

**Unesp**   
**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

JAIRZINHO RABELO

A REFACÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS DE PROFESSORES INDÍGENAS DE  
RORAIMA E O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA ESCRITA



ARARAQUARA – SP  
2020

JAIRZINHO RABELO

A REFACÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS DE PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA E O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA ESCRITA

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Martins Fargetti**

ARARAQUARA – SP

2020

R114r	<p>Rabelo, Jairzinho</p> <p>A REFAÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS DE PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA E O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA ESCRITA / Jairzinho Rabelo. – Araraquara, 2020</p> <p>190 p. : tabs., mapas</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Cristina Martins Fargetti</p> <p>1. Refacção de Textos. 2. Mediação da escrita. 3. Gênero Textual Dissertativo. 4. Professores Indígenas. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JAIRZINHO RABELO

A REFACÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS DE PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA E O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA ESCRITA

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas**  
**Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Martins Fargetti**

Data da defesa: 29/09/2020

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Cristina Martins Fargetti**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

---

**Membro Titular: Prof. Dr.<sup>a</sup> Egisvanda Isys de Almeida Sandes**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

---

**Membro Titular: Prof. Dr.<sup>a</sup> Marina Célia Mendonça**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

---

**Membro Titular: Prof. Dr.<sup>a</sup> Ana Aparecida Vieira de Moura**  
Instituto Federal de Roraima – IFRR

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Francisco Vanderley Ferreira da Costa**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À minha esposa Célia  
Aos nossos filhos Lucas e Júlia  
À minha filha Galderjane  
Aos meus netos Alícia e Benjamim  
Aos Professores Indígenas de Roraima

Na'apauran tuminhapkidiahau aidian paradakarynau dawya'u tuminhapkidkary di'ii. Diuraa a amazada dia'a ipei aichapakary kaimenau, itiimen aichapkau dun pasaadan kaimenaimen, kaydinhan nii manawyn tuminhapkidpa'u kawan. Xa'apanun ka'yan aunaa iribe pidian aichapa'u patuman paradakary dawya'u wapichan nau bii na'apau kapam kainha tuminhapkidiahau aunaa pa'aichapan patuman na'ik padubatakidian paa tuminhapkidinii nhau at. Pamaichapkan id kapam, yryy id indawatan patuminhapkinhaa nii pawaa, intuminhapkidkinhaa nii tumimpeinhau kaimenaimen na'ik padubatkinhaa nii Tuminhapkary dapnaa ii, yryy idiu intumimpen pawaa, inaichapazun id na'ik inkaminkeita'azun id patuminhapkidniinhau.

Atualmente, saber escrever ou saber dominar a técnica da escrita é muito importante para o sucesso profissional do professor, porque vivemos num tempo no qual poucas pessoas detêm esse conhecimento. Entre os professores indígenas, não é diferente, todos sabem que é importante dominar a técnica da produção de textos, pois temos poucos professores com formação específica nessa área e a maioria que trabalha com língua portuguesa tem formação em magistério, onde tem apenas formação básica, que não atende a essa necessidade de ter um profissional que possa mediar em sala esse conhecimento com os alunos. No entanto, ultimamente os professores indígenas tem buscado cursos para produção textual, para dominar as técnicas e levar aos seus alunos, pois hoje eles concorrem a vagas para universidades, nas quais o aprendizado da produção textual é fundamental.

Professora de Língua Wapicha Wanja Cavalcante

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo apoio em todos momentos.

À minha orientadora Prof. Dra. Cristina Martins Fargetti pelo crédito, pelo apoio e pela paciência.

Aos meus pais Silva (*in memorian*) e Branca pelo incentivo, mas principalmente à minha mãe por ter me alfabetizado e me mostrado o caminho do bem.

À minha esposa Célia pelo apoio em todos os momentos. Não há palavras para demonstrar a minha gratidão – AMDV.

À minha amiga, leitora crítica e parceira de publicações Prof. Dra. Luzineth Rodrigues Martins por todo seu apoio e ao seu esposo Moisés e família pela acolhida.

À Prof. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura pela participação na banca de defesa e suas contribuições valiosas ao trabalho.

À minha irmã Fátima e querido cunhado Djalma (*in memorian*) pelo apoio e acolhida em São Paulo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, pelo apoio e compreensão.

À Prof. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes pelo incentivo, apoio e carinho em São Paulo e por ser a “mãe do DINTER” – Unesp/UERR, além das contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao amigo Prof. Dr. David Lemos pela leitura crítica e revisão do meu trabalho.

Aos professores indígenas das etnias Makuxi e Wapichana que foram fundamentais para realização desta pesquisa.

Aos professores Eneide Messias e Getúlio Solon pelo apoio na organização do curso ministrado na Malacacheta.

Ao Prof. Dr. Francisco Vanderley Ferreira da Costa pela participação na banca e pelas valiosas contribuições.

À Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marina Célia Mendonça pelas valiosas contribuições na banca de defesa da Tese.

## RESUMO

Roraima é um estado que se caracteriza pela grande presença de povos indígenas. São 10 etnias espalhadas por seu território e 9 línguas faladas fluentemente. Neste contexto, a educação escolar indígena sempre representou o resultado da luta e da organização dos índios. Das diversas conquistas, a formação dos professores indígenas é uma das que mais se destaca, pois alcançar a formação superior específica foi e é uma reivindicação constante. A investigação se justifica pela carência de estudos na área do aprender e do aprender a ensinar a produção textual junto aos professores indígenas de Roraima. Sua base teórica principal é o Interacionismo Sócio Discursivo de Bronckart (2006, 2009) e a Sequência Didática e Mediação de Dolz e Scheneuwly (2010). O objetivo geral foi analisar em que medida o processo de refacção textual do gênero dissertativo contribui para melhoria de textos de professores indígenas, a partir da observação das suas dificuldades, da forma como acontece a refacção, da compreensão de elementos de interculturalidade presentes em seus textos e do desenvolvimento da mediação da escrita. Ele nasceu das nossas experiências em diversas atividades como: cursos, oficinas e palestras e da nossa trajetória de apoio às organizações indígenas. O objeto da pesquisa é o processo de refacção de textos produzido por professores indígenas e a mediação da aprendizagem da produção textual. O estudo é uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, os dados foram coletados no “curso de produção e refacção de textos dissertativos para professores indígenas”, com carga horária de 60h e a participação de 19 professores indígenas das etnias Makuxi e Wapichana. Estudar o tema da refacção textual de professores indígenas possibilita demonstrar a capacidade deles em produzir textos de qualidade. A abordagem da pesquisa é qualitativa e considerada uma pesquisa-ação. Resultam desta pesquisa o fortalecimento da formação dos professores indígenas, com um embasamento essencial para o trabalho com produção e refacção de textos em sala de aula.

**Palavras – chave:** Refacção de textos. Mediação da escrita. Gênero textual dissertativo. Professores indígenas.



## ABSTRACT

Roraima is a state characterized by the large presence of indigenous peoples. There are 10 ethnic groups distributed throughout its territory and 9 languages spoken fluently. In this context, indigenous school education has always represented the result of the struggle and organization of the Indians. Of the various achievements, the training of indigenous teachers is one of the ones that stands out the most, because achieving specific higher education has been and is a constant claim. The research is justified by the lack of studies in the area of learning and learning to teach textual production with indigenous teachers in Roraima. Its main theoretical basis is Bronckart's Socio-Discursive Interactionism (2006, 2009) and the Didactic Sequence and Mediation by Dolz and Scheneuwly (2010). The general objective was to analyze the extent to which the process of textual refraction of the dissertation genre contributes to the improvement of texts by indigenous teachers, based on the observation of their difficulties, the way in which the refraction happens, the understanding of elements of interculturality present in their texts and the development of writing mediation. It emerged from our experiences in various activities such as: courses, workshops and lectures and from our track record of supporting to indigenous organizations. The object of the research is the process of refraction of texts produced by indigenous teachers and mediating the learning of textual production. The study is a research-action with a qualitative approach, the data were collected in the "course of production and refraction of dissertation texts for indigenous teachers", with a 60-hour workload and the participation of 19 indigenous teachers of the Makuxi and Wapichana ethnic groups. Studying the theme of textual refraction of indigenous teachers makes it possible to demonstrate their ability to produce quality texts. The research approach is qualitative and considered a research-action. The result of this research is the strengthening of the training of indigenous teachers, with an essential basis for working with the production and refraction of texts in the classroom.

**Keywords:** Text refraction. Mediation of writing. Dissertation textual genre. Indigenous teachers.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Análise de textos na perspectiva do ISD .....	55
<b>Figura 2</b> - Região Serra da Lua .....	79
<b>Figura 3</b> - Texto de PC -10 para identificação dos temas.....	170
<b>Figura 4</b> - Plano textual de PC - 8.....	174
<b>Figura 5</b> - Trabalho em grupo discutido e apresentado.....	176

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Povos indígenas de Roraima.....	27
<b>Quadro 2</b> - Etnias e população .....	28
<b>Quadro 3</b> - Caracterização da dissertação escolar como gênero discursivo.....	71
<b>Quadro 4</b> - Desenho da pesquisa .....	76
<b>Quadro 5</b> - Distância entre a comunidade do professor-cursista e o local do curso .	80
<b>Quadro 6</b> - Diagnóstico inicial dos cursistas.....	81
<b>Quadro 7</b> - Delimitação, plano, planejamento e elaboração.....	87
<b>Quadro 8</b> - Categorias analíticas do texto dissertativo .....	89
<b>Quadro 9</b> - Relações de causa e consequência no texto analisado .....	91
<b>Quadro 10</b> - Correlação entre os elementos de coesão verbal e o plano de produção do texto .....	94
<b>Quadro 11</b> - Vozes sociais .....	100
<b>Quadro 12</b> - Correlação entre os elementos de coesão e o plano de produção do texto .....	107
<b>Quadro 13</b> - Argumentos da autora .....	109
<b>Quadro 14</b> - Vozes sociais .....	114
<b>Quadro 15</b> - Vozes sociais .....	127
<b>Quadro 16</b> - Sequência de progressão textual .....	134
<b>Quadro 17</b> - Correlação entre os elementos de coesão verbal e o plano de produção do texto na terceira versão da produção textual.....	136
<b>Quadro 18</b> - Vozes sociais .....	143
<b>Quadro 19</b> - Progressão textual da 4ª versão .....	149
<b>Quadro 20</b> - Correlação entre os elementos de coesão verbal e o plano de produção do texto na quarta versão da produção textual.....	152
<b>Quadro 21</b> - Vozes sociais .....	160
<b>Quadro 22</b> - Dificuldades e aprendizados na visão dos cursistas .....	162
<b>Quadro 23</b> - Sequência didática da pesquisa .....	164
<b>Quadro 24</b> - Sequência Didática do curso produção e refacção de textos dissertativos para professores indígenas.....	164
<b>Quadro 25</b> - Sequência Didática de Rodas de Histórias.....	165
<b>Quadro 26</b> - Transcrição do texto da figura 4.....	170
<b>Quadro 27</b> - Texto coletivo produzido no quadro .....	172

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFRR – Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

CIR – Conselho Indigenista de Roraima

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

ODIC – Organização dos Indígenas da Cidade

OPIRR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima

RANI – Registro Administrativo de Nascimento de Indígena

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas

SEED – Secretaria de Estado da Educação e Desporto

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>SEÇÃO I: A EDUCAÇÃO INDÍGENA EM RORAIMA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	22
1.1 O legal e o real na educação indígena.....	28
1.2 O professor indígena em formação .....	34
1.3 A interculturalidade e o papel social da escrita para os indígenas .....	41
1.4 Os sentidos do texto dissertativo para o professor indígena .....	44
1.5 Texto dissertativo: aprender e aprender a mediar a produção textual entre os indígenas .....	47
<b>SEÇÃO II: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	50
2.1 Bases conceituais do ISD .....	50
2.2 Conceitos necessários .....	61
2.2.1 A mediação do professor .....	61
2.2.2 A metodologia de ensino: o pensar e o fazer da Sequência Didática .....	65
2.2.3 Os objetos do ensino da escrita .....	67
2.2.4 Refacção textual.....	69
<b>SEÇÃO III: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	74
3.1 Os caminhos da pesquisa .....	74
3.2 Local e sujeitos da pesquisa.....	77
3.3 Coleta e análise dos dados .....	83
<b>SEÇÃO IV: AS ANÁLISES DAS REFACÇÕES E DAS MEDIAÇÕES</b> .....	86
4.1 Refacção de textos do professor indígena .....	86
4.1.1 Considerações sobre a autora dos textos analisados.....	86
4.1.2 Considerações sobre as análises .....	86
4.1.3 Primeira versão da produção textual.....	90
4.1.3.1 Infraestrutura geral.....	91
4.1.3.2 Mecanismos de textualização .....	93
4.1.3.3 Mecanismos de enunciação .....	97
4.1.4 Primeira versão da refacção.....	101

4.1.4.1 Infraestrutura geral.....	103
4.1.4.2 Mecanismos de textualização .....	107
4.1.4.3 Mecanismos de enunciação .....	109
4.1.5 Segunda versão da refacção .....	115
4.1.5.1 Infraestrutura geral.....	116
4.1.5.2 Mecanismos de textualização .....	119
4.1.5.3 Mecanismos de enunciação .....	122
4.1.6 Terceira versão da refacção .....	128
4.1.6.1 Infraestrutura geral.....	129
4.1.6.2 Mecanismos de textualização .....	135
4.1.6.3 Mecanismos de enunciação .....	139
4.1.7 Quarta versão da refacção .....	144
4.1.7.1 Infraestrutura geral.....	145
4.1.7.2 Mecanismos de textualização .....	150
4.1.7.3 Mecanismos de enunciação .....	155
4.2 Análise das interações no curso produção e reescrita de textos dissertativos para professores indígenas e a análise da mediação da escrita .....	161
4.2.1 Do jamaxi à sala de aula: aprendizados e dificuldades .....	161
4.2.2 A Sequência Didática na prática .....	164
4.2.3 Mediação da produção e da refacção dos textos .....	166
4.2.3.1 O professor mediador .....	166
4.2.3.2 Mediação Coletiva .....	168
4.2.3.3 Mediação individual e os processos de metacognição .....	173
4.2.3.4 Percepção da transposição didática .....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	177
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE A .....	188

## INTRODUÇÃO

Roraima é um estado indígena, e em termos proporcionais é o que tem a maior população indígena da federação. Dados do último censo do IBGE (2010) demonstram que cerca de 13% da população assumiu-se como indígena. São 10 etnias, dentre elas, 9 com línguas indígenas faladas fluentemente. Considerando a densidade demográfica, temos Uiramutã, como segundo município no Brasil com maior percentual de população indígena, em torno de 87%. Além disso, 14 dos 15 municípios têm terras indígenas dentro do seu território. O Estado está localizado entre dois países de línguas diferentes da nossa: a Venezuela e a República Cooperativa de Guiana, de idiomas espanhol e inglês respectivamente.

Neste contexto, o número elevado de escolas indígenas é uma das nossas singularidades. O Censo Escolar de 2018 levantou um total de 839 escolas, somadas aqui as redes federal, estadual, municipal e privada. Destas, 283, o que corresponde a 34%, fazem parte de áreas urbanas. O restante, 556, o que indica que 66% estão em área rural. No estado, apesar de grande parte da população residir nas zonas urbanas, a maioria das escolas está na área rural e destas, 80% são indígenas. Quanto à matrícula, há um total de 156.855 alunos, incluindo todas as modalidades. Deste número, 38.653 matrículas estão na zona rural e a zona urbana tem 118.202 (INEP, 2018). Das 556 escolas localizadas na zona rural, 383 são indígenas, representando 68,9% do total destas escolas, e possuem 21.569 alunos matriculados, com maior número de matriculados no Ensino Fundamental, representando 69,5% das matrículas de alunos indígenas (INEP, 2018).

Os povos indígenas na cidade de Boa Vista somam aproximadamente 30.000 habitantes, conforme a Organização dos Indígenas da Cidade/ODIC (SOUZA e REPETTO, 2007). As etnias indígenas envolvidas nos deslocamentos são: Ingarikó, Makuxi, Saporá, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wai-wai, Ye'kuana, Wapichana e Yanomami, não há números organizados, mas muitos destes indígenas frequentam as escolas e as IES. Nesta direção, identificamos que dentre as maiores evidências de que os indígenas de Roraima querem dominar a escrita está a vontade de cursar o ensino superior, seja concorrendo em vagas específicas, pelo sistema de cotas ou em certames direcionados ao seu contexto, como é o caso dos vestibulares específicos para indígenas no Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima - UFRR; ou, ainda, estudando nos mais variados cursos das IES privadas, nas

modalidades de educação a Distância ou semipresenciais. Além disso, a presença das escolas nas comunidades desde a década de 1970 e a necessidade de exprimir suas reivindicações em documentos direcionados às autoridades comprovam a extrema importância da aproximação entre a escrita e esses povos.

A presente pesquisa destaca-se por possuir uma temática importante para a região em que está inserida. Com isso, sua relevância está delimitada em três vieses, são eles: o geográfico, o educacional e o social. No primeiro, o estudo demonstra a relevância para o Estado de Roraima. Sua capital é Boa Vista, a cidade possui a maior concentração de pessoas do estado, com densidade demográfica de 49,99 habitantes por km<sup>2</sup> (IBGE, 2010) e, em área, é apenas a décima terceira maior cidade.

Roraima é o estado mais ao Norte do Brasil, além de fazer divisa com outros países, faz divisa com o Pará e o Amazonas. Sua população é de 450.479 pessoas, a menor população do país (IBGE, 2010). Devido as questões migratórias que o estado vivencia desde 2016, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística estimou para o ano de 2020 uma população de 631.181 habitantes (IBGE, 2020).

Por sua distância geográfica, o local é muitas vezes relegado no âmbito nacional. Entretanto, o que se tem visto na região, são pesquisas que a colocam no cenário nacional, isso devido, questões locais que possuem grande relevância como, por exemplo, a migração venezuelana e a riqueza linguística e cultural. A discussão da educação indígena nos remete a esse limiar que os avanços devem ocorrer a partir das pesquisas científicas e dos estudos diferenciados, dado a diversidade dos povos que aqui habitam.

Quanto a sua relevância educacional, percebe-se que Roraima é um “laboratório a céu aberto”, pois são tantas as áreas carentes de estudo, a exemplo a educação e a formação de professores indígenas não são diferentes, pois há poucos trabalhos direcionados, e em um aspecto muito peculiar, com a produção textual, raríssimos são os textos publicizados.

E, por fim, quanto a relevância social, a pesquisa se faz necessária não só para as comunidades indígenas, mas para a sociedade brasileira em geral, tendo em vista que as políticas de inclusão social e de valorização de diferentes culturas estão sendo constantemente discutidas no país, sendo desvalorizadas recentemente pelos donos do poder.

Assim, do ponto de vista social, é extremamente relevante que se coloque em pauta a problemática da formação do professor indígena e as estratégias de



ensino/aprendizagem, a partir de práticas significativas, principalmente aquelas voltadas para a produção e a reescrita de textos. Para além da discussão da formação do professor indígena, com isso, o estudo se torna ainda mais relevante, em contexto nacional, pois coloca em cena a discussão de práticas de ensino de textualidade a partir da reescrita, do uso da mediação da aprendizagem e das sequências didáticas.

Outro ponto que precisa ser destacado é que, nesse contexto, o pesquisador traz aspectos de interação entre o mediador e o educando no processo ensino/aprendizagem, o que muitas vezes, vem sendo minimizado em materiais didáticos recentes, seja por não dar voz aos excluídos ou, ainda, por renegar as dinâmicas que atendam as demandas de formação de professores indígenas.

Nessa questão, além da especificidade de se tratar de educação em contexto de comunidades indígenas, mas, também considerando a relevância desse contexto, é preciso considerar que é pertinente a abordagem feita da relação do sujeito-escrevente com seu texto. As práticas de reescrita, incorporadas em materiais didáticos, muitas vezes se resumem a atividades de correção/adequação relacionadas a aspectos gramaticais ou discursivos, e dessa forma perdem seu alto potencial para dar voz ou devolver a voz aos sujeitos envolvidos nas práticas de produção textual.

Com isso, a pesquisa para composição desta tese nasceu de diversas experiências em cursos, oficinas e palestras ministrados a professores e da nossa trajetória de apoio às organizações indígenas no estado de Roraima. Nas quais, um dos principais pleitos sempre era o “domínio da língua do branco pelo índio”, seja para o estabelecimento da comunicação ou para a busca da formação profissional. Como atividade coletiva de formação, ministramos, no ano de 2002, o “Curso Redação de Textos em Língua Portuguesa”, organizado pela UFRR e pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIRR. A atividade foi parte do II “Curso de Extensão para professores indígenas”. Os participantes tinham formação de nível médio no curso de Magistério e pleiteavam uma vaga no “Curso de Licenciatura Intercultural”, do Núcleo Insikiran da UFRR. Naquele período e, ao longo de diversos anos, trabalhamos com uma grande variedade de ações voltadas à preparação de indígenas, professores ou não, na área da produção de textos, principalmente dos dissertativos.

Em consequência dessas e de outras experiências, como uma oficina ministrada no Insikiran, em 2010, para alunos do curso de Licenciatura Intercultural;

um curso e duas oficinas sobre produção textual e mediação de leitura ministrados na Comunidade Boca da Mata, cujo material serviu de objeto da pesquisa do mestrado, fomos percebendo as dificuldades dos professores indígenas na produção de textos dissertativos. No entanto, sempre acreditamos na resiliência, na riqueza cultural e na forte formação política deles para contornar os problemas na elaboração dos textos. Em busca de soluções para tal problemática é que propomos ampliar os estudos nesta área e então sugerimos a criação da disciplina “Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Produção Textual” no curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima - UERR.

Nessa direção, surgiram, em 2005, fruto da nossa especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a produção e publicação do artigo “Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na Comunidade Indígena Canaúanim”, que propunha uma compreensão sobre como os professores trabalhavam a língua portuguesa, considerando o contexto e as riquezas culturais da comunidade. Já na dissertação de mestrado, em 2012, apresentamos *A Leitura em Comunidades Indígenas: a identidade e a leitura na comunidade Boca da Mata*, a partir da análise do discurso dos mediadores de leitura da comunidade, em que buscamos compreender “o processamento das suas identidades e das suas construções de sentidos acerca do mundo em que viviam e daqueles dos livros da biblioteca comunitária” (RABELO, 2012, p. 55). Entendemos serem estes os principais elementos motivadores da realização desta pesquisa.

Em se tratando de pesquisas com textos de indígenas, Gorete Neto (2005) apresenta algumas características do que ela denomina português-indígena escrito e a apropriação do português-acadêmico no contexto dos cursos de licenciatura indígena. Sua pesquisa teve como foco textos de alunos do ensino fundamental e textos produzidos em sala de aula por universitários indígenas do curso de “Formação Intercultural para Educadores Indígenas” da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2011-2012. A autora detectou a necessidade de que os cursos de formação indígena em nível superior focalizassem, discutissem e problematizassem tanto a tensão que pode ser estabelecida entre português-acadêmico e o português-indígena como as metodologias de ensino de língua portuguesa de forma que esta pudessem contribuir para a apropriação do português-acadêmico, sem que isso signifique o silenciamento do português-indígena.

Nos nossos estudos, questionamos um português-indígena (como o que propõe GORETE NETO, 2005) ou um português-índio (como o proposto por MAHER, 1996), pois reconhecemos a capacidade do indígena de conhecer e de dominar a língua portuguesa, conforme ficou demonstrado ao longo dos processos de refacção de texto da nossa pesquisa.

Moscardini (2015), em sua pesquisa, adota a concepção de linguagem discutida principalmente por Geraldi (2006) e Koch (2009), de que a habilidade linguística está relacionada ao social e base do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como Schneuwly e Dolz (2004), que tratam de discussões relacionadas, ao ensino de gêneros textuais em sala de aula. O objetivo da autora foi investigar sobre de que maneira os alunos Juruna respondem às sugestões de correção de um professor-pesquisador não indígena. A pesquisadora trabalhou com oficinas de aprendizagem, como um meio de se adotar uma educação diferenciada.

Os estudos de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) discutem a não existência de cursos de extensão ou disciplinas nos cursos universitários que preparem os professores para ensinar a produção textual, o que se reflete na qualidade dos textos dos alunos da educação básica.

A partir dos estudos citados e outros que tivemos acesso, fomos consolidando nossa proposta de pesquisa voltada à formação de professores indígenas, no que se refere à produção e à refacção de textos. O que nos permitiu consolidar sua relevâncias: social; acadêmica e pessoal e/ou profissional, a saber: além da relevância socio cultural já apresentada, foi um processo de empoderamento dos professores indígenas e de engrandecimento de suas ações em sala de aula, além de contribuir para suas formações acadêmicas e, por consequência, a melhor atuação em suas comunidades e escolas; A segunda, há a importância acadêmica apontada por Geraldi (2012) quando afirma que os estudos nas áreas de produção e refacção textual são necessários, bem como a correlação estabelecida com as concepções de escrita na escola. Outro aspecto relevante é a discussão da refacção textual como proposta metodológica em adotar a revisão textual como parte fundamental para o desenvolvimento da competência linguística, aspectos defendidos por Koch e Elias (2011); e a terceira é a qualificação da nossa atuação no universo acadêmico, a ampliação das possibilidades para contribuir em políticas públicas de formação de professores, como também a abertura de espaços para publicações científicas.

Em síntese, a problemática delimitada para esta pesquisa considera as discussões ora apresentadas, as contribuições dos estudos teóricos e a realidade no que tange os contextos culturais, linguísticos e sociais ao que se refere os professores indígenas têm dificuldades de produzir textos e não conhecem os processos de mediação da escrita. Como consequência, o objeto que pesquisamos foi o processo de produção e de refacção de textos dos professores indígenas e a mediação da aprendizagem da produção textual.

Para tanto, escolhemos as seguintes questões de pesquisa: (a) em que medida o processo de refacção textual contribui para melhoria de textos de professores indígenas? (b) quais as principais dificuldades dos professores indígenas no processo de produção e refacção de textos dissertativos? (c) como acontece o processo de refacção textual em textos dissertativos produzidos por professores indígenas? (d) de que maneira podemos compreender os elementos de interculturalidade como indícios nos textos dos professores indígenas em uma formação continuada? e (e) quais os elementos de mediação da aprendizagem ao longo da realização do curso Produção e Reescrita de textos dissertativos para professores indígenas?

Com isso, chegamos ao objetivo principal da pesquisa, que foi de analisar em que medida o processo de refacção textual do gênero dissertativo contribui para melhoria de textos de professores indígenas, a partir da observação das suas dificuldades, da forma como acontece a refacção, da compreensão de elementos de interculturalidade presentes em seus textos e do desenvolvimento da mediação da escrita. Para tanto, construímos os seguintes objetivos específicos: a) compreender as principais dificuldades dos professores indígenas no processo de refacção de textos dissertativos; b) analisar se as estratégias de refacção de textos utilizadas pelos professores indígenas contribuíram para melhoria dos seus textos dissertativos; c) compreender os elementos de interculturalidade como indícios de refacção em textos de professores indígenas em formação e d) identificar os elementos de mediação da aprendizagem ao longo da realização do curso.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que assume a pesquisa-ação nos termos de Thiollent (2005) no envolvimento de sujeitos participantes colaboradores da pesquisa juntamente com o pesquisador. Para consecução da pesquisa foi planejado, organizado e realizado um “curso de produção e refacção de textos dissertativos para professores indígenas”, com carga horária de 60h, sendo 40h presenciais e 20 de atividades desenvolvidas nas escolas; foram 19 participantes.

Todos os participantes do curso possuem o ensino médio, na modalidade magistério, e atuam em comunidades indígenas da Região Serra da Lua e 17 deles são licenciados e dois em formação na Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran da UFRR.

Ao longo das atividades do curso, foram trabalhadas a mediação da aprendizagem, com um trabalho voltado à produção textual do gênero dissertativo. Foi feita a mediação coletiva e individual da aprendizagem de modo que os participantes, em sua maioria, elaboraram uma produção e quatro refacções de texto.

Adotamos as teorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2006, 2009), no que se refere a aprendizagem; a teoria dos Novos Letramentos (STREET, 2015) com destaque ao modelo de letramento ideológico. Nessa perspectiva, a educação indígena, como a compreendemos nesta pesquisa, passa pela interculturalidade e está imbricada no próprio sentido de língua como um organismo dinâmico que abrange as relações de sentido entre o eu e o outro. Aliada a essa percepção de linguagem como instrumento de interação é que utilizamos a avaliação a partir da mediação da aprendizagem e de processos metacognitivos.

Como técnica de coleta de dados na realização do curso, lançamos mão da gravação audiovisual de todo o percurso presencial do curso, a câmera foi colocada de modo a captar somente a imagem do professor e a voz de todos os participantes colaboradores, os textos produzidos pelos participantes e suas respectivas versões ocorridas nos processos de refacção.

O presente estudo está organizado em quatro seções, conforme descrição a seguir: Na primeira seção, discutimos a educação indígena e a formação de professores de modo que mostramos os avanços no Brasil e mais detidamente em Roraima; o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena afirma que a educação escolar deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também de preparação dos índios para se relacionarem com a sociedade de fora, conforme o interesse de cada povo; as diversas dificuldades ainda enfrentadas por professores e alunos indígenas; apresentamos uma visão geral da formação em todo o Brasil e nos deteremos aos dados de Roraima; um contraponto entre os aspectos legais e a realidade vivida pela educação indígena. Discutimos a formação do professor indígena com dados relevantes de Roraima. Em continuidade tratamos da relação entre a interculturalidade e o papel social da escrita, de modo a perceber que a interculturalidade acontece a todo momento no cotidiano indígena. Adiante, em dois

tópicos, falamos de texto dissertativo, um para tratar do sentido dele para o professor indígena e o outro para mostrar que é possível aprender e aprender a mediar a produção textual entre os indígenas.

Na segunda seção, demonstramos o ISD como base conceitual da nossa pesquisa, como também alguns conceitos necessários ao alcance dos objetivos da pesquisa, que foram mediação do professor, a Sequência Didática (SD), os objetos de ensino da escrita e a refacção textual. Na terceira seção, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa; foram caracterizados os sujeitos da pesquisa; apresentados o Instituto Insikiran da UFRR e uma panorâmica sobre as etnias presentes em Roraima, com especial discussão sobre a formação política dos indígenas em busca de seus direitos. Acontecerá uma breve apresentação dos professores indígenas participantes da pesquisa e as suas relações com a refacção de textos; a demonstração do corpus, da forma como foram coletados e analisados os dados da pesquisa.

Na quarta seção, traremos a essência da pesquisa, com os dados sobre a realização do curso, desde a sua concepção, organização, planejamento e principalmente a sua execução. Dividimos em duas etapas: a primeira tratou do processo de refacção da escrita e na segunda etapa do processo de mediação da escrita. De início, fazemos a análise do texto e das refacções, com o detalhamento de cada uma delas, que foram elaboradas pelo professor escolhido como colaborador da pesquisa. Em prosseguimento, relatamos a estrutura da oficina, seus objetivos, os processos e estratégias que foram utilizados no momento das orientações para elaboração da reescrita do texto, seguida das análises da mediação, a partir de trechos do curso.

Foram diversas as contribuições advindas da realização desta pesquisa, dentre elas: o fortalecimento da formação dos professores indígenas, com um embasamento essencial para o trabalho em sala de aula; a possibilidade de autonomia na execução de atividades de produção de textos; o reforço nas práticas de atuação dos professores indígenas nos movimentos sociais; a ampliação dos conhecimentos e a possibilidade de uso nos seus mais variados contextos de atuação; a compreensão de elementos teóricos do ISD e da linguística textual, que servirão de base para estudos posteriores; a valorização das línguas indígenas e da visão da língua portuguesa como parte da realidade indígena, dentro de um contexto de bilinguismo;

e o fortalecimento do ensino de gêneros textuais, com o uso de sequências didáticas, principalmente em contextos de minoria.

## **SEÇÃO I: A EDUCAÇÃO INDÍGENA EM RORAIMA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nesta primeira seção, discutiremos a educação indígena e a formação de professores (1.1), de modo a demonstrarmos os avanços no Brasil e, mais detidamente, em Roraima. Para tanto, apontamos relações entre o que legal e como este concretiza-se ou não na realidade dos povos indígenas. Em continuidade, (1.2) apresentaremos as diversas dificuldades ainda enfrentadas por professores e alunos indígenas e, em se tratando da formação de professores indígenas, faremos um retrato dos aspectos da formação do professor indígena em nosso estado, desde os primeiros cursos de magistério, passando pelos magistérios indígenas e fechando com o trabalho feito na licenciatura intercultural do Insikiran da UFRR e de outras IES. Em (1.3) discutiremos a interculturalidade o papel social da escrita entre os povos indígenas, uma temática que ganha força não somente para o domínio de suas Línguas Maternas, mas para ampliação das conquistas com o uso adequado da Língua Portuguesa. A ampliação dos conhecimentos sobre o texto dissertativo para o professor é fundamental, em (1.4) compreenderemos os sentidos para ele. Para fechar a Seção I, em (1.5) apresentamos os fundamentos que permeiam o aprender e o aprender a mediar a produção textual entre os professores indígenas, na perspectiva bronckartiana.

O propósito de estudar, inicialmente, a educação indígena no Estado de Roraima remete a pensá-la como algo que possui, ao menos, três vieses. O primeiro é o da própria educação indígena, caracterizada e presente em todos os espaços da comunidade e da vida dos índios; o segundo, o da educação escolar indígena, como aquela que acontece no âmbito da escola nas comunidades indígenas, e o terceiro, o da educação escolar indígena em contextos urbanos. Tais vieses, nos cobram reflexões de cunho acadêmico científico que permitam desvelar suas particularidades e os impactos sofrido por estas populações, no que concerne aos aspectos sócio-políticos e culturais. São demandas para outros estudos que fogem ao alcance do que aqui propomos, como a realidade do índio na escola do não-índio ou o papel dos professores no reconhecimento dos invisibilizados<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Entendemos que os indígenas são invisibilizados no contexto escolar de Roraima. O termo significa "tornado invisível", escanteado, deixado à margem.



Os três vieses citados acima estão muito presentes no processo de formação dos professores indígenas, pois tornam temática recorrente em suas reflexões escritas no curso realizado para esta pesquisa. Esta compreensão justifica-se, primeiro, a educação indígena, por ser parte concreta da vivência dos indígenas de toda e qualquer etnia; segundo, a educação escolar indígena, por ser a escola o *locus* importante para as comunidades, pois é nesse espaço que são fortalecidos os diversos elementos da cultura dos índios; e em terceiro, a educação escolar indígena que acontece nos espaços urbanos, tanto na educação básica como no ensino superior, por retratar uma realidade em busca de espaço numa sociedade letrada sem a perder a identidade e os valores constituídos.

