que é algo inteligente e que ajuda muito o aluno, pois com a correção mostra onde o aluno precisa melhorar. Algo que não gostei, e que é muito comum na narração, é que os temas são na maioria histórias fictícias. Gosto mais de fazer narrações em situações reais. Achei as aulas bastante agradáveis.*

(18) S11

Dia 21/5 - 11º Relato: Prova de narração

Quando eu recebi os temas, *não gostei muito dos temas, pois eram muito voltados para a parte do irreal. Mas, com a leitura repetidamente e a imaginação, começaram a surgir ideias, e por fim achei que eu consegui trabalhar bem o tema proposto, o clímax ficou legal e a narração também.*

(19) S12

Dia 13/03 - 2º Relato: Aula de descrição de ambiente e paisagem

A aula foi muito interessante, pois nas imagens mostradas, eu não conseguia observar as coisas principais, mas aprendi com a turma. *Uma crítica é o fato de alguns alunos não respeitarem opiniões dos outros.*

Algo que eu não gosto na aula é de escrever textos, mas gosto de ler os textos e de ouvir os textos dos outros alunos.

Relacionamento com os alunos é muito bom, e com a professora também, pois ela é bastante tranquila e sempre traz coisas diferentes para a aula.

Em (17), S11 aponta que *não gostou dos temas propostos no simulado*, no entanto tem a preocupação de deixar claro aquilo de que gostou: *de fazer o teste e das aulas*. Já em (18), o sujeito aponta apenas aquilo de que não gostou: *dos temas, pois não se identificou com eles*. Entretanto, em (18), ele se mostra satisfeito com o resultado do próprio esforço, que residiu em se disciplinar, em se autorregular, por

meio da *leitura repetida e do uso da imaginação*. Podemos, então, concluir que o sentir (o não gostar) não atrapalhou o resultado esperado por S11 (o saber), que apenas teve de se empenhar um pouco mais. Percebemos que S11 soube conciliar o afetivo e o cognitivo, de forma que o sentimento negativo não preponderou; ao contrário, o não gostar acabou por fazê-lo superar o desafio. Em (19), o sujeito S12 deixa clara a sua crítica relacionada ao quesito *interação entre os colegas*, mais especificamente a *falta de respeito de alguns colegas para com a opinião dos outros*. Todavia, apesar dessa crítica, podemos notar que o sujeito considera esse comportamento um fato isolado. Concluímos isso pela presença do verbo *ser*, no presente do indicativo (*é*), o que revela que o bom relacionamento com os alunos é uma constante, e o fato de ter encerrado o relato considerando o relacionamento *bom*. Assim, somos levados a crer que S12 acha a interação aluno-colegas-professora mais positiva do que negativa.

Como pudemos perceber nos excertos analisados, a afetividade esteve presente nos relatos dos sujeitos, mais positiva do que negativamente. Em muitos casos, o sentimento positivo funcionou como elemento estimulador da aprendizagem, não só durante a própria aula, na resolução dos exercícios, mas também na realização das provas. Além disso, o sentimento positivo com relação a aulas e/ou alunos e professora também proporcionou a eles uma sensação de bem-estar e leveza em meio à vida tão conturbada e difícil em caserna. Mesmo nos relatos em que os sujeitos declararam estar tristes, frustrados, decepcionados, ou ainda não terem gostado de algo, percebemos que esses sentimentos também foram estimuladores para a aprendizagem, pois encararam-nos como desafios a serem vencidos para que pudessem alcançar seu objetivo: boa nota e, conseqüentemente, boa classificação no final do CFS. Voltaremos a esse tópico na nossa conclusão.

3.2 O *outro* no aprendizado: mediação, interação e posicionamento

A relação entre o indivíduo, a palavra e o meio está clara para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 67), quando afirmam que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”. E acrescentam que a palavra “revela-se, no momento de

sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. Nesse sentido, podemos dizer que a interação propiciada pela palavra favorece a aprendizagem, e esta ocorre “em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2010a, p. 97).

Baseado nesses dizeres dos autores russos, fomos buscar, nos diários de aprendizagem de nossos sujeitos de pesquisa, relatos que apontassem para a importância da interação com o meio e com um parceiro mais capaz no processo de aprendizagem (no nosso caso, da professora e/ou dos colegas de classe), com o objetivo de investigar como a interação e a mediação contribuem com a aprendizagem no que diz respeito à leitura e à produção de textos, bem como com o processo de construção da identidade do aluno militar.

3.2.1 Mediação e interação

Vejamos agora alguns exemplos de excertos nos quais interação/mediação¹⁰ têm papel relevante no aprendizado dos sujeitos e no seu processo de construção identitária, isto é, como ocorre o processo de internalização do conhecimento para os sujeitos de pesquisa, da forma como Vygotsky (2010a) a concebe.

(20) S4

Dia 29/02 - 3º Relato: Aula de conotação e denotação

Na aula de hoje a professora nos deu uma música para interpretar. Na música continha umas frases bem difíceis e *se não fosse a professora, não iria entender completamente o significado*. Que é romântica e bem bonita. *Tenho dificuldade em criar frases de diferentes significados então essa aula me ajudou muito.*

(21) S13

Dia 01/04 - 8º Relato: Simulado de descrição

Pontos interessantes: durante a redação de treino para prova, errei muito nas construções das orações e também em orações muito longas. Esses erros foram os que mais me preocupei durante a prova, pois acredito que a maioria dos erros da redação de treino se originaram desse erro que mais cometi.

O gostar: *gostei que a professora foi mostrando os meus erros na redação de treino, isso pelo menos me fez entender melhor como tem que ser o esqueleto simples de uma redação, pelo menos da redação descritiva. Foi com esse jeito simples de tudo que fiz a prova um arroz com feijão. Agora esperar pra ver o que vai dar.*

¹⁰ Os termos interação e mediação são usados neste trabalho indistintamente.

Nos dois excertos acima, podemos observar, nitidamente, a relevância dada pelos sujeitos à interação aluno-professor na aprendizagem, ou seja, à intervenção daquele que ensina, corrige, instrui, cobra. Tais ações são vistas pelos sujeitos não de forma negativa, como de alguém que apenas aponta o erro, mas como o que auxilia, ensina, conduz ao caminho certo, como um mediador (VYGOTSKY, 2010a). Em (20), isso fica claro quando o sujeito S4 declara *ter sido imprescindível para ele a interferência da professora*. Ou seja, a aprendizagem de S4 (a interpretação) foi favorecida pela interação/mediação propiciadas pela professora. Podemos perceber também que S4 se responsabiliza pelas dificuldades apresentadas, não se exime da tarefa de aprender, tampouco a coloca nas costas da professora; ele a lança sobre si mesmo (metacognição). Não de forma diversa, S13, em (21), aponta que *a interação foi decisiva na hora de produzir seu texto*. Informa que fez uma descrição *feijão com arroz* (metáfora para explicar a simplicidade de sua produção escrita), ou seja, mudou, de bom grado, sua forma de agir devido ao fato de a professora ter mostrado seus erros. Após a interferência da professora-mediadora, pôde tomar consciência do seu saber/não saber (metacognição) e foi capaz de fazer diferente, ou seja, o sujeito se autorregulou.

Passemos a mais alguns excertos que corroboram a importância atribuída pelos sujeitos ao papel da interação/mediação da professora.

(22) S13

Dia: 21/03 - 7º Relato: Simulado de Descrição

Dificuldade: como eu tenho dificuldade em escrever o que eu estou pensando, quase que eu não consigo concluir a redação dentro do tempo, *contudo procurei seguir a redação parágrafo por parágrafo conforme a professora foi ensinando durante as aulas, isso me ajudou a manter o foco da redação*. Fiquei satisfeito com a redação, mas preciso melhorar mais o meu desempenho.

(23) S11

Dia 26/03 - 6º Relato: Aula de correção do Simulado

Considerarei a aula muito boa. *O fato da professora atender o aluno separadamente é de grande importância para o desenvolvimento do aluno. As dicas dadas pela professora são essenciais e ajudam muito.*

(24) S9

Dia 19/03 - 6º Relato: Aula de exercícios de pontuação

A professora corrigiu as redações que já estavam prontas, fiquei bem decepcionada com minha nota e me desesperei, *no entanto conversei com a mesma, que me apontou os pontos onde eu estou pecando. Farei de tudo para melhorar, me esforçarei ao máximo, pois sempre gostei e fui muito dedicada à língua portuguesa.*

Nesses três excertos, os sujeitos S13, S11 e S9 creditam à mediação da professora um papel importante na sua aprendizagem, uma vez que ela foi responsável pela *satisfação* de S13 *com relação ao resultado* obtido (22), *deu dicas essenciais para facilitar a aprendizagem* de S11 (23) e *tranquilizou* S9 (24).

Além da interação professora-alunos, vários sujeitos indicaram que a interação entre os alunos fez a diferença no processo de aprendizagem, seja no que tange à produção propriamente dita, a partir do resultado apresentado em sala pelos parceiros, que pode servir como modelo a ser seguido, seja no que tange à convivência harmoniosa da classe.