Em Roraima há presença significativa de indígenas estudando na capital, Boa Vista, em escolas da educação básica, e bem como no ensino superior. Souza e Repetto (2007, p. 37) indicam o posicionamento dos indígenas que moram em Boa Vista: “(...) temos dificuldade de receber uma educação de boa qualidade”, tudo isso em razão da falta de qualificação dos professores para, em suas aulas, considerar “o contexto social e cultural indígena”. Freitas (2017) advoga que a presença dos indígenas no universo acadêmico tem sido fundamental para o combate ao preconceito e a discriminação. Haja vista que os indígenas universitários, na cidade de Boa Vista, vivenciaram consideráveis impactos em seus estilos de vida e nas sociabilidades, quer sejam aqueles ocasionados pelo contato com a cidade, em relação àqueles que estudam na cidade e permanecem nos seus locais de origem ou aqueles causados pelo deslocamento<sup>2</sup> para a cidade, mudando a forma de vida em relação às malocas<sup>3</sup>; ou quando ocorre o processo de deslocamento de suas malocas para a cidade, suas vidas passam por modificações significativas.

Entre os motivos desse movimento está a busca de melhorias na educação. Aspectos de constituição relevante, visto que grande parte das preocupações dos indígenas com seus filhos é a escolarização, fator que é sempre discutido em Assembleias Gerais dos povos indígenas em Roraima (CIR, 2019). Ao verificar que

---

<sup>2</sup> Utilizamos aqui o termo deslocamento no lugar de migração, assim como é qualificada pelo movimento indígena, conforme afirmam Carmen Lima e Aglaia Souza: “É válido ressaltar que a mobilidade vivenciada pelos indígenas é qualificada pelo movimento indígena como deslocamento e não migração. Eles afirmam que migrantes são os não-indígenas que vieram de outras regiões do país e passaram a viver em Roraima, local distinto da sua terra de origem” (LIMA e SOUZA, 2016, p. 27-28)

<sup>3</sup> “Maloca” é a expressão usada na região que designa a Aldeia, ou seja, um conjunto de casas que pertence a um grupo de indivíduos de um povo, em geral composta a partir de 50 pessoas aproximadamente. Em Roraima os termos mais comuns são “Comunidade”, reflexo das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica nos anos de 1970, e “Maloca”.

seus filhos não terão possibilidades de prosseguir nos estudos, na comunidade, os pais os enviam para a cidade com este objetivo. Embora, o processo de vinda para a cidade pode constituir-se apenas um período com estada provisória, o impacto logístico, econômico e cultural é significativo.

Outra situação que se reveste como fundamental é o contexto religioso dos indígenas universitários por sua representação simbólica, visto que a cosmovisão indígena tem um foco definido em especial a vivência espiritual fundamentada na busca pela saúde e na resolução de problemas práticos da vida, como a busca por emprego e a permanência nos estudos. Para Rabelo Filho (2012), nestas manifestações estão presentes o conjunto de pronúnciação de palavras – rezas – voltadas para a cura de doenças do dia a dia e o afastamento de males causados por “bichos”<sup>4</sup>, Kanaimés<sup>5</sup> e outros espíritos malignos. A pajelança representa uma das formas com as quais os indígenas se autoidentificam e reinventam suas religiosidades, mesmo quando estes se encontram residindo na cidade.

A pajelança realizada na cidade tomou novos contextos e configurações, inclusive àquelas relativas ao Kanaimé (RABELO FILHO, 2012). Neste sentido, seria importante verificar a ressignificação elaborada pelos indígenas universitários, seja pela própria condição de universitários, que em certo sentido proporciona uma distinção, seja pela orientação indicativa que estes estudantes receberam ao sair de suas malocas para estudar na cidade ou ainda, pelo estilo de vida apresentado por outras manifestações religiosas que praticam. Estudos de Rabelo Filho (2012) constatam que a pajelança realizada na cidade difere da praticada na maloca, visto que mudanças ocorridas devido aos estilos de vida diferenciados em Boa Vista, em um ambiente urbano, podem ter levado esse ritual a ressignificações.

Na perspectiva de compreender a história, a cultura, a sociedade e a política do Estado de Roraima, Oliveira (2000) elaborou um retrato do significado da migração, tanto de brancos quanto de índios, para a cidade de Boa Vista, demonstrando o contexto vivido pelos índios na cidade, bem como as dificuldades enfrentadas. O deslocamento de indígenas para a cidade vem sendo detectado há muito tempo, visto

---

<sup>4</sup> Espécie de espírito causador de doença.

<sup>5</sup> Para Oliveira (2018), Kanimé é uma ofensiva xamânica que tem como característica a agressividade violenta como prelúdio ou parte de ataques físicos. A palavra Kanaimé é escrita de diferentes formas por diferentes autores (canaemé, kanaimé, kanaima) e ganha pequenas variações na pronúncia a depender do povo e da região. Na Guiana, por exemplo, os estudiosos grafam Kanaimo. Por uma questão de padronização para evitar confusões na leitura, sigo a forma atualmente grafada pelos índios em português: Kanaimé.

que as dificuldades de sobrevivência nas malocas têm sido um desafio maior pela escassez da caça e da pesca.

Os índios urbanos da cidade de Boa Vista estão presentes em todos os bairros. A complexidade e a dificuldade de convivência desses índios e a identificação de pertença a uma etnia constituem foco de preconceitos, discriminações e negação de direitos por não índios e instituições estatais, esta realidade é apontada em Souza e Repetto (2007), em um diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista/RR. A luta por melhores condições de vida, associada a projetos implementados e atividades de organizações existentes para requerer direitos indígenas, e a busca por oferta de conhecimento em todos os níveis, inclusive o universitário, resulta em esforços no sentido de identificar problemas e suas possíveis soluções para o reconhecimento dos indígenas citadinos. Um destes projetos, “Cartografia da Violação dos Direitos dos Índios de Boa Vista (RR)”, realizado pela UFRR e a ODIC, teve por objetivo traçar um mapeamento dos direitos dos indígenas na cidade (LIMA e CIRINO, 2016).

Os autores apontam que as dificuldades referentes ao reconhecimento dos índios residentes na cidade representam um desafio quase intransponível, seja pelo desajuste em relação aos preconceitos já citados, seja pela falta do reconhecimento de instituições públicas, como a FUNAI, para que possam requerer seus direitos diferenciados. Dentre eles, o Registro de Nascimento de Índio (RANI) representa uma das grandes dificuldades, pois os índios da cidade que não possuem relação com os índios do interior sentem dificuldade para registrar seus descendentes, o que acarreta na exclusão dos seus direitos adquiridos, incluindo o de participar da seleção destinada a indígenas para entrar em universidade de forma diferenciada (sistema de cotas) (LIMA e CIRINO, 2016). Neste sentido, para grande parte dos indígenas citadinos são destinados os serviços de domésticas para as mulheres e de serventes de pedreiros para os homens, que são em geral serviços informais. Para reversão deste quadro, mesmo com percalços, a educação é o principal caminho tomado pela maioria dos indígenas.

Em se tratando dos percalços, especificamente para a questão da educação, há um posicionamento dos povos indígenas de Roraima, o qual aponta para a existência de uma desigualdade que revela a necessidade de compreensão dos diferentes contextos das comunidades indígenas; para eles

[...] a desigualdade se configura na prática da educação escolar indígena, a qual não considera a realidade das diferentes comunidades indígenas, atendendo a perspectiva de um único grupo social e negando a existência de outros grupos. (RABELO, 44ª ASSEMBLEIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS/2015<sup>6</sup>).

O modelo que perpetua este tipo de desigualdade tem se modificado ao longo dos anos, o que comprova isso é a criação de um curso de formação de magistério para os Yanomami. No entanto, é necessário cuidado com este tipo de reconhecimento das diferenças.

Para Paladino e Czarny (2012; p. 16 – 17).:

(...) a construção de políticas públicas resulta em um cenário complexo e que, quanto mais tem apontado para o reconhecimento das “diferenças”, mais desigualdades têm gerado. Isso se deve ao modo como as diferenças étnicas, sociais, culturais e linguísticas, entre outras, têm sido construídas e abordadas em nossas sociedades e por intermédio das quais a exclusão e a injustiça social e cultural têm sido legitimadas.

Além dos problemas citados, Julião (2017, p. 22) aponta que “a desvalorização dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar ainda é um problema que exige solução e está presente nos debates sobre educação escolar indígena de Roraima.” Os avanços na formação dos professores indígenas são indiscutíveis, mas ainda há muito a ser vencido para que haja uma valorização real de suas realidades, pois cada povo é um povo, cada etnia é uma etnia.

Em Roraima há o registro de dez povos indígenas, são eles: Makuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yanomami<sup>7</sup>, Ye'kuana, Patamona e Sapará (RORAIMA, 2019). Das etnias apontadas, somente os Waimiri-Atroari não são atendidos pela rede estadual de ensino de Roraima, visto que são de responsabilidade do Estado do Amazonas, em função de sua Terra Indígena abranger os dois estados, mas as comunidades deles estão no lado amazonense. Para mais

<sup>6</sup> Anotações do pesquisador ao participar de uma Assembleia dos Povos Indígenas em 2015.

<sup>7</sup> Para a FUNAI, apesar de os Yanomami serem um único povo, com um mesmo tronco linguístico, eles falam pelo menos 4 línguas diferentes (Yanomae, Yanômami, Sanima e Ninam) reconhecidas até o momento, além de dialetos. O nome Yanomami vem da expressão yanômami thëpë, que significa "seres humanos". Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/2219-territorio-etnoeducacional-yanomami-e-ye-kuana-propoe-revisao-de-normas-da-educacao?start=1>. Acessado em 14 de ago. 2020.

clareza, trouxemos a seguir um curto retrato das etnias indígenas presentes em Roraima.

**Quadro 1 - Povos indígenas de Roraima**

ETNIA	INFORMAÇÕES BÁSICAS
Ingaricó	Vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela; dados de 2010 estimam cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 índios vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima.
Makuxi	Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24.000, dos quais 16.500 vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima.
Patamona	Os Patamona são um povo indígena que vive na Guiana e no Brasil. Com uma população total de 5628 pessoas, fazem parte da família linguística Karib. A população no Brasil é estimada em 128 pessoas.
Sapará	Os Sapará são um povo de língua karib que vivem nas savanas do norte do estado de Roraima, nas regiões de Amajari e Taiano. As aldeias onde vivem os Sapará são compartilhadas com os índios Makuxi e Wapichana. Não há dados precisos sobre a quantidade da população.
Taurepang	A maior parte dos 21.000 índios Taurepang vive na Venezuela. Desses, cerca de 500 habitam a região do Lavrado de Roraima, índios de origem Karib.
Waimiri-Atroari	É um povo indígena que tem suas terras no Sudeste do estado de Roraima e no Nordeste do estado do Amazonas, mais precisamente a Área Indígena Waimiri-Atroari. São do ramo linguístico Karib cujo território imemorial de ocupação está situado entre os rios Uatumã, Negro e Branco. São índios de origem Karib que têm uma população de 2 mil pessoas, todas vivendo em território amazônico.
Wai-wai	Dos 2.150 índios Wai-Wai, uma minoria, de cerca de 130, habitam na Venezuela, estando os demais divididos entre os estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1.300 estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-wai, índios de origem Karib.
Wapichana	São cerca de 4.000 na Guiana e cerca de 6.500 em Roraima. Nesse estado vivem na região do Lavrado. Índios de origem Arawak, vivem a norte e leste de Roraima
Yekuana	Dos 4.000 Yekuana, cerca de 3.600 índios vivem na Venezuela e cerca de 400 em Roraima, na região do rio Auaris e do rio Uraricoera. Yekuana, ou Mayongong, são índios de origem Karib, e vivem a noroeste de Roraima.
Yanomami	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Constituem um conjunto cultural e linguístico composto de, pelo menos, quatro subgrupos adjacentes que falam línguas da mesma família ( <i>Yanomae</i> , <i>Yanômami</i> , <i>Sanima</i> e <i>Ninam</i> ). A população total dos Yanomami, no Brasil e na Venezuela, era estimada em cerca de 38.000 pessoas no ano de 2018. Contam-se no território da Venezuela cerca de 18 mil índios e mais de 20 mil no território brasileiro. Destes, 8 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas e cerca de 12 mil no estado de Roraima.

Fonte: adaptado de Roraima (2019)

Os dados em relação aos povos indígenas são bastante divergentes. São de 5 a 6 instituições que fazem tais informações, dentre elas: Governo de Roraima, SEED, IBGE, ISA, SESAI e CIR. Trazemos abaixo, um quadro da SESAI, ele é baseado no

trabalho dos agentes de saúde indígena, que estão diariamente nas comunidades, por isso é o mais utilizado:

**Quadro 2** - Etnias e população

Etnias	População
Ingaricó	1.488
Macuxi	33.603
Patamona	198
Sapará	-
Taurepang	792
Waimiri-Atroari (RR/AM)	1.906
Wai-Wai	2.502
Wapixana	9.441
Ye`kuana	593
Yanomami	21.954
Total	72.477

Fontes de Dados: SESAI/2017<sup>8</sup>

Reconhecemos o contexto de desigualdades no Brasil e a principal delas é o acesso à educação com qualidade, e é assim também quando se trata da educação indígena. Viana (2017) discute a necessidade de avanços sobre as questões locais e específicas, que atendam à educação de qualidade. Para melhor compreensão, a autora aponta para os deslocamentos da reflexão da perspectiva da educação escolar oficial para a perspectiva da educação escolar indígena, a partir dos sujeitos que a fazem acontecer na prática. Assim, é mais do que urgente que a teoria se converta em práticas de educação de efetiva qualidade e realmente diferenciada.

A educação escolar indígena tem sido discutida nacional e internacionalmente, inclusive as legislações revelam a sua premência para que seja contextualizada, de modo a respeitar a realidade e a especificidade de seus povos. Nesta direção, o próximo tópico objetiva discutir os avanços no Brasil e, mais detidamente, os avanços da educação indígena de Roraima, para tanto, apontamos relações entre o que é legal e como este concretiza-se ou não na realidade destes povos.

### 1.1 O legal e o real na educação indígena

O *modus vivendi* dos indígenas de Roraima pode ser resumido, como indica Rabelo Filho (2012), a partir do contato com a natureza, igarapés, lagos e rios que envolvem suas malocas. As atividades econômicas que se destacam neste espaço

<sup>8</sup> Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadrogeral>. Acesso em 12/08/2020.

são: a caça, a pesca e a produção agrícola, em especial da mandioca. Além disso, a vida ali é movida pela produção pecuária, de pequenos animais, como porcos e galinhas, e a criação de gado nelore. Ao longo dos anos, outras ocupações se tornaram fontes de renda significativas nas comunidades indígenas em Roraima, pois existem indígenas que são funcionários públicos, em geral professores, atuando nas escolas das malocas, ou agentes de saúde, municipais ou estaduais.

A diversidade dos povos, suas diferentes lutas e estratégias de resistência são garantidas, mas apesar do

reconhecimento e da proteção jurídica da lei dos brancos, no tocante aos dispositivos normativos contidos na Convenção N° 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 ainda existe uma distância entre os preceitos legais e a prática. (VIANA, p. 20, 2017)

Quando a relação teoria e prática é tratada na educação indígena, há a percepção de que existem muitos desafios a serem ultrapassados. Essa relação deve sempre e cada vez mais levar os povos indígenas a grandes conquistas, e uma das principais é o acesso aos conhecimentos e aos valores do mundo global. Deste modo, os índios serão capazes de reconhecer a importância da continuidade de viverem segundo suas tradições culturais, seus valores e seus próprios conhecimentos. Assim, são necessários o reconhecimento e o respeito aos direitos garantidos e, principalmente, suas atividades, no contexto da escola, denominadas de prática pedagógica.

Em Roraima, a primeira responsável pela educação escolar indígena foi a Ordem dos Beneditinos da Igreja Católica, no início do século XX e, posteriormente, essa responsabilidade ficou a cargo do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Percebe-se, ao analisar a estrutura do ensino, a organização escolar, as práticas pedagógicas, as relações professor-aluno, uma herança da ocupação europeia, nos séculos XVII-XVIII, que se faz presente no nosso Sistema de Ensino, com a persistência de questões territoriais e modelos de educação escolar. Para Repetto:

A educação se organizou para formar trabalhadores comprometidos com o progresso e com a pátria, fortalecendo o uso dos símbolos nacionais, o território, a religião, a língua. Nesta perspectiva foi que construíram as escolas para indígenas, formando homens e mulheres

cristão, patriotas capazes de integrar-se a sociedade invasora pecuária, mineira e nacional<sup>9</sup>. (TN – Tradução Nossa). (2012, p. 05)

A educação indígena escolar era idealizada por outros e implicava em interesses díspares daqueles que eram os maiores interessados, os povos indígenas. Neste contexto, foram criadas situações de conflitos, rebeldias e resistências que resultaram na renegação de projetos de integração apoiados pelo Estado e que não paralisaram as ações de luta dos povos indígenas. Apesar dos períodos históricos em que ocorreu sob a administração da Missão dos Beneditinos para apoio às crianças órfãs que, em seguida, foi transformada em escola/internato em território dos povos Makuxi e Wapichana, a busca pela autonomia e pela independência cultural passa a ser pauta de discussão entre os povos indígenas.

Foi a partir do início da década de 1970, no Brasil e com mais força no estado de Roraima, as organizações dos povos indígenas foram, aos poucos, preparando o terreno para as mudanças necessárias na educação indígena, partindo da substituição dos professores não-índios por indígenas que estudaram inicialmente na missão católica de Surumu. Assim, as escolas habilitadas para atuar nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental passaram a partir de 1972, a receber professores nativos. A educação indígena teve seu quadro de docentes completo, com professores indígenas, somente a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, com a realização de concursos específicos para professores indígenas, conforme apontamentos de Viana (2017) e Julião (2017).

Para Cunha (2013, p. 39),

nesta realidade a educação é uma das bandeiras de luta das organizações e comunidades indígenas que reivindicam do poder público a contratação de professores, construção de escolas e ampliação dos níveis de ensino. É da Amazônia que ecoa a luta e que são produzidos documentos para reivindicar do Estado brasileiro o acesso ao ensino superior, tendo como protagonistas os professores indígenas de Roraima.

A formação dos professores foi um dos principais fatores que contribuiu para a transformação de escolas para os índios, nas quais tudo era pensado e executado na

---

<sup>9</sup> La educación se organizó para formar trabajadores comprometidos con el progreso y con la patria, fortaleciendo el uso de los símbolos nacionales, el territorio, la religión, la lengua. En esta perspectiva fue que se construyeron las escuelas para indígenas, formando hombres y mujeres cristianos, patriotas capaces de integrarse a la sociedad invasora pecuaria, minera y nacional. (REPETTO, 2012, p. 05).



perspectiva do não-índio, desde a gestão até os professores, para escolas indígenas. Desta forma, a organização e a participação política dos povos indígenas foram fundamentais nestas mudanças. No entanto, o destaque para a formação de professores indígenas que fortaleceu e contribuiu para a maturidade das organizações e dos movimentos indígenas, como nos apontam Lima (2014), Julião (2017) e Freitas (2017).

Repetto (2008) aponta que com a mobilização, as comunidades questionaram diversas situações, tais quais:

- a) a insatisfação de pais e de alunos com os professores não índios;
- b) que utilizavam métodos já ultrapassados de castigo e de violência;
- c) bem como promoviam a super valorização da cultura e da língua brasileira;
- d) com o conseqüente menosprezo direto da cultura e das línguas indígenas;
- e) promovendo, por fim, a dominação cultural e a submissão política e social. Aos poucos, o movimento indígena destacou-se por uma ação conjunta dos Tuxauas (Caciques ou Capitães) reivindicando uma educação voltada para a cultura indígena, especificamente para a garantia de propiciar o falar na sua própria língua e de valorizar e conhecer suas culturas (REPETTO, 2008, p. 2-3).

A educação escolar indígena é desenhada a partir de denúncias e de insatisfações dos pais e alunos, com isso pode-se dizer que emerge um projeto desta nova educação. Um marco deste novo panorama foi o lançamento, em 1985, do “O Dia D”, assim denominado pelo Ministério da Educação. O Governo Federal propôs um debate em nível nacional, em que todos discutiriam a seguinte temática: “Que escola temos e que escola queremos”.

Em Roraima, conforme Oliveira (2000), a Secretaria de Estado da Educação (SEED) organizou um encontro para debater a situação pedagógica das escolas em terras indígenas. O movimento indígena respondeu aos questionamentos com os posicionamentos de lideranças indígenas e professores, de modo que ficou clara a busca por uma educação diferenciada e específica, pois a que havia ainda era uma imposição do não-índio a crianças e jovens das comunidades indígenas.

Para Carvalho, Fernandes e Repetto (2008), as principais propostas de mudança apresentadas pelos indígenas foram: a) a implementação de cursos de formação e a contratação de professores indígenas e b) o direito dos alunos aprenderem a falar suas línguas. A SEED, por seu turno, atendendo as reivindicações

criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI), cujo objetivo era a organização, o acompanhamento e a coordenação das atividades das escolas indígenas.

Nas palavras de Sobral *et al* (1998):

Nós, professores indígenas Makuxi, depois de longa caminhada na Educação ensinando a cultura branca concluímos que tudo isso é desindianização dos povos indígenas. Temos nossas tradições. Em primeiro lugar a língua, tudo isso recolhemos dos nossos velhos índios sábios e, com orgulho ensinamos os nossos jovens índios, não só na teoria, mas sim na prática. (p. 5)

Uma transformação substancial se configurava nas escolas indígenas. Os professores indígenas de Roraima promoveram diversos debates e encontros locais, regionais e nacionais, deles participando, com o intuito de ampliar as propostas para a educação escolar em áreas indígenas. Em um encontro, em 1990, foi criada a OPIR, Organização dos Professores Indígenas de Roraima, com o intuito de fortalecer a luta em defesa de uma educação escolar indígena. Para Carvalho; Fernandes e Repetto (2008, p. 10) a OPIR “é uma ferramenta de resistência indígena ante o modelo oficial de educação escolar imposta aos povos indígenas de Roraima”.

Neste período, professores das etnias Yanomami, Taurepang, Patamona, Wai-Wai, Ingarikó, Makuxi, Yekuana e Wapichana participaram de jornadas pedagógicas em diversas regiões de Roraima, com o objetivo de construir os aspectos que poderiam caracterizar uma proposta de educação indígena diferenciada e refletisse os anseios das comunidades, de maneira que pudesse ser referência de ensino-aprendizagem específica para os povos indígenas. Conforme indicações contidas no RCNEI (BRASIL, 1998), os povos indígenas asseguram o acesso à educação escolar, mas não somente isso, que ele seja próprio de cada realidade na qual estão inseridos. Ao apontar esta educação específica e diferenciada, com o atendimento da realidade de cada povo indígena, é necessário observar que ela deve ser planejada e concebida de acordo com aspirações dos indígenas, de maneira que seja garantida a autonomia.

A educação escolar indígena é parte dos direitos dos povos indígenas do Brasil, garantida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB 9.394/96 (BRASIL, 2015) e em diversos documentos oficiais específicos, dentre eles o RCNEI (BRASIL, 1998). Historicamente, as conquistas educacionais dos povos indígenas decorrem da união, organização e lutas desses sujeitos contra um sistema de ensino que por muito tempo ignorou a especificidade dessa modalidade de educação. Neste

contexto, não é possível negar os avanços da educação escolar nas comunidades indígenas, pois ela tornou-se uma realidade social, a partir da inserção da comunidade na escola e da relevância do papel do professor indígena, que passou a assumir as atividades docentes em detrimento das políticas contrárias, desde o SPI, experiências, passando pela Funai e pelo MEC. Conforme Nascimento (2017, p.274) a educação indígena tem ganho visibilidade nas últimas duas décadas, sendo resultado de

lutas e reivindicações, os povos indígenas de Roraima, podem dizer que, desde uma perspectiva normativa, a Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Bilíngue e Intercultural é uma realidade em suas comunidades. (Idem)

Quer dizer, na Norma há uma perfeição, mas a prática não reflete isso. De acordo com Carvalho, Repetto e Santos (2018, p. 20), passados mais de 30 anos daquele “Dia D”, “pouca coisa mudou; a escola continua centrando sua tarefa educacional apenas em conteúdos distantes das realidades dessas comunidades”. Estudo que vai nessa direção foi feito por Julião (2017), em sua pesquisa de doutoramento, em que apresenta um protagonismo indígena, dividido em dois momentos. O primeiro se refere à resistência frente à imposição física e cultural organizada pelo Estado brasileiro integracionista. Já o segundo aponta o protagonismo de autoria, caracterizado pela construção da educação escolar indígena em Roraima. Estes são caminhos que aproximam o que está na legislação e o que acontece na realidade escolar indígena.

Em se tratando do ensino das línguas indígenas no contexto brasileiro, ao menos legalmente, nos referenciais e em todas as legislações pertinentes, ele é reconhecido como intercultural e bilíngue, em muitos casos multilíngue, a exemplo da Escola Estadual Tuxaua Antônio Horácio, na Comunidade Indígena Boca da Mata, município de Pacaraima, em que são ensinadas três línguas indígenas (RABELO, 2012). Diante disso, demonstramos a importância das escolas, pois de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), elas são o caminho para manter as línguas nativas e, ao mesmo tempo, lidar com a língua nacional.

O contexto das escolas indígenas em Roraima é um rico espaço de convivência intercultural, situação que proporciona a formação bilíngue dos alunos. No entanto, deve-se levar em consideração o uso de metodologias adaptadas da língua majoritária no espaço minoritário. Tal situação deve servir para discussão e proposição de

metodologias que sejam construídas e direcionadas aos povos indígenas, como forma de aperfeiçoar as especificidades das escolas indígenas.

O protagonismo dos professores indígenas garantiu uma educação escolar com um conjunto de vitórias, pois possibilitou o uso das línguas maternas destes povos e a criação de processos próprios de aprendizagem. Apesar da grande relevância, essa situação ainda não acontece em plenitude nos contextos das escolas indígenas de Roraima. Conforme Cunha (2013) as novas formas de ensinar e de aprender são trabalhadas em formações inicial e continuada com os professores indígenas, mas eles ainda refletem parte do que acontece nas escolas dos não índios. Situação comprovada pelo uso de materiais didáticos descontextualizados e pela falta de acompanhamento e apoio dos órgãos governamentais de todas as esferas (JULIÃO, 2017). Neste sentido, há a necessidade de respeito ao contexto local, conhecimento da situação cultural da comunidade na qual a escola está inserida; e da consideração sobre as problemáticas levantadas nesta realidade, de modo que sejam trabalhadas na escola.

No próximo tópico discutiremos como acontece a formação inicial e continuada dos professores indígenas em diversas instituições de ensino em Roraima.

## 1.2 O professor indígena em formação

O intuito deste tópico é apresentar as dificuldades ainda enfrentadas por professores e alunos indígenas e, em se tratando da formação de professores indígenas, faremos um retrato da formação do professor indígena em Roraima, desde os primeiros cursos de magistério, passando pelos magistérios indígenas, por formações continuadas e fechando com o trabalho feito na licenciatura intercultural do Insikiran da UFRR e de outras IES. Conforme Baniwa (2009):

Se os índios não dominarem as técnicas de produção e transmissão de conhecimento, eles serão eternamente representados pela voz dos brancos. E para alcançar a autonomia de pensamento há um **único caminho a educação**. (p. 01)

A partir de observações nas IES e de diálogos com os professores indígenas, em razão da forma como estudam, os dividimos em três categorias em Roraima. A primeira é daqueles que saíram de suas comunidades há muito tempo e residem em

Boa Vista, buscam os estudos para profissionalização ou para aquisição de um emprego, principalmente na cidade. A segunda é a dos indígenas que vivem nas comunidades, mas estudam na capital nos finais de semana ou no horário noturno. Já a terceira é aquela dos professores que já atuam em sala de aula e necessitam da ampliação de suas formações, mas em virtude das suas ocupações profissionais estudam apenas nas férias. Em geral, ao concluírem seus estudos permanecerão e contribuirão com a realidade de seus povos. Isto porque, conforme Freitas (2017, p, 53), “a educação escolar assume papel importante de mobilização e luta pela autonomia na medida em que os indígenas veem na formação e qualificação a busca pelo chamado etnodesenvolvimento de suas comunidades e povos”.

Os indígenas universitários em Boa Vista, em instituições particulares ou públicas, representam cada uma das etnias e carregam, em cada uma de suas ações, a identidade de seu povo. Mais especificamente, o fato de ser um professor indígena em formação remonta-o a um conjunto de responsabilidades que, muitas vezes, são apagadas por ele, como estratégia de sobrevivência, invisibilizados por seus colegas ou pela instituição em que estuda, como indica os estudos de Souza e Repetto (2007) sobre a ODIC.

No início dos anos de 1980, a SEED ofertou um curso, que acontecia nas férias dos professores, segundo Freitas (2017, p. 175)

O Magistério Parcelado para professores que tivessem em regência de sala de aula, independente da origem étnica. Só no ano de 1993 veio o Magistério Parcelado Indígena em nível de 2º grau, fruto da luta do movimento indígena que fazia parte do Núcleo de Educação Indígena – NEI / SEED.

O Magistério Parcelado Indígena ocorreu entre os anos de 1994 e 2002. Para Julião (2017, pp. 53-54), o curso “colaborou bastante com o processo de consolidação da educação escolar indígena, sobretudo para atender a demanda de formação de professores indígenas. Dados do pesquisador revelam que foram formados 400 professores, que ocuparam, aos poucos, “os espaços das escolas em terras indígenas (JULIÃO, p. 54).” Assim, muitas dificuldades foram superadas com a realização de concursos específicos para os professores indígenas e, como consequência, a saída dos não índios das escolas indígenas e o início de uma jornada voltada aos anseios das comunidades e das escolas.

Com o intuito de compreendermos melhor a formação dos professores indígenas buscamos o CEFORR, que é uma instituição subordinada à Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED). Ele foi criado em 2007, tendo os seguintes objetivos: realizar a formação, coordenar e acompanhar a execução dos programas federais de formação inicial em nível médio (magistério e profissionalizante) e continuada dos profissionais da educação, assim como da modalidade de Educação Escolar Indígena (RORAIMA, 2011). Os cursos ofertados aos povos indígenas nesta instituição são coordenados pela Gerência de Formação Indígena (GFI). A pessoa responsável é indicada pelas organizações desde dezembro de 2015, o que demonstra a força dessa população no que diz respeito à supervisão e ao acompanhamento das políticas públicas voltadas ao interesse coletivo dos povos indígenas (FEITOZA, *et al*, 2019).

Conforme levantamento feito na GFI, os cursos ofertados pelo CEFORR são: 1) Formação inicial de professores indígenas: Magistério Indígena Tamî'kan; Magistério Amooko lisantan e Magistério Indígena Yarapiari; 2) Formação Continuada: Curso Murumurutá, voltado a preparação dos professores para atuarem no ensino das línguas indígenas Makuxi e Wapichana. Mendes (2016) assevera que, em relação a formação do professor indígena em Roraima, duas questões são desafiadoras. A primeira delas é a diversidade de etnia, com suas línguas e costumes e, a outra é a formação de um professor que saiba lidar com os povos indígenas e não indígenas, tendo em vista seu papel frente à comunidade dá-se na função de articulador entre os conhecimentos universais e os conhecimentos tradicionais.

O Magistério Tamî'kan<sup>10</sup> é um curso realizado no período de recesso escolar indígena, considerando que os alunos já atuam como docentes em suas comunidades. Participam desta formação, professores das etnias Macuxi, Saporá, Taurepang, Wapichana, Wai-wai, Yekuana, Ingaricó. Conforme Mendes (2016), até 2016, foram habilitados para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental “260 professores indígenas das diversas etnias do Estado: 175 Macuxi; 48 Wapichana; 01 Yanomami, 15 Wai-wai; 10 Ingaricó; 07 Yekuana e 04 Taurepang”. (MENDES, 2016, p. 51).

---

<sup>10</sup> Traduzido da Língua Makuxi Tamî'kan significa “sete estrelas”.

O Curso de Magistério Amooko lisantan<sup>11</sup>, com início em 2013, forma professores indígenas para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente das etnias Ingaricó, Macuxi e Patamona<sup>12</sup>, teve seu projeto construído nas assembleias gerais dos povos Ingaricó e no Conselho do Povo Indígena Ingaricó (COPING). Trata-se de uma formação intercultural, com o compromisso de contribuir na “autonomia e o fortalecimento político-cultural dos povos Ingarikó, Makuxi e Patamona”. (RORAIMA, 2018, p. 13). O curso tem uma particularidade, por atender três etnias diferentes e pelo fato de 70% dos alunos dominarem somente a língua da sua etnia, todo material é bilíngue Ingaricó-Português, Macuxi-Português e Patamona-Português. Conforme Feitoza *et al* (2020, p. 16), “a língua portuguesa também é ensinada nesse curso”, com o propósito dos alunos ampliarem suas capacidades de comunicação e interação.

Os professores Yanomami que já atuam em sala de aula e não tem formação são capacitados pelo Curso Magistério Yarapiari<sup>13</sup>. A proposta para realização do curso foi feita pela Comissão Pró-Yanomami (CCPY) e iniciada em 2001, em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA) e a Hutukara Associação Yanomami (HAY). Somente a partir de 2010 a responsabilidade foi repassada ao CEFORR, em virtude da necessidade de organização administrativa, de modo que pudesse receber fomento do Ministério da Educação (RORAIMA, 2016).

As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas têm contribuído com a formação de professores indígenas, assim como o próprio governo, como vimos, por meio da SEED com seus cursos de formação continuada e de magistério indígena. Nesta direção, os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Insikiran da UFRR têm destaque, com cursos específicos para indígenas. Conforme dados da Instituição citada, os acadêmicos possuem um programa próprio dirigido aos índios universitários, geridos pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, inclusive com cursos específicos de bacharelado em Gestão Territorial Indígena. O Instituto conta com 604 alunos no total, sendo 143 do curso de bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva Indígena; 121 do curso de bacharelado em Gestão

---

<sup>11</sup> Amooko lisantan é uma homenagem a um indígena Makuxi, líder da Comunidade Indígena Serra do Sol, o primeiro a defender o seu território.

<sup>12</sup> Conforme Feitoza *et al* (2019), foi a primeira vez que a etnia Patamona teve acesso a uma formação com representatividade, após ser reconhecida como um povo.

<sup>13</sup> Traduzido da Língua Yanomami Yarapiari significa “espírito do sabiá.”

Territorial Indígena e 340 do curso de Licenciatura Intercultural para o início do primeiro semestre de 2020<sup>14</sup>.

Os professores indígenas que estudam no curso de Licenciatura Intercultural desenvolvem seus conhecimentos por meio de pesquisas que envolvem o conhecimento acadêmico e o tradicional em cada comunidade de origem dos alunos, como também são incentivados a correlacionar com os conhecimentos de outros estudantes indígenas do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR. Desta forma, há a ampliação das reflexões acerca das comunidades e dos territórios envolvidos (CARVALHO, REPETTO e SANTOS, 2018).

A UFRR, ao criar o Núcleo Insikiran em 2001, foi precursora, entre as instituições de ensino federal, na oferta de curso específico de graduação para a formação de indígenas. O Núcleo foi implantado em conformidade com a Resolução n.º 015/2001 CUni/UFRR e atendia a uma reivindicação das organizações dos professores indígenas, que pleiteavam o acesso dos estudantes indígenas aos cursos de formação superior. Para Freitas (2011), a partir da criação do Núcleo Insikiran, organizou-se a proposta do curso de Licenciatura Intercultural, que teve o Projeto Político Pedagógico (PPP) aprovado no ano de 2002; já o acesso da primeira turma ao curso ocorreu em julho de 2003.

A relevância do trabalho na formação dos professores em Roraima pelo Instituto Insikiran reflete-se no trabalho apresentado por Carvalho, Repetto e Santos (2018), no qual são apresentadas experiências de pesquisas educativas realizadas no estado de Roraima, extremo norte do Brasil. O trabalho é resultado de várias atividades acadêmicas, pelas quais, em 2010, foi feito um conjunto de estudos acerca das cidadanias interculturais na perspectiva da proposta do Método Indutivo Intercultural e de diálogos com a Rede de Educação Indutiva Intercultural (REDIIN), formada inicialmente no México e Coordenada pela Dra. Maria Bertely, em colaboração com pesquisadores de vários estados mexicanos e de outros países, dentre os quais destaca-se o Dr. Jorge Gasche, com longa atuação na Amazônia peruana (Carvalho, Repetto e Santos, 2018).

O Instituto Federal de Roraima (IFRR), por sua vez, atua em duas frentes de para a formação dos povos indígenas, o “Programa Ação Saberes Indígenas na Escola” e o Comitê Gestor de Políticas para a Educação Escolar Indígena. a primeira

---

<sup>14</sup> Informações coletadas pelo pesquisador na secretaria do Insikiran.



promove a formação continuada dos professores da educação escolar indígena. Seu início ocorreu em 2015, a partir da assinatura de Termo de Cooperação Interinstitucional entre o IFRR, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e a UFRR, com o objetivo de promover e favorecer a colaboração entre as instituições para a execução e operacionalização das atividades desse programa (BRASIL, 2015a). De acordo com Coordenadora do Programa no IFRR, 600 professores foram capacitados no período de 2014 a 2018. A segunda trata-se do Comitê Gestor de Políticas para a Educação Escolar Indígena, para Feitoza *et al* (2020) a proposta surgiu de demandas das Comunidades Indígenas por formação técnica, por meio de cursos de formação inicial em áreas de informática, gestão de turismo, sustentabilidade, gestão ambiental, educação, dentre outras áreas demandadas por Comunidades da etnia Ingarikó.

Na UERR, ainda que não possua uma formação específica para os indígenas, realiza ações como a dos cursos de Letras e História, que realizaram pesquisas em busca da autoidentificação dos acadêmicos como indígenas, e com isso, proporem a discussão de políticas específicas para eles. Ademais, a instituição não considera uma distinção entre indígenas e não indígenas, mas as coordenações dos cursos sentem-se preocupadas com uma ação de envolvimento de pesquisa que integre os alunos universitários indígenas e seus conhecimentos culturais.

No III Encontro sobre Ensino de Línguas Indígenas em Roraima,<sup>15</sup> realizado em dezembro de 2016, houve preocupação referente à questão metodológica, valorização da cultura e das religiões indígenas. Neste sentido, destacamos uma ação voltada à realidade dos povos indígenas, com foco na língua, como elemento essencial de suas culturas. No evento citado, identificamos, por meio da comissão organizadora, que de um total de 380 participantes, 80% eram professores indígenas e o restante eram lideranças, pesquisadores e estudantes das diversas etnias presentes no estado. Cada uma das propostas discutidas buscou formas de valorizar a língua e a cultura de cada um dos povos indígenas de Roraima.

Em relação às IES privadas, identificamos quatro de grande porte, mas somente uma delas oferece um curso voltado exclusivamente para formação de

---

<sup>15</sup> Encontro promovido pela UERR nos dias 8 e 9 de dezembro de 2016, no Palácio da Cultura Nenê Macaggi em Boa Vista, Roraima, durante o qual foram realizadas conferências, mesas redondas, palestras, grupos de trabalhos, feira de artesanato e atividades culturais diversas.

professores indígenas, na área de pedagogia. O público do curso é eminentemente indígena, mas em sua grade não há qualquer diferencial em relação a outro da área. O curso acontece em EaD e semipresencial e tem a duração de 3 anos e meio.

Por muitos anos os professores indígenas atuavam nas escolas sem qualquer formação e dividiam espaço com professores não índios. Como já mencionado, a partir da década de 1980, principalmente, as conquistas dos professores indígenas foram se tornando cada vez mais expressivas, com foco para as formações inicial e continuada. Em Roraima, elas vêm desde o magistério e se estendem pelo ensino superior específico ou não, passando por variados cursos de capacitação, com atenção especial ao ensino de línguas indígenas.

Em Roraima, dentro do que observamos até esta etapa do estudo, a formação dos professores indígenas pode ser caracterizada por alguns aspectos: a reivindicação dos movimentos; a ampliação das formações para professores indígenas nas Instituições; a formação em magistério e em curso de licenciatura intercultural; o estudo nas férias; a participação de diferentes etnias; o olhar para a realidade da comunidade do professor em formação e a ausência de preparação para o ensino de produção textual.

A criação e a implementação de cursos de formação de professores indígenas são resultados da persistência na reivindicação dos direitos, tendo à frente os movimentos, tanto dos professores como dos indígenas em geral. O movimento dos professores indígenas no Brasil intensificou-se na década de 1980 e teve a participação fundamental dos professores de Roraima. Como resultado das diversas e insistentes solicitações é que foi criado o Instituto Insikiram, com a oferta do primeiro curso superior de Licenciatura Intercultural, em uma instituição federal, para professores indígenas no Brasil. A realização de assembleias, encontros, reuniões resultava e resulta sempre em pautas voltadas à educação e nesse contexto, à formação dos professores indígenas. Atualmente, a agenda organizacional é feita pela OPIR.

A existência de legislações que garantam a formação dos professores indígenas não resulta automaticamente na aquisição dos direitos delas emanados. Consideramos que a luta por garantias e direitos seja um dos aspectos da formação dos professores indígenas de Roraima, pois foi por meio das lutas implementadas por movimentos como o das mulheres indígenas, do movimento abril indígena, das assembleias dos Tuxauas, das assembleias do CIR, a assembleia dos professores

ligados à OPIRR que foram e estão sendo concretizadas as conquistas dos povos indígenas.

De acordo com as informações coletadas na pesquisa, em todos os cursos de formação inicial e continuada em Roraima, foram observadas suas grades e suas relações de conteúdo, ofertados aos professores indígenas, sejam os cursos de formação específica (Insikiran e Tamik'an) ou os gerais (Pedagogia e Letras), com exceção do Curso de Letras da UERR, não há disciplinas que lhes possibilitem aprender a mediar a produção de textos. Nesta direção, como mediar a produção de textos aos professores indígenas? É possível que eles aprendam a produzir e/ou aprimorar seus textos? Quais as possibilidades de aprender a mediar produção de textos? São questões levantadas para reflexão e para o amadurecimento da ideia de formação da prática e para a prática, como elemento basilar.

No próximo item discutiremos o papel social da escrita para os povos indígenas, uma temática que ganha força não somente para o domínio de suas Línguas Maternas, mas para ampliação das conquistas com o uso adequado da Língua Portuguesa.

### **1.3 A interculturalidade e o papel social da escrita entre os indígenas**

Neste tópico trazemos à baila a correlação entre a interculturalidade e o papel social da escrita entre os indígenas. Entendemos que o processo de escrita envolve sujeitos e contextos diversos em uma teia de complexidade. Para os povos indígenas, como já dissemos, a escrita é símbolo de luta por direitos, de discurso político e de marcação de identidade. (FREITAS, 2017). Para Bergamaschi (2012), a interculturalidade está no centro do discurso oficial, é tanto que identificam em alguns documentos as escolas indígenas como interculturais. A autora faz uma reflexão:

Considerando a interculturalidade como interação entre diferentes, quiçá, um novo momento se anuncie, em que todas as escolas indígenas e não indígenas, possam ser reconhecidas como interculturais e nelas as diferenças figurem num cenário de diálogo. (BERGAMASCHI, 2012, P. 45)

A escrita é um elemento que possibilita a interculturalidade. Cientes do papel social da escrita na sociedade moderna e especialmente para eles que, pela sua tradição cultural de oralidade, pois não utilizam em suas comunidades a escrita com

a mesma frequência com que se utiliza na zona urbana, esses povos buscam engajar-se no mundo da escrita por uma questão de inclusão social. E, apesar de alguns não disporem das tecnologias e, especificamente, do acesso a computadores, esses sujeitos assumem a prática da escrita como lhes é possível e necessário. É comum nos depararmos com documentos institucionais escritos à mão pelos representantes de comunidades indígenas, como forma de manterem a interação social de que necessitam.

Para Bazerman (2007) por meio da escrita as pessoas se comunicam através do tempo e do espaço:

A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as pessoas que estão presentes. (BAZERMAN, 2007, p.13)

Exemplo disso são a ata, o memorando, o ofício, o requerimento e a dissertação, que demandam interação em contextos institucionais, são gêneros muito produtivos para os povos indígenas, como já fora discutido nesta tese. Em suas comunidades, os povos indígenas mantêm a tradição de realizar reuniões deliberativas nas quais a escrita é fundamental para fazer o registro das decisões tomadas. A ata, nesse contexto, guarda parte da história desses povos, já os memorandos, os ofícios e os requerimentos também são indispensáveis para a manutenção da interação em contextos institucionais, muitos deles com teor de reivindicação. No RCNEI “o aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.” (BRASIL, 1998, p. 124).

Para Bergamaschi:

Os povos indígenas, em seus constantes movimentos de interlocução com as sociedades não indígenas, têm mostrado que não querem um processo escolar intercultural só para si e para suas escolas, mas também advogam que a conquista de direitos passa por modificações na educação escolar da nossa sociedade, aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições. (2012, p. 67)

Tal situação pode ser observada nas seleções de vestibulares específicos, nos quais o gênero dissertativo garante o acesso ao ensino superior e é de extrema

relevância para que os indígenas o obtenham e possam contribuir com a qualidade de vida em suas comunidades. É comum encontrarmos no gênero citado um discurso político bem marcante, sob a perspectiva ideológica, símbolo de suas lutas e reivindicações.

Nesta perspectiva, o domínio da língua escrita pelos indígenas é uma das formas de fortalecer a luta pela preservação de suas culturas, com destaque para a ampliação do número de falantes das línguas nativas. Embora D'Angelis (2014, p. 94) aponte "mais de 50% das línguas indígenas sobreviventes no Brasil contam com menos de 500 falantes". O autor ainda indica outros dados que demonstram a gravidade desta situação, que muitas outras línguas americanas podem desaparecer em um futuro próximo.

Dada o reconhecimento da importância do domínio da língua escrita para essa população, os Referenciais para a formação de professores indígenas asseveram que o ensino da escrita das línguas indígenas (e do português) também deve ser promovido levando-se em consideração situações reais de produção nas línguas, consideradas as funções de informar, transmitir e construir conhecimentos, documentar saberes, narrar fatos e histórias, mitos, enviar notícias, etc. (BRASIL, 2002).

É fato que os povos indígenas desejam ser protagonistas de suas atividades humanas e assim, reconhecendo o valor social da escrita na sociedade moderna, assumem os modos de agir pela linguagem como uma ação política de manutenção de sua cultura e de sua identidade. Para D'Angelis (2014)

A escrita e a leitura são ferramentas que contribuem muitíssimo para a disseminação dos conhecimentos para a construção da imagem social de pessoas e comunidades. Além disso, as "exigências" colocadas aos falantes pela prática cotidiana da escrita representam desafios que contribuíram decisivamente, em muitas sociedades, para o maior desenvolvimento e enriquecimento das capacidades expressivas da língua. (D'ANGELIS, 2014, p. 100)

A participação do cidadão índio nos diferentes espaços sociais evidencia que o ingresso no ensino superior pode contribuir para abrir espaços de conquista em suas comunidades e na sociedade do não índio. A exemplo, a eleição da primeira mulher indígena a ocupar uma cadeira no Congresso Nacional Brasileiro. Do mesmo modo, é possível observar nas áreas da saúde e da educação, os indígenas que realizam a

formação na zona urbana e retornam a suas comunidades para assumirem o protagonismo nas suas áreas de atuação.

Os indígenas se apropriam deliberadamente das práticas de escrita dos não índios e, ao reconhecerem os valores que elas possuem na sociedade atual, assumem para si a tarefa de dominá-las, para assim participar em condição de igualdade com os não índios das demandas na sociedade.

No tópico a seguir compreenderemos os sentidos do texto dissertativo para o professor indígena.

#### **1.4 Os sentidos do texto dissertativo para o professor indígena**

Para Nascimento (2017) o princípio intercultural implantado na política educacional tem como proposta o reconhecimento da diversidade étnica e cultural de cada grupo. Esta política é vista como estratégica para o reconhecimento e fortalecimento das identidades étnicas através dos letramentos situados que considere os contextos culturais em uma Escola Indígenas com um modelo educacional que se quer: Específico, Diferenciado, Intercultural e Bilíngue.

Em conformidade com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2001), as práticas sociais da escrita devem atender às necessidades dos sujeitos nelas envolvidos, relacionando-se com as práticas sociais de letramentos de determinada realidade e comunidade. Mas, quais são as práticas de letramentos locais? É fundamental a reflexão sobre essa questão, e ela se torna ainda mais prioritária quando trabalhamos em um contexto de minorias excluídas, pois além de considerar que os sujeitos devem formar-se protagonistas das transformações inerentes à própria realidade, a educação deve ponderar e reconhecer quem são os sujeitos que ali frequentam. Neste contexto é que encontramos o professor e sua atuação nas comunidades como uma das lideranças.

Para Moura, baseada em estudos de Street (1995) e Gee (1986):

Os Novos Estudos de Letramento<sup>16</sup> criticam os teóricos da “grande divisão”, principalmente por: i) haver considerado que a escrita gera de maneira autônoma mudanças cognitivas sem considerar o meio

---

<sup>16</sup> Para Moura (2015, p. 48)), a partir dos estudos de Cole e Scribner (1981) “começam a surgir com mais força as críticas à ‘grande divisão’, que preferem fazer generalizações teóricas a respeito das diferenças entre oralidade e escrita e começam a se contruir os New Literacy Studies (os Novos Estudos do Letramento)”.

ideológico e cultura em que surge a escrita (os Novos Estudos do Letramento sustentam que não se pode separar a escrita do meio cultural que lhe abarca); b) ter por detrás de suas proposições um discurso que assume as culturas com a escrita como as mais evoluídas, melhores, civilizadas, com maior capacidade de pensamento abstrato e de desenvolvimento, em suma, 'superiores'". (MOURA, 2015, p. 48)

A nossa Tese está diretamente relacionada às teorias dos Novos Letramentos, mais especificamente a um modelo ideológico de letramento. Para Street (2001), este modelo assume uma perspectiva mais social do fenômeno do letramento concebido como um fenômeno sociocultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita que atenda às necessidades dos grupos sociais e locais.

Neste sentido, defendemos que o texto dissertativo se torna significativo para o professor indígena à medida em que ele [o professor] assume o texto como instrumento simbólico da ação transformadora da realidade e contribui social e culturalmente dentro dos espaços de sua convivência. Conforme Bazerman (2007, p. 21):

O letramento é parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária e que englobam muito mais pessoas do que se pode imaginar. (BAZERMAN, 2007, p. 21)

A interação social dos indígenas por meio da escrita se pauta por questões de sobrevivência e de forte marcação de identidade (FREITAS, 2017). Os gêneros textuais que compõem estas práticas de letramento são os mais diversos, em razão da necessidade de uso dessas práticas, mas nossa pesquisa focaliza naquele que contribui para as reivindicações de formação de professores de dada comunidade indígena ou de um povo, de acordo com o contexto, com os direcionamentos e as necessidades, ou seja, o gênero dissertativo, haja vista ser o gênero mais produtivo no contexto da escolarização que vivem os povos indígenas em Roraima.

Assim como defendem Dolz e Schneuwly (2010), há uma rede de gênero que compõem uma prática cultural, pois o gênero revela que dentre os diversos benefícios ao ensino estão as possibilidades de abordagem de aspectos relacionados à exterioridade e à interioridade da língua manifestadas na produção do texto. Essa

característica associada a um modo sistemático de conduzir o ensino permitiu a Dolz e Schneuwly (2010) denominarem o gênero como o megainstrumento do ensino. Por isso que, no campo pedagógico, o gênero tem se tornado o objeto global do ensino por ser, portanto, o instrumento maior de interação social por meio da linguagem, por isso que existe uma infinidade de gêneros textuais, isto é, há tantos gêneros quanto há possibilidades de interação social.

Os indígenas, ao terminarem a educação básica, quase sempre nas suas comunidades, almejam o ingresso no ensino superior, como parte de sua luta para garantir a participação ativa na sociedade. No entanto, para além dos conteúdos das disciplinas específicas, uma das grandes barreiras para a aprovação nos processos de vestibulares é a escrita da redação.

No caso da nossa pesquisa, onde destacamos o gênero dissertação por sua produtividade no âmbito da formação e da atuação do professor indígena, pois é um instrumento de inserção social, visto que tal gênero é utilizado no ensino superior e na reivindicação de direitos. Como exemplo, temos a utilização de vestibular específico, no Instituto INSIKIRAN, em que o gênero dissertativo é o único instrumento de avaliação. Em relação a busca dos direitos, se pode observar uma mudança na utilização dos abaixo-assinados, que agora se utiliza o gênero carta reivindicatória, na qual, se utiliza o texto dissertativo.

Levantamos algumas características que justificam tal constatação: i) Os professores que atuam na educação básica têm pouca familiaridade com a produção textual; ii) em algumas comunidades indígenas o acesso à escrita torna-se menor que na cidade; iii) poucas oportunidades de vivenciar metodologias de escrita em seus processos de formação. Cientes dessa problemática, os professores indígenas reconhecem o valor da escrita, em especial da dissertação, como um forte instrumento para alavancar a luta dos povos indígenas em diversos contextos.

No campo da produção discursiva das comunidades indígenas, retomando a questão inicial deste tópico, sobre as práticas de letramentos locais, podemos considerar que os gêneros ata, memorando, requerimento e dissertação são instrumentos languageiros de suas lutas. Em cada uma delas, os sujeitos precisam dominar estes gêneros para que as comunidades possam interagir, especialmente com os não indígenas. A ata serve ao contexto de realização das assembleias, que são situações muito corriqueiras naquelas comunidades, assim como os



memorandos, ofícios, cartas e requerimentos, que são frequentes na comunicação de situações vivenciadas nestas comunidades e na reivindicação de seus direitos.

No tópico a seguir apresentamos os fundamentos que permeiam o aprender e aprender a mediar a produção textual entre os professores indígenas, na perspectiva bronckartiana.

### **1.5 Texto dissertativo: aprender e aprender a mediar a produção textual entre os indígenas**

A escolha do gênero dissertativo como objeto para a realização desta pesquisa, envolve um conjunto de formações e informações em dois momentos. O primeiro deles, pela necessidade dos professores indígenas dominarem a produção escrita, como possibilidade de capacitação e da consecução de suas práticas. No segundo, para que fosse possível a coleta dos dados para este estudo.

Como resultado disso, temos a ampliação das capacidades dos docentes indígenas e a efetivação destas no contexto de suas salas de aula e de outras atividades cotidianas. Defendemos a quebra da tradição de que não ensinamos a produção textual na escola e nem na universidade, em consonância com o que é defendido por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015). Para eles o ensino da escrita em nosso país é considerado um conteúdo sem prioridade.

As ações de formação continuada trazem elementos adicionais que podem remeter a perspectivas diversas, seja pelos processos de avaliação em que o professor está inserido ou em relação ao que está sendo tratado. O professor em formação remete a uma reflexão na ação, visualiza seu modo de atuar e a sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que aprende a aprender também aprende a ensinar utilizando a mediação, isto é, compreende a complexa relação que demanda a produção textual, bem como a escolha de uma metodologia de ensino que favoreça o processo de mediar, levando em conta as condições de produção do sujeito e o contexto em que ela se dá.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) argumentam que o resultado da escola não ensinar o aluno a escrever é que “a maioria dos alunos oriundos da educação básica mal sabe escrever” (p.15). Eles não aprendem a escrever porque seus professores não aprenderam a ensinar, enquanto estavam na universidade e muito menos buscaram cursos que pudessem minimizar esta problemática. Tal situação faz parte

da realidade das escolas indígenas, evidenciada pela imensa dificuldade na produção de textos em seleções de vestibulares ou em concursos específicos para os indígenas.

O não aprendizado do ensino da escrita é parte da realidade até dos formados em Letras, pois “muitos dos alunos formados em Letras redigem sofrivelmente, enquanto poderiam construir uma maioria de bons redatores.” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 15). Há universidades no Brasil em que a discussão sobre o ensinar a mediar ou o mediar o ensino da produção textual ainda não é uma realidade, aos poucos, as disciplinas ou cursos de extensão estão sendo criados para que seja possível compreender todos os caminhos que envolvem esta prática. Para Serafini (1992, p.11) “nos países de língua anglo-saxã há muito existem estudos sobre o modo de ensinar a escrever.” A nossa experiência na proposição de uma disciplina de “metodologia de ensino e aprendizagem de produção textual” e na facilitação de cursos e oficinas voltados à produção de textos, seja no âmbito acadêmico ou em cursos de extensão, demonstra que as mudanças são possíveis nesta direção. Os professores, em grande parte, saem da academia preparados para ministrar aulas, desde que não sejam de produção textual. “Escrever não é um dom ou uma inspiração: é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar.” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 17).

Em se tratando da dissertação escolar, segundo a caracterização de Dolz e Schneuwly (2010), ela está situada no domínio social de comunicação escolar, na promoção de discussão de problemas sociais controversos, utilizando o aspecto tipológico do argumentar, envolvendo principalmente as capacidades de linguagem dominantes tais como a sustentação de opiniões, a refutação e a negociação de tomada de posição.

A mediação do professor é fundamental para que a produção textual cumpra o papel social de interação por meio da linguagem. Kleiman (1998) traz a visão de Vygotsky, ao dizer que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns, neste caso, os professores indígenas. Isso implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para aquele sujeito que não encontrou as possibilidades de produção do texto as encontre. (KLEIMAN, 1998).

Partindo desse ponto, este trabalho volta-se para o processo de refacção do texto, fazendo uma incursão na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009), de Dolz e Schneuwly (2010), para tratar da ação produtiva do sujeito, na produção textual escrita. Essa perspectiva conceitual e teórica permite a inclusão da dimensão discursiva na mediação do professor porque possibilita a um só tempo “o tratamento da forma (das escolhas linguísticas), do estilo do texto e do diálogo que ele estabelece entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados” (ROJO, 2008, p. 92).

No campo pedagógico, essa corrente teórica projeta-se como

Uma teoria social do ensino-aprendizagem que enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Ela leva em consideração as necessidades e as finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social. Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas, sobretudo, o efeito dos ajustes prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto. As antecipações predisõem a uma atenção seletiva que consiste em trazer certos componentes do modelo buscado e ignorar outros. As interações são reguladas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades (DOLZ E SCHNEUWLY, 2010, p.40-41).

Para atender a esta perspectiva, é necessário que o docente conheça as formas do agir pela linguagem e lance mão de estratégias para promover o ensino do gênero, pois no momento da avaliação da produção ou da refacção de texto, será necessário fazer a retomada dos aspectos que constituem o ensino da escrita, isto é, os conteúdos de aprendizagem de que os sujeitos dispõem para a realização da produção do texto e para a análise e a sua refacção. Com efeito, para que a prática pedagógica não permaneça estática, é preciso estabelecer diálogos entre sujeitos do mediar e do aprender. Com isso, há a necessidade de o professor ter embasamento que norteie sua prática de mediação da escrita.

A seguir, apresentamos os fundamentos do ISD e outros conceitos necessários à consecução desta tese.

## SEÇÃO 2: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

### 2.1 Bases conceituais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD tem base no interacionismo social que discute as várias dimensões do homem. Funda-se na filosofia pelas ideias de Hegel; na antropologia de Leroi Gourhan (1964;1965), na socioantropologia de Morin (1977) e nas abordagens sociofilosóficas de Habermas (1987) e Ricouer (1986). Bronckart (2009) aponta Piaget (1936; 1937) e Perret-Clermant (1975), porém dá destaque especial à obra de Vygotsky (1934) como base psicológica do ISD; para o autor, em seu quadro teórico, as condutas humanas são como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p.13).

Conforme Bronckart (2009, p.42) “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Embasado no postulado de Vygotsky (2008) sobre as intervenções deliberadas das pessoas para ajudar a desenvolver as apropriações das unidades de significação da língua em crianças, ou seja, o conceito de Zona de Desenvolvimento (ZD)<sup>17</sup> e em Bakhtin (2003) sobre a constituição dialógica da linguagem e o conceito de “gênero de discurso” correspondente ao da atividade e das ações, Bronckart apresenta a linguagem humana como conduta humana e foco do ISD.

Em linhas gerais, o ISD tem como base o materialismo dialético, isto é, a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica e assume os princípios e os esquemas de desenvolvimento de Vygotsky além de trazer categorias teóricas: a) análise dos principais componentes pré-construídos específico do ambiente humano; b) o estudo dos processos de mediação sociosemióticos e c) análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada do pensamento descendente. “concebemos as relações entre três níveis apontados em um movimento dialético permanente”. (BRONCKART, 2008, p. 112).

Para fazer-se a cabo de um quadro teórico do ISD é necessário compreender o conceito de atividade, que segundo Bronckart (2009), inspirado em Leontiev (1979),

---

<sup>17</sup> Para mais informações cf. VIGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**, 2008.

designa as organizações funcionais de comportamentos de organismos vivos através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação, em outras palavras, a atividade humana traz consigo a transformação do mundo material para convertê-lo em mundo social apto a existência social dos homens.

Bronckart (2009), ao citar Habermas, chama atenção para que se observe que as atividades não verbais ou gerais se articulam com as atividades languageiras e contribuem para o estabelecimento de um acordo sobre os contextos das atividades e asseguram sua regulação tanto nas i) as formações sociais; ii) nos textos; iii) quanto nos mundos representados ou formais.

Espécie humana caracteriza-se enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular que justifica que sejam chamadas de sociais. (BRONCKART, 2009, p. 31)

No bojo da metodologia do ISD, Bronckart assume os princípios e o esquema de desenvolvimento de Vygotsky e constitui categorias teóricas para análise de textos, a saber (cf. BRONCKART, 2009)

- 1) Análise dos elementos específicos do ambiente humano constituído não só pelo **ambiente físico**, mas também pelas condutas dos membros da espécie humana, ou seja, **as atividades** devem ser consideradas como elemento principal do ambiente humano.
- 2) Análise dos **processos de mediação** e formação envolve processos desenvolvidos pelos grupos humanos para assegurar em um conjunto: a) processos de educação informal; b) processos de educação formal; c) processos de transação social.
- 3) **Análise dos processos e desenvolvimento** envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a construção e o desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, necessário analisar as condições **do desenvolvimento** posterior das pessoas (ou seja, análise do desenvolvimento do pensamento, dos pensamentos e das capacidades

de agir) e ainda, **análise dos mecanismos** por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação dos pré-construídos coletivos envolve as **condições de emergência do pensamento consciente**.

Machado (2005) critica o ISD ao explicar que desde o seu início não toma os gêneros de textos como uma unidade de análise privilegiada, mas as ações verbais e não verbais. O interesse dos gêneros estaria no fato deles se construírem como ferramentas semióticas complexas que permitem realizar ações de linguagem e assim participar das atividades sociais. Machado configura uma teoria sobre o processamento das ações da linguagem, nesses termos: o indivíduo, com base nas representações sobre as situações em que atua, adota um gênero que parece adequado à atuação a que se encontra, adaptando-o aos valores particulares dessa situação.

Machado (2005), ao participar de uma mesa redonda no III SIGET, discute:

Considero como que em uma visão interacionista sociodiscursiva, não podemos pensar só em “ensino de linguagem”, isto é, na transmissão de conhecimentos sobre linguagem pelo professor, mas em um processo interacional que envolve ensino e aprendizagem, no qual o aluno não é apenas um ser passivo que recebe a transmissão dos conhecimentos sobre gêneros do professor, mas sim, um ser ativo, um real ator que se apropria ou não dessas ferramentas simbólicas que o meio ambiente lhe proporciona.

Por isso, como afirma Bakhtin (2003, p. 280), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso”. Eles apresentam determinados conteúdos, uma determinada composição organizacional e um determinado estilo. Relacionando essa noção à atividade e a ação humana e assumindo a expressão “gênero de texto” (ser mais conveniente), mas similar à expressão Gênero Discursivo. Bronckart (2005) defende um quadro explicativo sobre as origens do desenvolvimento dos gêneros: para o autor, as atividades sociais seriam os determinantes fundamentais do funcionamento psíquico humano e das ações humanas.

É no quadro dessas atividades sociais que se produziram e constantemente se produzem artefatos materiais e simbólicos que permitem os seres humanos a transformar a natureza dos objetos. Também são produzidas formas semióticas para regulação de cada tipo de atividade que se modificam permanentemente no decorrer

da história, na medida que as próprias atividades se modificam continuamente. Essas formas comunicativas, estabilizando-se de um modo mais ou menos forte, constituem os Gêneros de texto. Schneuwly (2004) considera como verdadeiras as ferramentas semióticas que permitem o desenvolvimento, a produção e a leitura de textos.

Para Bronckart (1999) é com base nos conhecimentos sobre gêneros que construímos durante toda nossa vida (que diante de uma situação de produção “adotamos” um determinado gênero, que nos parece ser o mais adequado para essa situação, o produtor do texto nunca vai simplesmente reproduzir o gênero, mas vai sempre adaptá-lo aos valores particulares da situação. Assim, qualquer produção textual pode contribuir para a modificação do gênero e é o acúmulo dessas modificações que vai acabar modificando os gêneros continuamente, o que lhes confere um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico.

Sobre gêneros e operações de linguagem Dolz e Schneuwly (1998) explicam que no processo de produção, o produtor desenvolve uma série de operações de linguagem, não inatas, mas aprendidas, cujo resultado final é um texto pertencente a um determinado gênero. Para os autores, as operações de linguagem seriam; i) operações de ações ou acionais; ii) operações discursivas; iii) operações linguístico discursivas; iv) intersecção das capacidades de ação – traduz a escolha do gênero a ser adotado. Podemos dizer que essas operações são desenvolvidas para a adoção de qualquer texto, mas se realizam diferentemente conforme o gênero adotado.

Em suma, quando falamos em ensinar/aprender gêneros, não estamos tratando apenas do gênero como objeto real e único desse ensino-aprendizagem. Na verdade, ele é um quadro geral da atividade social – que pode ser apropriado pelo aprendiz; mas nessa apropriação, o aprendiz se apropria dos diferentes mecanismos que materializam as operações da linguagem. Quando apropriadas se constituem em capacidades de linguagem. O ensino aprendizagem de texto (GT) não poderia se limitar a um trabalho com relação entre gênero, texto e contexto, mas deveria abranger todos os níveis da textualidade correspondentes a essas operações da linguagem.

De acordo com Bronckart (2009) com o ensino-aprendizagem dos gêneros, o aluno deveria desenvolver um conhecimento sobre gênero, sobre sua relação com sua relação com o contexto, sobre o conjunto de suas coerções linguísticas e sobre as valorações sociais próprias; já o ensino-aprendizagem dos tipos de discurso constitutivo de cada gênero – o aluno deveria dominar o uso das unidades e das estruturas linguísticas discursivas próprias de cada um deles.

Para o ISD a compreensão é de que as ações verbais são mediadoras e constitutivas do social. Elas interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Bronckart (1999, p.101) observa a ação da linguagem em dois níveis: o sociológico e o psicológico. O primeiro refere-se “a uma porção da atividade de linguagem do grupo”. Já o segundo nível reconhece o “conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. É o nível psicológico que, para Bronckart (1999, p. 101), é a ação de linguagem que “federa e integra (...) as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático (...)”. Essas ações estão ligadas à utilização das formas comunicativas e se encontram em uso numa determinada formação social, isto é, na utilização dos gêneros textuais.

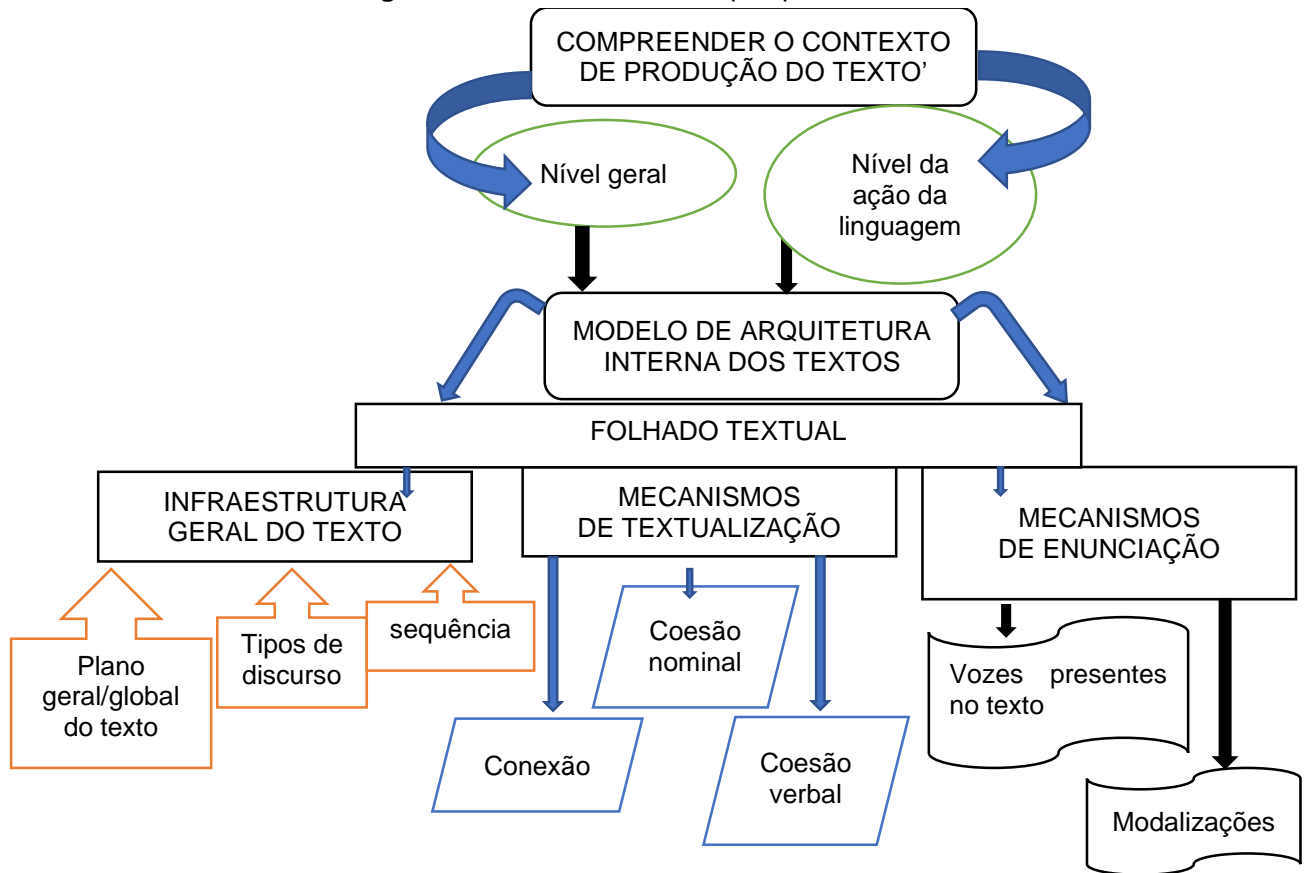
As condições externas de produção dos textos são o centro da questão do ISD, com isso há o abandono da noção de “tipo de texto” em favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. A expressão “gênero textual” refere-se a “textos materializados, encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2002, p.22-23).