(25) S2

Dia 14/03 - 2º Relato: 1ª e 2ª Semana de aula (27/02 a 02/03 e 05 a 09/03)

Logo no primeiro dia já *encontrei dificuldades em me expressar*. Na matéria conotação, apesar de ter ideias, *nunca acho que estão boas o suficiente*. Na descrição, *demoro a ter ideias do que escrever, e quando finalmente penso no que escrever, as ideias não têm relação*.

*Graças à ajuda da professora e minha amiga consegui escrever um simples texto sobre mim*¹¹. Quanto à descrição de paisagem e ambiente, acredito que entendi a matéria, mas terei dificuldades em usar “palavras bonitas”.

Nesse excerto, o sujeito S2 aponta a interação e a mediação da professora e da amiga como elementos responsáveis por sua conquista (ainda que pouco satisfatória, no seu ponto de vista), depois da grande dificuldade por que passou ao produzir uma autodescrição em classe. Sem essa interação/mediação, S2 acredita que não teria conseguido fazer o texto, o que demonstra grande insegurança e baixa autoestima. Esse esforço de S2 para produzir o texto pedido em classe pode ser detectado pelo uso do verbo *escrever*, auxiliado pelo verbo *consegui*. Além disso, a presença do adjetivo *simples*, qualificador do substantivo *texto*, dá ao esforço de S2 e também à sua dificuldade uma grandiosa dimensão: se o texto é simples, não demandaria tanto esforço ou tanto sofrimento, mas não foi o que ocorreu. Por essa razão, apesar de vencer o obstáculo, o sujeito não demonstra estar totalmente satisfeito, pois despendeu muito esforço para obter um resultado pouco significativo, segundo ele.

¹¹ Importa explicar aqui que, durante a produção, em sala de aula, de uma autodescrição (exercício constante na apostila do Curso), o sujeito se desesperou e, conseqüentemente, o texto não fluía. Somente após grande esforço (regado a lágrimas) e a intervenção da professora e da amiga (com palavras de incentivo e apoio intelectual para a execução da tarefa), o texto ficou pronto, chamado por ela de um *simples texto sobre mim*.

No caso de S2, podemos concluir que, devido à sua falta de segurança para produzir um texto (ainda que simples), a interação e a mediação foram indispensáveis, o que confirma a importância de um ambiente escolar interativo, ou, conforme nomenclatura de De Corte (1996), *ambiente poderoso de aprendizagem*, no qual as trocas entre alunos e professores tenham lugar de destaque, a fim de que a aprendizagem ocorra. Esse contexto de interação contribuiu sobremaneira para que sua identidade de graduando-produtor de textos pouco proficiente (segundo sua visão) fosse dando lugar à de graduando-produtor de textos um pouco mais proficiente, proporcionando-lhe mais segurança para enfrentar os desafios da escrita durante o Curso e ao longo da sua vida profissional.

Abaixo, vamos ver outros dois excertos do mesmo sujeito S2, nos quais mostra claramente que não acredita em seu potencial, no entanto, o resultado positivo de sua produção não condiz com suas expectativas e sua falta de autoconfiança.

(26) S2

Dia 21/03 - 4º Relato: Aula de exercícios de pontuação

Fiquei feliz ao conseguir fazer um texto descritivo e tirar nota. Considero a descrição de ambiente mais fácil.

(27) S2

Dia 04/06 - 6º Relato: Prova de narração

Fui surpreendida com a nota da prova de narração, por mais que eu achasse que estava boa, não imaginava que valeria 10,0. Ao final da 1ª série aprendi muita coisa em Português.

Percebemos, tanto em (26) quanto em (27), que a insegurança de S2 quanto à produção escrita demonstrada no excerto (25) se mantém. No entanto, a nota máxima tirada na prova mostra que não falta a S2 proficiência necessária para a escrita; o que lhe falta é a consciência do seu saber e a sua valorização, ou seja, falta-lhe aumentar a autoestima, a fim de que possa valorizar a habilidade que não acredita ter. Esse sentimento de incompetência como escritor que o sujeito S2 parece sentir se reafirma ao se dizer *surpreso* com a nota obtida, uma vez que não se acha capaz de tal resultado. Ou seja, em S2, impera a falta de autoconfiança e, conseqüentemente, a supervalorização do que acredita não saber.

S2, apesar de fazer parte de uma família na qual o letramento é valorizado (o pai fez Curso Superior e a mãe, Ensino Médio) e ter sido incentivado tanto a ler

quanto a escrever pelos pais, diz não gostar de produzir textos e ter bastante dificuldade nessa prática, principalmente quanto a redações escolares (conforme informações presentes nos *Questionários 1 e 2*). Essa falta de habilidade que S2 diz sentir pode ser decorrente da falta de bons professores e do pouco incentivo da escola estadual onde estudou, na qual as aulas de redação eram dadas junto com a disciplina Língua Portuguesa e sem uma significativa regularidade (de vez em quando).

Apesar da presença dessa afetividade negativa no dizer de S2, nesse caso, isso não influenciou a cognição, contrariamente ao que ocorreu em outro momento, como relatado no excerto (25). Inferimos, a partir do resultado positivo na prova (27), que S2 está em processo de (re)construção identitária no *mundo figurado* militar, passando de produtor de texto pouco proficiente e inseguro para produtor de texto mais confiante, capaz de obter resultados superiores ao que pensava obter. Concordamos com Hayes (1996, p. 2) quando afirma que “a escritura é um ato comunicativo que requer um contexto social e um meio”, é uma atividade intelectual que exige processos cognitivos e memória e para a qual a motivação é necessária. Podemos dizer, nesse sentido, que o fato de S2 ter superado suas próprias expectativas quanto à nota da prova propiciou-lhe motivação, fê-lo recuperar forças para dar sequência ao Curso, o que fica sugerido no último período do excerto (27). Acreditamos que S2 foi adquirindo essa visão mais positiva a partir da partilha de conhecimento, emoções, dúvidas e certezas com os colegas e com a professora, propiciado por um ambiente de interação.

Apoiando-nos na teoria vygotskyana (VYGOTSKY, 2010a), podemos dizer que a afetividade e a cognição estavam atreladas durante todo o semestre de aulas de Língua Portuguesa dos sujeitos. Pelas declarações presentes nos relatos, pudemos perceber que, em alguns casos em que a insegurança predominou, conseqüentemente, a desmotivação aconteceu em alguns momentos; em outros, no entanto, esse sentimento serviu de suporte para que a aprendizagem acontecesse. Como no contexto de nossos sujeitos a nota das provas tem peso decisivo na carreira do futuro sargento, pensamos que talvez essa predisposição para a aprendizagem (DE CORTE, 1996) guarde relação direta com esse fato; muitos sujeitos, ainda que não confiem em sua competência na escrita, procuram descobrir

o que sabem e o que não sabem a fim de melhorar seu desempenho no que diz respeito ao uso da norma culta da língua, visando ao seu objetivo: a carreira.

3.2.2 Posicionamento

Um outro aspecto que nos chamou a atenção em alguns relatos refere-se ao posicionamento oscilante dos alunos-sujeitos frente à professora-pesquisadora, que teve como consequência a mudança na forma de tratamento e no tipo de gênero discursivo usado nos relatos. Acreditamos que a interação entre os alunos-sujeitos e a professora-pesquisadora tenha favorecido essa oscilação.

Como estamos inseridos em diferentes esferas, há que se considerar que as relações estabelecidas no nosso entorno são dependentes de poder, *status*, posição social, respeito, hierarquia (em especial nas instituições militares, como é o nosso caso), como já expusemos anteriormente neste trabalho. Essas relações acabam por determinar nosso comportamento, bem como o nosso posicionamento frente a essas arenas das quais fazemos parte (HOLLAND et al., 1998) a fim de que possamos nos ambientar positivamente nas diversas situações sociais. Levando-se em conta essa relação de posicionamento frente à situação em que as pessoas se inserem, pudemos perceber que os sujeitos se posicionam de formas diversas frente à interlocutora (como eles se veem e veem a professora). Dessa forma, a seguir, analisaremos alguns excertos em que é possível a identificação dessas alterações, as quais apontam para o processo de construção identitária do futuro sargento. Analisaremos esse aspecto à luz do olhar bakhtiniano acerca do posicionamento¹².

Veremos abaixo dois excertos do sujeito S13. Esse sujeito, ao longo de seus relatos, apresentou um só gênero, o questionário, no qual optou por respostas em forma de itens, os mesmos sugeridos quando da entrega dos cadernos-diários, conforme exposto no Capítulo 2. Porém, não contemplou todos os itens sugeridos pela professora, apenas alguns, talvez os que tenha considerado de maior relevância. Abordou, em seus relatos, os itens *facilidades/dificuldades*, *o gostar*, *descobertas*, *emoções*, *pontos interessantes*, *novas aprendizagens*. No entanto, nem todos eles apareceram em todos os relatos. Observamos que, em um deles,

¹² Os dados obtidos na nossa pesquisa guardam relação com os dados de Tápias-Oliveira (2006), em que esta parte da análise se ancora.

não há menção à interlocutora e, em outro, ela aparece como *professora*. Vejamos os excertos.

(28) S13

Dia 04/02 - 1º Relato: Aula de conotação e denotação

Facilidades: essa foi bem tranquila, o conteúdo ensinado, não tive dificuldade.

Descobertas: a maneira de expressar algo usando a conotação foi uma descoberta bastante interessante.

Emoções: fiquei extremamente satisfeito com o que foi ensinado essa semana, por ter aprendido, uma vez que tenho muita dificuldade com essa matéria, trouxe-me bastante alegria.

(29) S13

Dia 16/03 - 7º Relato: Simulado de descrição

Dificuldade: como *eu tenho dificuldade em escrever o que eu estou pensando*, quase que eu não consigo concluir a redação dentro do tempo, contudo procurei seguir a redação parágrafo por parágrafo *conforme a professora foi ensinando durante as aulas*, isso me ajudou a manter o foco da redação. Fiquei satisfeito com a redação, mas preciso melhorar mais o meu desempenho.

No caso desses excertos, podemos dizer, como sugere Tápias-Oliveira (2006, p. 119), que S13 procurou responder às solicitações da professora (algumas delas), como se faz com um questionário, talvez querendo mostrar que cumpriu a tarefa proposta por ela, a qual se encontra, segundo a ótica do sujeito, em uma posição hierarquicamente superior à sua enquanto aluno. Nossa hipótese é que esse exercício de cumprir com eficiência a tarefa se deva ao contexto militar em que se encontra, onde o sujeito é preparado para obedecer aos mais variados comandos provenientes de seus superiores na hierarquia militar e deve realizá-los seguindo uma sequência específica.

Quanto à maneira como S13 (28) se posiciona frente à professora-pesquisadora, ocorreu uma relação assimétrica: a figura da professora, determinando a tarefa, e a do aluno, executando-a, diligentemente. Podemos observar que, dos vários relatos produzidos, S13 faz menção à professora apenas duas vezes, referindo-se a ela como *a professora* (em terceira pessoa), de forma distante, como se não estivesse escrevendo para ela, como se ela não fosse sua interlocutora (como se vê em 29). Observemos que, em (28), o sujeito atém-se a simplesmente responder às perguntas indiretas expressas nos itens destacados à esquerda, sem fazer qualquer menção à professora-interlocutora; já em (29), o sujeito S13 usa o substantivo *professora*, mas sem se dirigir a ela, em terceira

pessoa, deixando clara a posição assimétrica entre ele (aluno-sujeito) e o outro elemento (professora-interlocutora) “no processo de interação verbal” (Bakhtin/Volochínov (2009, p. 34): ela ensina, orienta; ele erra e aprende.

Ainda nos ancorando em Bakhtin (2010), podemos dizer que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*”, escolha determinada por três elementos: a especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, as considerações temáticas e a composição pessoal dos seus participantes (p. 282 – grifo do autor). Dessa forma, concordando com Tápias-Oliveira (2006), inferimos que o posicionamento discursivo dos nossos sujeitos de pesquisa ante a interlocutora influenciou diretamente a escolha do gênero a ser usado na escritura dos relatos. Por meio da escolha das pessoas verbais, do tratamento mais ou menos cerimonioso, pudemos perceber a relação de distanciamento do aluno-sujeito para com a professora-pesquisadora. O tratamento assimétrico dado à professora nos relatos é reflexo desse afastamento. Pudemos perceber, inclusive, que, em alguns casos, a maneira de o sujeito se dirigir ou se referir à professora não se manteve igual ao longo dos relatos, o que ocasionou a mudança de gênero discursivo.

Faz-se necessário esclarecer que, na orientação dada aos sujeitos quanto à escritura dos diários (já explicado no Capítulo 2), não foi exigido que os relatos deveriam obedecer a uma estrutura ou a um estilo específicos; apenas foram elencados alguns itens que deveriam ser observados a fim de nortear a produção dos textos, o que significa dizer que a escolha do gênero discursivo ficaria a critério do sujeito. Em função disso, vários gêneros despontaram. A maioria dos sujeitos optou pelo gênero relato, sem responder aos itens, mas fazendo referência aos que foram pedidos na entrega dos cadernos; houve também a mescla com o gênero questionário, mas não em forma de pergunta direta e resposta, e sim em forma de itens. Apenas um sujeito fez opção por esse gênero questionário sem que houvesse qualquer outro gênero misturado a ele, ou seja, manteve o mesmo do início ao fim dos relatos. Em contrapartida, a mescla entre gêneros diferentes, como diário pessoal, relatório, bilhete, fez-se presente em relatos de um mesmo sujeito.

Ressaltamos que, nos casos em que ocorreu a mudança de gênero, isso se deu não nos primeiros relatos, quando a interação entre alunos-sujeitos e professora-pesquisadora estava ainda no início, mas, depois de algumas aulas,

houve a alteração de gênero, o que pode ter sido causado pelo contato mais frequente e pelo estreitamento de laços entre as partes. Parece-nos que, a partir do momento em que os sujeitos iam se sentindo mais à vontade no decorrer das aulas e com relação à prática diarista, ia sendo alterada sua forma de tratamento com relação à interlocutora, saindo do estilo mais formal, mais cerimonioso, para o mais informal, até íntimo (sem faltar com o respeito), o que incidiu sobre a mudança dos gêneros (ou a mistura deles). Isso significa dizer que essa troca ou oscilação com relação ao gênero discursivo teve como fator determinante a posição do aluno-sujeito-locutor frente à professora-pesquisadora-interlocutora, o que mostraremos a seguir. Vejamos o excerto (30) de S3.

(30) S3

Dia 29/03 - 5º Relato: Referente à 4ª semana de aula

Dia 26/03 fizemos exercícios de pontuação e vi o quanto errava por bobeira! *Foi bom a professora ter feito esses exercícios antes da prova, pois me ajudou a treinar.* Hoje (29/03) fiz a prova e acho que fui bem. A redação que fizemos antes foi bastante importante, me ajudou muito.

*P.S.: Professora, adorei o chocolate! Muito obrigada!*¹³

A relação de assimetria pode ser percebida em todo o parágrafo desse excerto, no qual o foco também é o próprio sujeito: verbos e pronomes de primeira pessoa predominam (*fizemos, vi, errava, me ajudou, fiz, fui*), apesar de, no segundo período, o foco se deslocar para a professora, a quem a referência é também em terceira pessoa, de forma indireta. Porém, é curioso notarmos que, no final do excerto, extratexto, o termo *Professora* (que antes tinha a função sintática de sujeito da frase), é utilizado como vocativo, cuja função é chamar, invocar o ser a quem o enunciado é dirigido, assemelhando-se ao gênero bilhete. Ou seja, o aluno-sujeito de pesquisa dialoga com a professora-interlocutora, fazendo-lhe, diretamente, um agradecimento pelo chocolate recebido dela. Aqui, de forma consciente, separado do resto do texto, S3 quebra a relação de assimetria mantida na primeira parte, o que fica bem demarcado pela abreviação P.S. (*post script* = pós-escrito). O fato de ter colocado esse agradecimento fora do texto nos leva a inferir que S3 não quis perder o tom sério e formal estabelecido em seus enunciados.

¹³ S3 refere-se ao bombom que ganhou da professora por ter respondido a uma pergunta feita na aula anterior.

Nos excertos seguintes, podemos notar uma mescla nos gêneros usados pelo sujeito S6 ao longo de seus excertos, bem como o posicionamento diante da professora-interlocutora.

(31) S6

Dia 13/03 - 3º Relato: Descrição de paisagem e ambiente

Na aula, continuamos trabalhando o texto descritivo, porém focando a descrição de ambiente e paisagem. Já de antemão aprendi que ambiente e paisagem são coisas distintas e que apesar de, à primeira vista, parecer mais complicado, a descrição é simples. *A professora usou de imagens para motivar a sala pedindo características das mesmas do ponto de vista de cada aluno.*

Gostaria de relatar, com admiração, que me sinto bem livre durante as aulas e que isso me ajuda muito a criar e contextualizar minhas ideias.

(32) S6

Dia 04/06 - 7º Relato: Considerações finais sobre o 1º período de aulas

O período de aulas me mostrou o quanto a escrita está presente na vida, tanto no âmbito particular quanto na área de trabalho. As aulas me proporcionaram conhecimento, mais a fundo, da estrutura dos textos narrativos e descritivos. Creio que a narrativa é mais presente, e com isso, tive mais facilidade de elaborar, porém *vale ressaltar* que a descrição é uma ferramenta muito útil inclusive na própria narração.

*Gostaria de registrar que a postura da professora perante a sala mostrando ser muito dinâmica e ter pleno domínio da disciplina transpareceu na nota dos alunos, tendo em vista que todos [grifo do sujeito] obtiveram nota, no mínimo, satisfatória. *Vale registrar também* o domínio da sala, controlando e de certa forma contendo o ânimo da sala.*

Como sugestão, apenas acredito que a continuidade dos métodos utilizados na 1ª série será suficiente. Com isso alimento ótimas expectativas referentes à 2ª série.

Esses dois excertos de S6 não diferem dos apresentados por S13 (28) e (29) quanto ao posicionamento assimétrico entre alunos-sujeitos e professora-interlocutora, sendo esta mencionada como referente, em terceira pessoa. Em (31): *A professora usou de imagens para motivar a sala pedindo características das mesmas do ponto de vista de cada aluno*; em (32): *a postura da professora perante a sala mostrando ser muito dinâmica e ter pleno domínio da disciplina transpareceu na nota dos alunos*. Todavia, quanto ao gênero, há significativas mudanças.