Com o fim de compreendermos o ISD enquanto metodologia, é necessário observar que ele parte do pressuposto de que o ensino da língua deve ter o foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Para tanto, o trabalho deve partir da apropriação de práticas languageiras (re)configuradas em forma de gêneros textuais, que entendemos como modelos textuais tipicamente estruturados. Diante desse contexto, para garantir a apropriação citada, a forma de atuação do professor, o ISD elaborou uma engenharia didática que tem como base dois instrumentos: o modelo e o procedimento. O primeiro é o modelo teórico/didático do gênero como forma de explicitar aquilo que é possível ser ensinado e o segundo é a SD, que é o procedimento utilizado em atividades sequenciadas de ensino centradas em um gênero do texto. Defendemos e utilizamos esta metodologia no curso que foi o espaço para coleta dos dados da pesquisa.

O esquema abaixo revela o que é necessário para analisar textos, conforme Bronckart (1999, 2006 e 2009):



**Figura 1** - Análise de textos na perspectiva do ISD



Fonte: organizado pelo pesquisador

A proposição de Bronckart (2009) possibilita a análise de um texto da mesma forma que contribui para sua produção, visto que é possível construir um planejamento, partindo da perspectiva da figura 1. O autor indica que há uma revalorização do ensino textual, que visa “desenvolver no aluno, em primeiro lugar, capacidades sólidas de produção, para só depois centrar em capacidade de leitura e de interpretação (p. 85)” em contraposição ao “esquema tradicional de ensino de línguas (p.85)”, o qual trabalha a “conceitualização das categorias e das regras gramaticais (p.85)” para somente depois tratar do ensino textual.

Neste sentido, Bronckart (2009) argumenta que para produção de um texto o agente:

Deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado representações sobre os três mundos são requeridas como **contexto da produção textual** (qual a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses

conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto? E vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos<sup>18</sup> da organização textual. (BRONCKART, 2009. P. 92-93)

Verificamos na figura 1 que o primeiro momento para análise do texto é a compreensão do contexto de produção, definido por Bronckart (2009, p. 93) “como o conjunto dos parâmetros que pode exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Ele indica que os fatores que exercem uma influência sobre a organização dos textos estão reagrupados em dois conjuntos: “o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e subjetivo”. (Idem, p.93). Em continuidade, Bronckart elenca os quatro parâmetros precisos que definem um contexto físico:

O **lugar de produção**: o lugar físico em que o contexto é produzido;  
 O **momento da produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;  
 O **emissor** (ou produtor, ou ilocutor): a pessoa (ou à máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;  
 O **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber concretamente o texto. (BRONCKART, 2009, p. 93)

O autor defende que “a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa”. (BRONCKART, 2009, p. 94). Ele afirma que a interação citada “implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá a si agir).” (Idem, p.94). Em se tratando do segundo item do conjunto que influencia a organização do texto, que é voltado ao mundo social ou mundo subjetivo, que Bronckart denomina de contexto sociosubjuntivo, também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais:

O **lugar social**: no quadro da formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral em que modo de interação o texto é produzido:

---

<sup>18</sup> Bronckart (2009, p. 93) chama a atenção de que “o termo declarativo não é utilizado em sua acepção gramatical (frases declarativas por oposição às frases imperativas ou interrogativas), mas em sua acepção lógica ou cibernética (que tem, entretanto, relação com a primeira): um conhecimento estabilizado e conceitualizado (ordem do saber), por oposição a um conhecimento procedimental (ordem do saber-fazer).”

escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.

A **posição social do emissor** (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?

A **posição social do receptor** (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?

O **objetivo (ou os objetivos) da interação**: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2009, p. 94)

O autor afirma que para ser melhor compreendida a conceitualização de contexto de produção requer um conjunto de observações, as quais apontamos resumidamente: a) distinção do estatuto do emissor e do receptor, como organismo que produz ou recebe um texto para do de enunciador e destinatário (papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor); b) a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjuntivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação; c) o esquema de comunicação atribuído à Jakobson é uma outra versão da descrição dos parâmetros do contexto, parcialmente compatível com a proposta apresentada; d) para identificar os objetivos possíveis de um texto é necessário conhecer os objetivos da ação de linguagem à qual o texto está articulado; e) os parâmetros enumerados, mesmo podendo ser definidos a *priori*, só influenciam o texto através das representações pessoais do agente-produtor (BRONCKART, 2009).

Em continuidade em referências à figura 1, que trata da análise de textos na perspectiva do ISD, Bronckart concebe “organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (BRONCKART 2009, p. 119). O autor observa que a distinção de níveis de análise apresentada “responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” (Idem). O que o autor propõe nesta lógica de sobreposição é baseada de forma mais profunda “na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual.” (Idem).

Passamos à compreensão das camadas do **folhado textual**. A primeira delas é a **infraestrutura geral do texto** (figura 1), que para Bronckart (2009, p. 120) “esse nível mais profundo é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de

discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.” O autor indica que o **plano geral** “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo.” (BRONCKART, 2009. P. 120). Acrescenta ainda que “a noção de **tipo de discurso** designa os diferentes segmentos que o texto comporta.” (Idem). Além disso, o autor trata da noção de sequência “designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente modos de planificação de linguagem (langagières), que se desenvolvem no interior do plano geral do texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, etc.).” (BRONCKART, 2009, p. 121).

Os **mecanismos de textualização** (figura 1) são a outra camada do folhado textual, nela estão: **a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal**. De acordo com Bronckart

Os mecanismos que funcionam nesse nível intermediário consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. (BRONCKART, 2009, p. 122)

O autor concebe a divisão de níveis de análise como necessidade metodológica para se desvendar a complexidade da organização textual. “Os **mecanismos de conexão** contribuem para marcar as articulações da progressão temática”. (Idem). A realização desses mecanismos acontece por meio dos **organizadores textuais**, “que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transcrições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas.” (BRONCKART, 2009, p. 122). O autor considera que as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais são: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

O próximo mecanismo de textualização dentro do folhado textual é a **coesão nominal**. Bronckart (2009, p.124) entende que “os **mecanismos de coesão nominal** têm, de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto”. Para análise e para produção dos textos o agente-produtor deve ter atenção a este mecanismo, pois ele faz a diferença no resultado final e na execução da progressão

textual. “As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também alguns sintagmas nominais (SN)”.

Na sequência o autor trata dos **mecanismos de coesão verbal**, para Bronckart (2009, p. 126-127) eles “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos<sup>19</sup> (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”. Ele ainda adverte que essas marcas morfológicas “aparecem em interação com outras unidades que tem valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente)”. (Idem, 127). O autor ainda acrescenta que “sua distribuição depende mais claramente do que os outros mecanismos de textualização, dos **tipos de discurso** em que aparece,”. (Idem, 127).

Partimos para a última camada do folhado textual, que são os **mecanismos enunciativos**. Eles contribuem, mais claramente que os precedentes, para a manutenção da **coerência pragmática** (ou interativa) do texto. Conforme Bronckart (2009, p. 130), as contribuições destes mecanismos são “para o esclarecimento dos **posicionamentos enunciativos** (quais as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são **as vozes** que aí se expressam?)”. (Idem). Além disso, eles “traduzem as diversas **avaliações** (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático”. A proposta é servir como orientação “para a interpretação do texto por seus destinatários, esses mecanismos operam quase que independente da **progressão do conteúdo temático**”. (Idem). Eles podem ser chamados de **mecanismos configuracionais** (em oposição a sequenciais), porque não se organizam em séries isotópicas.

Ao tratar dos **posicionamentos enunciativos e das vozes**, que considera ser um problema bastante complexo, Bronckart assevera que:

Ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente das instâncias formais que o regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. (BRONCKART, 2009, p. 130)

---

<sup>19</sup> Bronckart (2009, p. 126) esclarece que o termo processo tem um valor genérico, designando todas as espécies de relações expressas pela semântica do verbo, das quais distinguimos, por comodidade, as três classes principais, que são: os estados, os acontecimentos e as ações.

Conforme explicita Bronckart (2009) é o agente-produtor do texto que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado. De outro modo, ele pode “ao contrário atribuir explicitamente essa reponsabilidade a terceiros (por fórmulas do tipo segundo X, alguns filósofos pensam que, etc.)”. (Idem, p. 130). A complexidade da produção textual tem relação direta com “a identificação dos posicionamentos enunciativos”. (Idem). O autor ainda acrescenta que é necessário

Considerar que diferentes vozes podem ser expressar em um texto, podendo ser reagrupadas em três subconjuntos:

- A voz do autor empírico;
- As vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto;
- As vozes de personagens, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático. (BRONCKART, 2009, pp. 130-131)

O autor ainda esclarece que as vozes podem estar implícitas, independente do subconjunto “não serão traduzidas por marcas linguísticas específicas, não podem senão ser inferidas na leitura do texto. Em alguns casos, elas são explicitadas por formas pronominais, por SN, ou ainda por frase ou segmentos de frases”. (BRONCKART, 2009, p. 131).

Para finalizar a etapa de explicitação dos elementos da figura 1, que podem ser utilizados para análise de textos no ISD, veremos **as modalizações**. Bronckart (2009, pp. 131-132) revela que “as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático têm sido designadas, na tradição gramatical, pelo termo modalização.” O autor acrescenta que há múltiplas classificações dos tipos de modalização, mas conservará os quatro subconjuntos seguintes:

- as modalizações lógicas, que consistem em julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc;
- as modalizações deônticas, que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;
- as modalizações apreciativas, que traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;
- as modalizações pragmáticas, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). (BRONCKART, 2009, p. 132).

Para esclarecer, o autor indica que independente do subconjunto que pertençam, “as modalizações são realizadas por unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis muito diferentes”. Em continuidade, o autor chama tais modalizações de modalidades e são: “os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), certas frases impessoais (é evidente que...; é possível que...) outros tipos de frase ou conjunto de frases”. (BRONCKART, 2009, p. 132).

No tópico a seguir apresentamos alguns conceitos necessários à fundamentação da pesquisa.

## **2.2 Conceitos necessários**

### **2.2.1 A mediação do professor**

O professor não é mais considerado como o detentor de todo o conhecimento e esta situação é uma quebra de paradigma. Isto acontece em razão dele ser o instrumento que faz a interação entre o aluno e a aprendizagem. A nova postura do professor como mediador do conhecimento pressupõe novos posicionamentos, tanto na relação com a forma de ensinar, na perspectiva da mediação, como na abertura para aprender ao mediar. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 101) atribuem “à mediação o dever ou a possibilidade de eliminar ou minimizar a diferença entre os termos ensino e aprendizagem, conhecimento sistemático e experiência cotidiana entre o professor e seus alunos”.

A Psicologia de Vygotsky (1998) trouxe o termo “mediação” e ele remota ao posicionamento da zona de desenvolvimento real e proximal, tendo nos signos o principal mediador para o desenvolvimento das funções superiores. Neste sentido, Pimentel (2007) indica que esse processo de fornecimento de ajuda objetiva contribuir na reestruturação das funções psíquicas que constituem o processo de aprendizagem, favorecendo o acesso a um nível superior de desenvolvimento cognitivo.

O papel do professor é ser um interlocutor. Para Martins e Moura (2019) o aluno deve ser encarado como sujeito de seu discurso, questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes no texto,

refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante pistas deixadas na sua elaboração, para que o texto atinja o seu sentido de produção.

Para Geraldi (1997) o aluno precisa perceber a situação comunicativa que envolve: o que dizer, a quem dizer e como dizer. Em relação ao professor, o autor destaca como essencial à condução desta compreensão a partir de ações de que ele seja mediador, do planejamento à reescrita do texto, demonstrando para o aluno de que ele o principal responsável pela produção do texto. Neste sentido, Antunes (2003) reforça que o encaminhamento da produção textual escrita envolve as importantes etapas do planejamento, da execução e da reescrita do texto.

Em se tratando do planejamento do texto, o entendemos como aquilo que o produtor do texto executa antes da elaboração da escrita. Indicamos que as ações do planejamento do texto são: 1) pensar e organizar as ideias sobre o processo de elaboração; 2) escolher o gênero a ser produzido, pois “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso” (BAKHTIN, 2003, p.282); 3) refletir sobre seus conhecimentos prévios e a necessidade de leitura para ampliá-los; 4) definir um projeto de dizer, em vista do interlocutor e da sua forma de interação. Deste modo, o professor tem o papel de acompanhar e orientar o aluno neste processo de planejamento, de maneira que ele perceba a relevância desta etapa para a elaboração do texto.

Para a execução da escrita e da refacção do texto, por meio da mediação, o professor deve ter um posicionamento ativo, de maneira que seus conhecimentos e procedimentos didáticos sejam harmonizados, delimitando, assim, seu papel como o de mediador dessa prática. Com defendem Martins e Moura (2019), o professor, na verdade, precisa compreender as possibilidades e os caminhos de diferentes métodos e materiais, conhecer o sujeito produtor do texto em desenvolvimento, o que já foi superado e o que necessita superar, caso contrário, ele não poderá tomar decisões sobre os métodos ou as estratégias que deve usar.

No desenvolvimento da interação entre o professor e o aluno produtor do texto, as autoras Martins e Moura (2019, p. 59) defendem que “a mediação requer também postura de conhecedor dos processos interativos que ocorrem em sala de aula e no ato de escrever”. Além disso, na mediação, o professor deve compreender o seu papel social, o que pode levar a necessidade de formação continuada e a ampliação da sua percepção do ato de realizar a mediação. Pressupõe estratégias didáticas consonantes à perspectiva teórica adotada pelo professor, pois, no cotidiano da sala



de aula, surgem as mais diversas situações que possibilitam o desenvolvimento de um diálogo pedagógico com a finalidade de ensinar e aprender (FREIRE, 1996); e o professor deve ter consciência de suas escolhas pedagógicas, visando a facilitar a articulação dos conhecimentos citados anteriormente para a construção do conhecimento.

Essa intervenção ocorre por meio de um modelo didático de ensino denominado sequência didática<sup>20</sup>, que atende à finalidade do agir pedagógico, pautado por princípios que sistematizam a ação do professor visando à construção dessas capacidades dos sujeitos, centrada em três princípios do trabalho didático: 1. o princípio da legitimidade, que se refere aos saberes teóricos elaborados por especialistas; 2. o princípio da pertinência, que trata das capacidades a serem adquiridas pelos alunos, das finalidades e dos objetivos da escola e dos processos de ensino-aprendizagem; 3. o princípio de solidificação, que significa tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. Segundo Dolz e Schneuwly (2010, p. 70), tais princípios devem ser aplicados concomitantemente, com o objetivo prático de orientar a intervenção do professor.

Em todos os espaços da sociedade necessitamos do domínio da escrita, pois ele possibilita a vivência da cidadania e da participação social. Na sociedade letrada o domínio dessa tecnologia viabiliza a participação do indivíduo na vida econômica, social, política e cultural do país. Os professores têm papel fundamental nesse processo e a escola deve ser um dos primeiros espaços para o exercício pleno da cidadania.

Dominar a escrita é uma atividade que tem sido cada vez mais valorizada no contexto da educação indígena, tendo seu principal exemplo quando os povos registram suas reivindicações e lutam pela garantia de seus direitos por meio dos mais diversos gêneros textuais: cartas, abaixo-assinados, requerimentos, relatórios etc. Para Mindlin (1997, p. 60), “a escrita (...) aparece como afirmação cultural e da diferença, e como instrumento de defesa de interesses e participação na cidadania brasileira.” Assim, o aprendizado do texto escrito emerge, cada vez mais, como um elemento transformador, porque como diz Freire (2005, p. 12) “com a palavra, o homem se faz homem. [...] Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Diante disso, é possível ser

---

<sup>20</sup> Modelo didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

agente de transformação, é possível empoderar-se por meio do uso da escrita em sociedade.

Na nossa convivência em sociedade, a argumentação é uma parte significativa do dizer, é um exercício de proposição e de refutação de ideias. Argumentar justifica nossa existência no mundo. Isto porque pode ser plena e tangível, como dizem Lemgruber e Oliveira (2001, p. 9): “somos seres feitos pelas palavras, a partir das quais tecemos argumentos que desejamos submeter àqueles que nos escutam ou que nos leem”. Em se tratando da escrita de textos dissertativos, ao mediar o conhecimento, o professor deve priorizar o uso da palavra do aluno. Isso significa que ele assumirá a palavra como um ato de empoderamento, de ter voz, de conseguir autonomia e com isso será o autor do seu próprio dizer e agirá criticamente em ações sociopolíticas indispensáveis à participação social e à cidadania crítica.

Diante disso, O Referencial para Formação de Professores Indígenas afirma que

Os tipos de texto que circulam em determinadas esferas sociais com as quais os membros das sociedades indígenas entram em contato e se relacionam: comércio, prefeituras, órgãos estaduais e federais. A apropriação desses gêneros é uma questão de sobrevivência, de acesso e de participação no momento histórico e político da sua região e do país. (BRASIL, 2002, p. 50-51)

Em se tratando de todos os estágios da escrita, ela deve ser uma ponte para a formação dos leitores e produtores de texto, não somente na e para a escola, como também em toda a sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas versões para toda a educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades dos alunos para que sejam atingidas as competências apontadas no documento citado. O Eixo da Produção de Textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 74). Além disso, em relação às dimensões da produção de textos – estratégias de produção, observamos que há o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), “à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o

suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.” (BRASIL, 2017, p. 76).

Na atualidade, o produtor de textos depende de um conjunto de competências e capacidades de leitura, isso porque as informações demandam interpretação e acionam uma combinação de mídias e semioses (KLEIMAN, 2014). Discutir a produção textual, no estágio da refacção do texto e no contexto da Educação Indígena, é de extrema relevância, haja vista vir ao encontro das necessidades desses povos, que durante muito tempo estiveram à margem do processo educativo que propicia o domínio da escrita.

O tópico a seguir traz alguns apontamentos para que compreendamos a SD enquanto metodologia de ensino.

### **2.2.2 A metodologia de ensino: o pensar e o fazer da Sequência Didática**

O ensino por meio da Sequência Didática (SD) representa uma ação docente que centra o processo de ensino-aprendizagem em dois termos-chave: a linguagem e a mediação do professor. Como instrumento de mediação das práticas sociais, a linguagem tem no gênero o modo de ser representada, característica que, na dimensão pedagógica, o transforma em megainstrumento de ensino por permitir uma multiplicidade de olhares à ação de linguagem presente no texto.

No campo teórico, esse modo de pensar é conhecido como Interacionismo Sociodiscursivo que se ancora no postulado de Vygotsky (1998), de que o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos conforme suas relações inter e intrapessoais, internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, e na defesa de Bakhtin (2003) de que a linguagem é essencialmente ideológica e ocorre na interação socioverbal.

A interação nessa abordagem é o ponto-chave, uma vez que as práticas de linguagem situada são resultado das interações sociais. Essa concepção de linguagem considera a construção dos discursos sociais como instrumento de ação de uma sociedade, portanto, mecanismo social para atender aos mais diversos propósitos dos sujeitos, a depender da sua necessidade discursiva, reconhecendo, assim, as relações entre ações humanas e ações de linguagem.

Dolz e Schneuwly (2010) propõem um ensino da escrita para instrumentalizar o aluno para que ele possa “descobrir as determinações sociais das situações de

comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo pela intervenção sistemática do professor (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 40)

O papel do professor é fazer a mediação da linguagem na produção textual, seja ela oral, seja escrita, para que o aluno construa as diversas capacidades – adaptação de sua produção às características do contexto e do referente, (capacidade de ação); mobilização dos modelos discursivos (capacidades discursivas); do domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

A proposta de sequência didática dos autores Dolz e Schneuwly (2010, p. 92) atende a três finalidades e razões, a saber: escolhas pedagógicas, escolhas psicológicas e escolhas linguísticas. Os argumentos apresentados no que tange às escolhas pedagógicas são os seguintes:

1. o procedimento do trabalho com a SD inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem;
2. a atividade de SD insere-se em um projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra;
3. a proposta de SD maximiza a apropriação dos instrumentos e noções propostos para o ensino, pela diversificação das atividades e dos exercícios de cada aluno. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 92)

Quanto às escolhas psicológicas, os autores defendem que a proposta do ensino com o gênero centra-se em conhecimentos que se transformam em ação sobre a língua, a saber:

1. a atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos;
2. o procedimento didático visa transformar o modo de falar e de escrever, no sentido de proporcionar aos alunos uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo);
3. a transformação da linguagem ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos (por exemplo: regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, para evidenciar informações etc.). (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 92)

As razões expostas para as escolhas linguísticas levam em conta que:

- 1.a atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem;
- 2.a língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único que funciona sempre de maneira idêntica;
- 3.a existência de formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas que definem o que é "dizível" através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos. (RABELO e MARTINS, 2019, p. 166)

Em se tratando da proposta de ensino de gênero, os autores defendem a organização didática de um programa por meio de agrupamentos de gêneros, conduzido em forma de progressão e ensinado por uma sistematização metodológica. No próximo tópico tratamos dos objetos do ensino da escrita, para ampliação do conhecimento sobre a temática.

### **2.2.3 Os objetos do ensino da escrita**

É comum, em contextos de professores que tiveram há muito tempo ou que não conseguiram realizar a formação continuada, ocorrerem dificuldades de compreensão dos objetos do ensino da escrita. Neste contexto, a orientação à produção recai sobre a estruturação do texto, o uso de léxico, a ortografia, a pontuação, a concordância e a regência. É certo que esses aspectos precisam ser observados, no entanto é necessário redimensioná-los e ressignificá-los. Sabemos que as dificuldades de selecionar os objetos de ensino da escrita decorrem da pouca interação do professor com os estudos da linguística atual. Muitos dos professores, especialmente os indígenas, têm pouco ou nenhum conhecimento das áreas da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Semântica, da Pragmática e da Sociolinguística, porque tais disciplinas não constavam na grade dos currículos da formação inicial que tiveram. Em face desta problemática, a inclusão de uma abordagem mais atualizada sobre os estudos linguísticos, especialmente nos cursos de Letras, tem sido defendida por muitos especialistas, considerando o avanço significativo dessas abordagens nos estudos da linguagem nas últimas décadas.

Ilari (1997, p. 16-17) defende a difusão dos estudos da linguística moderna nos cursos de formação por várias razões, entre estas está a de que ela traz aos

professores que lidam com o ensino de língua portuguesa um suporte teórico que os ajudará na compreensão do fenômeno global da linguagem, e não somente em uma única face da língua. O autor considera que a linguística:

1. introduz na formação do professor um elemento formativo porque o ajuda a avaliar as potencialidades e as limitações que caracterizam a expressão e a comunicação dos seus alunos;
2. ajuda-o a fixar os objetivos viáveis e possibilitar o exame crítico dos recursos didáticos que a indústria editorial proporciona;
3. ajuda também a desautomatizar a visão corrente dos fatos da língua, bem como proporciona a oportunidade de método da investigação próprio das ciências naturais.
4. suscita a todo momento contraste entre cultura dominante e culturas relegadas entre o material didático e o “didatizado”. (ILARI, 1997, p. 17)

A relevância dos estudos linguísticos, especialmente aqueles que dão ênfase à questão discursiva da língua, reside no fato de que tais abordagens se voltam não somente para as questões gramaticais e formas textuais, mas ultrapassam essa visão para um olhar sobre o texto na observância da materialidade linguística e textual, e dos processos discursivos envolvidos.

As abordagens das teorias do texto e dos discursos para o ensino da língua materna revelam a compreensão do que ocorre no processamento textual, mostrando a linguagem como a capacidade humana de simbolizar e de realizar ações também simbólicas, que é própria do arcabouço teórico das abordagens sociointeracionistas da aprendizagem e do desenvolvimento da psicologia vigotskyana (MATÊNCIO, 2001). Essas abordagens ajudarão o professor a compreender a dinamicidade da língua e a assumi-la como prática social interativa, e subsidiarão a formação do professor de língua materna tanto do ponto de vista dos aspectos psicológicos quanto dos aspectos teóricos e metodológicos do ensino.

Também a formação sociolinguística do professor o ajuda a compreender as condições em que as ações de linguagem são produzidas pelos falantes. Mollica (2009, p. 32) destaca a emergência desses conhecimentos na formação do professor, como fundamentos para a compreensão “de traços sociolinguísticos na leitura, na escrita de gêneros e nos estilos formais”. Não é por acaso, pois, que a inclusão de abordagens mais atualizadas sobre os estudos linguísticos nos cursos de Letras tem sido defendida por muitos especialistas.

## 2.2.4 Refacção textual

Iniciamos este tópico refletindo sobre a importância de conhecer e desenvolver a refacção textual nas atividades de produção de texto. Conforme Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007, p. 5) “os procedimentos de refacção textual devem ser ensinados e podem ser aprendidos; não se trata simplesmente de higienizar o texto – ou passá-lo a limpo, como se diz comumente”. A revisão e a reescrita são etapas do processo de refacção de um texto. As autoras reforçam que “revisar e reescrever um texto implica reestruturá-lo, já que uma série de **atividades epilinguísticas** podem ser realizadas entre a sua primeira versão e a sua última versão” (Idem).

Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que **atividades de reflexão sobre a linguagem** (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 2002, pp. 63-64).

Não é novidade que escrever demanda um processo psíquico complexo, por isso Bronckart (2009) defende que, ao deparar com uma dada situação de linguagem, o agente produtor do texto realiza uma série de operações psicológicas relativas à mobilização de algumas das suas representações a respeito dos mundos (físico, social e subjetivo), em resposta ao contexto de produção textual e ao conteúdo temático. O modelo proposto procura demonstrar que a produção de texto é realizada considerando: “a) os lugares da produção do discurso; b) as condições de sua realização; c) as estratégias eficazes na produção do discurso.” (BRONCKART, 2009, p. 93). Em consonância com a perspectiva bronckartiana, a refacção textual contribui para a formação de produtores de texto e para quem tem o papel de mediar essa produção. De acordo com os PCN's, ela

permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente, possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. (BRASIL, 1998, p. 97).

Neste sentido, o procedimento da refacção textual, com a adequada mediação do professor, faz com que o aluno domine a reestruturação do seu texto e adquira práticas que permitam a revisão e a reescrita de forma gradual, ao mesmo tempo em que facilita o exercício da autocorreção, ampliando as possibilidades de interação aluno-texto. “Convivemos com mais e novas necessidades socioculturais de interação, de contato, de relacionamento ante o “novo mundo social e do trabalho”. Tudo isso se acentua quando se trata de interação por meio da escrita”. (ANTUNES, 2019, p. 12). Por seu turno, o professor como mediador da refacção textual tem a possibilidade de “interferir” nos textos, mesmo que involuntariamente, visto que há uma relação, uma perspectiva dialógica, como podemos perceber:

A orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN, 1999, p. 113)

O papel do professor é fazer a mediação da linguagem na produção textual, seja ela oral ou escrita, para que o sujeito construa as diversas capacidades – adaptação de sua produção às características do contexto e do referente, (capacidade de ação); mobilização dos modelos discursivos (capacidades discursivas); do domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. (FRANCHI, 1991, pp. 36-37).

Partindo dos pressupostos já delineados nesta tese, apresentamos a seguir a caracterização da dissertação escolar como gênero discursivo, cunhada por Souza (2003).



**Quadro 3 - Caracterização da dissertação escolar como gênero discursivo**

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>	
<b>PLANO DA SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM</b>	<b>CONTEXTO FÍSICO</b>
	<p><b>LUGAR DE PRODUÇÃO:</b> instituição de ensino</p> <p><b>MOMENTO DE PRODUÇÃO:</b> hora/aula destinada à produção textual</p> <p><b>PRODUTOR:</b> indivíduo que escreveu o texto</p> <p><b>LEITOR:</b> indivíduo com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, empregado da instituição, bem como os pares que, com o emissor, forma a turma da qual ele faz parte.</p>
<b>PLANO DISCURSIVO</b>	<b>CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO</b>
	<p><b>LUGAR SOCIAL:</b> a escola como comunidade promotora de interação sociocomunicativa entre seus membros, cujo objetivo precípua é desenvolver a competência intelectual do aluno, preparando-o para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.</p> <p><b>PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR:</b> aluno-produtor, que expressa suas ideias e as defende por meio de argumentos fundamentados, principalmente, nas impressões dos mundos formais por ele internalizadas.</p> <p><b>POSIÇÃO SOCIAL DO LEITOR:</b> o professor desempenha o papel de leitor, promovendo o primeiro momento dialógico, bem como atua como mediador no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por ser o leitor mais experiente. Os companheiros de sala de aula são também leitores e promotores da interação.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> o objetivo interacional da produção do gênero dissertação é obter a adesão do leitor ao ponto de vista do agente-produtor sobre determinado tema.</p> <p>O gênero dissertação se situa no mundo do EXPOR autônomo e desenvolve um discurso teórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sua estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão) ressalta-se pelo propósito específico de cada uma de suas partes.</li> <li>• O tema desenvolvido faz parte do mundo real do agente-produtor.</li> <li>• A progressão temática é processada a partir de um raciocínio lógico ou encadeamento de ideias expressas verbalmente, de forma que uma ideia implique, necessariamente, o surgimento da ideia seguinte.</li> <li>• O objeto temático detém autonomia completa dos parâmetros da situação de ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual).</li> <li>• Nenhuma unidade linguística refere-se ao agente-produtor nem a algum espaço-tempo de produção.</li> <li>• O leitor apreende as representações dos mundos formais, a visão de mundo, as crenças e os valores do agente-produtor e utiliza-os como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente.</li> <li>• O agente-produtor deverá demonstrar conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos que passa a apresentar.</li> <li>• O estilo individual de cada agente produtor, nesse contexto discursivo, também é verificado, bem como o tipo de relações sociais existentes entre os interlocutores.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os processos discursivos revelam tanto o momento histórico-social vivenciado pelo agente-produtor, quanto a manifestação da ideologia das instituições sociais com a qual esse agente interage.</li> <li>• A percepção de distintos aspectos discursivos dos mundos formais, a visão de mundo, as crenças e os valores que cada agente produtor internalizou sobre tema proposto é possibilitada pela proposta de um mesmo tema a vários alunos.</li> </ul>
<b>PLANO DAS PROPRIEDADE LINGUÍSTICAS DISCURSIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrência de fraca densidade verbal, correlativamente, marcada por uma densidade sintagmática extremamente elevada, predominando as frases declarativas.</li> <li>• Predominância das formas verbais no presente com valor atemporal, indicando a pretensão do autor em fazer afirmações de valor universal.</li> <li>• Emprego da modalidade culta da língua escrita.</li> <li>• Presença de formas da primeira pessoa do plural, que remetam aos participantes da interação verbal em geral, mas não aos interlocutores da interação em curso.</li> <li>• Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo: como, embora, mas, de outro lado, ainda.</li> <li>• Frequência de anáforas nominais ao lado das anáforas pronominais ou de procedimentos de referência dêitica intratextual: essa, este.</li> <li>• Presença de modalizações lógicas (traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais).</li> <li>• Formação de uma estrutura específica em que exista uma relação entre argumentos e uma dada conclusão e o verbo <b>ser</b> ou equivalente na construção da proposição.</li> <li>• Presença de verbos que põem em relação a causa e o efeito (causar, originar, ocasionar, suscitar, motivar etc), alguns verbos <i>dicendi</i> (afirmar, declarar, considerar, implicar, alegar, assegurar etc).</li> <li>• Ocorrência de determinados tipos de frases como os mais adequados para a argumentação tais como a asserção ou a interrogação, e nunca o imperativo.</li> </ul>

Fonte: Souza (2003, p. 92)

O quadro acima destaca as características que dão conta da ação de linguagem produzida no gênero dissertação, as quais “reúnem e integram os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático”, segundo Bronckart (2009, p. 99). De acordo com Bronckart (2009), o protótipo da sequência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases:

- a fase de premissa (os dados), em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase da apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiado por lugares comuns, regras gerais, exemplos, etc.;
- a fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.;
- a fase de conclusão (ou nova tese) que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. (BRONCKART, 2009, p.p..227)

Deste modo, para dar conta desta sequência argumentativa, é necessário organizar as ideias e pensar na construção do texto como um processo que está relacionado a ações de planejamento, elaboração e avaliação, em um movimento cíclico que contempla a realização da refacção textual.

## SEÇÃO III: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

### 3.1 Os caminhos da pesquisa

A proposta de realização da pesquisa nasceu da experiência do pesquisador com formação de professores indígenas, seja na sua atuação no contexto universitário ou em cursos de formação continuada. A coleta das informações aconteceu na Comunidade Indígena Malacacheta, Região Serra da Lua, município do Cantá, em um curso, intitulado: “Produção e reescrita de textos dissertativos para professores indígenas”. As atividades ocorreram no Centro Regional de Ensino entre os dias 18 e 22 de novembro de 2019, com a participação de 19 professores indígenas.

Para a realização do referido curso, foi desenvolvido um Plano de Ação, junto com os participantes, de modo a atender as suas necessidades, identificadas no momento da inscrição e na atividade de diagnóstico realizada no início do curso. Tal plano foi organizado e endossado pelos participantes. Dessa forma, o processo de construção atendeu a um dos princípios da pesquisa-ação.

Ademais, o arcabouço metodológico utilizado nesta pesquisa, é do tipo qualitativo em razão de propiciar uma “interação entre pesquisador e pesquisado”, conforme Severino (2013, p. 41). Com isso, proporciona a compreensão do que acontece no processo do ensinar e do aprender na produção de textos do gênero dissertativo entre os professores indígenas. De acordo com Chizzotti, (2014):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Na atividade qualitativa foi pesquisado o processo de refacção de textos produzidos por professores indígenas, considerando as formas do ensinar e de aprender o gênero dissertativo. A atividade compreendeu a contribuição da refacção textual visando a melhoria de textos de professores indígenas; identificou as principais dificuldades deles no processo de refacção de textos dissertativos; reconheceu a forma em que acontece a refacção textual em textos dissertativos produzidos por

professores indígenas; além disso, buscou a compreensão dos elementos de interculturalidade como indícios de refacção nos textos pesquisados.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador [...]. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda [...] pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 5)

Pelo fato de não acontecer a separação entre o “pesquisador e o que ele estuda” considera-se este estudo uma pesquisa-ação. Thiollent (2005) indica que a pesquisa-ação “supõe uma forma de organização planejada e de caráter social, educacional, técnico e outros” (p.12). Para Pimenta (2005), uma das principais características metodológicas da pesquisa-ação é o fato de ter o pressuposto de que

Os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

Desta forma, as abordagens tratadas com os sujeitos da pesquisa são o melhor meio de alcançar os resultados, de modo que junto com o pesquisador eles são ativos na construção e no desenvolvimento da pesquisa. Com isso, para Thiollent (2005), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que procura unir a pesquisa à ação ou prática e que desenvolve o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Esse tipo de pesquisa demonstra que o pesquisador também é um sujeito da prática a ser investigada e que deseja melhorar a compreensão desta. O autor garante que a pesquisa-ação tem como uma de suas principais características a geração de aprendizagem para todos que participam dela e durante todo o processo de investigação. Assim, não há separação entre o aprender e o ensinar a produção dos

textos dissertativos, como elemento de informação e de formação dos envolvidos no estudo.