Nos excertos (31) e (32), o sujeito S6 vai além do gênero relato, utilizado pela maioria dos sujeitos; ele dá à sequência de ações, característica própria do gênero relato, um encadeamento semântico-gramatical, por meio de operadores argumentativos que introduzem e acrescentam argumentos. A saber: *Gostaria de*

relatar, com admiração / porém vale ressaltar / Gostaria de registrar / Vale registrar também. Além desses, utiliza, no último período do excerto (32), o operador *Como sugestão*, que tem o papel de finalizar o texto expositivo/argumentativo, apresentando um possível caminho para o trabalho na próxima série: *manter, no próximo semestre, o método utilizado pela professora*, já que acredita ter sido este eficiente quanto ao seu objetivo: todos [grifo do sujeito] *obtiveram nota, no mínimo, satisfatória.*

O posicionamento do sujeito diante da professora é de assimetria, como já foi dito, porém destacamos, em (32), o tom quase científico dado ao texto, com a preocupação clara de defender uma tese (no primeiro parágrafo): a de que as aulas foram muito boas e importantes. Complementando essa ideia, declara a presença constante dos textos narrativos e descritivos na vida cotidiana e profissional. No parágrafo seguinte, para fundamentar tal tese, faz uso de dois argumentos: *o dinamismo e o domínio do conhecimento por parte da professora, bem como o domínio que esta tem da classe.* Como conclusão, retoma a tese, afirmando que as aulas foram boas e *sugere que o método usado se mantenha.*

Apesar de o sujeito ter usado a primeira pessoa (eu), o texto não girou em torno de seus sentimentos ou emoções, ainda que tenha expressado isso (*Creio, tive, acredito, alimento*); na verdade, a discussão centrou-se nas aulas, na professora e no método utilizado. Como a professora-interlocutora era um dos elementos em torno do qual a argumentação giraria, S6 fez referência a ela, em terceira pessoa, de forma indireta, como um dos objetos da discussão, o que se processa de maneira formal.

Observamos também que, ao utilizar os operadores argumentativos, parece criar uma outra figura, um outro interlocutor a quem direciona sua argumentação, como se esse interlocutor e a professora a quem faz menção fossem pessoas distintas. Identificamos esse interlocutor como se fosse o interlocutor das redações usuais do Ensino Médio, as quais têm como função, na escola tradicional, preparar o aluno para dissertar no vestibular para um público genérico culto. De qualquer maneira, vendo a figura da interlocutora de forma única ou duplamente, a simetria nessa relação não se estabelece, o que também é característico do texto dissertativo, como ensinado na escola tradicional.

Passemos à leitura de alguns excertos do sujeito S16 para posterior análise, observando o tratamento dispensado à professora-interlocutora.

(33) S16

Dia 04/03 - 1º Relato: Primeira semana de aula

Hoje começo a escrever este pequeno diário com vista às aulas de português. Bom, inicio dizendo que achei interessante essa ideia do diário porque eu já havia pensado em escrever um contando sobre o meu dia a dia na escola, mas, em função dos compromissos mais urgentes, não tive tempo nem cabeça para tal.

Estou escrevendo a lápis (lapiseira) porque eu tenho o hábito de escrever rápido e com isso eu erro bastante, também porque eu sou muito insatisfeito com o que escrevo e frequentemente altero o que produzo, mais os detalhes, e não o conteúdo em si. Lendo isso já dá para perceber que sou muito inseguro em relação à escrita, e essa insegurança amplia-se ainda mais quando se trata de PRODUÇÃO DE TEXTO! [grifo do sujeito]. Para mim é “bicho de dez cabeças” passar o que está organizado na minha mente para uma folha de papel de maneira concisa e ordenada.

Gosto de ler, quando tenho tempo, principalmente romances. Às vezes, dependendo da inspiração, do livro que eu leio, da música que eu escuto ou de algum filme que eu assisto, muitas ideias brotam na minha cabeça como de continuar a história ou criar outra com os mesmos personagens, o problema é que me dá uma preguiça... Essa preguiça começa quando eu vejo que, para criar a história, eu precisaria continuar com os conflitos emocionais dos personagens, criar, talvez, novos cenários, descrevê-los [grifo do sujeito], etc. Esta é minha dificuldade tanto para textos narrativos quanto descritivos: colocar em ordem tudo que passa na minha mente de forma aleatória e natural para o papel de forma que possa ser lido.

Espero superar minhas dificuldades e inseguranças com a prática de produção textual, pois talvez esse seja o único jeito. Obviamente, o principal objetivo, no momento, é conseguir alcançar um nível aceitável nas provas. Posteriormente isso irá se refletir em uma melhora, não apenas na minha comunicação escrita, mas também verbal, o que será de suma importância na minha carreira como militar. Confesso que também será um prazer desenvolver esta capacidade.

Nesse excerto (33), S16 não se preocupou em relatar a sequenciação das aulas, tampouco o que achou delas; ao contrário, fez uma *investigação de si mesmo* e a expôs, em primeira pessoa, a um interlocutor que está pressuposto, já que não fez referência alguma a ele no excerto. Portanto, aqui a relação aluno-sujeito e interlocutora é de distanciamento, de assimetria. Apesar de dar um tom de confissão ao texto, quando aponta suas características positivas e negativas, ainda não se posiciona de forma simétrica diante da professora-interlocutora.

Vejamos outro excerto do mesmo sujeito, a fim de percebermos o seu posicionamento diante da professora-interlocutora.

(34) S16**Dia 11/03 - 3º Relato: 2ª Semana de aula**

Volto a escrever em meu diário neste dia meio agitado que todo domingo há de ser. O pior dia da semana. Mas deixemos as minhas preferências de dias de lado. Essa semana passou rápido, como sempre, e as aulas de Português foram tranquilas e iguais. Não que isso seja ruim, porque eu gosto de, equilibradamente, manter uma certa rotina, me deixa mais seguro. Às vezes eu penso que isso alimenta a minha insegurança, o meu medo de mudança, tanto que, *quando a professora pediu para fazer o texto sobre mim mesmo, fiquei nervoso, pois era algo diferente até então*. Naquele momento eu percebi o quão difícil seria para mim escrever um texto com um tema pré-determinado. Como já falei anteriormente, eu preciso de um certo tempo para me sentir inspirado e começar a falar de um assunto, e mesmo assim é difícil.

Nesta sexta-feira a professora deu uma atividade para a turma dela [os alunos assistiram à aula com outra professora]¹⁴, da qual não faço parte, que era de descrever uma pessoa, mas antes ela fez perguntas objetivas sobre esse alguém para escrevermos e, posteriormente, redigimos a tal descrição. Como eu escrevi a resposta das perguntas pensando em uma cidadã que foi de grande relevância para mim, vou tentar escrever sobre ela em uma página em um de meus cadernos, não somente para praticar mas também para mantê-la na minha memória.

MEMÓRIA. Essa palavra mexe muito comigo, não sei dizer o porquê. Não a palavra em si, mas o que ela simboliza: TEMPO [grifo do sujeito]. No último domingo eu escrevi que há muitas coisas que me deixam inspirado para escrever e, de todas, a que mais me instiga a imaginação é a música, e *nas suas aulas a professora Emília parece compreender muito bem a importância dessa arte que, com certeza, está ligada intimamente com a nossa capacidade criativa*. Eu falei sobre “memória” e “tempo” no início deste parágrafo porque são elementos que aparecem frequentemente na minha cabeça e, *nesta semana, eu estava no alojamento, em frente ao meu armário justamente escutando minhas músicas, absorvo em minhas divagações, quando surgiu aquela sensação de aperto no peito, aquela emoção ligada ao sentimento de nostalgia e outros inexplicáveis, então me pus a escrever sobre o tal assunto que havia me desajustado daquele jeito. Assunto este ligado ao “tempo” [grifo do sujeito]*.

Por hoje é só, até semana que vem.

Nesse excerto de S16, o texto passa a ser ainda mais intimista e ganha um tom de desabafo. Agora já menciona a professora-interlocutora, ainda como um ser a quem se refere, em terceira pessoa. Mesmo assim, seu olhar para com ela torna-se mais simétrico, o que podemos identificar pelo assunto tratado (suas emoções em situações fora do contexto de sala de aula, em um momento particular). Assim, podemos inferir que, enxergando a professora-interlocutora como alguém um pouco mais próximo, a partir da interação que vai se fazendo presente ao longo da prática diarista, naturalmente seu dizer perde um pouco da formalidade, já que não está tratando de assuntos ligados à aula, momento em que o posicionamento antagônico se faz mostrar: acima, a professora, que detém o conhecimento; abaixo, o aluno,

¹⁴ O sujeito está se referindo a uma aula a que assistiu em outra sala, com outra professora.

que pouco sabe e precisa aprender. Em função desse novo olhar para com a professora-interlocutora, o gênero discursivo sofre uma transformação.

Quanto ao gênero discursivo desse excerto (34), podemos dizer que houve uma mescla entre o relato pessoal, constituído pela sequenciação de experiências vividas por um “eu” (o quarto período do primeiro parágrafo até o final do segundo), com demarcação temporal, referente às aulas (*Essa semana / Naquele momento / Nesta sexta-feira*), e o diário íntimo, o qual se enquadra, segundo Remédios (1996), no âmbito da literatura confessional, que põe em foco o sujeito, que se torna objeto de seu próprio discurso. Para Clara Rocha (1992, apud REMÉDIOS, 1996), no momento em que o diarista se cria na sua escrita, ele se vê diante de um espelho. Dessa forma, esse gênero não possui qualquer horizonte de expectativa, já que “não obedece a qualquer modelo, uma vez que ele não conta *o que fez*, mas busca dizer *quem é* através da experimentação da linguagem” (p. 209). Remédios (1996, p. 213) completa, dizendo que a escrita reflete a sinceridade da vivência de um eu que se confessa, servindo as palavras “para revelar o ‘outro que era eu’, portanto a centralidade do sujeito narcísico e também a função catártica”.

Identificamos marcas desse gênero diário íntimo em vários pontos do excerto (34), como neste trecho: *Como eu escrevi a resposta das perguntas pensando em uma cidadã que foi de grande relevância para mim, vou tentar escrever sobre ela em uma página em um de meus cadernos, não somente para praticar mas também para mantê-la na minha memória*. Além dele, todo o terceiro parágrafo nos mostra a *revelação do outro que era eu*, conforme aponta Remédios (1996). Nesse trecho do excerto, parece que S16 busca, através da rememoração do fato acontecido (*ouvindo suas músicas, foi tomado por uma sensação de nostalgia e aperto no peito*), entender o que se lhe passou. Aqui se evidencia a função catártica de que fala a autora, na qual o sujeito busca o “quem sou” ante “o que fez” e o expõe ao interlocutor, o que aproxima as duas partes envolvidas na comunicação, dando um tom de simetria.

Para finalizar, no último parágrafo, S16 interrompe o fluxo de seu pensamento abruptamente, como se quisesse parar de pensar, como se não mais estivesse à vontade, desconfortável, para continuar falando de um sentimento que lhe trouxe um certo incômodo quando foi vivenciado e também no instante em que se recorda dele. Nesse período parece falar para si mesmo, como se se desse um comando (ao qual obedeceu, pois parou de escrever), mas não pusesse definitivamente uma pedra

sobre ele, já que deixa uma possibilidade de retomada do assunto, o que confirmamos pela contraposição dos indicadores temporais: *Por hoje é só, até semana que vem*. Pode ser também que queira interromper a “confissão” para a professora-confidente, sem finalizá-la, mas mantendo de pé o convite para um próximo momento de revelação na semana seguinte.

Abaixo, no último relato do mesmo sujeito, vejamos como o tratamento dado à professora-pesquisadora muda significativamente. Vamos ao excerto.

(35) S16

Dia 03/06 - 13º Relato: Prova de narração

Como sempre, eu deixo um intervalo grande entre um relato e outro, eu sou assim mesmo, faço as coisas no último minuto. Sobre a prova: como eu esperava não foi fácil, consegui acabar nos minutos restantes, com a mão doendo de escrever com a caneta (eu costumo forçar a mão). O tema que escolhi foi o 2, sobre o rapaz com o tal poder sobrenatural. O tema 1, sobre o “dinossauro” [grifo do sujeito], quando li, vi que seria trabalhoso demais, pois teria que encaixar o trecho dado no meio do meu texto, já o segundo tema oferecia logo o desfecho, bem mais fácil. A história que escrevi foi sobre um estagiário, um cara quase sem importância, e seu poder, eu baseei em uma propaganda que vi há anos no canal MTV, a diferença é que o funcionário da propaganda usava essa capacidade para roubar o cofre até que pintou uma folha grande e apoiou-se sobre a tampa do mesmo. Enquanto ia pegando o dinheiro, avançava seu corpo mais para dentro do cofre, foi quando acabou entrando totalmente e a folha, sem mais apoio, caiu deixando o ladrão preso na caixa de aço. Educativo, não? *Como a senhora pode ver alguns elementos da propaganda estão pressentes na narração. Para dizer a verdade, estou meio inseguro, acho que exagerei na técnica da personagem. Só esperar.*

O que eu gostaria de dizer agora é que as aulas foram excelentes e vão deixar saudades. Não só as aulas, mas a senhora também, Emília. Eu não sei como funciona, se a senhora ainda será nossa professora semestre que vem, se a turma ainda será a mesma... mas de todo coração, eu espero que sim, e que continue o diário que estou gostando muito, embora eu demonstre pouco com os meus relatos esporádicos, mas saiba que este esquema foi importante para mim. Ainda cometo erros de gramática? Muitos, porque sou preguiçoso e não procuro no dicionário as palavras que tenho dúvidas, no entanto eu continuo escrevendo porque eu gosto de escrever o que penso.

Dá para perceber que eu divaguei muito sobre coisas que não têm muito a ver com o objetivo deste diário, que é avaliar as aulas. *Pareço tagarela? Só no papel, geralmente eu adoto uma postura mais reservada, então não se surpreenda, professora, se a senhora vier falar comigo e eu não souber o que dizer ou só abrir um sorriso, não adianta, não consigo esconder a minha timidez. Só para descontrair um pouco este clima de despedida (e é bom que seja temporária), vou contar da onde surgiu o meu pseudônimo: quando eu servia o Exército havia um companheiro meu que mesmo sendo negro, um dia, encheu o rosto de protetor solar; quando o tenente viu... “O R. Lopez, tu tá parecendo xxx”. Pronto, desse dia em diante todo mundo passou a chamar ele de xxx e depois, com o tempo, de xxx¹⁵.*

¹⁵ Foi tirado desse trecho o nome que havia sido escolhido como pseudônimo pelo sujeito, a fim de que sua identidade fosse preservada.

Eu poderia continuar escrevendo sobre várias coisas que aconteceram nesse ínterim, como o juramento à Bandeira, a última prova, o entusiasmo de todos com as férias, a volta para casa, a segunda série... mas vou me deter por aqui. Um beijo. [grifo do sujeito]

Nesse excerto, inicialmente, S16 se refere à professora-interlocutora indiretamente, em terceira pessoa, mas depois se dirige diretamente a ela, no final do primeiro parágrafo, quando dialoga com ela, usando o pronome de tratamento *senhora*. No segundo parágrafo, faz uso do vocativo *Emília*, antecedido do mesmo termo *senhora*. A partir daí, passa a dialogar diretamente com ela, demonstrando proximidade com a professora-interlocutora, como se passasse a vê-la numa posição um pouco mais simétrica, apesar de não deixar de vê-la como autoridade a quem deve respeito, como sugere o uso do pronome de tratamento *senhora*, junto ao vocativo *professora* (terceiro parágrafo). Outro trecho em destaque no terceiro parágrafo também corrobora essa constatação, haja vista que tem um tom de conversa. Nesse trecho, mantém o tom dialógico já instalado, principalmente pelo fato de fazer uma pergunta direta à professora-interlocutora, pressupondo dela uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2010): *Pareço tagarela?* Entretanto, essa atitude responsiva vem dele mesmo, imediatamente: *Só no papel, geralmente adoto uma postura mais reservada...*

Outro momento nos chama a atenção: o sujeito S16 encerra o seu excerto de uma maneira inesperada, mandando um beijo à professora-interlocutora, o que pode ser considerado uma ousadia levando-se em conta o *mundo figurado* em que se encontra, no qual não se permite (e o graduando tem conhecimento disso) qualquer tipo de intimidade entre os membros, hierarquicamente distintos ou não. Além disso, para quem se diz *reservado e tímido*, que *talvez não saiba o que dizer se a professora for falar com ele*, essa forma de despedida soa até contraditório, incoerente com a caracterização apresentada de si mesmo. Por essa forma de encerramento utilizada por S16, única em todo o seu diário, podemos concluir que o tempo de convivência (interação) e a autorreflexão, estimulada pela prática diarista, tiveram influência sobre o processo de construção da identidade de S16 enquanto aluno militar, que precisa se ajustar ao *mundo figurado*, por estar inserido num contexto profissional em que a estratificação hierárquica é claramente determinada desde o momento em que se adentram os portões da EEAR.

Pelos excertos analisados neste item do capítulo, pudemos perceber que a prática diarista permitiu que os alunos-sujeitos de pesquisa se revelassem à professora-interlocutora e, principalmente, a si mesmos, a partir da autorreflexão. O resultado desta lhes favoreceu a consciência de si, de seu saber e de seu sentir. Acreditamos que essa tomada de consciência vivenciada pelos sujeitos só foi possível, conforme afirmam Bakhtin/Volochínov (2009), “no processo de interação verbal” (p. 34) e por meio da palavra, sem a qual a consciência não poderia se desenvolver (p. 37).

CONCLUSÃO

Nosso objetivo nesta dissertação era *analisar os diários de aprendizagem produzidos pelos alunos da primeira série do Curso de Formação de Sargentos da EEAR de 2012, a fim de investigar em que medida os relatos dos diários são reveladores do processo de construção identitária desses futuros sargentos, em formação inicial, ao longo das práticas letradas do Curso de Redação*. Ao fazermos a análise dos relatos dos nossos sujeitos de pesquisa, acreditamos ter satisfeito a esse objetivo. Retomemos os pontos principais.