A possibilidade de intervenção na prática de modo inovador e dinâmico é outra característica importante da pesquisa-ação. Ela acontece no decorrer do próprio processo de coleta de dados e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final da pesquisa, em razão da flexibilidade do processo de investigação neste tipo de pesquisa-ação. Desse modo, de acordo com Pimenta (2005), com a pesquisa-ação é possível ampliar o conhecimento do pesquisador e dos pesquisados, construir novos conhecimentos, atualizar-se e produzir mudanças.

Os caminhos percorridos para realização da pesquisa podem ser visualizados da seguinte forma:

**Quadro 4 - Desenho da pesquisa**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Compreender as principais dificuldades dos professores indígenas no processo de refação de textos dissertativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do curso sobre produção de texto;</li> <li>• Registro das atividades por meio da gravação de vídeo;</li> <li>• Uso de um diário de bordo para anotações ao longo das atividades.</li> </ul>	As dificuldades foram identificadas não somente em uma atividade inicial, elas permearam todas as atividades do curso, nos processos de interação e nas produções individuais e coletivas;
Analisar se as estratégias de refação de textos utilizadas pelos professores indígenas contribuíram para melhoria dos seus textos dissertativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação coletiva e individual de cada uma das versões produzidas;</li> <li>• Análise por parte do professor mediador como parte da pesquisa;</li> <li>• Realização do curso sobre produção de texto;</li> <li>• Registro das atividades por meio da gravação de vídeo;</li> <li>• Uso de um diário de bordo para anotações ao longo das atividades.</li> </ul>	Do total de 19 participantes da oficina, 15 conseguiram produzir as cinco versões propostas. As estratégias foram desenvolvidas no planejamento do curso em forma de Sequência Didática e com a indicação para que cada um criasse a sua SD;
Compreender os elementos de interculturalidade como indícios de refação em textos de professores indígenas em formação;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão acerca dos elementos interculturais no contexto indígena;</li> <li>• Análise por parte do professor mediador como parte da pesquisa;</li> <li>• Realização do curso sobre produção de texto;</li> </ul>	A participação dos cursistas nas atividades é muito intensa. Há um grande desejo de aprender e de, principalmente, colocar em prática com seus alunos.

Identificar os elementos de mediação da aprendizagem ao longo da realização do curso;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do curso sobre produção de texto;</li> <li>• Registro das atividades por meio da gravação de vídeo;</li> <li>• Transcrição das atividades do curso para servir como dado da pesquisa;</li> <li>• Uso dos registros feitos na avaliação permanente dos cursistas para verificar o reconhecimento da mediação;</li> </ul>	O olhar para a própria prática traz uma sensação diferenciada, com uma descrença, em determinados momentos, daquilo que foi observado. Serve como referência para avaliar a prática por meio da mediação do conhecimento.
---	---	---

Fonte: o autor da pesquisa

Diante destes caminhos seguidos pela pesquisa, retoma-se que, em um universo de projeção e no momento da elaboração do projeto de pesquisa, foram levantadas as seguintes hipóteses: a) o processo de refacção textual contribui para melhoria de textos de professores indígenas; b) as principais dificuldades dos professores indígenas no processo de refacção de textos dissertativos estão relacionadas às técnicas utilizadas, ao processo metodológico e aos aspectos da escrita a serem aperfeiçoados; c) o processo de refacção textual em textos dissertativos produzidos por professores indígenas aponta dificuldades, inicialmente, tanto para quem orienta como para os professores – orientados; d) diversos elementos interculturais aparecem, como indícios de refacção, ao longo dos textos dos professores indígenas em formação e e) é identificado um conjunto de elementos de mediação da aprendizagem ao longo da realização do curso e eles servirão como base para a prática dos professores cursistas e do professor pesquisador.

### 3.2 Local e sujeitos da pesquisa

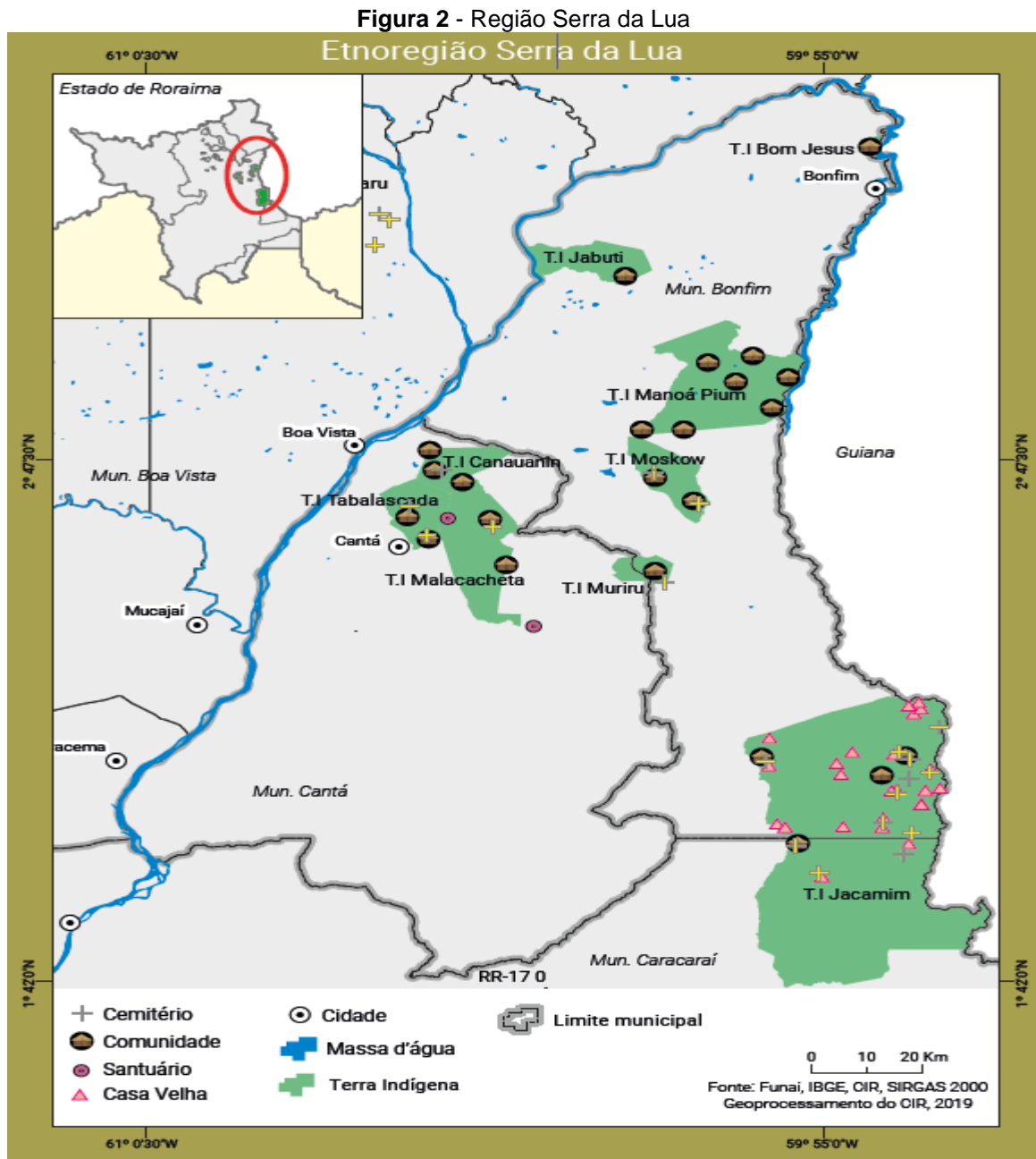
Conforme o DCRR – Documento Curricular de Roraima (RORAIMA, 2019), a rede estadual de educação de Roraima contava em 2019 com 381 escolas, dentre as quais, 258 são escolas indígenas, distribuídas entre as 32 Terras Indígenas homologadas, o que representa 46,2% do território do Estado. Outro aspecto importante a ser destacado é a migração maciça de venezuelanos que, de acordo com os dados da SEED, entre 2017 e 2018, gerou uma demanda de atendimento de mais de 1300 alunos nas classes de Ensino Fundamental II e Médio.

A pesquisa foi realizada na região Serra da Lua, que foi denominada assim pelo povo Wapichana em razão da seguinte história:

O nome da Região Serra da Lua tem uma história. Há muitos anos um grupo Wapichana viajava pela região, quando em certa noite percebeu um reflexo muito brilhante sobre uma serra. O reflexo tinha formato de lua e chamou a atenção dos viajantes, que consultaram os pajés para entender o que viram. Foram várias noites de trabalho dos pajés, até que chegaram à conclusão de que aquele brilho era emitido por uma grande pedra com formato de lua. Mas essa pedra não era comum. Ela era uma pedra sagrada e tinha um dono que a protegia. Por isso ninguém deveria olhá-la por muito tempo ou se aproximar dela. A pedra tinha uma força sobrenatural, que poderia fazer as pessoas adoecerem e até mesmo desaparecerem. Este reflexo pode ser visto ainda hoje numa serra próxima a Comunidade Muriru. Dizem os pajés que muitos espíritos protetores da natureza habitam aquele local. Por isso é que o povo Wapichana chama a região de Serra da Lua. (CIR, 2019, p. 7)

A região é composta de 9 (nove) Terras Indígenas homologadas e tem a presença de índios das etnias Makuxi e Wapichana, esta em maior quantidade. O curso contou com a participação de professores de todas as Comunidades indígenas da região, além de dois participantes de Boa Vista.





Fonte: CIR (2019, p. 10)

Os participantes do curso se deslocaram de comunidades com distâncias de até 190km para participarem, pois acreditaram no seu enriquecimento profissional, na aquisição de conhecimentos e também como uma forma de qualificar o currículo, visto que é comum as secretarias de educação, tanto a estadual como as municipais, realizarem processos seletivos, nos quais a participação e a carga horária dos cursos são requisitos de pontuação.

Apresentamos abaixo as distâncias percorridas pelos cursistas entre suas comunidades e o local, para participar do curso. Em razão do evento ter sido realizado em um período chuvoso, muitos se deslocaram de moto. Outro fator que fez se tornar

uma aventura o trajeto dos participantes é que 90% das distâncias foram percorridas em estrada de chão. Vejamos a tabela abaixo:

**Quadro 5** - Distância entre a comunidade do professor-cursista e o local do curso

Cursista	Localidade	Distância
PC – 1	Boa Vista	35 km
PC – 2	Comunidade do Pium	85 km
PC – 3	Comunidade Malacacheta	Local do curso
PC – 4	Comunidade São Domingos	105 km
PC - 5	Comunidade Tabalascada	30 km
PC – 6	Comunidade São Domingos	105 km
PC - 7	Comunidade São Domingos	105 km
PC - 8	Comunidade do Marupá	190 km
PC – 9	Comunidade Malacacheta	Local do curso
PC – 10	Comuidade Canauanin	22 km
PC – 11	Comunidade São Domingos	105 km
PC - 12	Comuidade Canauanin	22 km
PC - 13	Comunidade São Domingos	105 km
PC – 14	Boa Vista	35 km
PC – 15	Comunidade Tabalascada	30 km
PC - 16	Comunidade Vista Alegre	115 km
PC – 17	Comunidade do Pium	85 km
PC – 18	Comuidade Canauanin	22 km
PC – 19	Comunidade Água Boa	112 km

Fonte: autor da pesquisa

Para efeito de compreensão de alguns dados da pesquisa, utilizamos uma ficha diagnóstico dos cursistas. Nela não indicamos a questão do domínio da Língua Portuguesa, pois todos são falantes dela. Apresentamos abaixo parte das informações:

**Quadro 6 - Diagnóstico inicial dos cursistas**

Cursista	Idade	Sexo	Etnia	Domínio da língua indígena	Tempo como professor	Escola Indígena ou Local de trabalho	Formação	Disciplina(s) que leciona	Participou de cursos similares
PC – 1	37	F	WPC	Compreende, lê, fala e escreve	17 anos	CEFORR	Magistério Ciências Humanas Pós em ens. de línguas	Formação de professores indígenas	Não
PC – 2	53	F	MKX	Não fala nem compreende	4 anos	EEI Olegário Mariano	Lic. em Pedagogia Pós em Ed. Especial	EF Multidisciplinar	Não
PC – 3	49	M	WPC	Compreende e fala pouco	25 anos	Centro Regional Pedagógico Watuminpen Kaimena'uday	Lic. Intercultural – Com. e Arte	Atua na gestão	Não
PC – 4	31	F	MKX	Não fala nem compreende	1 anos	EEI Arnaldo Ambrósio	Licenciada em Letras - Espanhol	História e Prática de Projetos	Não
PC - 5	42	F	WPC	Compreende, lê, fala e escreve	12 anos	EEI Ant <sup>o</sup> Domingos Malaquias	Magistério Tamĩ'Kan Lic. Intercultural – Com. e Arte	Língua Indígena Wapichana	Não
PC – 6	31	F	WPC	Não fala nem compreende	7 anos	EEI Arnaldo Ambrósio	Lic. Intercultural – Comunicação e Arte	Língua Portuguesa e Ed. Física	Não
PC - 7	49	F	MKX	Não fala nem compreende	25 anos	EEI Arnaldo Ambrósio	Lic. em Pedagogia	EF Multidisciplinar	Não
PC - 8	34	F	WPC	Compreende e escreve	12 anos	EEI Pedro Terêncio	Lic. em Geografia Lic. em Pedagogia Pós em Gestão	Geografia, Filosofia e Sociologia	Não
PC – 9	32	F	WPC	Compreende e fala pouco	3 anos	EEI Adolfo Ramiro Levi	Lic. em Pedagogia	EF Multidisciplinar	Não
PC – 10	30	F	MKX	Compreende, lê, fala e escreve	6 anos	EEI Tuxaua Luiz Cadete	Lic. em Pedagogia	Língua Indígena Makuxi	Não

PC - 11	29	F	WPC	Compreende e fala pouco	8 anos	EEI Arnaldo Ambrósio	Lic. Intercultural – Ciências da Natureza	Ciências, Matemática e Geografia	Não
PC - 12	43	F	MKX	Compreende, lê, fala e escreve	25 anos	EEI Vovô Leonardo Gomes	Magistério Parcelado Lic. Intercultural – Comunicação e Arte	Língua Materna Makuxi	Não
PC - 13	25	F	WPC	Compreende, lê, fala e escreve	6 anos	EEI Prof. Genival Thomé Makuxi	Lic. em Pedagogia	Língua Materna Wapichana	Não
PC - 14	50	F	MKX	Compreende e fala pouco	25 anos	CEFORR	Lic. em Pedagogia Pós em Gestão	Formação de professores indígenas	Não
PC - 15	38	F	WPC	Compreende, lê, fala e escreve	16 anos	EEI Ant <sup>o</sup> Domingos Malaquias	Lic. em Letras/Literatura	Língua Portuguesa e Língua Wapichana	Não
PC - 16	30	F	WPC	Compreende, lê, fala e escreve	2 anos	EEI Arnaldo Ambrósio	Lic. em Pedagogia	Língua Wapichana	Não
PC - 17	36	F	WPC	Compreende, lê, fala e escreve	15 anos	EEI Olegário Mariano	Lic. Intercultural – Comunicação e Arte	Língua Portuguesa e Língua Wapichana	Não
PC - 18	53	M	WPC	Compreende e fala pouco	25 anos	Centro Regional Pedagógico Watuminpen Kaimena'uday	Lic. Intercultural – Comunicação e Arte Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia	Atua na gestão	Não
PC - 19	26	F	WPC	Compreende, lê, fala e escreve	2 anos	EEI Vovô Ricardo Ambrósio	Magistério Tamĩ'Kan Lic. Intercultural – Com. e Arte	Língua Materna Wapichana	Não

Fonte: autor da pesquisa

### 3.3 Coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados por meio da observação dos participantes do “curso de produção e refacção de textos dissertativos para professores indígenas”, da análise e da refacção dos textos produzidos por eles, com foco para o conjunto de refacção de um dos sujeitos da pesquisa. O critério para escolha dos textos analisados mais detidamente, em cinco refacções cada, foi o de que um deles possibilitasse mais aprendizagem e uma mediação pedagógica mais apurada, isto é, maiores possibilidades de mediação e de tratamentos dos objetos da produção textual. A metodologia contou ainda com a coleta de dados por meio da gravação audiovisual do curso e da sua transcrição, utilizando a metodologia interacional dos protocolos verbais.

Souza e Rodrigues (2008, p. 20) defendem que “a verbalização como técnica de coleta de dados tem tradição sólida dentro de diversas áreas”. Os autores consideram que “os protocolos verbais são (...) resultado de um processo de verbalização coocorrente ou retrospectiva a uma outra atividade executada. O objeto de análise, quando se aplica essa técnica, é o conteúdo das verbalizações” (id. P. 21). Ela é bastante utilizada nas várias vertentes da sociolinguística, na análise do discurso e na análise da conversação.

Para Magalhães e Machado:

Os protocolos verbais têm origem na teoria da solução de problemas desenvolvida por Newll e Simon (apud Cavalcanti, 1989). Em linhas gerais, ao usar os protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto se desincumbe de uma tarefa. (2012, p. 47)

Para os autores, nos últimos anos a coleta é feita com a verbalização de forma natural. No curso que foi a base para a identificação das informações deste estudo, a pesquisa-ação é destaque em que um professor trabalha com outros professores no processo de ensino e aprendizagem da escrita, há uma imbricação do contexto do professor-mediador do curso e do contexto do professor-cursista. Quer dizer, um professor mediando o conhecimento com outros professores, que, ao mesmo tempo, precisam aprender a aprender (metacognição) e aprender a ensinar. Pelo fato de ser uma pesquisa qualitativa demandou o uso da triangulação das técnicas de dados.

A triangulação é definida por Bortoni-Ricardo (2008), como:

Um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria. (2008 p. 61)

O processo de triangulação de dados ocorreu no momento da realização do curso, por meio da gravação audiovisual e da transcrição dos dados utilizando a metodologia interacional dos protocolos verbais; a análise da refacção de um dos textos produzidos por uma participante e outros elementos que podem ser considerados como evidência: respostas da ficha diagnóstico e *post-its* utilizados ao longo do curso para a avaliação permanente.

Um aspecto de destaque no processo de pesquisa é o papel da mediação pedagógica como uma necessidade para que seja ativado o processo de metacognição, pois é fundamental que o professor saiba avaliar o seu próprio desempenho. Flavell e Wellman (apud GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, 1992) definem as estratégias metacognitivas como o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu conhecimento, ou seja, o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos. Segundo esses autores, a metacognição envolve a sensibilidade para adequar a estratégia cognitiva à exigência da tarefa, o conhecimento sobre as características pessoais do aprendiz e sobre a tarefa proposta, e o controle sobre essas habilidades.

Em razão da compreensão de que há a necessidade de entender a importância e o processo da mediação da escrita no “Curso de produção e refacção de textos dissertativos para professores indígenas” é que as atividades foram gravadas e transcritas. O registro foi feito por meio da metodologia dos protocolos verbais (TOMITCH, 2008), de maneira que fosse possível a análise e visualização dos dados construídos no decorrer do curso. Os protocolos são identificados desta maneira: a) Protocolo 1 – Diagnóstico das dificuldades de escrita dos participantes; b) Protocolo 2 – Mediação coletiva e individual; c) Protocolo 3 – Exposição teórica; d) Protocolo 4 – Debate sobre a leitura dos textos base para a escrita; e) Protocolo 5 – Construção individual e coletiva das Sequências Didáticas (SD); f) Protocolo 6 – Mediação da produção e refacção dos textos. Foram utilizados os seguintes códigos:

(PM) para professor-mediador; (PC1, PC2, PC3, até 19, que é o número de participantes) para professores-cursistas e para supressão de alguma fala ou texto foram utilizados parênteses.

As análises foram realizadas, assumindo como base a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com destaque para os princípios da mediação pedagógica, a metodologia de Sequência Didática e os elementos de análise propostos por Bronckart (2009): infraestrutura textual, mecanismo de textualização e mecanismo de enunciação. Para tanto, foram utilizadas três técnicas de pesquisa: técnica dos protocolos de pesquisa, técnica de transcrição das atividades do curso e técnica da análise de conteúdos.

A análise de conteúdos é considerada em Triviños (2019) para além de método de análise único, ela serve para auxiliar em pesquisas mais complexas, o que constitui uma visão mais ampla. Para o funcionamento da técnica da análise de conteúdos é necessário considerar o contexto das análises. Com isso, o pesquisador não pode focar somente nos aspectos superficiais e/ou manifestos dos dados coletados. Assim, Flick (2009, p. 298) chama a atenção de que a noção de contexto (contexto discursivo e contexto interativo local) já é “mais ou menos indiscutível na pesquisa qualitativa”.

Em continuidade, Bauer & Gaskell (2007, p. 191) reforçam que a análise de conteúdo “reduz a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características”. Além disso, Triviños (2019) esclarece que esta análise é composta por um conjunto de técnicas. Deste modo, o pesquisador deve ter um “amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias”.

## **SEÇÃO IV: AS ANÁLISES DAS REFAÇÕES E DAS MEDIAÇÕES**

Nesta seção analisaremos o processo de análise dos dados coletados para atingirmos os objetivos da pesquisa. Para tanto, propomos a divisão em duas etapas. Na primeira, fizemos as análises na perspectiva teórica do ISD de Bronckart (2009), de uma produção textual e quatro refacções dos textos de um dos participantes, identificado como PC – 8, conforme já apontado na Seção III. Na segunda etapa, apresentamos uma panorâmica da realização do curso, com apontamentos a partir de uma sequência didática (SD) e analisamos, a partir da metodologia dos protocolos verbais, algumas etapas das 60 horas do curso.

### **4.1 Refacção de textos do professor indígena**

#### **4.1.1 Considerações sobre a autora dos textos analisados**

Para a escolha dos textos a serem analisados foram utilizados alguns parâmetros: formação acadêmica; qualidade do texto; dificuldade na produção e atendimento das propostas de produção e refacção. A cursista (PC – 8) tem formação em magistério do ensino médio; licenciada em Pedagogia e Geografia; e cursa especialização em Gestão e Supervisão. Identifica-se como da etnia Wapichana; ressalta que seu pai é Makuxi, mas escolheu ser Wapichana por conta do maior contato que teve com sua mãe, que é dessa etnia.

#### **4.1.2 Considerações sobre as análises**

Para realizarmos as análises da produção e das quatro versões de refacção produzidas pela professora indígena, participante do “curso de produção de textos dissertativos para professores indígenas”, é importante ter claro o contexto de produção e os sujeitos envolvidos. O agente-produtor é uma professora indígena que anseia por mais conhecimentos na área de produção de texto, como aponta na ficha de diagnóstico. Ela não teve, na formação acadêmica, as informações necessárias que garantissem o domínio do texto dissertativo, não somente para si, para que ajudasse nas suas necessidades cotidianas, como também para que fosse possível aprender a ensinar. É essencial observarmos que os apontamentos indicados nesta



seção, acerca dos textos da professora cursista, não devem ter um caráter definitivo, porque novos e diversos olhares podem e devem ser lançados em complementação.

No momento de planejamento do curso houve dúvida se levaríamos algumas temáticas prontas, para que os participantes escolhessem ou se apontaríamos uma temática mais ampla, denominada de temática macro, para que no processo de discussão cada participante delimitasse o tema de seu maior domínio. A primeira opção limitaria e dificultaria o processo de mediação da produção dos textos, em razão da diversidade de temáticas, além disso não atenderia a perspectiva teórica desta pesquisa; em função disso, assumimos a segunda opção para que os participantes tivessem a possibilidade de ampliar as escolhas e interagir nesse momento de pensar a produção textual em todas as suas etapas.

O tema macro escolhido foi “formação de professores indígenas”. Ele possibilitou a elaboração de 10 questões, que foram discutidas e respondidas em grupos. Feito o debate nos grupos e levado ao restante dos participantes, houve a interação pela troca de experiências, que contribuiu para que cada um delimitasse melhor seu tema. Assim, os professores cursistas delimitaram em 10 temáticas e escolheram seis. Logo abaixo trazemos as delimitações das produções e as informações de elaboração do plano textual, do planejamento do texto e das versões da produção e da refacção:

**Quadro 7 - Delimitação, plano, planejamento e elaboração**

Tema: formação dos professores indígenas				
PC	Delimitações	Elaborou o Plano Textual?	Elaborou o Planejamento do texto?	Quais versões do texto elaborou? (5)
PC – 1	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 2	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Não	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 3	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Não	Não	2ª e 5ª
PC – 4	Desafios dos professores indígenas da Região Serra da Lua no processo de formação na UFRR	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 5	A formação continuada dos professores indígenas no Polo Malacacheta	Sim	Não	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
PC – 6	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 7	Desafios dos professores indígenas da Região Serra da Lua no processo de formação na UFRR	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª

PC – 8	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 9	Os desafios da formação dos professores indígenas para atuar na educação especial no Polo Moskow	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 10	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Não	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
PC – 11	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 12	Os desafios da formação dos professores indígenas para atuar na educação especial no Polo Moskow	Sim	Não	1ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 13	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Não	Não	4ª e 5ª
PC – 14	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 15	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Não	Não	2ª, 3 e 5ª
PC – 16	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 17	O perfil da formação dos professores indígenas do Polo Manoá – Pium	Sim	Sim	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
PC – 18	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Não	Não	2ª, 3ª e 5ª
PC – 19	O papel das organizações na luta pela formação dos professores	Sim	Não	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª

Fonte: autor da pesquisa

Os professores indígenas vivenciaram na prática a interação, em um processo dialógico que caracteriza a ISD. O uso de técnicas variadas para produção de textos dissertativos foi uma das formas de motivá-los à elaboração de seus escritos. Além disso, ao discutirmos a possibilidade de utilização dos conhecimentos do curso na prática, com seus alunos, os participantes sentiram-se ainda mais motivados. Os participantes vislumbraram um conjunto de atividades que poderão propor aos seus alunos, respeitados os contextos e as pessoas envolvidas.

O quadro abaixo é resultado da junção do ISD (BRONCKART, 2009) e da perspectiva da Linguística Textual, que permita ao pesquisador a análise com base em categorias, de modo a ampliar para uma perspectiva mais profunda, diferente do comumente observado na literatura da área.

**Quadro 8** - Categorias analíticas do texto dissertativo

LUGARES DA PRODUÇÃO DO DISCURSO	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO DISCURSO	ESTRATÉGIAS EFICAZES NA PRODUÇÃO DO DISCURSO
<b>Infraestrutura geral</b>	<b>Mecanismos de textualização</b>	<b>Mecanismos de enunciação</b>
Objetivos do texto	Elementos de coesão e coerência do/no texto	
A dissertação como gênero textual	Conectivos – qual a função e como utilizar;	Modalização
Elementos básicos do texto dissertativo: tema e título, delimitação do tema,	Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo	Densidade verbal
Planejamento da produção	Procedimentos de referenciação dêitica intratextual	Formas verbais no presente com valor atemporal
Estrutura do texto dissertativo Discurso teórico	Presença de modalizações lógicas	Modalidade culta
Possibilidades de conclusão	Estilo do agente produtor	Estrutura que relacione argumento, conclusão e o verbo ser
Estrutura do texto dissertativo Discurso teórico		Presença de verbos que denotam causa e efeito
Formas de iniciar um texto dissertativo: parágrafo padrão: tópico frasal + argumentos + conclusão		Presença de unidade linguística referente ao agente-produtor e ao espaço-tempo da produção
Parágrafo padrão: tópico frasal + argumentos + conclusão;		Representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente-produtor
Possibilidades de conclusão		As vozes discursivas: os processos discursivos (momento histórico-social e manifestação da ideologia)
Progressão textual a partir da paragrafação		

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir da adequação de informações de Souza (2003) e Bronckart (2009).

As cinco versões do texto escolhido para as análises não estão com qualquer tipo de marcação ou anotação do professor mediador, pois as orientações para os autores foram feitas por meio de mediações coletivas da escrita, que possibilitaram uma apreensão mais qualificada dos conhecimentos, de maneira mais ampla e pontual, como também por mediações individualizadas com observações nos cadernos dos participantes, que atenderam a dúvidas específicas. **A produção de texto** assume o caráter de “ponto de partida” e “de chegada” nos processos de ensino e de aprendizagem da língua (GERALDI, 1991).

### 4.1.3 Primeira versão da produção textual

Neste primeiro momento houve a Interação sobre os gêneros textuais, com informações básicas sobre o gênero dissertativo; definição do tema e de suas delimitações e elaboração da produção textual.

## O Professor Indígena

Com a necessidade de uma formação mais ampla e qualificação em sua área de conhecimento o professor busca através das organizações indígenas capacitação e executar trabalhos sociais em suas comunidades.

Mas através das políticas públicas elaboradas pelo Estado para Educação Indígena o professor enfrenta com muita dificuldade alcançar seus estudos, a sua formação em faculdades, universidades, cursando através de pré-vestibular indígena, onde o professor se qualifica gradativamente. Portanto através dos lutas renovados e esforços o professor indígena consegue contribuir melhor com a sua comunidade e escola. Planejar as aulas, desenvolvendo um bom trabalho.

A primeira versão do texto não levou em conta as condições de produção, pois apesar do autor estar concluindo a segunda graduação, os aspectos gerais do seu texto não condizem com sua formação. Em posicionamento inicial a respeito do texto, observamos que um professor indígena que fala de uma temática da formação específica do seu povo, mas não consegue externalizar o conhecimento necessário para que seu texto seja compreensível, considerando sua situação de produção, quer dizer, em outro contexto poderia receber uma valoração positiva. Até porque, como indica Geraldi (2005, p.118) “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens”. Deste modo, o agente-produtor não conseguiu boa interação pela linguagem, de acordo com seu lugar de produção.

Verificaremos adiante as categorias analíticas do texto dissertativo apontadas no **Quadro 7**:

#### 4.1.3.1 Infraestrutura geral

##### a) Objetivo

O texto analisado não apresenta implícita ou explicitamente um objetivo. A motivação da autora para sua produção textual foi a conclusão de uma atividade inicial de um curso, para o qual ela criou muitas expectativas, tanto do que iria aprender até como utilizaria esse aprendizado. Para Volpato (2013, p.198), “o objetivo de qualquer atividade é o ponto norteador para as dúvidas que surgem no decorrer do desenvolvimento.”

##### b) Elementos básicos do texto dissertativo

O texto do produtor apresenta uma **introdução** e utiliza as relações de causa e consequência indicadas por Granatic (1995, p. 86) quando diz:

**Quadro 9** - Relações de causa e consequência no texto analisado

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
<b>Professor</b>	
“(...) necessidade de uma formação mais ampla e qualificação em sua área de conhecimento (...)”.	“(...)busca através das organizações indígenas capacitação e executar trabalhos sociais em suas comunidades”.

Fonte: autor da pesquisa

O fato do texto remeter a execução de trabalhos sociais nas comunidades está relacionado ao papel social dos professores, e é reflexo da formação da licenciatura intercultural do Instituto Insikiran - UFRR, que em seu Projeto Pedagógico prevê atividades de extensão e pesquisa nas comunidades dos acadêmicos (CARVALHO, FERNANDES E REPETTO, 2008). Em geral, quando acontecem as assembleias ou reuniões, há um reforço de que ele não é professor da escola e sim da comunidade, fato comprovado pela necessidade de uma carta de anuência ou indicativa do Tuxaua, para que uma pessoa seja escolhida para aquela comunidade em um seletivo de professores.

O **desenvolvimento** do texto não condiz com a ideia explicitada na introdução, visto que é apresentada a capacitação dos indígenas como fruto das lutas das organizações e esse aspecto não é explorado no desenvolvimento. Ele descreve a dificuldade do professor indígena de participar de políticas públicas estaduais voltadas à sua formação. Lima (2014, p. 96) afirma que os movimentos indígenas avançaram nas políticas públicas, com isso “percebeu-se a importância dessas organizações e a interação praticada por eles com o estado, para conquista das políticas públicas indígenas, principalmente a educação.”

A **conclusão** do texto apresenta características comuns desta parte ao indicar soluções para uma problemática, retomar uma ideia já mencionada e utilizar um conectivo conclusivo, que é o “portanto”, mas que fica prejudicado, quanto à estrutura, ao estar atrelado ao parágrafo anterior, quando deveria ser um novo parágrafo. O tema do parágrafo conclusivo é a superação das dificuldades de formação e o papel das organizações (lutas vencidas).

### **c) Tema e Delimitação do tema**

O tema (assunto sobre o qual o texto discorrerá) está bem definido e podemos depreendê-lo do título: Não há uma delimitação organizada do tema, ao menos explícita, visto que pode ser a “formação do professor indígena”, como também pode ser a “contribuição do professor com a comunidade e a escola”, possibilidades que são reforçadas ao longo do texto. Tal situação acontece porque o texto não indica a perspectiva a ser trabalhada, prejudicando a sua compreensão.

#### **d) Planejamento da produção**

O texto não nos parece resultar de um planejamento, visto que as informações estão desorganizadas.

#### **e) Discurso teórico**

As expressões que denotam conceitos teóricos, conforme Bronckart (2009) podem ser identificadas no texto, tais como: “políticas públicas”; “alcance de metas”; “formação mais ampla”; “executar trabalhos sociais”; “área de conhecimento”; “melhor contribuição com a comunidade escolar”. Além do discurso teórico, caracterizado pelas expressões citadas, é possível identificar marcas (luta, lutas vencidas, consegue contribuir melhor, esforço do professor) que suscitam um discurso político, que é característico dos povos indígenas.

#### **f) Progressão textual**

A realização da progressão acontece a partir dos temas de cada um dos parágrafos que compõem o texto. No texto analisado o tema da introdução é “a necessidade de formação mais ampla” para o professor; já o desenvolvimento traz a “dificuldade do professor indígena de participar de políticas públicas estaduais voltadas à sua formação” como o tema; na conclusão o tema é a superação das dificuldades de formação e o papel das organizações (lutas vencidas).

**g) Relação entre o sujeito e o contexto de produção** (parâmetro da situação de ação da linguagem)

Esta relação já foi mencionada no início desta análise. Ela é necessária, pois norteia a análise.

### **4.1.3.2 Mecanismos de textualização**

#### **a) Elementos de coesão**

No segundo parágrafo o professor cursista faz uso do conectivo adversativo “**mas**” para evidenciar a dificuldade de obter a formação, correlacionando com a busca de formação expressa no parágrafo anterior;

Para concluir o seu texto o professor cursista utiliza o termo “portanto”, que é convencional para explicitar o indicativo de conclusão e aparece no texto no momento de retomada das ideias (do primeiro parágrafo: “a necessidade de formação mais ampla”; do segundo parágrafo: a “dificuldade do professor indígena de participar de políticas públicas estaduais voltadas à sua formação” e do terceiro: a superação das dificuldades de formação e o papel das organizações).

O termo “**onde**” que é um elemento de articulação entre as informações do texto está deslocado do seu valor semântico no trecho, uma vez que no caso analisado o referido termo é indicativo de lugar, quando deveria ser utilizada a expressão “com o qual” (pronome relativo) no seguinte trecho:

Excerto 1

Mas através das políticas públicas elaboradas pelo estado para a educação indígena o professor enfrenta com muita dificuldade alcançar suas metas, a sua formação em faculdades, universidades cursando através de pré-vestibular indígena, **onde** o professor se qualifica gradativamente.