Durante todo o primeiro semestre de coleta de dados, pudemos perceber que os sujeitos abraçaram a ideia de redação do diário e se empenharam para executar a tarefa da melhor forma possível, apesar das tantas atribuições que lhes são imputadas e da cansativa rotina de estudos, num ambiente no qual precisam superar obstáculos e vencer desafios todo o tempo, como relatou o sujeito S4 no excerto (3): *E o que mais existe na Força Aérea? Desafio e Superação*. Na verdade, esse dizer já nos dá mostras do processo de construção identitária dos sujeitos nesse *mundo figurado* militar no qual os problemas que aparecem, sejam de que ordem forem (afetiva, cognitiva, prática, disciplinar, entre outras), precisam ser resolvidos de modo eficiente.

Pela prática diarista, via linguagem, os sujeitos de pesquisa tiveram a oportunidade de expor o seu sentir, o seu pensar, o seu gostar e não gostar, o seu ser e o seu querer-ser. Pudemos notar que, mesmo tendo todos eles passado pelos desafios inerentes à vida castrense, o processo de construção da identidade do aluno militar não ocorreu de forma igual para todos: para alguns, foi o esperado; para outros, os obstáculos causaram dor; para outros ainda, choque. Entretanto, mesmo assim, as transformações e o aprimoramento das habilidades com a língua materna – nosso foco maior neste trabalho – ficaram visíveis nos relatos.

A partir das marcas linguístico-enunciativo-discursivas dos enunciados, pudemos perceber que houve mudanças significativas quanto ao modo de se ver e de ver a própria aprendizagem: em vários casos, os sujeitos expressaram que o não gostar e/ou o medo de escrever deu/deram lugar ao prazer em realizar essas ações; em outros, a insegurança foi sendo substituída pela tranquilidade em produzir um texto; em outros ainda, a baixa autoestima foi perdendo espaço para a segurança.

Creemos que a prática diarista lhes propiciou o espaço-tempo que, de acordo com alguns sujeitos, contrabalançou a rigidez dessas práticas militares, proporcionando-lhes um momento mais leve na rotina de afazeres e deveres, sendo, para um dos sujeitos, um momento de “terapia”.

Tendo respondido ao objetivo estabelecido, passamos, então, à nossa **primeira pergunta de pesquisa**: *Que marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos relatos registrados nos diários de aprendizagem permitem identificar a tomada de consciência dos sujeitos em relação ao uso da língua no padrão formal?* Para respondê-la, apresentamos um resumo dos pontos principais levantados na análise, conforme segue, considerando que a numeração entre parênteses se refere ao número dos excertos analisados no Capítulo 3.

Quadro 18 – Marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos diários que evidenciam a tomada de consciência dos sujeitos referentes a aspectos afetivos e meta-afetivos (retomada do Capítulo 3, item 3.1)

<p>Uso de verbos volitivos</p> <p>(1) <i>adorei</i> ter escrito o texto (3) <i>gosto</i> muito de ler, mas <i>não gosto</i> de escrever (6) <i>espero</i> melhorar / <i>Agora só quero ir bem</i> (7) eu <i>almejo</i> uma boa vaga após me formar (8) a nota foi boa, como eu <i>esperava</i> (9) <i>Espero</i> que na narração eu consiga obter um bom aproveitamento. (16) Agora, o que eu mais <i>quero</i> é um tempo para ler um livro (17) <i>Gostei</i> muito do teste / <i>Gosto</i> mais de fazer narrações (18) <i>não gostei</i> muito dos temas (19) <i>não gosto</i> na aula é de escrever textos, mas <i>gosto de ler</i> os textos e de ouvir (30) Professora, <i>adorei</i> o chocolate! (32) <i>alimento</i> ótimas expectativas referentes à 2ª série (35) eu continuo escrevendo porque eu <i>gosto de escrever</i> o que penso</p>
<p>Uso de substantivos, adjetivos, advérbios e verbos referentes a emoções (medo, insegurança, satisfação)</p> <p>(2) me <i>surpreendi</i> com a nota, fiquei muito <i>feliz</i> com o 9,05 (3) estava com <i>receio</i> (5) Fiquei <i>muito mal</i> em pontuação / Fiquei <i>triste</i> (7) estou bastante <i>decepcionado</i> (10) Fiquei <i>satisfeita</i> com a minha nota (15) É sempre <i>bom</i> aprender coisas novas / Descrever tem sido para mim uma <i>atividade prazerosa</i> (24) fiquei <i>bem decepcionada</i> com minha nota e me <i>desesperei</i> (31) Gostaria de relatar, com <i>admiração</i>, que me sinto <i>bem livre</i> durante as aulas e que isso me ajuda (33) sou muito <i>inseguro</i> em relação à escrita / sou muito <i>insatisfeito</i> com o que escrevo (34) o <i>medo</i> de mudança</p>
<p>Uso de substantivos, adjetivos e verbos referentes à contradição dos sujeitos em razão da orquestração de vozes (sentimentos misturados, oscilantes)</p> <p>(9) fiquei <i>feliz</i> / mesmo melhorando, não fiquei completamente <i>satisfeito</i> (12) me <i>frustrou</i> momentaneamente / me <i>decepionei</i> com os erros / <i>fiquei feliz</i> com minha nota</p>

Fonte: O corpus desta pesquisa

Quadro 19 – Marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos diários que evidenciam a tomada de consciência dos sujeitos referentes a aspectos cognitivos e metacognitivos (retomada do Capítulo 3, item 3.1)

Verbos referentes à aprendizagem
(1) <i>serviu</i> muito para ver meus erros (15) as aulas me fazem <i>descobrir</i> novas maneiras de <i>enxergar</i> / <i>percebi</i> que a minha imaginação <i>pode ir</i> muito além
Uso de substantivos, adjetivos, verbos e advérbios referentes ao saber e ao não saber
(3) <i>tenho dúvidas de</i> pontuação (4) <i>não consigo expor</i> minhas ideias (6) sinto muita <i>dificuldade</i> / em meu maior <i>erro</i> que é pontuação (9) <i>não fui tão detalhista</i> (14) <i>Não tive dificuldades</i> (21) acredito que a maioria dos <i>erros</i> da redação de treino se originaram desse <i>erro</i> que mais <i>cometi</i> (30) <i>vi</i> o quanto <i>errava</i> por bobeira! (31) <i>aprendi</i> que ambiente e paisagem são coisas distintas (34) <i>percebi</i> o <i>quão difícil</i> seria para mim escrever (35) porque sou preguiçoso e não <i>procuro</i> no dicionário as palavras que <i>tenho dúvidas</i>
Uso de verbos e adjetivos referentes a desejo de acertar
(4) <i>estou me esforçando para aprender</i> (5) <i>mas vou tentar melhorar</i> (6) só <i>quero ir bem</i> e me <i>esforçar</i> mais (10) <i>vou cuidar</i> ainda mais para que eu não <i>cometa</i> os mesmos erros (10); (12) <i>a aula</i> do dia 21/03 me <i>fez pensar</i> nas frases (14) com o tempo e os exercícios <i>estarei pronto</i> (22) <i>mas preciso melhorar</i> mais o meu desempenho (33) <i>espero superar</i> minhas dificuldades e inseguranças
Uso de frase interrogativa e exclamativa referentes ao próprio conhecimento
(3) <i>Qual meu ponto positivo?</i> (33) <i>essa insegurança amplia-se ainda mais quando se trata de PRODUÇÃO DE TEXTO!</i>
Uso de verbos que indicam tentativa de acertar/necessidade de mudar
(4) <i>estou me esforçando</i> para entender (7) vou tentar esquecer esta nota e <i>tentar</i> me <i>recuperar</i> (22) fiquei satisfeito com a redação, <i>mas preciso melhorar</i> mais o meu desempenho / <i>procurei seguir</i> a redação parágrafo por parágrafo
Pluralidade de vozes
(9) Com a entrega da prova <i>fiquei feliz</i> / mesmo melhorando <i>não fiquei completamente satisfeito</i> (13) A produção da redação-teste <i>me frustrou</i> momentaneamente / <i>me decepcionei</i> com os erros / no geral <i>fiquei feliz</i> com a minha nota (14) <i>Ainda sinto</i> as mesmas <i>dificuldades</i> / <i>Mas agora</i> tenho muito mais <i>facilidade</i>

Fonte: O corpus desta pesquisa

Quadro 20 – Marcas linguístico-enunciativo-discursivas presentes nos diários que evidenciam a tomada de consciência dos sujeitos referentes à interação/mediação e ao posicionamento (retomada do Capítulo 3, item 3.2)

<p>Uso de verbos referentes ao aprender com os colegas e/ou com a professora</p> <p>(19) eu não conseguia observar as coisas principais, mas <i>aprendi com a turma</i> (20) <i>se não fosse a professora, não iria entender</i> (23) <i>as dicas dadas pela professora são essenciais e ajudam muito</i> (24) <i>conversei com a mesma [a professora], que me apontou os pontos onde eu estou pecando</i> (25) <i>Graças à ajuda da professora e minha amiga consegui escrever</i> (29) <i>conforme a professora foi ensinando durante as aulas, isso me ajudou a manter o foco da redação</i></p>
<p>Posicionamento dos sujeitos diante da professora-interlocutora</p> <p>(2) Segui os conselhos que <i>a professora me deu</i> (12) no momento que o entreguei à <i>professora Emília</i> (19) <i>com a professora também, pois ela é bastante tranquila</i> (30) <i>P.S.: Professora, adorei o chocolate!</i> (34) <i>quando a professora pediu para fazer o texto sobre mim</i> (35) <i>como a senhora pode ver / não se surpreenda, professora, se a senhora vier! Um beijo!</i></p>

Fonte: O corpus desta pesquisa

Dessa forma, chegamos à **segunda pergunta de pesquisa**, a qual passaremos a responder a seguir: *Após os resultados obtidos, a que conclusão é possível se chegar acerca do uso do diário para favorecer a aprendizagem dos alunos nesse contexto de formação técnico-militar?*

Pudemos perceber, nos relatos escritos nos diários de aprendizagem, que nossos sujeitos, ao iniciarem seus estudos da norma culta da língua materna no Curso de Redação da EEAR, trazem para as práticas da sala de aula suas experiências de resiliência, desenvolvidas na prática militar, a fim de superar suas dificuldades. De acordo com Carmello (2008, p. 35), a pessoa resiliente é a que resolve interpretar as adversidades como circunstâncias e aprendizados, ao invés de escolher se lamentar e se desesperar.

Acreditamos, como Tápias-Oliveira (2006, p. 155), que o diário de aprendizagem pôde propiciar aos sujeitos desta pesquisa um espaço-tempo em que tiveram a oportunidade de refletir não exatamente sobre a construção de sua identidade como leitores e produtores de textos e futuros profissionais sargentos da FAB, mas sobre suas práticas letradas, a partir das suas anotações, podendo, assim, se reavaliar, ora positivamente (se com nota alta), ora negativamente (se com nota baixa), ao verem seu conhecimento refletido na nota, e também confrontar suas crenças: sobre ser bom/mau escritor; sobre ser competente ou não no uso da linguagem formal; sobre se sentir seguro ou inseguro para escrever, além de terem

tido a oportunidade de conversar com a professora e com seus colegas sobre seu desempenho na disciplina.

Vemos o diário, portanto, como um importante parceiro para a aprendizagem no contexto militar, já que nele os sujeitos puderam expor seus pontos fracos (dificuldades, dúvidas, falhas, erros, inseguranças) e fortes (facilidades, habilidades, acertos, gostos). Na busca de solução para o que consideraram um problema e para a obtenção de um resultado positivo ao final do Curso de Redação, os sujeitos foram deixando transparecer, pela linguagem, a mudança por que estavam passando no início do primeiro ano de inserção no *mundo figurado* militar, ora deixando que os treinamentos militares para vencer desafios os fortalecessem em sua resiliência para superar obstáculos na disciplina (menos erros de gramática, estilo mais aprimorado, notas melhores, entre outros), ora permitindo-se se expor em seu lado poético, sensível, acolhedor, inseguro, frustrado, feliz pelo fato de a disciplina e a prática diarista abrirem espaço-tempo para tanto.

Creemos que, dessa forma, eles puderam interferir no próprio processo, passando a pensar e a agir de forma diferente: o medo quanto à escrita foi se dissipando e o sentimento de incompetência foi dando lugar à autoconfiança, e eles tiveram oportunidade de expressar seus medos sem medo – de serem punidos, de serem ridicularizados, de serem menosprezados.

Indo além das perguntas da pesquisa, temos algo a declarar sobre a influência da pesquisa na prática pedagógica da professora-pesquisadora. Acreditamos que a inserção dos diários foi além da contribuição com o processo de construção identitária dos alunos-sujeitos de pesquisa. Ela incidiu também sobre a professora-pesquisadora, no seu também processo de construção identitária como profissional de uma escola técnico-militar. Muito embora esse não tenha sido seu objetivo neste trabalho, ao acompanhar de perto, durante um semestre, a produção dos diários pelos alunos-sujeitos de pesquisa, pôde conhecê-los melhor quanto a suas ansiedades, expectativas, dificuldades, facilidades, bem como suas representações acerca da língua e do seu próprio desenvolvimento. Esse processo interativo e dialógico não a deixou ficar incólume, já que a autorreflexão dos sujeitos incitava a autorreflexão da professora, que, preocupada com o estado afetivo dos seus alunos-sujeitos, procurou formas de interferir no processo de aprendizagem por meio de palavras de incentivo e reforço dos pontos fortes dos alunos-sujeitos-futuros-sargentos, o que propiciou o aumento da interação entre ambas as partes.

Além disso, como consequência dessa atitude da professora, houve o favorecimento de uma reflexão profícua acerca do seu fazer pedagógico, o que colocou em foco o seu papel de professora-educadora de alunos em contexto militar e um questionamento: em que sentido pesquisar o processo de construção identitária de seus alunos a fez ser melhor profissionalmente?

A resposta novamente se voltou para a sua própria (re)construção identitária: quando olhou para seus sujeitos de pesquisa e percebeu que as angústias e os medos que deixaram aflorar iam além do não saber regras gramaticais e técnicas de redação e que a insegurança e a baixa autoestima eram os fatores preponderantes enquanto leitores/produtores de textos, a professora-pesquisadora voltou-se para si e mobilizou-se na tentativa de mudar as crenças negativas há muito introjetadas nas práticas escolares dos alunos-sujeitos. À medida que ia se mobilizando na busca de soluções, uma nova professora surgia: mais afetiva, mais amiga, mais humana, capaz de olhar os alunos como escritores potenciais que precisavam apenas de um estímulo, de um burilamento não tanto no quesito língua mas, principalmente, no quesito valorização/valoração pessoal.

Estava em suas mãos mudar o curso dessa trajetória, e o caminho veio através da própria linguagem em seu processo dialógico: as palavras de apoio e superação, tendo como veículos o próprio diário de aprendizagem ou a troca mediada em sala de aula, quer na aprendizagem em si, quer em palavras de incentivo. Que os seus alunos-sujeitos de pesquisa foram favorecidos por essas atitudes é fato, segundo ela, mas considera o maior beneficiário dessa experiência o seu próprio ser-fazer-pensar-sentir em constante mudança, ou seja, sua própria identidade profissional em mudança.

No caso de uma escola de formação técnico-militar, acreditamos que um professor-agente, como concebe Kleiman (2006b), pode ser um promotor das habilidades dos alunos no sentido de viabilizar recursos para propiciar-lhes o desenvolvimento de suas habilidades com relação à língua materna, a fim de que possam ter sucesso ao desenvolver a leitura e a produção dos diversos gêneros ao longo da carreira, sem se esquecer de que, por mais que a formação militar seja o objetivo final da EEAR, cuidar da afetividade (VYGOTSKY, 2010c) dos alunos, ao longo do processo de aprendizagem, tem a função de motivar os futuros sargentos para o desenvolvimento das próprias habilidades quanto ao uso da língua na modalidade formal. Nesse sentido, apesar de teoricamente separados, entendemos

que podemos cuidar da *afetividade* em atividade meta-afetiva, mesmo em práticas escolares de *letramento autônomo* (KLEIMAN, 2006a), como a praticada na escola militar.

Gostaríamos também de fazer outras três pequenas considerações.

Primeiramente, apesar de não se trabalhar com gêneros, o método usado na EEAR dá margem para o acolhimento dos alunos em razão do trabalho com a narrativa e com a descrição com linguagem literária, o que acaba por funcionar como um momento de “terapia”, conforme declara S10, no excerto (16), para os sujeitos em pleno início da adaptação ao *mundo figurado* da vida militar, no qual o padrão, o técnico é requisito obrigatório. Pelo significativo número de sujeitos que apontaram a criatividade e a riqueza de ideias como pontos fortes, podemos inferir que muitos deles atribuem à criatividade, à inspiração, e talvez ao dom, o sucesso na produção de textos, e não ao árduo trabalho na sua elaboração. É interessante observarmos também o fato de 5 sujeitos terem assinalado interesse/prazer pela leitura e 8 terem dito gostar de ler como pontos fortes relacionados à leitura (*Questionário 2*), uma vez que tanto a criatividade quanto a riqueza de ideias (que não deixa de ser criatividade) estão atreladas ao hábito de ler, são consequências dessa ação. Da mesma forma, podemos vincular *boa ortografia e bom vocabulário* (citados pelos sujeitos no *Questionário 2*) à constância da ação de ler. Concordamos com Tápias-Oliveira et al. (2010) quando afirmam que o compartilhamento das emoções pelo diário de aprendizagem incentivou a superação das dificuldades e o autorreconhecimento pelos alunos-sujeitos como proficientes na escrita padrão.

Um outro ponto a ser considerado, pela nossa experiência neste trabalho, refere-se ao fato de as escolas precisarem passar a valorizar os pontos fortes do aluno para que ele tenha uma autoestima maior – no caso deste trabalho, os nossos sujeitos vêm de práticas letradas boas, com um desenvolvimento de escrita bom, mas não os reconhecem; se eles tiveram bons professores e muitas aulas de língua materna e de redação, eles poderiam estar mais confiantes na própria produção, mas isso não aconteceu. Por isso, acreditamos que ainda há muito o que fazer nas escolas quanto às produções textuais, pois aulas de redação de vez em quando e uma vez por mês talvez não tenham sido suficientes para que muitos de nossos sujeitos se sintam seguros para escrever, tanto nas atividades escolares quanto nas práticas sociais. Mesmo os sujeitos que apontaram terem tido aulas de redação separadas da disciplina de Língua Portuguesa, com uma frequência semanal, ainda

não se veem seguros e/ou aptos para produzir textos, inclusive os gêneros do cotidiano, conforme dados mostrados no Capítulo 2.