Para Bronckart (2009, p. 126-127) os processos de coesão verbal “assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos<sup>21</sup> (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”. Por seu turno, Koch (2002) esclarece que a coesão sequencial é identificada na produção analisada por meio dos seguintes verbos: busca (o professor busca através das organizações indígenas capacitação (...)); enfrenta (o professor enfrenta com muita dificuldade alcançar suas metas (...)) e consegue (o professor indígena consegue contribuir melhor (...)). Os verbos citados são representativos do plano discursivo do produtor do texto:

**Quadro 10** - Correlação entre os elementos de coesão verbal e o plano de produção do texto

Plano de produção	Coesão verbal	Enunciado do texto
A busca da formação do professor	Busca	“Necessidade de uma formação mais ampla”

<sup>21</sup> Bronckart (2009, p. 126) esclarece que o termo processo tem um valor genérico, designando todas as espécies de relações expressas pela semântica do verbo, das quais distinguimos, por comodidade, as três classes principais, que são: os estados, os acontecimentos e as ações.



Enfretamento das dificuldades de formação	Enfrenta	“Dificuldade do professor indígena de participar de políticas públicas estaduais voltadas à sua formação”
Superação das dificuldades de formação e o papel das organizações	Consegue	“O professor indígena consegue contribuir melhor com sua comunidade”.

Como apontado no **quadro 10**, os verbos explicitados em cada um dos parágrafos do texto representam com exatidão o seu plano de produção, ao mesmo tempo caracterizam uma perspectiva do discurso político dos povos indígenas e demonstram a trajetória de suas lutas: percebem a necessidade de buscar formação, compreendem a necessidade desta busca e conseguem a superação das dificuldades, tendo como resultado a contribuição em suas comunidades.

A coesão nominal acontece em alguns trechos do texto: “(...) necessidade de formação **mais ampla** (...)”. No excerto “(...) o professor enfrenta com **muita dificuldade alcançar** suas metas” há duas situações de coesão nominal. Na primeira o termo “muita” atribui valor de intensidade ao nome “dificuldade”. Já a segunda apresenta problema de coesão pela troca do termo “alcance” por “alcançar”. No último parágrafo a coesão está expressa no seguinte enunciado: “(...) através das **lutas vencidas e esforços** o professor consegue contribuir (...)”.

### b) Elementos de coerência do/no texto

No trecho abaixo o sujeito produtor confunde o conceito de “pré-vestibular” com o da realização do curso superior ou ainda, pode ter confundido com a realização do “vestibular indígena”, que é uma modalidade de seleção para diversos cursos da UFRR, específica para os índios.

Excerto 2

Mas através das políticas públicas elaboradas pelo estado para a educação indígena o professor enfrenta com muita dificuldade alcançar suas metas, a sua formação em faculdades, universidades cursando através de **pré-vestibular indígena**, onde o professor se qualifica gradativamente.

Em dois momentos do texto analisado, o sujeito produtor dificulta a ação de ler do interlocutor porque não segue o princípio do paralelismo: no primeiro caso (“o professor busca através das organizações indígenas **capacitação, executar** seus trabalhos sociais em suas comunidades”) o verbo executar deveria aparecer como

substantivado de modo a atender o processo de nominalização<sup>22</sup>; no segundo caso ocorre processo similar, quando utiliza o verbo alcançar ao em vez de alcance em (“o professor **enfrenta** com muita dificuldade **alcançar** suas metas”).

No segundo parágrafo do texto analisado a sua coerência só acontece por um esforço do leitor para relacionar o tema do primeiro parágrafo (**busca através das organizações indígenas capacitação**) com o do segundo (“dificuldade do professor indígena de participar de políticas públicas estaduais voltadas à sua formação”), porque o sujeito produtor do texto relaciona a ideia de “políticas públicas elaboradas pelo estado para a educação indígena” com a busca de capacitação por meio das organizações.

Excerto 3

Com a necessidade de uma formação mais ampla e qualificação em sua área de conhecimento o professor **busca através das organizações indígenas capacitação** e executar trabalhos sociais em suas comunidades.

Excerto 4

Mas através das políticas públicas elaboradas pelo estado para a educação indígena o professor enfrenta com muita dificuldade alcançar suas metas, a sua formação em faculdades, universidades cursando através de pré-vestibular indígena, onde o professor se qualifica gradativamente.

### c) Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo

Os organizadores lógico-argumentativos aparecem bem marcados no texto: no primeiro momento o autor utiliza o termo “com” na oração “**com** a necessidade de uma formação mais ampla e qualificação em sua área de conhecimento (...)” para marcar de onde ele parte para a produção de sua dissertação (o lugar do discurso/o lugar do sujeito produtor). No segundo momento, ele utiliza o “mas”, excerto 5, para argumentar sobre a dificuldade que os professores indígenas encontram no processo de qualificação.

Excerto 5

Mas através das políticas públicas elaboradas pelo Estado para a educação indígena o professor enfrenta com muita dificuldade alcançar suas metas, a sua formação em faculdades, universidades cursando através de pré-vestibular indígena, onde o professor se qualifica gradativamente.

<sup>22</sup> Para Rocha (1999, p.125) a nominalização é “a criação de um substantivo a partir de qualquer categoria que não seja substantivo”

Excerto 6

Portanto, através das lutas vencidas e esforços o professor indígena consegue contribuir melhor com a sua comunidade e escola. Planejando aulas, desenvolvendo um bom trabalho.

No terceiro momento, o autor utiliza o “portanto”, excerto 8, para correlacionar as informações já mencionadas com a informação seguinte que é a superação das dificuldades enfrentadas pelo professor no processo educacional.

#### 4.1.3.3 Mecanismos de enunciação

##### a) Formas e tipos de argumentos, conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos

O produtor do texto utiliza três argumentos no primeiro parágrafo. O primeiro aponta **a necessidade de formação do professor indígena**, o segundo que essa **formação ocorre por meio das organizações indígenas** e o terceiro indica a **execução de trabalhos sociais nas comunidades**. Ao apontar tais posicionamentos o sujeito produtor demonstra conhecimento dos fatos e domina os argumentos, dois deles são evidenciados no desenvolvimento, sem que sejam apresentadas provas para reforçar os argumentos.

No desenvolvimento do texto, o autor amplia a discussão sobre o argumento: **a necessidade de formação do professor indígena**, que embora tenha referente a questão da necessidade, aponta para as dificuldades na obtenção da formação, conforme observamos abaixo:

Excerto 7

Mas através das políticas públicas elaboradas pelo estado para a educação indígena o professor enfrenta com muita **dificuldade alcançar suas metas, a sua formação** em faculdades, universidades cursando através de pré-vestibular indígena, onde o professor se qualifica gradativamente.

O argumento **execução de trabalhos sociais nas comunidades** é desenvolvido na conclusão do texto por meio do excerto 10:

Excerto 8

Portanto através das lutas vencidas e esforços o professor indígena **consegue contribuir melhor com a sua comunidade e escola**. Planejando aulas, desenvolvendo um bom trabalho.

### b) Modalização

O autor traz duas modalizações deônticas nos seguintes trechos: “(..) o professor **busca através** das organizações indígenas capacitação.”; “o professor indígena **consegue contribuir** melhor com a sua comunidade e escola”.

A modalização apreciativa aparece no seguinte trecho do texto: “o professor enfrenta **com muita dificuldade** (...)”

No trecho, “Mas através das políticas públicas elaboradas pelo Estado para a educação indígena **o professor enfrenta** com muita dificuldade” identificamos uma modalização pragmática.

### c) Densidade verbal

Há uma fraca densidade verbal ao longo de todo o texto, com predomínio de sintagmas nominais, como vemos a seguir:

Excerto 9

Com a necessidade de uma formação mais ampla e qualificação em sua área de conhecimento o professor **busca** através das organizações indígenas capacitação e **executar** trabalhos sociais em suas comunidades.

Este verbo encontra-se inadequado, para que haja o paralelismo o termo adequado seria **execução**.

Excerto 10

Mas através das políticas públicas elaboradas pelo estado para a educação indígena o professor **enfrenta** com muita dificuldade **alcançar** suas metas, a sua formação em faculdades, universidades  **cursando** através de pré-vestibular indígena, onde o professor se **qualifica** gradativamente.

O adequado seria a substituição do verbo **alcançar** pelo substantivo alcance ou **de alcance**.

Excerto 11

Portanto através das lutas vencidas e esforços o professor indígena **consegue contribuir** melhor com a sua comunidade e escola. **Planejando** aulas, **desenvolvendo** um bom trabalho.

### d) Formas verbais no presente com valor atemporal

O texto traz os verbos “*busca*”, “*enfrenta*” e “*consegue*” com valor atemporal, o que faz com que a ação não seja específica, de maneira que prejudica a qualidade da produção textual. Segundo Fatori (2006), é um dos tempos verbais mais utilizados no português, tanto na sua modalidade escrita quanto na falada. Como observamos nos

excertos do item anterior, cada um deles encontra-se em uma estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

### e) Modalidade culta

O texto apresenta algumas falhas como o uso inadequado do “onde”, excerto 12, a troca de substantivo por verbo em (alcançar/alcance), excerto 13, a falta do paralelismo (capacitação e executar), os problemas de pontuação e paragrafação. Verifiquemos nos excertos abaixo:

Excerto 12

“(...) onde o professor se qualifica gradativamente”.

Excerto 13

“(...) enfrenta com muita dificuldade alcançar suas metas

O texto apresenta a modalidade culta, em razão da natureza do gênero, partindo das seguintes características: seleção lexical e estruturas sintagmáticas adequadas ao tema. A autora assume uma estrutura discursiva complexa, porque primeiro apresenta a situação para depois situar o sujeito, tornando-se uma característica do seu texto, uma vez que a situação discursiva se mantém em todos os parágrafos.

Com isso, o texto é produzido por uma autora indígena que tem a oralidade como prática social mais desenvolvida, a agente-produtora sabe que precisa atender às exigências da modalidade formal da língua e se esforça para obter êxito na atividade, sem perder de vista as características do texto e do discurso que pretende produzir.

### f) Presença de verbos que denotam causa e efeito

O texto não apresenta verbos que denotem a relação de causa e efeito, mas a sua estrutura discursiva revela essa relação, como verificado no Quadro 5, item b da infraestrutura.

**g) Representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente-produtor**

O texto da professora-cursista não apresenta representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido por ela. Possivelmente seja uma das grandes dificuldades da adequação da produção ao contexto, em razão da necessidade de exemplos, comprovações com a clareza dos argumentos.

**h) As vozes discursivas: os processos discursivos (momento histórico-social e manifestação da ideologia)**

São identificadas no texto analisado três vozes sociais, conforme representação abaixo:

**Quadro 11 - Vozes sociais**

<b>Organizações</b>	<b>Professor</b>	<b>Estado</b>
Lutam pelos ditos dos professores indígenas: “(...) o professor busca através das <b>organizações</b> indígenas capacitação”.	Está presente em todos os momentos do texto, como uma voz ativa de luta: “(...) o professor busca capacitação”. (...) o professor enfrenta com muita dificuldade de alcanças suas metas”. “(...) o professor consegue contribuir melhor com a sua comunidade	Tem o dever de ofertar as políticas pública pleiteadas pelas organizações indígenas:

Fonte: autor da pesquisa

Identificamos a relação das vozes com a perspectiva da interação de Vygotsky, sociointeracionista discursiva propalada por Bronckart e discursiva de Bakhtin. Isto porque é na relação com o outro, e só assim, que se torna viável a produção da escrita, uma vez que os textos não surgem adâmicos, mas são sempre respostas e prospecções em relação a outros textos e a outras pessoas (BENTO, 2013, p. 18).

**i) Estilo do agente produtor**

Neste primeiro momento de análise, é possível identificar um estilo de texto que é característico dos professores indígenas, quando se refere a “necessidade”, “dificuldade” e “formação”, além de outros elementos que remetem a aspectos políticos dos povos indígenas. Tais situações são observadas em: “(...) o professor busca através das organizações indígenas capacitação”. A ênfase é dada a “organizações indígenas”, o que demonstra o valor atribuído ao movimento político destes povos.

Ainda como marca do discurso político indígena, estes sujeitos quando se referem aos processos de formação sempre indicam as dificuldades (“(...)enfrentam com muita dificuldade alcançar suas metas”) com e, ao mesmo tempo, o processo de superação destas (“Portanto através das lutas vencidas e esforços o professor indígena consegue contribuir melhor com a sua comunidade e escola (...”).

#### **4.1.4 Primeira versão da refacção textual**

Nesta etapa foi feita a discussão sobre os conceitos de texto, avaliação da dissertação com a identificação das dificuldades de sua produção e das possíveis soluções; orientação para elaboração do plano do texto; elaboração da 1ª refacção textual.

## O Papel das Organizações Indígenas na luta pela formação dos professores em Roraima

As Organizações são fundamentais para promover e defender a Educação Escolar Específica e diferenciada seguindo o direito e interesse dos professores e povos em geral do Estado de Roraima.

Apoiando as Escolas Indígenas através de assembleia na elaboração e replicação de seus projetos políticos pedagógicos regionais, calendário escolar, material de didática Específica e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das Organizações para o professor indígena em Roraima, é promover parceria com instituições formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

Entre a primeira versão da produção textual e da primeira refacção do texto produzidas pela professora participante do curso, observamos que há uma diferença de qualidade textual, pois esta última não apresenta a importância da formação para os povos indígenas, elemento que é a essência do processo de argumentação. O texto é direcionado somente para a questão da atuação das organizações indígenas. Identificamos como prováveis motivos da participante ter chegado a esta refacção, que caracterizamos o texto com menos qualidade que o anterior. A primeira das razões foi o processo de mediação do professor, no qual indicou a necessidade de avaliação e de delimitação da temática, de modo a ter ideias mais concisas e diretas. A outra motivação pode ter sido a falta de prática de escrita e a preocupação em melhorar o texto, que foi compreendida pela autora como a mudança no seu todo.



A primeira refacção do texto foi construída a partir de um conjunto de mediações e orientações: a) a estrutura do texto dissertativo; b) as possibilidades de como iniciar o texto do gênero dissertativo; c) a discussão em grupos sobre a divisão dos assuntos; d) a importância de que cada parágrafo trate de um tema e que ele esteja em consonância com os outros e e) o que escrever na refacção.

#### 4.1.4.1 Infraestrutura geral

##### a) Objetivo

Na versão analisada o texto ainda continua sem um objetivo, comparando-o à primeira produção, situação que nos leva a conjecturar ausência de percepção do objetivo, por parte da autora, o que remete a falta de direcionamento no conjunto da produção. Com isso, o texto apresenta falhas de estrutura de organização do gênero, da ação de linguagem em cada parte e parte do conteúdo proposto.

##### b) Elementos básicos do texto dissertativo

A partir da proposta de produção da autora, o parágrafo inicial, que pode ser considerado uma introdução, traz uma mescla entre conceito e definição ao dizer que

Excerto 14

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.

As referências ao termo **indígenas** estão implícitas no excerto 14, por terem sido possivelmente suprimidas, no momento de sua autora passá-lo a limpo. Observamos que era corriqueira essa ação. Ao realizarmos a leitura isolada do parágrafo conseguimos inferir que a educação a que a autora se refere é a indígena pela presença dos termos “*específica e diferenciada*”, que remete ao RCNEI (BRASIL, 1998) e a outros documentos e até aos discursos de reivindicação dos defensores desta modalidade de educação. Para o RCNEI (BRASIL1998, p. 11) há legislações que apontam “a necessidade de uma educação específica, diferenciada e de

qualidade para as populações indígenas, na prática, no entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados.”

O uso das letras iniciais maiúsculas em “Educação Escolar Específica” pode ser entendido como uma valoração da temática nos contextos de formação e de atuação dos professores indígenas. As palavras citadas fazem parte do repertório do discurso destes professores, bem como reforçam sua identidade e empoderamento. Para Paladino e Czarny (2012, p. 14), “a educação intercultural é vista como um instrumento de ‘empoderamento’ das minorias, das populações que estão à margem da cultura hegemônica”.

A escolha de iniciar o desenvolvimento com o uso do verbo “apoiar” no gerúndio, que indica uma continuidade da ação, não foi produtiva, a despeito do seu valor semântico.

A autora explicita o papel das organizações, excerto 15, mas não o relaciona com a formação dos professores indígenas, resultando na falta de conclusão da ideia. A forma como a ação de linguagem está proposta nesta parte do texto indica uma continuidade da introdução, comprovada pela presença de exemplos:

Excerto 15

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.

A cursista manteve o problema de pontuação da produção do texto inicial ao não dividir o desenvolvimento da conclusão, como vemos no excerto 18.

Excerto 16

Apoiando as Escolas Indígenas através de assembleia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

Diante da proposição da autora, podemos considerar que o processo de conclusão acontece a partir do termo “A partir de...”

Excerto 17

Diante o fortalecimento, o papel das Organizações para o professor indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com curso Específicos de formação inicial e continuada.

A palavra “diante”, excerto 17, não foi utilizada de maneira adequada, porque sinaliza e demarca determinada situação, apontando para uma consequência e não para a causa. No caso analisado, há uma inversão nesta ordem. Uma possibilidade para adequação do trecho, considerando sua função de conclusão das ideias, seria o uso de “Com o fim de” e a reelaboração da ideia conclusiva.

### c) Tema e Delimitação do tema

O tema e sua delimitação estão explícitos no título, conforme já apontado na análise da primeira produção. No entanto, a concretização da delimitação não acontece ao longo do desenvolvimento da dissertação, fato que prejudica a qualidade da proposta.

### d) Planejamento da produção

Nesta primeira refacção, a falta de um planejamento do texto persiste. Para Travaglia (2019, p. 88), “independente do gênero a que pertença todo texto, ao ser produzido, precisa ser planejado, seja com um planejamento por escrito, seja mentalmente, quando já se tem competência mais desenvolvida”

### e) Discurso teórico

O discurso teórico é marcado pelo uso da seleção lexical destacada no excerto 18:

Excerto 18

As **organizações** são fundamentais para promover e defender a **educação escolar específica e diferenciada** seguindo direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima. Apoiando as Escolas Indígenas através de assembleia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante **o fortalecimento**, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

## f) Progressão textual

Excerto 19

As **organizações** são fundamentais para promover e defender a **educação escolar específica e diferenciada** seguindo direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima. Apoiando as Escolas Indígenas através de assembleia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o **fortalecimento**, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

O parágrafo inicial do excerto 21 apresenta duas informações, a primeira trata do conceito e definição das Organizações, que apesar de não estar explícito, pelo título inferimos serem as organizações indígenas. Já a segunda informação traz demandas genéricas destas instituições.

Para Freitas (2017, p. 88):

A formação de indígenas é uma demanda vinda dos tuxauas para fortalecer a escola indígena, realizando as discussões sobre educação escolar nas assembleias e reuniões comunitárias. No caso de Roraima, é criado o Magistério Indígena Tami`kan e o Insikiran com a Licenciatura Intercultural.

No segundo parágrafo, a primeira informação aponta como deve acontecer o apoio das organizações às escolas indígenas e a segunda informação correlaciona “assembleia” com o “planejamento pedagógico”. Como aponta Freitas (2017, p. 148), acerca do processo de reafirmação e de reelaboração da identidade étnica, “tais aspectos podem ter contribuído para a autonomia e sustentabilidade das comunidades indígenas onde **a escola assume papel importante.**”

Com o intuito de correlacionar um conjunto de informações, a progressão acontece no texto da autora analisada, mas de uma forma desorganizada.

## g) Relação entre o sujeito e o contexto de produção (parâmetro da situação de ação da linguagem)

O sujeito amplia as possibilidades de produção de um novo texto, por meio de novas informações adquiridas em leituras e em debates realizados no momento do

curso, quando houve a mediação para a refacção textual. O contexto de produção se mantém.

#### 4.1.4.2 Mecanismos de textualização

Para Antunes (2010, p. 29), “nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade”. Neste sentido, recorreremos à ISD para compreender que os discursos estão dentro de um contexto de produção. Bronckart (1999) indica que os mecanismos de textualização correspondem às regras de organização geral do texto, que compreendem a coesão nominal e a verbal e os mecanismos de conexão.

##### a) Elementos de coesão

Excerto 20

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada **segundo** o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.

**Apoiando** as Escolas Indígenas através de assembleia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. **Diante** o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

A cursista utilizou, no excerto 20, o verbo “seguir” no gerúndio com o intuito de ligar as informações e dar continuidade às ideias apontadas anteriormente. O segundo parágrafo tem a característica de continuidade do anterior, visto que há a utilização de um gerúndio, “apoiando”, para iniciá-lo e que as informações presentes nele servem para exemplificar o que foi apresentado no primeiro parágrafo.

Ao final do segundo parágrafo, iniciado por “Diante o fortalecimento”, excerto 20, a autora tenta fazer uma conexão, mas a escolha lexical não foi adequada, porque remete a uma consciência de algo ainda não dito. O prejuízo na correlação das informações leva a incoerências no texto a serem apontadas adiante.

**Quadro 12** - Correlação entre os elementos de coesão e o plano de produção do texto

Plano de produção	Coesão	Enunciado do texto
O que são as Organizações	Seguindo (inadequada)	“Seguindo o direito e interesse (...)”
Atuação das Organizações	Apoiando (inadequada)	“Apoiando as Escolas Indígenas (...)”

Retomada do papel das organizações	Diante (inadequada)	“Diante o fortalecimento (...)”.
------------------------------------	---------------------	----------------------------------

Para encontrarmos um possível plano de produção identificamos alguns elementos que servem como resumo das ideias apresentadas. Os elementos da coesão são as preposições, as conjunções, os advérbios e as locuções adverbiais, como vemos no excerto 21.

Excerto 21

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima. Apoiando as Escolas Indígenas através de assembleia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

O texto em seu todo, excerto 21, indica que a coesão nominal acontece somente com o uso do conectivo aditivo e.

### **b) Elementos de coerência do/no texto**

A falha no uso dos elementos de coesão leva a incoerência do texto. Apesar da existência da progressão em parte do texto, a coerência é prejudicada ao não completar e especificar no primeiro parágrafo “Organizações”, como sendo dos indígenas, o que acarreta uma incoerência. Além disso, por se tratar de um gênero dissertativo, não é aceitável que o produtor inicie texto como se fora continuidade do título.

### **c) Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo**

A progressão do tema do texto ocorre por meio da conexão, que é um dos mecanismos de textualização. Para Bronckart “As unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais” (2006, p. 122) são as “conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frase.” (Idem).

Assim como no primeiro texto analisado, a autora não utiliza de modo adequado boa parte dos organizadores textuais, ocorrendo, ao longo da refacção analisada, uma repetição do conectivo “e” para ligar dois verbos, uso inadequado do advérbio de lugar “onde”.

Excerto 22

As Organizações são fundamentais para formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas **com** a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. Em promover **e** defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades **que** promove curso específico para **que** o professor possa estudar **e** retornar as suas comunidades.  
Portanto, **onde** também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

A utilização adequada dos organizadores textuais contribui para melhor coesão e coerência do texto e conseqüentemente sua compreensão.

#### 4.1.4.3 Mecanismos de enunciação

##### a) Formas e tipos de argumentos, conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos

O texto apresenta dois argumentos. O primeiro que trata do papel das organizações e o segundo acerca da demanda junto aos professores. No segundo há ainda a utilização da exemplificação como forma de argumentar a respeito da forma de atuação das organizações.

**Quadro 13** - Argumentos da autora

Argumento 1	“(…) seguindo o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.”
Argumento 2	“Apoiando as Escolas Indígenas através de assembléia na elaboração <b>e</b> aplicação de seus (…)”
Argumento 3	“(…) <b>e</b> no planejamento pedagógico de forma articulada.”
Argumento 4	“o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial <b>e</b> continuada.”

Fonte: autor da pesquisa

A autora construí os argumentos listados no quadro 13, mas não os conectou da forma adequada, deste modo a construção de sentidos foi prejudicada, como vemos no excerto 23.

Excerto 23

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.

Apoiando as Escolas Indígenas através de assembléia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

## b) Modalização

Os tipos de lexicalização possíveis que as modalidades podem possuir são apresentados por Koch (2011):

- a) Performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
- b) Auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;
- c) Predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
- d) Advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
- e) Formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;
- f) Modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
- g) Verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
- h) Entonação: (que permite, por ex.: distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
- i) Operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc. (KOCH, 2011, p. 84).

Excerto 24

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.

Apoiando as Escolas Indígenas através de assembléia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

O excerto 24 nos demonstra que a autora do texto tem um grande nível de envolvimento com a causa da educação indígena. Não identificamos modalizadores explícitos, mas situações que podem ser consideradas como uma modalização. O uso



de “específica e diferenciada” pode ser apontado como uma forma de modalizar, delimitar e esclarecer aos leitores que é a educação ofertada aos povos indígenas.

### c) Densidade verbal

Observamos, inicialmente, a presença do “**são**”, no primeiro parágrafo e “**é**” no segundo, que são verbos de ligação. Mais adiante, no parágrafo inicial do texto, encontramos dois verbos no infinitivo, que podemos nominalizá-los, o que pode tornar o texto mais compreensível, assim:

Excerto 25

As organizações **são** fundamentais para **promover** e **defender** a educação escolar (...)

Poderia ser adequada para:

Excerto 26

As organizações **são** fundamentais para a promoção e a defesa da educação escolar (...)

A ação diminuiria a quantidade de verbos, mas tornaria o trecho mais adequado. Em continuidade encontramos dois verbos no gerúndio, o primeiro “**seguindo**”, que quebra a sequência do texto e sua compreensão adequada. Utilizado no trecho “específica e diferenciada **seguindo** o direito e interesse dos professores”. Não é função da nossa análise, mas propomos a mudança para esta forma “específica e diferenciada, **defendendo os** direitos e **os** interesses dos professores (...)”

Excerto 27

As organizações **são** fundamentais para **promover** e **defender** a educação escolar específica e diferenciada **seguindo** o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.  
**Apoiando** as Escolas Indígenas através de assembléia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, **é** **promover** parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

O segundo parágrafo do texto traz somente três verbos, um no gerúndio “**apoiando**”, um de ligação “**é**” e outro no infinitivo “**promover**”. O gerúndio é uma forma nominal do verbo, que pode representar uma ação contínua. No gênero

dissertativo não é indicado o uso deste tipo de verbo no início do parágrafo. Neste caso, “apoiando as Escolas Indígenas,” remete a uma ação do parágrafo anterior, sem exercer a função conexão.

#### d) Formas verbais no presente com valor atemporal

Nesta refacção aparecem os verbos “**são**” e “**é**”, que são formas verbais com o valor atemporal. A amplitude é uma característica deste tipo de verbo, veja que em “as organizações **são** fundamentais (...)” não é possível determinar o tempo.

#### e) Modalidade culta

A utilização da modalidade culta no contexto escolar e nas relações sociais que tratam, por exemplo, de emprego em determinadas áreas, é uma obrigação. O que pode comprovar tal afirmação é a utilização cada vez mais comum de teste de escrita para seleção de pessoas em muitas empresas.

A agente produtora tem a oralidade como prática social de grande uso nas suas redes sociais, observamos ao longo das diversas produções textuais da autora, a preocupação com a adequação do uso da língua ao contexto de produção do texto.

#### f) Presença de verbos que denotam causa e efeito

Excerto 28

As organizações **são** fundamentais para **promover** e **defender** a educação escolar específica e diferenciada **seguindo** o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.  
**Apoiando** as Escolas Indígenas através de assembléia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, **é promover** parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

Como já indicamos anteriormente, a base da estrutura do real é a relação causa e efeito. Em um primeiro momento não visualizamos que algum dos verbos que denotem causa e efeito estejam no texto analisado.

**g) Representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente-produtor**

O foco dos textos reescritos tem sido o papel das organizações, por conta disso é que a autora afirma que elas “são fundamentais.” Para Bronckart (2006), essas representações configuram-se na base de orientação do agir linguageiro, a partir da qual as decisões de ordem acional, discursiva e linguística são efetivadas.

Excerto 29

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo o direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.  
Apoiando as Escolas Indígenas através de assembléia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

Para a produção do texto, a autora mobilizou suas três representações, conforme o modelo bronckartiano. A primeira se relacionou com o contexto da produção textual. A agente produtora do texto é professora, indígena e naquele momento da produção, uma participante do curso. Deste modo, influenciou a pragmática sobre a organização geral do texto. Ademais, as representações articuladas como conteúdo temático ou referente, de certo influenciaram nos aspectos pragmáticos da organização textual.

**h) As vozes discursivas: os processos discursivos (momento histórico-social e manifestação da ideologia)**

Excerto 30

As **organizações** são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo o direito e interesse dos **professores** e povos em geral do estado de Roraima.  
Apoiando as **Escolas Indígenas** através de assembléia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o **professor Indígena** em Roraima, é promover parceria com **instituição formadoras** com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

A voz discursiva identificada no texto analisado é somente a das organizações. O professor desaparece como voz e, assim como as escolas indígenas e as instituições formadoras são apontadas como da voz das organizações:

**Quadro 14-** Vozes sociais

Organizações	Professor	Escolas Indígenas	Instituições formadoras
<p>O foco do texto é mais direto nas organizações indígenas</p> <p>“As <b>organizações</b> são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada.”</p> <p>“Apoiando as <b>Escolas Indígenas (...)</b>”</p> <p>“(…) o papel das organizações para o <b>professor Indígena</b> em Roraima (...)”</p>	<p>Aparece em dois momentos do texto, sempre como consequência da voz das organizações:</p> <p>“(…)segundo o direito e interesse dos <b>professores</b>”(…).</p> <p>“(…)o papel das organizações para o <b>professor Indígena</b> em Roraima”(…).</p>	<p>Aparece em um momento do texto, como parte da voz das organizações</p> <p>“Apoiando as <b>Escolas Indígenas (...)</b>”</p>	<p>Aparece em um momento do texto, como parte da voz das organizações</p> <p>(…) “é promover parceria com <b>instituição formadoras</b>”(…)</p>

Fonte: autor da pesquisa

Como verificamos anteriormente as vozes servem para reforçar os argumentos do autor. A limitação a apenas uma voz pode levar ao enfraquecimento dos argumentos.

### i) Estilo do agente produtor

O encerramento da análise do processo de refacção textual em sua primeira versão nos remete aos primeiros passos dados no magistério, o registro das dúvidas, que eram muitas e a ansiedade de fazer o melhor. Com isso, remetemos ao relato de uma das cursistas (PC – 6), de que “nunca havia participado de um curso em que foram orientados a avaliar e reescrever seus próprios textos e que a prática anterior era produzir o texto e o professor ministrante avaliar e, às vezes, apontar possíveis melhorias”.

#### 4.1.5 Segunda versão da refacção textual

O Papel das Organizações Indígenas na luta pela formação dos professores em Roraima

As Organizações são fundamentais para formação de professores indígenas, são todos envolvidos e preocupados com a Educação Escolar Indígenas e diferenciados, em promover e defender os interesses de cada professor, reivindicando seus direitos, em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar às suas respectivas escolas e comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visam a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

Como preparação houve mediação coletiva sobre a 1ª refacção; leitura e discussão de textos sobre a formação de professores indígenas; orientação para a metacognição a partir de um novo plano do texto; ampliação dos conhecimentos sobre as etapas de elaboração do texto; elaboração da 2ª refacção textual. O texto atendeu, de certa forma, as orientações feitas na mediação coletiva e individual.

Como observamos na primeira refacção e nesta segunda a autora teve uma preocupação de trabalhar a delimitação do tema, mas como na primeira refacção ela ignorou alguns itens já apresentados, como exemplo o fato de não ter seguido a

estrutura da dissertação, de não estabelecer um objetivo e de não elaborar um plano de redação.

#### 4.1.5.1 Infraestrutura geral

##### a) Objetivo

Assim como nas outras versões, a autora não trouxe um objetivo para o texto, o que caracteriza, até aqui, uma dificuldade em compreender sua importância. Para Cagliari (2019, p. 88) “a decisão de como dizer depende de fatores múltiplos, por exemplo, o objetivo do texto e a situação de produção em que ele surge.”

##### b) Elementos básicos do texto dissertativo

O texto da cursista não apresenta a estrutura básica, que é a introdução, desenvolvimento e conclusão. Nos textos, até aqui analisados, a autora apresentou uma dificuldade em separar a introdução do desenvolvimento. No final do primeiro parágrafo, há a presença do ponto, no entanto o conteúdo temático do desenvolvimento se apresenta como continuidade do primeiro parágrafo, uma vez que a seleção lexical feita pela autora, comprovada pelo uso do gerúndio, expressa continuidade do tema tratado. A **primeira versão da refacção** evidencia a questão apontada, com persistência na elaboração somente de dois parágrafos.

Excerto 31

As organizações são fundamentais para promover e defender a educação escolar específica e diferenciada seguindo direito e interesse dos professores e povos em geral do estado de Roraima.

Apoiando as Escolas Indígenas através de assembléia na elaboração e aplicação de seus projetos político pedagógicos regional, calendário Escolar, material didático Específico e diferenciado e no planejamento pedagógico de forma articulada. Diante o fortalecimento, o papel das organizações para o professor Indígena em Roraima, é promover parceria com instituição formadoras com cursos Específicos de formação inicial e continuada.

Nesta refacção, há uma preocupação em definir a importância das organizações e insere a demanda e o papel delas diante das demandas dos professores.

Excerto 32

As organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. Em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades.

A presença de um ponto após a palavra “*diferenciadas*” não deixa clara a ideia de ter sido proposital ou acidental. Em uma hipotética correção do texto, ele receberia uma baixa valoração, por se tratar de uma questão de regência. Em uma situação similar, o texto apresenta falta de concordância em “os *interesse*” e a não realização da flexão verbal do verbo promover (“promove” – linha 11) indicam possível baixo grau de letramento. Para Antunes (2010, p. 17), “o desenvolvimento da competência em escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática do texto planejado e revisado.”

O trecho a seguir pode ser compreendido como o parágrafo de desenvolvimento, uma vez que expressa o papel das organizações, no que diz respeito à formação dos professores indígenas, além de apontar a finalidade das instituições de ensino superior para a educação escolar indígena.

Excerto 33

reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades

As perspectivas da educação indígena atendem a uma necessidade e especificidade das realidades locais, pois os professores em formação necessitam de conhecimentos teóricos, mas que não sejam esquecidas as questões práticas das comunidades. O professor é formado para atuar em sua comunidade, em razão dele ser uma das principais lideranças e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Vejamos abaixo:

O Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas tem o objetivo de construir diversas ferramentas, dentre elas o princípio da transdisciplinaridade, **para que o professor possa colaborar com a comunidade** na definição de prioridades e na análise das problemáticas. (UFRR, 2008, p. 23)

O trecho destacado abaixo dialoga com o objetivo do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, possivelmente por conta da formação da produtora do texto:

Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.
--

A conclusão apresentada pela autora é uma continuidade do parágrafo de desenvolvimento, isto porque apesar do uso do conectivo “portanto”, que tem característica conclusiva, a autora persiste em recomendar a forma de atuação do professor e os possíveis resultados de sua atuação. Ao indicar que o professor deve trabalhar com projetos escolares relacionados à realidade da comunidade, revela e reforça o entendimento de que a escola pertence à comunidade e esta apoia aquela.