Com a inserção da prática diarista na rotina de nossos sujeitos, acreditamos ter proporcionado a eles, quando dos momentos em que se voltavam para si (metacosciência) a fim de transcreverem o seu sentir e seu pensar nos relatos, a oportunidade de se observar, se conhecer, se autorregular, o que consideramos um grande passo na tentativa de fazê-los se sentirem mais autônomos e críticos quanto a si. Essa crítica voltava-se não apenas para seus pontos fracos, o que é fator de enfraquecimento, mas para a visualização e a valorização dos pontos fortes, para que possam se sentir empoderados. Cremos que, com esse exercício de autoconsciência e autorregulação, poderão se tornar profissionais mais seguros e confiantes de que é possível, sim, escrever bem, e que as dificuldades, bem como os erros, também fazem parte do processo de aprendizagem. Uma vez internalizado isso, a sensação de derrota pode cair por terra num momento de dificuldade, e tomar o seu lugar a autonomia, a certeza de que essa dificuldade corresponde a uma falha apenas, que pode ser sanada com o esforço e o estudo da língua. Sendo assim, acreditamos ter dado nossa contribuição para o processo de construção da identidade do aluno militar da EEAR, futuro sargento da FAB, leitor/produtor de textos.

Por fim, outro ponto que vai além de nossa proposta inicial, mas que gostaríamos de enfatizar, é o que fica dessa pesquisa para nossa vida profissional futura. Nesse sentido, pensamos em incorporar a prática diarista, não na frequência com que foi realizada na presente pesquisa, mas na medida em que possa dar subsídios ao professor para ajudar os alunos a *se verem, se autovalorizarem e se autorregularem* como usuários da Língua Portuguesa em contexto profissional militar. Ao assim fazer, a mediação (VYGOTSKY, 2010a) do professor não ficará limitada à transmissão de conhecimentos sobre técnicas de redação, indo além, para dar aos alunos uma experiência de autocontrole e reconhecimento, que pode ser aplicada em outros contextos durante sua (re)construção identitária militar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTON, David; HAMILTON Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. Tradução livre de Glícia Azevedo Tinoco. London: Routledge, 2000. p. 07-15.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAIT, Beth. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Manual de redação da Presidência da República. Brasília: 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/mamual/manual.htm>. Acesso em: 05 nov. 2002.
- CARMELLO, Eduardo. *Resiliência: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor*. São Paulo: Gente, 2008.
- DE CORTE, Erik. New Perspectives of Learning and Teaching in Higher Education. In: BURGEM, A. (ED.). *Goals and purposes of higher education in the 21 st century*. Tradução livre de Eveline Mattos Tápias Oliveira. London: Jessica Kingsley, 1996. Cap. 10, p. 112-132.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAYES, John R. *Um nuevo marco para La comprension de locognitive y lo emocional em la escritura*. The Science of Writing. New Jersey: 1996, cap. 1, p. 1-27.
- HOLLAND, Dorothy et al. *Identify and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.
- JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In BAGNO, Marcos et al. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 79-106.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In. RÖSING, Tania M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2002, p. 27-47.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In. CORREA, M. L. G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b, p. 75-91.

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

MENEZES, Tayana Dias. A identidade social: uma análise teórica. *Revista Prolíngua*, v.5, n.2 – jul./dez. de 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13586>. Acesso em: 04 jun. 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

REHEM, Cleonice Matos. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Senac, 2009.

REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. A preservação da vida na escrita: o diário de Getúlio Vargas. *Revista Estudos Históricos*, v.9, n.17, 1996. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2015/1154>. Acesso em: 05. nov. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor*. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas. Campinas, 2006.

TÁPIAS-OLIVEIRA et al. Da construção autoral à formação do professor: percursos, mudanças e novos horizontes. In VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 201-222.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; RENDA, Vera Lúcia de Batalha de Siqueira (Org.). *Leitura e produção escrita na graduação: pesquisa e ensino*. Taubaté: Cabral, 2011.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David N.; JAY, Eileen. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *Psicologia Pedagógica*. 3.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

ANEXOS

Anexo A: Aprovação do Comitê de Ética



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 526/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 527/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *As representações sociais dos alunos da Escola de Especialistas de Aeronáutica quanto ao uso da Língua Portuguesa (leitura e escrita): as práticas de letramento e a construção da identidade do aluno militar*

Pesquisador(a) Responsável: Eveline Mattos Tápias Oliveira

Pesquisador(es) Aluno(s): Emília Maria da Silva Pereira de Andrea

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **11/11/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 06 de dezembro de 2011

Prof. Robison Baroni
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO B: Esclarecimentos aos sujeitos

Caro(a) Aluno(a):

Você está convidado a participar de uma pesquisa a ser realizada por uma aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU – como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada por parte da pesquisadora.

Informamos que sua participação não acarretará quaisquer danos a sua pessoa e que não constará seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) na Dissertação final ou em qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias de um só teor. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Seguem informações gerais sobre a pesquisa e fica esclarecido que quaisquer outras informações poderão ser obtidas a qualquer momento junto à pesquisadora Emília Maria da Silva Pereira de Andrea, ou à orientadora, Profa. Dra. Eveline Mattos Tápicas Oliveira.

Título do projeto: As representações sociais dos alunos da Escola de Especialistas de Aeronáutica quanto ao uso da Língua Portuguesa (leitura e escrita): as práticas de letramento e a construção da identidade do aluno militar.

Pesquisador responsável: Emília Maria da Silva Pereira de Andrea

Contato do pesquisador: e.andrea@uol.com.br.

Tema da pesquisa: Representações sociais de leitura e escrita na Escola de Especialistas de Aeronáutica.

Objetivo geral da pesquisa: Analisar as representações sociais dos alunos da Escola de Especialistas de Aeronáutica acerca da Língua Portuguesa (leitura e escrita).

Sua participação: Você responderá ao questionário escrito feito para esta pesquisa (ver anexo) e permitirá o uso de seus textos.

Taubaté, _____ de _____ de 2012.

Professora Emília Maria da Silva Pereira de Andrea

Anexo C: Termo de Consentimento Livre

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU

Termo de Consentimento Livre

Ao tomar ciência das informações sobre a pesquisa acima mencionada, eu,

_____,
RG _____, autorizo a utilização, na Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU – e em publicações dela resultantes, de autoria da pesquisadora Emília Maria da Silva Pereira de Andrea, dos dados por mim fornecidos à pesquisa, nos termos acima especificados. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me cause qualquer penalidade, e que minha identidade não será revelada em qualquer publicação sobre a pesquisa.

Guaratinguetá, _____ de _____ de 2012.

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo D: Programação do Curso de Redação da EEAR para a 1ª série, referente ao 1º semestre de 2012



Programação - 1.ª série/ 1.º semestre 2012

CONTEÚDO	DATA	TEMPOS
Apresentação do Curso de Redação	27/02	4.º – 5.º
Variações Linguísticas	28/02	4.º – 5.º
Conotação e Denotação	29/02	4.º – 5.º
Conceito de Texto	01/03	4.º – 5.º
Estilo	02/03	1.º – 2.º
Exercícios	05/03	1.º – 2.º
Teoria da Descrição	06/03	4.º – 5.º
Atividade Prática	08/03	4.º – 5.º
Descrição de Pessoa	09/03	4.º – 5.º
Descrição de ambiente e paisagem	13/03	3.º – 4.º – 5.º
Interpretação de Temas	14/03	4.º – 5.º
Pontuação	15/03	4.º – 5.º
Pontuação - Exercícios	16/03	4.º – 5.º
Qualidades de Estilo na Descrição	19/03	4.º – 5.º
Produção Textual Orientada	21/03	3.º – 4.º – 5.º
Produção Textual Orientada	26/03	4.º – 5.º
Prova - Descrição	29/03	1.º – 2.º – 3.º
(Intervalo)		
Entrega e comentário das provas	23/04	1.º – 2.º
Teoria da Narração	24/04	4.º – 5.º
Exercícios	25/04	4.º – 5.º
Estrutura da Narração	26/04	1.º – 2.º
Exercícios	27/04	4.º – 5.º
Tipos de Discurso	02/05	4.º – 5.º
Tipos de Discurso - Exercícios	03/05	4.º – 5.º
Tipos de Discurso - Exercícios	04/05	1.º – 2.º
Interpretação de Temas Narrativos	07/05	4.º – 5.º
Exercícios	08/05	4.º – 5.º
Qualidades de Estilo na Narração	09/05	4.º – 5.º
Produção Textual Orientada	10/05	3.º – 4.º – 5.º
Produção Textual Orientada	11/05	1.º – 2.º
Produção Textual Orientada	14/05	4.º – 5.º
Prova - Narração	21/05	1.º – 2.º – 3.º
(Intervalo)		
Entrega e Comentário das Provas	04/06	6.º
Prova Final	12/06	1.º – 2.º – 3.º