### **c) Tema e Delimitação do tema**

O tema e sua delimitação são mantidos na versão do texto analisada, o que denota a manutenção da base todo texto, aqui representada pela importância do papel das organizações na formação dos professores.

### **d) Planejamento da produção**

Em comparação com as análises anteriores, é perceptível a inexistência de um planejamento que preceda a escrita. Por falta da elaboração do plano, a autora não produziu a dissertação de acordo com as normas do gênero.

### **e) Discurso teórico**

A autora enfatizou o papel das organizações em relação às demandas dos professores. Como já verificado na conclusão, ela aponta o papel do professor diante de sua comunidade, a partir do processo de formação. A ação dele não somente ministrar aulas, mas sobretudo, contribuir qualitativamente para o desenvolvimento social de sua comunidade.

### **f) Progressão textual**

O uso de conectivos inadequados prejudica a progressão do texto, porque eles não remetem à compreensão da progressão; esta só acontece pela ideia



representada no texto e não pela seleção lexical, conforme verificamos no texto analisado:

Excerto 35

As organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. **em** promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; **em** cursar suas graduações **em** faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.

A refacção da autora inicia com uma definição das “Organizações”, na qual ela indica que elas “são fundamentais para a formação dos professores indígenas”. Em continuidade, o uso inadequado da vírgula (,) e a sequência de termos “são todas” prejudicou a progressão do texto, causando uma dificuldade de sua compreensão, situação que poderia ser readequada com a inversão dos termos, passando para “todas são”, visto que o “todas” estabelece uma coesão de referência com “organizações”.

**g) Relação entre o sujeito e o contexto de produção** (parâmetro da situação de ação da linguagem)

Os participantes elaboraram um novo plano de texto a partir da mediação do professor, sendo o texto reescrito e retomadas as etapas de elaboração do texto. As atividades foram individuais com duração de até duas horas para a construção da reescrita. Após a essa fase, o professor realizou a mediação coletiva e individual dos textos, com explicações acerca das técnicas de reescrita. Isto porque, os cursistas estavam em fase de descoberta da metodologia. O professor então interage no sentido de facilitar o domínio das técnicas mediadas durante o curso. A cada nova inclusão de atividades a curiosidade era aguçada e novas técnicas de mediação e de reescritas eram trabalhadas.

#### 4.1.5.2 Mecanismos de textualização

**a) Elementos de coesão**

Excerto 36

As organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas, **são todas** envolvidas **e** preocupadas com a Educação Escolar Indígena **e** diferenciadas. **em** promover **e** defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; **em** cursar suas graduações **em** faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades. Portanto, **onde** também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.

No parágrafo inicial a autora utiliza os termos “**são todas**” para fazer referência a “As organizações”. Adiante, utiliza o “e” em três momentos, somente com a função de adicionar novo termo: “(...)envolvidas **e** preocupadas (...)”; “(...)Indígena **e** diferenciadas(...)” e “(...) promover **e** defender (...)”. Para completar o primeiro parágrafo, a autora utiliza três vezes o termo “em” com o intuito de conectar informações. No parágrafo seguinte o “**onde**” reaparece, mas é utilizado de forma inadequada, não prevista pelo padrão.

A autora repete a inadequação da produção inicial, em relação à utilização do “onde”:

Excerto 37

Portanto, **onde** também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

A inadequação citada prejudica a coesão e a coerência da produção. Possivelmente a autora desconhece que a função do “onde”, quando utilizado como pronome relativo, é a de se referir a um lugar estático, exercendo a função de advérbio de lugar. No caso analisado, o “onde”, para além da sua inadequação, reforça o papel do professor indígena em contribuir com o desenvolvimento de sua comunidade e isso pode ser conseguido por meio da “criação de projetos escolares”.

Persistem também as ocorrências de usos inadequados ou o não uso da pontuação:

Excerto 38

As Organizações são fundamentais para formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. **em** promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; **em** cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

## b) Elementos de coerência do/no texto

Excerto 39

As organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.

O fato de termos apontado problemas na coesão do texto já compromete sua coerência. Para Costa Val (2001), coerência é aquilo que faz com que um texto nos pareça 'lógico', consistente, aceitável, com sentido. Consideramos que a lógica do texto analisado está relacionada às condições de produção da autora. As dificuldades de organização das ideias e as inadequações de linguagem não retiram o mérito da produtora em querer passar informações e argumentar sobre o contexto que vivencia

### c) Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo

Identificamos no parágrafo inicial do texto a afirmação de que “**As organizações são fundamentais**”, seguida da preposição e o artigo “**para a**” que servem como organizadores textuais ao ligar a proposição inicial ao argumento de que as organizações contribuem na “formação dos professores indígenas”. Para confirmar seu argumento a autora reforça que “são todas envolvidas e preocupadas”, quando se trata da “Educação Escolar Indígena”; ainda aclara que não de qualquer forma que essa educação deve acontecer, tem que contemplar o que está previsto nas legislações educacionais, que seja “diferenciadas”. Houve a omissão da palavra “específica”, que está presente nas outras versões e é um argumento comum do discurso dos professores indígenas.

Excerto 40

As organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.

No excerto 40, a autora usa o “**portanto**” com função de concretizar uma proposta “**para que o professor possa estudar**”, que é complementada com a indicação de que o professor “**estimule a criação de projetos escolares**”. Os projetos citados têm a função de melhorar a “**qualidade de vida das comunidades**”. A projeção da autora combina com um dos objetivos do Instituto Insikiran, local em que ela estudou.

Excerto 41

Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.

#### 4.1.5.3 Mecanismos de enunciação

##### a) Formas e tipos de argumentos, conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos

Os argumentos encontrados no primeiro parágrafo referem-se à importância das organizações “**para a formação dos professores**”. Em continuidade, a produtora reforça que elas “**são todas envolvidas e preocupadas**”. Não se trata de qualquer educação, mas a “**Educação Escolar Indígena e diferenciadas**”. Esse último termo “**diferenciadas**” remete à expressão de que a educação tratada tem que ser “específica e diferenciada”, como consta na legislação educacional e em discursos dos defensores desta modalidade educacional.

Excerto 42

As organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.

A autora traz o argumento de que também é papel das organizações a promoção e a defesa “**dos interesses de cada professor**” e que para tanto, os seus direitos devem ser reivindicados. Ela exemplifica um desses direitos que é de “**cursar suas graduações**”. Percebemos que não é em qualquer instituição, mas as que

promovem “**curso específico**”. Tal indicação é justificada pela necessidade de que o professor estude e retorne às “**suas respectivas escolas e comunidades**.”

O último parágrafo mostra que o retorno dos professores às escolas e comunidades tem o objetivo de que ele contribua com “projetos escolares” voltados à “qualidade de vida das comunidades”.

### b) Modalização

Bronckart (2009, p.330) nos esclarece que a finalidade das modalizações é “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.”

Excerto 43

As organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas respectivas escolas e comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a qualidade de vida das comunidades.

No trecho “(...) o professor **estimule** a criação de projetos escolares que **visa** a qualidade (...)” identificamos duas modalizações pragmáticas. Na primeira, há uma clara contribuição para demonstrar a responsabilidade do professor, que compõe o conteúdo temático do texto. Já na segunda modalização, avaliamos que o verbo tem que ser adequado de “visa” para “visem”, e é nesse último que identificamos a modalização.

### c) Densidade verbal

A densidade verbal do texto é elevada, visto que possui 10 verbos, divididos em dois parágrafos. No entanto, a forma como estão distribuídos e a função que exercem no contexto da produção pode dificultar a compreensão do leitor. A autora traz dois verbos de ligação, quatro verbos no infinitivo, quatro verbos no presente do indicativo, todos com valor atemporal.

Excerto 44

As Organizações **são** fundamentais para formação de professores indígenas, **são** todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em **promover** e **defender** os interesse de cada professor, **reivindicando** seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que **promove** curso específico para que o professor **possa estudar** e **retornar** as suas comunidades. Portanto, onde também o professor **estimule** a criação de projetos escolares que **visa** a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

#### d) Formas verbais no presente com valor atemporal

Verbos “**são**”, “**promove**”, e “**visa**” têm valor atemporal na refacção analisada. O uso do verbo nesta situação indica que a autora afirma de maneira mais ampla, universal. Independente do tempo elas têm validade como observamos no trecho abaixo:

Excerto 45

As Organizações **são** fundamentais para formação de professores indígenas, **são** todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que **promove** curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas comunidades. Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que **visa** a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

As generalizações são características das formas verbais com valor atemporal. Em “As Organizações são fundamentais para a formação de professores indígenas (...)”, será que todas elas têm esta importância? Mais adiante ainda complementa “são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena (...)”. Possivelmente o envolvimento e a preocupação não são comuns a todas as organizações. O presente é o tempo verbal mais utilizado na língua portuguesa e no contexto desta refacção tem a função, com suas colocações que resultam em afirmações, reforçam os argumentos com caracterizações de veracidade.

#### e) Modalidade culta

O uso da modalidade culta é uma das características mais relevantes na produção de um gênero dissertativo de qualidade. Inicialmente apontamos as inadequações em concordância nominal e verbal nos seguintes excertos:

Excerto 46

(...) defender **os interesse** de cada professor (...)

Excerto 47

(...) em faculdades que **promove** curso (...)

Excerto 48

(...) preocupadas com a Educação Escolar Indígena e **diferenciadas.**

O prejuízo na compreensão é o problema da presença de problemas de concordância:

Excerto 49

As Organizações são fundamentais para formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas comunidades.  
Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

#### f) Presença de verbos que denotam causa e efeito

Na discussão a respeito dos argumentos baseados na estrutura do real, Perelman e Olbrechts-Tyteca apontam que:

Enquanto os argumentos quase-lógicos têm pretensão a certa validade de seu aspecto racional, derivado da relação mais ou menos estreita existente entre eles e certas fórmulas lógicas ou matemáticas, os **argumentos fundamentados na estrutura do real** valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover. (1999, p. 297)

A relação de causa e efeito é que se baseia na estrutura do real. Destacamos abaixo um trecho que traz os verbos “estudar” e “retornar” que cumprem a função de causa e efeito no contexto da argumentação da autora. Para tanto, atentemos para o texto em seu todo e o destaque:

Excerto 50

As Organizações são fundamentais para formação de professores indígenas, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor,

reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico **para que o professor possa estudar e retornar as suas comunidades**.

Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

O estudo do professor indígena é a causa e seu retorno à comunidade é o efeito esperado por seus familiares e pelas lideranças. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999, p.300) afirmam que “a relação entre um princípio e suas consequências é muitas vezes tratada como uma ligação de sucessão que faz parte da estrutura do real”.

**g) Representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente-produtor**

A tentativa de mobilizar as representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, por parte da autora analisada, faz com olhemos primeiramente para o contexto no qual a produção textual foi elaborada. Como vimos, o local foi o Centro Regional na Comunidade Indígena Malacacheta; a produtora foi uma professora indígena, em atendimento à solicitação do professor-mediador do curso. Em se tratando dos referentes ao mundo subjetivo, a cursista demonstrou grande capacidade de superação, pois ao iniciar o curso relatou um conjunto de dificuldades, mas ao longo das atividades conseguiu avançar.

Excerto 51

**As Organizações são fundamentais para formação de professores indígenas**, são todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas comunidades.  
Portanto, onde também o professor estimule a criação de projetos escolares que visa a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

Consideramos que o trecho define a importância das Organizações ao dizer que elas “são fundamentais para a formação de professores indígenas” e ainda acrescenta seu envolvimento e preocupação com a Educação Escolar Indígena. Todos os demais argumentos servem para comprovar o posicionamento inicial.



- h) **As vozes discursivas: os processos discursivos** (momento histórico-social e manifestação da ideologia)

Excerto 52

As **Organizações** são fundamentais para formação de professores indígenas, **são** todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena e diferenciadas. em promover e defender os interesse de cada professor, reivindicando seus direitos; em cursar suas graduações em faculdades que promove curso específico para que o professor possa estudar e retornar as suas comunidades. Portanto, onde também o **professor** estimule a criação de projetos escolares que visa a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

São identificados no texto analisado duas vozes sociais, conforme representação abaixo:

**Quadro 15-** Vozes sociais

<b>Organizações</b>	<b>Professor</b>
<p>Como as organizações vêm em primeiro plano no título, o autor deu ênfase a elas e isso quase apaga o professor</p> <p>“As <b>Organizações</b> são fundamentais para formação de professores indígenas.”</p> <p>“<b>são</b> todas envolvidas e preocupadas com a Educação Escolar Indígena.”</p>	<p>Aparece em três momentos do texto, mas somente no terceiro que aparece como uma voz: Está presente em todos os momentos do texto, como uma voz ativa de luta:</p> <p>“(…) o professor estimule a criação de projetos escolares”(…).</p>

Fonte: autor da pesquisa

O aparecimento das vozes no texto serve para o reforço dos argumentos do autor. Neste sentido, toda argumentação tem um efeito, pois o seu objetivo “é provocar um efeito ou aumentar a adesão dos espíritos.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 50). Destarte, a eficiência de uma argumentação é demonstrada ao “aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida(…)” (IDEM).

### **i) Estilo do agente produtor**

A utilização das palavras “específica” e “diferenciada” pode ser caracterizada como parte do discurso do professor indígena, não somente para dizer que a

educação indígena é assim, mas como forma de marcá-la. Além disso, o uso do gerúndio pode ser considerado um estilo do produtor do texto. Elemento de estilo e marcação do discurso, aparece na correlação entre “específica”, “regional”, “específico” e “cursos específicos.”

#### **4.1.6 Terceira versão da refacção textual**

Assim como na refacção anterior, o primeiro destaque que vemos no texto é que a autora se preocupou em cumprir a orientação de delimitação do tema: *“O papel das Organizações indígenas na luta pela Formação de professores Indígenas em RR”*. Este é um dos aspectos que a produtora do texto mantém em todos os textos, fato que demonstra a relevância dessa orientação para ela. Antes da elaboração desta versão, houve a discussão e a revisão do plano textual; atividades sobre usos e tipos de argumentos; elaboração da 3ª refacção textual.

28  
11  
19

## O Papel das Organizações Indígenas na luta pela formação dos professores indígenas em RR

As organizações são fundamentais para a luta dos professores indígenas. Elas, preocupadas com a formação deles, realizam atividades diversos, como: lutar pelos direitos, contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes e realizar parcerias com instituições formadoras.

Na década de 1980, reunidos em encontros de lideranças reivindicavam através de um documento intitulado "que esada temos e que esada queremos". Com isso, a luta pelos direitos dos professores foi intensificada.

As práticas docentes são aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas, que buscam a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades e faculdades.

Portanto o papel das organizações

indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público de estado, e outros poderes a qual é de suas competências com apoio das lideranças indígenas.

### 4.1.6.1 Infraestrutura geral

#### a) Objetivo

Neste texto, assim como nas versões anteriores, a autora não trouxe um objetivo para a produção, o que reforça a dificuldade dela de compreender a importância dessa ação discursiva neste tipo de gênero. A falta de estabelecimento de objetivo para a dissertação compromete a leitura e a compreensão do texto pelo

leitor, além de descaracterizar, em certa medida, o contexto de produção do gênero, isto é, o parâmetro da situação de produção.

### **b) Elementos básicos do texto dissertativo**

Observamos que neste texto, diferente daquela versão anterior, na qual a autora apresenta o desenvolvimento junto com a conclusão do texto, ela consegue demonstrar claramente a estrutura básica do texto dissertativo, isto é, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

O parágrafo da introdução explicita o papel das organizações indígenas e detalha as ações que elas realizam para o atendimento ao seu papel social, demandado pelos professores indígenas. Percebemos, nesta parte do texto, o cumprimento da estrutura do parágrafo padrão apresentado pelo professor mediador do curso. Nele, a cursista apresenta um tópico frasal, a partir de uma afirmação, e o desenvolve, como podemos observar no destaque feito a seguir.

Excerto 53

As organizações são fundamentais para a luta dos professores indígenas. Elas, preocupadas com a formação deles, realizam atividades diversas como: lutar pelos direitos, contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes e realizar parceria com instituições formadoras.

Nesta refacção, a autora demonstra, como no texto anterior, que há uma preocupação em definir a importância das organizações e explicitar a demanda e o papel delas diante do processo de formação dos professores indígenas.

Mas diferente da versão anterior, quando juntou o desenvolvimento com a conclusão, a cursista o apresenta em dois parágrafos, o primeiro destaca o marco inicial da luta dos povos indígenas pela educação escolar indígena e o segundo aponta o papel das organizações na melhoria da formação docente.

Excerto 54

Na década de 1980, reunidos em encontros de lideranças reivindicaram através de um documento intitulado "que escola temos e que escola queremos". Com isso, a luta pelos direitos dos professores foi intensificada. As práticas docentes são aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas, que buscam a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades.

A conclusão do texto apresentada pela cursista reforça o papel das organizações indígenas, diante da busca pela formação dos professores indígenas, que foi evidenciado na introdução, como percebemos no excerto a seguir.

Excerto 55

Portanto o papel das Organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual é de suas competências com apoio das lideranças indígenas.
---

Neste parágrafo, há uma certa desorganização das informações quando a autora se refere à competência do poder público e outros poderes para defender, junto com as lideranças, os interesses dos povos indígenas. O uso inadequado do pronome relativo “**a qual**” acentua ainda mais a falta de coerência das informações fornecidas pela autora.

Destacamos que, assim como no primeiro texto produzido pela autora e nas duas refacções anteriores, mais uma vez percebemos a grande importância das organizações em defesa dos povos indígenas, neste caso aqui tratado, os professores.

### **c) Tema e delimitação do tema**

A autora, nesta refacção analisada, continua a manter o tema e sua delimitação, o que mais uma vez comprova a importância que ela atribui ao papel das organizações na formação dos professores e o papel destes nas comunidades indígenas.

### **d) Planejamento da produção**

Diferente do que ocorreu nas refacções anteriores percebemos que, neste texto analisado, a autora apresenta um plano de redação bem distribuído nos quatro parágrafos, um de introdução, dois de desenvolvimento e uma conclusão. Depois desse exemplo que a autora rompe com a resistência e com empirismo de que o texto dissertativo ou qualquer texto não necessita de um roteiro – resquício do: “faz um texto aí”.

Uma informação importante que a cursista nos revela é o planejamento da sua produção textual no verso da sua folha de texto, indicando, a partir da enumeração das informações citadas, como ela as distribuiu para a organização do tema, enquanto atividade mediada pelo professor.

**Plano textual**

1º informação: O papel das Organizações são fundamentais;  
 2º informação: Elas são preocupadas com a formação;  
 3º informação: Realizam atividades como....  
 4º informação: Reinvidicaram através de um documento intitulado  
 5º informação: A luta pelo direito dos professores  
 6º informação: São aperfeiçoados com o apoio das organizações indígenas  
 7º informação: Que buscam a troca de experiências;  
 8º informação: Como cursos específicos;  
 9º informação: A qual é de suas competencias

Como podemos observar, a cursista destacou o planejamento do texto pelas informações que nele se apresentaram e não pela organização por parágrafos. De todo modo, essa ação é importante por revelar a organização do tema a partir das informações postas no texto.

Como exercício para atender à finalidade de proporcionar aos professores indígenas conhecimentos sobre seus próprios conhecimentos, o professor solicitou que os cursistas fizessem o planejamento do texto antes e depois da sua produção textual. Essa atividade se torna uma importante ação de metacognição, uma vez que a identificação e a análise do texto permitem ao próprio sujeito avaliar como está o seu processo de aprendizagem a respeito do tema tratado.

Além do exposto aqui nesta análise, o processo de metacognição também foi destacado também por outro aluno do curso (PC 16) quando ele afirma, no **quadro 16**, “O mais relevante é que produzi introduzir e conclui o o tema texto e plano textual pela primeira vez”

Ainda em reconhecimento da importante atividade para proporcionar a metacognição, outro aluno, no mesmo quadro citado revela que “*É muito importante fazer a correção do próprio texto e ao mesmo tempo apreender a desenvolver*”

**e) Discurso teórico**

Assim como nas outras refacções, a autora enfatizou o papel das organizações em relação às demandas dos professores, bem como o papel dos professores nas suas comunidades locais. Ela descreve as ações realizadas pelas organizações no processo de intensificação das lutas pelos direitos dos professores ao aperfeiçoamento da formação docente.

A respeito do papel das organizações sociais, Lima (2014, p. 58) argumenta que

as políticas públicas são destacadas por diversos organismos sociais contemporâneos que, ao elaborarem suas metas, consideram essas especificidades nos seus planos de desenvolvimento. No caso dos indígenas, os organismos já os reconhecem como novos agentes sociais e tem os direitos garantidos na Constituição Federal.

O valor dessas organizações<sup>23</sup> para os povos indígenas é grande, enquanto entidade que defende a sua comunidade. Todos os discursos teóricos proferidos por qualquer indígena são de reconhecimento dessas organizações e de sua produtividade para a defesa dos povos indígenas.

#### f) Progressão textual

O planejamento do texto, como se observa no destaque, a seguir, feito pela autora, é muito importante para o cumprimento da progressão textual do tema. As ideias contidas na enumeração das informações do quadro citado ajudam a tecer a progressão por parágrafos.

Plano textual
1º informação: O papel das Organizações são fundamentais;
2º informação: Elas são preocupadas com a formação;
3º informação: Realizam atividades como....
4º informação: Reinvidicaram através de um documento intitulado

<sup>23</sup> As associações e organizações indígenas surgiram, em várias regiões do Brasil, na década de 1980. Mas foi após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, que elas se multiplicaram, devido a possibilidade dessas associações se constituírem como pessoas jurídicas. Essas novas formas de representação política simbolizam a incorporação, por alguns povos indígenas, de mecanismos que possibilitam lidar com o mundo institucional da sociedade nacional e internacional. Permitem ainda tratar de demandas territoriais (demarcação de terras e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado). Disponível em [https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es\\_ind%C3%ADgenas](https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas). Acesso em 28 de julho de 2020.

5º informação: A luta pelo direito dos professores  
 6º informação: São aperfeiçoados com o apoio das organizações indígenas  
 7º informação: Que buscam a troca de experiências;  
 8º informação: Como cursos específicos;  
 9º informação: A qual é de suas competências

Como podemos observar o conjunto das informações citadas acima fazem a progressão textual em quatro parágrafos. Vejamos:

**Quadro 16** - Sequência de progressão textual

<b>Parágrafo</b>	<b>Tema</b>
1º paragrafo	O papel das organizações indígenas
2º paragrafo	Marco temporal da ação coletiva das organizações indígenas pela intensificação dos direitos dos professores indígenas
3º paragrafo	O resultado das ações das organizações indígenas
4º paragrafo	A retomada do papel das organizações indígenas e sua competência.

Fonte: autor da pesquisa

De modo geral, como observamos no quadro acima, a autora destaca o papel das organizações indígenas e faz pouca explicitude da formação dos professores indígenas, relegando-a ao segundo plano. Ela preocupa-se em explicitar o papel das organizações sociais, detalhando as ações que elas realizam, segundo demandas dos professores indígenas. Uma interpretação que podemos fazer a esse respeito é que como o papel das organizações está em primeiro plano no título, “*O papel das Organizações Indígenas na luta pela formação dos professores Indígenas em RR*”, é ele o tema de maior destaque, pelas razões já explicitadas no item “discurso teórico”.

**g) Relação entre o sujeito e o contexto de produção (parâmetro da situação de ação da linguagem)**

Na versão do texto em análise, a autora procurou atender ao contexto de produção, demonstrando que já possui muitos dos parâmetros da produção textual. Sabe que, como professora indígena, precisa produzir um texto que caracterize a sua categoria profissional, mas acima de tudo revele como as ações de formação de professores são conduzidas na sua comunidade. Ademais faz uso de recursos linguísticos que corroboram a produção do gênero dissertação escolar, exceto pela falta de explicitação dos objetivos do texto, já mencionados anteriormente. Diferente



dos textos das versões anteriores, nesta terceira versão da produção textual, a autora indica o progresso feito por ela ao longo do curso, embora identifiquemos a falta de adequação de determinada seleção lexical, como na situação a seguir.

Excerto 56

Portanto o papel das Organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes **a qual** é de suas competências com apoio das lideranças indígenas.

Portanto, o papel das organizações indígenas é o de defender os interesses os professores junto ao poder público do estado e de outros poderes. Este papel é da competência de tais organizações, com o apoio das lideranças indígenas. Ou seja, as organizações indígenas devem, sim, reivindicar melhores condições de trabalho para professores das comunidades.

#### 4.1.6.2 Mecanismos de textualização

##### a) Elementos de coesão

Excerto 57

**Na década de 1980**, reunidos em encontros de lideranças reivindicaram através de um documento intitulado “que escola temos e que escola queremos”.

A autora utiliza poucos conectivos, o primeiro elemento de conexão produzido utilizado é uma conjunção que denota a ideia de consequência “**Com isso**, a luta pelos direitos dos professores foi intensificada” que é utilizada para indicar que foi após a década de 1980, quando as organizações se uniram para analisarem o papel social das escolas indígenas e reivindicarem ações de fortalecimento da educação e das comunidades indígenas, que a luta pelo direito dos povos indígenas foi intensificada.

Excerto 58

Portanto o papel das Organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes **a qual** é de suas competências com apoio das lideranças indígenas.

É importante destacar que, diferente do que ocorreu em outras versões do texto, a autora nessa versão utilizou bem os conectivos para relacionar um parágrafo a outro e a continuidade da informação, exceto no caso citado a seguir, o que revela que esses elementos são essenciais no desenvolvimento dos textos por expressarem a coesão textual

Neste texto a coesão verbal é identificada por meio dos seguintes verbos: ser (são), realizar (realizam), contribuir (contribuem), reivindicar (reivindicaram), foi (intensificada) buscam (defender), que representam o plano discursivo da autora. Vejamos no quadro a seguir como eles se conectam para tecer a representação que deseja a autora.

**Quadro 17** - Correlação entre os elementos de coesão verbal e o plano de produção do texto na terceira versão da produção textual

<b>Plano de produção</b>	<b>Coesão verbal</b>	<b>Enunciado do texto</b>
O papel das organizações	São	“As organizações são fundamentais para a luta dos professores indígenas”
As ações realizadas pelas organizações	Realizam	Elas preocupadas com a formação deles, realizam atividades diversas...”
O marco temporal de maior relevância para a ação coletiva das organizações	Reivindicarem	“Na década de 1980, reunidos em encontros de lideranças reivindicaram através de um documento intitulado” que escola temos e que escola queremos”.”.
A intensificação da luta pelos direitos dos professores indígenas	Foi (intensificada)	Com isso, a luta pelos direitos dos professores foi intensificada
O aperfeiçoamento das práticas docentes	São (aperfeiçoadas)	“As práticas docentes são aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas, que buscam a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades e faculdades.”
A retomada do papel das organizações	É (defender/competências)	“Portanto o papel das organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual é de suas competências com apoio das lideranças indígenas”

Fonte: autor da pesquisa

Como observamos no quadro 16, os verbos utilizados no texto denotam o seu plano discursivo teórico. É interessante destacar que esse discurso é bastante representativo dos povos indígenas, uma vez que define a organização desses povos, as ações que são realizadas e os resultados alcançados. Esse plano discursivo está presente em todas as falas dos povos indígenas, fato que revela e reforça o papel das organizações indígenas na luta pela defesa de seus povos.

### b) Elementos de coerência do/no texto

Como já mencionado no item sobre coesão, o parágrafo de conclusão apresenta falta de coerência por não deixar claro a quem a competência citada é atribuída. A compreensão dessa informação só é possível porque, ao final do enunciado, a autora cita o apoio das lideranças indígenas. O que nos remete à compreensão de que a competência referida é atribuída a duas instituições: o poder público e as organizações indígenas. Também o uso inadequado do pronome relativo “a qual” como elemento de coesão lexical entre as orações produz o efeito de incoerência, como podemos observar no excerto 63, a seguir.

Excerto 59

Portanto o papel das Organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes **a qual** é de suas competências.

No primeiro parágrafo de desenvolvimento da produção textual, a autora situa o leitor em um marco temporal de avaliação e análise da organização da educação escolar indígena enquanto ação de intensificação das lutas pelos direitos dos professores indígenas. No entanto, há confusão em duas informações: a primeira refere-se ao uso da preposição “de” ao invés do artigo “as” no enunciado “*Na década de 1980, reunidos em encontros **de** lideranças reivindicaram através de um documento intitulado “que escola temos e que escola queremos”* A leitura a partir destas informações dadas fica sem coerência. Não se sabe o que a autora queria expressar, se era o fato de as lideranças terem feito um encontro para reivindicar o direito dos professores em ter uma educação de qualidade ou se nesse encontro os professores indígenas reivindicaram uma educação de melhor qualidade. No segundo caso, nesta mesma informação, a autora não explicita o que as lideranças indígenas

reivindicaram, cita apenas o instrumento que utilizaram para fazer a reivindicação “através de um documento intitulado” que escola temos e que escola queremos” Estes fatos produziram uma incoerência no enunciado citado.

No segundo parágrafo do desenvolvimento, há também o uso inadequado da conjunção “**como**”, que deveria ser substituída pela locução adverbial “**por meio de**”. Vejamos:

Excerto 60

As práticas docentes são aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas, que buscam a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades.

Como podemos observar, apesar das incoerências destacadas, nessa versão da escrita, a autora apresenta significativo avanço na produção textual, fato que comprova a importância da mediação do professor no processo de refacção textual.

### c) Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo

No primeiro parágrafo do desenvolvimento, a cursista utiliza o termo “**Com isso**” para argumentar que a ação de intensificação da luta pelos direitos dos professores indígenas só ocorreu devido ao encontro das lideranças realizado na década de 1980 e depois usa o “**como**” para explicitar e argumentar sobre o modo como as lideranças indígenas desenvolvem suas atividades junto aos professores indígenas, conforme observamos na descrição a seguir.

Excerto 61

Na década de 1980, reunidos em encontros de lideranças reivindicaram através de um documento intitulado” que escola temos e que escola queremos”. **Com isso**, a luta pelos direitos dos professores foi intensificada. As práticas docentes são aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas, que buscam a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades.

Também no segundo parágrafo do desenvolvimento, há duas expressões com valor lógico-argumentativo. No primeiro caso temos “**com o apoio (das organizações)**” para argumentar como as práticas docentes são aperfeiçoadas e no

segundo caso temos “**que buscam a troca de experiências**” para argumentar sobre o papel das lideranças indígenas.

Excerto 62

As práticas docentes são aperfeiçoadas **com o apoio** das organizações indígenas, que buscam a troca de experiências entre os professores **como** cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades.

No parágrafo de conclusão, a cursista utiliza mais uma vez “**com o apoio (das lideranças indígenas)**” para argumentar que assim como o poder público, as lideranças têm competências para lutar pelo direito dos povos indígenas. Já o uso do pronome “**outros (poderes)**” serve para argumentar sobre a abrangência de órgãos institucionais que possuem competência de fazer cumprir o direito dos povos indígenas.

#### 4.1.6.3 Mecanismos de enunciação

##### a) Formas e tipos de argumentos, conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos

Na produção em análise, podemos observar que a autora utiliza três argumentos para descrever o papel das organizações indígenas na luta pela formação de seus professores: **o próprio papel das organizações indígenas; a preocupação delas com a formação dos professores e as atividades desenvolvidas pelas organizações sociais.**

No primeiro parágrafo do desenvolvimento, a autora discorre sobre o marco temporal da atuação das organizações indígenas no contexto da formação docente. Para argumentar a esse respeito, a autora apresenta quatro argumentos: **Na década de 1980; reunidos em encontros de lideranças reivindicaram através de um documento intitulado “que escola temos e que escola queremos”** (embora aqui não tenha concluído a ideia); e **com isso, a luta pelos direitos dos professores indígenas foi intensificada.**

Dois argumentos são utilizados pela produtora do texto, no segundo parágrafo de desenvolvimento, para descrever a importância da atuação das organizações

indígenas: **As práticas docentes são aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas; que buscam a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades.**

Na conclusão do texto, a cursista reforça o papel das organizações indígenas, utilizando dois argumentos para isto: **Portanto o papel das Organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual é de suas competências.**

### b) Modalização

Percebemos no texto o modo como a autora expressa o seu ponto de vista, especialmente quando utiliza a estratégia argumentativa para fazer uma avaliação ou expressar um ponto de vista sobre o conteúdo do enunciado. Os trechos a seguir fazem este destaque. **“Elas, preocupadas com a formação deles” e “realizam atividades diversas(...); lutar pelos direitos; contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes e realizar parceria com instituições formadoras.**

A modalização apreciativa também aparece nos seguintes trechos do texto: **“as práticas docentes são aperfeiçoadas com apoio das organizações indígenas\_e Com isso, a luta pelos direitos dos professores foi intensificada.** Temos também no último parágrafo o trecho **“Portanto o papel das Organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual é de suas...”** que identificamos como modalização.

### c) Densidade verbal

A dissertação possui como característica fraca densidade verbal. Ao longo de todo o texto observamos o predomínio de sintagmas nominais, como podemos ver no excerto 67, a seguir:

Excerto 63

<p>As organizações <u>são</u> fundamentais para a luta dos professores indígenas. Elas, preocupadas com a formação deles, <u>realizam</u> atividades diversas como: <u>lutar</u> pelos direitos, <u>contribuir</u> para o aperfeiçoamento das práticas docentes e realizar parceria com instituições formadoras. Na década de 1980, reunidos em encontros de lideranças <u>reinvindicaram</u> através de um</p>
---

documento intitulado que escola temos e que escola queremos. Com isso, a luta pelos direitos dos professores **foi** intensificada. As práticas docentes **são** aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas, que **buscam** a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades. Portanto o papel das Organizações indígenas **é** defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual **é** de suas competências

Percebemos que, em comparação com as versões anteriores, esta terceira versão do texto possui mais densidade verbal porque a autora ampliou a quantidade de informações postas no texto. Em alguns momentos o enunciado delas ficou incoerente, como destacamos a seguir: *“Na década de 1980, reunidos em encontros de lideranças reivindicaram através de um documento intitulado que escola temos e que escola queremos” e “Portanto o papel das Organizações indígenas é defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual é de suas competências”*

No primeiro enunciado a ideia não foi concluída, já o segundo enunciado está confuso, e ainda há o uso inadequado de um elemento de conexão de ideias “a qual”

#### **d) Formas verbais no presente com valor atemporal**

Há no texto da autora algumas formas verbais com valor atemporal, como destacamos a seguir: As organizações **são** fundamentais para a luta dos professores indígenas. Elas (...) **realizam** atividades diversas” As práticas docentes **são** aperfeiçoadas (...) que **buscam** (...) o papel das Organizações indígenas **é** defender os interesses dos professores e “outros poderes a qual **é** de suas competências”

Em todas situações descritas os verbos utilizados não possuem valor atemporal porque mesmo estando no presente não indicam terminalidade.

#### **e) Modalidade culta**

O uso de uma modalidade culta da língua é uma característica desse tipo de produção textual. No entanto identificamos algumas falhas, como o uso inadequado de “a qual”, que no contexto descrito poderia ser trocado pelo pronome relativo “que”. Destacamos ainda que o enunciado **“e outros poderes a qual é de suas competências”** precisaria ser reorganizado para que pudesse expressar a ideia

pretendida pela autora. Contudo, a autora utiliza a modalidade culta na organização do enunciado e na seleção lexical pertencente ao campo do saber do qual ela descreve.

#### f) Presença de verbos que denotam causa e efeito

Diferente das versões anteriores, esta versão do texto da autora apresenta vários casos de verbos que denotam a relação de causa e efeito, como observamos a seguir:

Excerto 64

“As organizações **são** fundamentais para a luta dos professores indígenas. “Elas, preocupadas com a formação deles, **realizam** atividades diversas(..), **contribuir** para o aperfeiçoamento das práticas docentes e realizar parceria com instituições formadoras. Na década de 1980, reunidos em encontros de lideranças **reinvindicaram** através de um documento intitulado que escola temos e que escola queremos. Com isso, a luta pelos direitos dos professores **foi** intensificada “As práticas docentes **são** aperfeiçoadas com o apoio das organizações indígenas, que **buscam** a troca de experiências entre os professores como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades” e “Portanto o papel das Organizações indígenas **é** defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual **é** de suas competências

#### g) Representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente-produtor

Esta versão do texto apresenta várias descrições de representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pela autora, tais como: As organizações **são** fundamentais para a luta dos professores indígenas. Elas, preocupadas com a formação deles, **realizam** atividades diversas como (...) **contribuir** para o aperfeiçoamento das práticas docentes e realizar parceria com instituições formadoras.’ Com isso, a luta pelos direitos dos professores **foi intensificada**. As práticas docentes **são aperfeiçoadas** com o apoio das organizações indígenas, **que buscam a troca de experiências entre os professores(...)**. Portanto o papel das Organizações indígenas **é defender os interesses** dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual **é de suas competências**



Percebemos que a proposta de texto da autora, a partir do título, já indica as representações que aqui discutimos.

**h) As vozes discursivas: os processos discursivos** (momento histórico-social e manifestação da ideologia)

A proposta de texto a partir do título que a autora propõe não se modifica com relação às versões anteriores, conforme representação abaixo:

**Quadro 189-** Vozes sociais

<b>Organizações</b>	<b>Professor</b>	<b>Estado</b>	<b>Universidades</b>
As organizações indígenas são o foco do texto: (...) <b>são</b> fundamentais para a luta dos professores indígenas. “Elas,(...) <b>realizam</b> atividades diversas(..), <b>contribuir</b> para o aperfeiçoamento das práticas docentes (...) realizar parceria com instituições formadoras . (...) <b>buscam</b> a troca de experiências entre os professores <b>é</b> defender os interesses dos professores junto ao poder público do estado, e outros poderes a qual <b>é</b> de suas competências	Está presente no texto, mas é relegado a segundo plano, como observamos a seguir: (...) luta dos professores indígenas Elas preocupadas com a formação deles(...) As práticas docentes <b>são</b> aperfeiçoadas (..) <b>(...)</b> <b>é</b> defender os interesses dos professores	(...) poder público do estado, e outros poderes a qual <b>é</b> de suas competências	(..) realizar parceria com instituições formadoras (...) como cursos específicos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades

Fonte: autor da pesquisa

**i) Estilo do agente produtor**

O estilo do agente produtor se mantém no texto uma vez que se trata da mesma pessoa em todas as versões do texto produzidas. Portanto, aqui nesta versão como nas anteriores é possível identificar um estilo de texto que é característico da autora pela utilização de algumas ideias recorrentes nas suas várias versões de produção. (...) **a luta dos professores indígenas e (...) a troca de experiências entre os professores(...)** e **As práticas docentes são aperfeiçoadas (...)**.

#### 4.1.7 Quarta versão da refacção textual

Nesta etapa os participantes produziram Sequências Didáticas a serem utilizadas em suas escolas e elaboraram a 4ª refacção textual.

22  
11  
19

10 Papel das Organizações Indígenas na luta pela formação dos professores Indígenas em RR

As Organizações são fundamentais para: defender, lutar pelos direitos dos professores indígenas, também o papel dessas organizações não é só defender direitos dos mesmos, mais sim lutar por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões. Com isso, realizam encontros, seminários e cursos que ajudam o professor a desenvolver suas habilidades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citada.

Com intuito de melhorar a formação dos professores. a partir da década de 1980, foi elaborado através de documentos intitulados "Que escola temos e que escola queremos" decretaram que dia 05 de Setembro de 1985 o dia "D" dia da discussão e debate. Onde foram usadas vez mais

se organizando através de assembleias, reuniões juntamente com os líderes das comunidades, suas autoridades, coordenadores das organizações indígenas. Finalmente cursar a sua graduação prestando um período específico nas universidades e faculdades. Portanto o papel das organizações indígenas não é simplesmente defender interesse dos profissionais, mas sim lutar por uma educação diferenciada frente ao poder público estadual e órgãos competentes.

#### 4.1.7.1 Infraestrutura geral

##### a) Objetivo

Este aspecto da produção textual não se alterou durante todo o processo de refacção de textos. Assim como nas versões anteriores, a autora não apresentou o objetivo para a produção, o que reforça a dificuldade dela de compreender a importância dessa ação discursiva neste tipo de gênero. A consequência da falta de explicitude do objetivo do texto gera comprometimento da compreensão do texto pelo leitor, pois a autora não atendeu ao parâmetro da situação de produção, no que diz respeito ao aspecto citado.

##### b) Elementos básicos do texto dissertativo

Em comparação aos textos anteriores, a quarta versão está mais ampla, especialmente na introdução. Já no que tange ao plano do texto, sua estrutura de desenvolvimento e conclusão se mantém, ou seja, a autora apresenta dois parágrafos de desenvolvimento e um de conclusão, optando assim por preservar a estrutura da versão anterior.

Assim como na versão anterior, o parágrafo da introdução explicita o papel das organizações indígenas no atendimento às demandas dos professores indígenas, mas diferente da versão anterior, amplia o papel dessas organizações para o atendimento às demandas que se relacionam à melhoria da qualidade docente e discente de cada escola. Assim como na versão anterior, observamos o cumprimento da estrutura do parágrafo padrão apresentada pelo professor mediador do curso. Nele, a cursista apresenta um tópico frasal, a partir de uma afirmação, e o desenvolve, como se observa no destaque feito a seguir.

Excerto 65

As organizações são fundamentais para defender, lutar pelos direitos dos professores indígenas, também o papel dessas organizações não é só defender direito dos mesmos, mais sim lutar por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões. Com isso, realizam encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado.

Assim como na versão anterior, há neste texto uma preocupação de definir a importância das organizações e explicitar a ação delas para o atendimento aos docentes e aos discentes com o fim de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, como apresentamos anteriormente.

O primeiro parágrafo de desenvolvimento destaca a ação das organizações em um marco temporal que provocou a denominação do dia “D”, da discussão e debate. Já no segundo parágrafo, a autora explicita quais sujeitos participam das ações voltadas à promoção da qualidade da educação escolar indígena, as atividades por eles desenvolvidas e o resultado destas ações.

Excerto 66

Com o intuito de melhorar a formação dos professores a partir da década de 1980, foi elaborado através de documentos intitulado “Que escola temos e que escola queremos” decretaram que o dia 05 de setembro de 1985 o dia D da discussão e debate. Onde foram cada vez mais se organizando através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. Finalmente cursar a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades.

Observamos neste desenvolvimento um acréscimo do nível informacional do texto, o que o torna diferente do anterior em termos de quantidade de informação, já no que tange à qualidade da linguagem do texto, consideramos esta quarta versão

inferior à terceira porque apresenta ideias sem conclusões e o uso inadequado de pontuação e de seleção lexical. Na primeira ideia do desenvolvimento, observamos que a cursista não finaliza a ideia que pretendia desenvolver pois não indica o que aconteceu, isto é, não revela que a ação realizada em 1980 teve repercussão 5 (cinco) anos depois, em um decreto que intitulou o dia 5 de setembro de 1985 como o dia D de discussão e debate.

A autora inicia o segundo parágrafo do desenvolvimento com o pronome relativo **“onde”**, o que provoca a incoerência do texto. Pela análise do enunciado chegamos à compreensão de que este pronome relativo poderia dar lugar à locução prepositiva de tempo como por exemplo “a partir de então”, para retomar a informação anterior e possibilitar o acréscimo de novas informações. No entanto, mesmo com este ajuste, o enunciado ainda não fica coerente, seria necessário ainda refazer a sua estrutura para dar coerência à informação dada. Na continuidade do parágrafo, a cursista apresenta a seguinte ideia: **“Finalmente cursar a sua graduação prestando um vestibular específico nas universidades e faculdades”** e não a relaciona com as informações anteriores, deixando vaga e provocando, assim, mais uma vez, a incoerência textual pela falta de encadeamento de ideias.

A conclusão do texto apresentada pela cursista, assim como a que consta na terceira versão, reforça o papel das organizações indígenas na luta pela defesa dos direitos dos professores e de uma educação diferenciada junto ao poder público

Excerto 67

Portanto o papel das organizações indígenas não é somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes.
---

Destacamos que, assim como no primeiro texto produzido pela autora, e nas duas refacções anteriores, mais uma vez percebemos a grande importância das organizações indígenas em defesa de seu povo.

### c) Tema e delimitação do tema

O tema e sua delimitação é um dos aspectos textuais importantes porque sinaliza as ideias que poderão ser desenvolvidas pelo produtor do texto. Essa ideia parece ter sido assumida pela cursista porque a permanência do tema e sua

delimitação se mantém em todas as refacções, o que revela a importância que a autora atribui ao papel das organizações na formação dos professores e o papel destes nas comunidades indígenas.

#### **d) Planejamento da produção**

Nesta quarta versão da refacção textual, a cursista manteve a mesma estrutura da anterior no quesito de organização de parágrafo: um de introdução, neste caso com maior nível informacional; dois de desenvolvimento e um de conclusão. Percebemos que a intenção da autora foi manter a estrutura textual anterior e ampliar o nível informacional. No entanto, esse acréscimo de informações nem sempre foi positivo porque em alguns casos as ideias dos parágrafos ficaram vagas, incoerentes.

#### **e) Discurso teórico**

Como descrito no item anterior, o tema da dissertação foi mantido em todas as versões de refacção e assim o discurso teórico também caminha na mesma direção daquele já antes produzido, ou seja, o papel das organizações em relação às demandas professores. Mas é necessário que destaquemos que a autora incluiu nesta versão a demanda também dos discentes e das escolas indígenas, como ampliação do tema da introdução para que pudesse abranger os atores que formam a educação escolar. Também descreve as ações realizadas pelas organizações no processo de intensificação das lutas pelos direitos dos professores em busca da melhoria da qualidade educacional.

Mais uma vez, o texto da autora enfatiza o discurso teórico proferido pelos indígenas, em reconhecimento do valor das organizações e sua produtividade para a defesa coletiva dos povos indígenas.

#### **f) Progressão textual**

A progressão textual é um aspecto muito importante do texto porque está intimamente ligada à proposição feita no título da produção textual e ao discurso teórico que a autora pretende apresentar. Vejamos se há manutenção e sequenciação das informações, de modo a estabelecer a progressão textual.

**Quadro 19** - Progressão textual da 4ª versão

<b>Parágrafo</b>	<b>Tema</b>
1º parágrafo	O papel das organizações indígenas e as atividades desenvolvidas por elas
2º parágrafo	Marco temporal da ação coletiva das organizações indígenas pela intensificação dos direitos dos professores indígenas e da culminância do dia 5 (cinco) de setembro como o dia D da discussão e debate da educação escolar indígena
3º parágrafo	A inclusão do apoio dos membros da comunidade nas ações das organizações indígenas e o resultado desse trabalho.
4º parágrafo	A retomada do papel das organizações indígenas e sua competência.

Fonte: autor da pesquisa

Em comparação com a versão anterior, esta versão mantém as informações já postas e traz duas ideias de complementação para o texto: a intensificação das ações das organizações indígenas que culminaram em um decreto que institui o dia D da educação escolar indígena e a inclusão de membros da comunidade em defesa da luta pelo direito dos professores indígenas.

Apesar de conter nesta versão algumas informações incompletas e desorganizadas, percebemos que o texto, de modo geral, tem uma boa progressão textual e atende ao objetivo proposto no título: “*O papel das Organizações Indígenas na luta pela formação dos professores Indígenas em RR*”,

**g) Relação entre o sujeito e o contexto de produção (parâmetro da situação de ação da linguagem)**

Observamos nesta versão que houve intenção da autora de melhor explicitar e defender a proposição apresentada no título da produção textual analisada. No entanto, como já mencionado anteriormente, o acréscimo de informação elevou o nível informacional do texto, mas gerou alguns problemas na qualidade dele, porque não apresentou organização coerente das informações.

Este fato pode indicar um certo distanciamento da relação entre o sujeito e o contexto de produção, uma vez que, conforme o perfil da autora apresentado no item 4.1.1, trata-se de uma pessoa que possui graduação e que está cursando uma especialização. Com este perfil, esperamos que o sujeito já possua domínio da linguagem e da capacidade de explicitação e organização de ideias. Mas convém

pensar que fatores externos e internos podem ter contribuído para a presença dos problemas apresentados no texto analisado.

#### 4.1.7.2 Mecanismos de textualização

##### a) Elementos de coesão

Assim como na versão anterior, a autora utiliza poucos conectivos no seu texto. O primeiro deles é uma conjunção de consequência “**Com isso**”, cujo uso se fez necessário, no contexto do texto, porque serviu para expressar a consequência de um fato ou ação mencionado anteriormente, como observamos no excerto a seguir: “*Com isso, realizam encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a desenvolver suas atividades (...)*” Embora o texto não explicita quem é o sujeito do enunciado, pela leitura dos enunciados anteriores podemos deduzir que se trata das organizações indígenas. Então a autora retoma ao papel das organizações para falar das atividades que elas desenvolvem, isto é, o modo de atuação das organizações indígenas.

Também podemos relacionar a este aspecto de análise o enunciado do primeiro parágrafo de desenvolvimento, uma vez que ele estabelece uma relação de causa e consequência e que serviu ao propósito de fazer a coesão textual entre o papel das organizações indígenas e as ações que elas desenvolvem, como podemos observar a seguir: “*Com o intuito de melhorar a formação dos professores(...)*”

Há neste excerto ainda outro elemento de coesão que serviu para ajudar a marcar a temporalidade de uma ação específica das organizações indígenas “**a partir da década de 1980 (...)**” Trata-se de um enunciado que visa conectar ações marcando a sua temporalidade.

No mesmo parágrafo desse enunciado, percebemos a falta do elemento de conexão “**que**” entre as ideias que evidenciam a participação das organizações indígenas em um evento que resultou na elaboração de uma importante ação coletiva dos povos indígenas e que culminou na elaboração de documento que expressava a realidade da educação escolar indígena e dos ideias de uma educação de qualidade: “*(...) foi elaborado através de documentos intitulado “**Que escola temos e que escola queremos**” decretaram que o dia 05 de setembro de 1985 o dia D da discussão e debate.*”



Uma possibilidade de reorganização desse enunciado seria a seguinte: *foi elaborado um documento intitulado “**Que escola temos e que escola queremos**” que culminou em um decreto que instituiu (instituindo?) o dia 05 de setembro de 1985 como o dia D da discussão e debate dos povos indígenas*. Ou seja, para fazer a conexão entre as informações postas neste parágrafo, dando-lhes coerência, seria necessário inserir o pronome relativo/advérbio de modo/finalidade “como”.

No segundo parágrafo de desenvolvimento, a autora faz uma coesão inadequada ao contexto de produção do texto, ao iniciar o parágrafo com o advérbio de lugar “ **Onde** foram cada vez mais se organizando através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas” fato que gerou incoerência na informação pretendida. Uma conjectura que podemos fazer é que o advérbio poderia ser substituído por uma locução de tempo como por exemplo “**a partir desta data**”, *a comunidade docente foi se organizando cada vez mais (...)*

Na continuidade do texto, embora o enunciado não apresente coerência, por falta de organização das ideias, a cursista utiliza, no segundo parágrafo do desenvolvimento do texto, o advérbio de tempo “Finalmente” como um elemento de coesão entre a informação que explicitam o papel das organizações indígenas e o alcance dos objetivos advindos dessa ação. “**Finalmente para cursar a sua graduação prestando um vestibular específico nas universidades e faculdades**”

No último parágrafo do texto, a conclusão inicia com um elemento de conexão, uma conjunção conclusiva, como nas versões dos textos anteriores:

Excerto 68

Portanto o papel das organizações indígenas não é somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes.

Como podemos observar, o texto da autora, nesta versão da refacção apresentou mais problemas de coesão do que na versão anterior. Mais uma vez, é preciso considerar que algum problema interveniente pode ter acontecido e refletido na escrita desta versão.

**Quadro 20** - Correlação entre os elementos de coesão verbal e o plano de produção do texto na quarta versão da produção textual

Plano de produção	Coesão verbal	Enunciado do texto
O papel das organizações e as ações realizadas	São/é/ defender/lutar/realizam/ desenvolver	As organizações <b>são</b> fundamentais para defender, lutar pelos direitos dos professores indígenas, também o papel dessas organizações não é só <b>defender</b> direito dos mesmos, mais sim <b>lutar</b> por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões. Com isso, <b>realizam</b> encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a <b>desenvolver</b> suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citada.
O marco temporal de maior relevância da ação coletiva das organizações	Foi elaborado/ Decretaram (esta flexão verbal não está coesa com a informação pretendida)	Com o intuito de melhorar a formação dos professores a partir da década de 1980, <b>foi elaborado</b> através de documentos intitulado “Que escola temos e que escola queremos” <b>decretaram</b> que o dia 05 de setembro de 1985 o dia D da discussão e debate.
A intensificação da luta pelos direitos dos professores indígenas	Foram/organizando/ cursar	Onde cada vez mais se <b>organizando</b> através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. Finalmente <b>cursar</b> a sua graduação prestando um vestibular específico nas universidade e faculdades.
A retomada do papel das organizações	é/defender/lutar	Portanto o papel das organizações indígenas não é somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes.

Fonte: autor da pesquisa

Observamos no quadro acima que os verbos utilizados pela autora para tecer a construção do seu texto apresentam coesão com o desenvolvimento das ideias pretendidas, com exceção da flexão verbal “Decretaram”, que como apontado anteriormente, poderia ser substantivado.

### b) Elementos de coerência do/no texto

Em uma análise do texto da autora, percebemos a falta de coerência nos dois parágrafos de desenvolvimento. Na primeira situação, a falta de coerência ocorre pela utilização da locução adverbial “**através de**” que indica o modo do acontecimento dos fatos ou situações, e no caso do texto da autora não caberia explicitar o modo como se daria a questão citada, mas sim o objeto relacionado ao verbo, isto é, que foi elaborado “**um documento**”. Ainda nesse mesmo parágrafo, há outra situação de incoerência textual porque a autora usa uma flexão do verbo decretar “**decretaram**”, quando na verdade seria o substantivo **decreto**, que se articula com a locução verbal “**foi elaborado**”

Também no segundo parágrafo do desenvolvimento, a cursista inicia o texto com o pronome-advérbio “**onde**” que tem valor semântico de lugar e em alguns casos de pronome relativo, mas na situação discursiva em análise, nenhuma das duas situações se encaixa na construção do sentido pretendido pela autora. Conforme foi dito anteriormente, uma possibilidade de atribuir coerência à informação dada pela autora seria substituí-lo pela locução adverbial “**a partir**” e acrescentar “**deste momento**”. Ainda no penúltimo enunciado do texto, quando a autora relata que finalmente o objetivo de formação pleiteado pelos professores indígenas foi alcançado, por não citar o sujeito do enunciado este se torna incoerente.

Excerto 69

Com isso, **realizam** encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a **desenvolver** suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado

Onde cada vez mais se **organizando** através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. Finalmente **cursar** a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades

Como se observa pela leitura do texto, o sujeito atribuído ao enunciado **“Finalmente cursar a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades”** seria **os professores**. Mas mesmo se o leitor atribuir, pela leitura do texto, o sentido do enunciado incluindo o sujeito referido, ainda assim será necessário fazer outros ajustes. Estes fatos indicam que o enunciado não possui coerência por ter sua coesão comprometida.

### c) Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo

Essa quarta versão do texto da autora apresenta alguns organizadores textuais com valor lógico argumentativo, como destacamos a seguir.

No parágrafo de introdução, podemos perceber dois organizadores textuais.

Excerto 70

As organizações **são** fundamentais para defender, lutar pelos direitos dos professores indígenas, **também o** papel dessas organizações **não é só defender** direito dos mesmos, **mais sim lutar** por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões. **Com isso, realizam encontros**, seminários e cursos que ajuda o professor a **desenvolver** suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado.

No primeiro parágrafo do desenvolvimento, também há organizadores textuais, no seguinte enunciado: **“Com o intuito** de melhorar a formação dos professores a **partir da década de 1980, (...)**” Embora este parágrafo apresente incoerência por falta de informações e falha na organização das ideias, não podemos negar a presença destes organizadores textuais.

No segundo parágrafo de desenvolvimento do texto, a cursista usa o advérbio/pronome relativo **“onde”** como tentativa de estabelecer lógica na organização textual, no entanto na situação descrita no texto, esta seleção lexical não foi adequada, por isso ela não pode assumir tal função. Na continuidade do parágrafo, observamos que a cursista utilizou o advérbio de tempo **“Finalmente”** para argumentar sobre a obtenção dos objetivos almejados pelos professores indígenas, mas não há explicitude deste fato porque a autora não citou os professores, atribuindo a responsabilidade de construção de sentido do enunciado ao leitor do texto. Por essa falta de explicitude o enunciado ficou incoerente.

Excerto 71

**Onde** cada vez mais se **organizando** através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. **Finalmente cursar** a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades

No último parágrafo do texto há também o organizador textual “Portanto” para indicar a conclusão do texto da autora. Ele tem sido usado em todas as versões da refacção de texto da cursista.

Excerto 72

Portanto o papel das organizações indígenas não é somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes.

Como observamos no texto, a autora compreende a necessidade de uso destes organizadores textuais, embora faça uso de alguns que não se adequam na construção de sentido do texto.

#### 4.1.7.3 Mecanismos de enunciação

##### a) Formas e tipos de argumentos, conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos

Na introdução do texto, a autora utiliza dois argumentos, conforme observamos nos trechos a seguir. Para descrever o papel das organizações indígenas, ela apresenta os seguintes argumentos: **“As organizações são fundamentais para defender, lutar pelos direitos dos professores indígenas”** e **“também o papel dessas organizações não é só defender direito dos mesmos, mais sim lutar por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões”** e finalmente **“Com isso, realizam encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado”**.

Nos parágrafos de desenvolvimento, a autora continua a descrever, como forma de argumento, o papel das organizações no atendimento e o faz pelos seguintes enunciados: **“Com o intuito de melhorar a formação dos professores a partir da**

década de 1980” (...) “decretaram que o dia 05 de setembro de 1985 o dia D da discussão e debate.” (...) e “Finalmente cursar a sua graduação prestando um vestibular específico nas universidades e faculdades”

No parágrafo de conclusão, a autora retoma o papel das organizações indígenas ao reforçar que (...) **o papel das organizações indígenas não é somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes**

Destacamos que, mesmo nos casos em que identificamos falta de coerência em alguns enunciados, é possível compreender o valor semântico deles como conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos, inerentes ao gênero dissertação.

## b) Modalização

Nessa versão do texto há a presença de alguns elementos modalizadores, enquanto estratégia argumentativa utilizada pela autora do texto para fazer uma avaliação ou expressar um ponto de vista sobre o conteúdo do enunciado, conforme evidenciamos nos seguintes destaques apontados no texto a seguir.

Excerto 73

As organizações são **fundamentais** para defender, lutar pelos direitos dos professores indígenas, também o papel dessas organizações não é só defender direito dos mesmos, **mas sim lutar por um ensino de qualidade** e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões. Com isso, realizam encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma **metodologia conforme a luta acima citado.**

Com isso, realizam encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado

Onde cada vez mais se organizando através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. **Finalmente** cursar a sua graduação prestando um vestibular específico nas universidades e faculdades

Portanto o papel das organizações indígenas não é somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma **educação diferenciada** junto ao poder público estadual e órgãos competentes.

Em termos comparativos, nesta versão da refacção textual há maior número de elementos modalizadores, em relação à versão anterior.

### c) Densidade verbal

Conforme destacamos nas versões anteriores da refacção textual da cursista, a dissertação possui como característica a fraca densidade verbal, assim ao longo de texto analisado, identificamos as seguintes:

Excerto 74

As organizações **são** fundamentais para **defender, lutar** pelos direitos dos professores indígenas, também o papel dessas organizações não **é** só **defender** direito dos mesmos, mais sim **lutar** por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões. Com isso, **realizam** encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a **desenvolver** suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado.

Com isso, **realizam** encontros, seminários e cursos que **ajuda** o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado

Onde cada vez mais se **organizando** através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. Finalmente **cursar** a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades

Portanto o papel das organizações indígenas não **é** somente **defender** o interesse dos professores, mas sim **lutar** por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes

Diante do explícito, comprovamos a fraca densidade verbal do texto, bem como a repetição das seguintes formas verbais: **são, defender, lutar, desenvolver, ajuda(m) realizam, organizando, cursar.**

### d) Formas verbais no presente com valor atemporal

As formas verbais no presente, utilizadas pela autora, que possuem valor atemporal, são destacados no texto a seguir.

Excerto 75

As organizações **são** fundamentais para defender, lutar pelos direitos dos professores indígenas, também o papel dessas organizações **não é** só defender direito dos mesmos, mais sim lutar por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões.

Com isso, **realizam** encontros, seminários e cursos que **ajuda** o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado

Onde cada vez mais se organizando através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. Finalmente cursar a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades

Portanto o papel das organizações indígenas **não é** somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes

Conforme destacado no excerto 75, são poucos os verbos utilizados que atendem ao item ora em análise. Percebemos que tais verbos, mesmo estando no presente, não indicam terminalidade.

#### e) Modalidade culta

Conforme vimos enfatizando, neste item de análise, o uso da modalidade culta da língua é uma característica desse tipo de produção textual. E a autora parece saber desta exigência diante deste contexto de produção da escrita, especialmente se tratando do gênero em pauta. Porém, em alguns momentos, são evidenciadas situações de uso da língua que não representam a modalidade culta, conforme destacamos a seguir. (...) **também o papel dessas organizações não é só defender direito dos mesmos, mais sim lutar por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente(...)**. Percebemos nesta construção de enunciado, uma característica da modalidade oral da língua. Outra situação inadequada diante do contexto em análise é: **“Com isso, realizam encontros, seminários e cursos que ajuda o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado.”** Há neste enunciado dois casos em que não há concordância. No primeiro caso, trata-se da concordância verbal **“cursos que ajuda** e no segundo caso, da concordância nominal **“a luta acima citado”**

No segundo parágrafo do desenvolvimento do texto, a autora usa uma seleção lexical, típica da oralidade de pessoas não letradas ou de falta de monitoramento



estilístico. “Onde cada vez mais se organizando através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas.”

#### f) Presença de verbos que denotam causa e efeito

Esta quarta versão do texto, a autora, apresenta alguns casos de verbos que denotam a relação de causa e efeito, como observaremos no excerto 80:

Excerto 80

As organizações **são** fundamentais para defender, **lutar** pelos direitos dos professores indígenas, também o papel dessas organizações não **é** só **defender** direito dos mesmos, mais sim lutar por um ensino de qualidade e diferenciado para o corpo discente de cada escola das suas regiões.

Com isso, **realizam** encontros, seminários e cursos que **ajuda** o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta acima citado

Onde cada vez mais se organizando através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas. Finalmente cursar a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades

Portanto o papel das organizações indígenas não **é** somente defender o interesse dos professores, mas sim **lutar** por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes

Percebemos que os verbos destacados acima representam ações praticadas, cujos efeitos são o resultado em consequência das causas.

#### g) Representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente-produtor

A quarta versão da refacção textual em análise apresenta as seguintes representações dos mundos formais, crenças e valores como parâmetro de avaliação para adesão do ponto de vista do agente-produtor: “**As organizações são fundamentais (...) (...) também o papel dessas organizações não é só defender direito dos mesmos, mais sim lutar por um ensino de qualidade e**

diferenciado(...), “(...)cursos que ajuda o professor a desenvolver suas atividades(...), “Onde cada vez mais se organizando através de assembleias(...) Finalmente cursar a sua graduação” Portanto o papel das organizações indígenas não é somente defender o interesse dos professores, mas sim lutar por uma educação diferenciada(...)”

Conforme destacamos em análise da versão anterior da refacção textual, a autora em vários momentos emite juízo de valor e crenças ao explicitar as ideias que correspondem ao propósito do título. Mais uma vez reforçamos que a proposta de produção de uma dissertação já carrega intrinsecamente no seu bojo o uso dos elementos do item em análise.

#### h) As vozes discursivas: os processos discursivos (momento histórico-social e manifestação da ideologia)

Assim como nas demais versões da refacção do texto em análise percebemos a utilização dos processos discursivos do contexto social da produtora do texto e da representação de sua identidade.

Quadro 21 - Vozes sociais

Organizações	Professor	Estado	Universidades
As organizações indígenas são fundamentais para defender lutar pelos direitos dos professores indígenas Onde cada vez mais se <b>organizando</b> através de assembleias, reuniões juntamente com as lideranças das comunidades, tuxauas, coordenadores das organizações indígenas	Está presente no texto, mas é relegado a segundo plano, como observamos a seguir: (...) encontros, seminários e cursos que <b>ajuda</b> o professor a desenvolver suas atividades(...) (...) também o papel dessas organizações não é só <b>defender</b> direito dos mesmos, mais sim <b>lutar</b> por um ensino de qualidade e diferenciado(...)	(...) mas sim lutar por uma educação diferenciada junto ao poder público estadual e órgãos competentes	(...) cursar a sua graduação prestando um vertibular específico nas universidade e faculdades

Fonte: autor da pesquisa

A escolha do título por si só carrega a possibilidade de manifestação das vozes sociais destacadas no quadro 21.

### i) **Estilo do agente produtor**

Como já mencionado, especialmente, na versão anterior, o estilo do agente produtor se mantém, uma vez que se trata da mesma pessoa em todas as versões do texto produzido. Portanto, aqui nesta quarta versão, assim como nas anteriores é possível identificar um estilo de texto que é característico da autora, representado pelas ideias e ideologias a seguir: “luta”, “cada vez mais se organizando”, “lutar por um ensino de qualidade e diferenciado” e “(..) que ajuda o professor a desenvolver suas atividades, mais precisamente com uma metodologia conforme a luta (...)” Estas ideias foram comuns em todas as versões da refacção dos textos da autora, fato que denota seu estilo de produção textual e posicionamento ideológico de sua autora.

Observamos ainda como característica marcante do discurso da cursista a remissão ao papel das organizações indígenas, conforme identificamos nos trechos a seguir, muito em função do título do texto: “**O papel das Organizações indígenas na luta pela Formação de professores Indígenas em RR**”. Em todas as versões analisadas identificamos as mesmas ideias, e isso evidencia a manutenção do estilo.

## **4.2 Análise das interações no Curso produção e reescrita de textos dissertativos para professores indígenas e a análise da mediação da escrita**

Nesta segunda etapa apresentamos uma panorâmica da realização do curso, com apontamentos a partir de uma sequência didática (SD) e analisamos, a partir da metodologia dos protocolos verbais, com algumas etapas das 40 horas do curso. Para tanto, tratamos dos seguintes tópicos: (4.2.1) Do jamaxi à sala de aula: aprendizados e dificuldades; (4.2.2) A Sequência Didática na prática; (4.2.3) Mediação da produção e da refacção dos textos.

### **4.2.1 Do jamaxi à sala de aula: aprendizados e dificuldades**

A realização do curso **Produção e reescrita de textos dissertativos para professores indígenas** aconteceu entre os dias 18 e 22 de novembro de 2019, na Comunidade Indígena Malacacheta, Região Serra da Lua, localizada no município do Cantá, a 35 quilômetros da capital. A proposta foi feita ao coordenador do Centro Regional da Malacacheta, que contactou diversos professores de 15 comunidades. As

inscrições foram feitas com antecedência e 39 professores se dispuseram a participar, no entanto na data definida somente 19 compareceram. O motivo para a ausência da metade dos professores indígenas inscritos foi que eles estavam afastados de duas escolas há duas semanas, participando de um evento na Comunidade Indígena Tabalascada. O trabalho com um número menor de participantes contribuiu para o desenvolvimento do curso e da pesquisa. Neste sentido, propiciou um acompanhamento mais efetivo do professor mediador.

Ademais, no processo de análise foram utilizadas as transcrições do curso, as observações do professor mediador no diário de bordo, as informações da ficha de diagnóstico dos cursistas e os post-its utilizados para fazer avaliação permanente ao longo da realização e no final do curso. As gravações audiovisuais foram transcritas a partir da técnica dos protocolos verbais, como explicado na **Seção III**. A necessidade de realização desta análise é por ela ser uma forma de atingir um dos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitar a metacognição dos Professores Cursistas (PC) e do Professor Mediador (PM).

No quadro a seguir apontamos o posicionamento dos cursistas a respeito das dificuldades e dos aprendizados na escrita e das perspectivas trazidas pelo curso. Para coleta destes dados foram utilizadas as fichas de diagnóstico inicial dos cursistas e os *post-its*:

**Quadro 22** - Dificuldades e aprendizados na visão dos cursistas

	<b>No início do curso: quando você escreve um texto, quais as suas dificuldades?</b>	<b>No curso: post-its não identificados que tratam das dificuldades e dos aprendizados</b>
PC – 1	“Estruturar”	“Eu estou muito feliz por estar conseguindo fazer meu texto”
PC – 2	“Todas”	“Hoje foi um dia que tive que lutar muito contra o meu querer escrever minha introdução textual e as minhas dificuldades em saber organizar”
PC – 3	“Escrever, pensar, organizar, tempo e cuidado com os erros ortográficos”	“Foi muito relevante a recriação do texto a partir dos passos sequenciais (progressão do texto), a prática”
PC – 4	“Organização, as vezes repito palavras por várias vezes”	“Muito mais aprendizagem e conhecimento que nunca tinha estudado sobre a produção e reescrita do texto dissertativo”
PC – 5	“Há mais de um ano”	“Conhecer, ou seja, trabalhar os argumentos da introdução no desenvolvimento da produção”
PC – 6	“Minha dificuldade é a coesão e a coerência”	“Trabalhar o texto com clareza, contendo os critérios como: tema, problematização, argumentos e por meio dos argumentos desenvolver os parágrafos”

PC – 7	“Na conjugação dos verbos”	O curso atendeu as minhas expectativas, tinha muitas dúvidas agora estão todas sanadas. Agora é só praticar”
PC – 8	“Inserir palavras formais no texto”	“Na minha opinião foi tudo relevante, principalmente na estrutura da dissertação”
PC – 9	“As minhas dificuldades são as repetições das palavras”	“Consegui pelo menos escrever ou seja produzir o texto”
PC – 10	“São várias”	“O mais relevante foi o aprendizado do texto dissertativo. Utilizarei executando textos em casa, na escola enfim”
PC – 11	“De organizar conforme as normas”	“O curso atendeu todas as minhas expectativas, pois conseguir aprimorar meus conhecimentos. Todos os conhecimentos foram relevantes”
PC – 12	“As minhas dificuldades é na combinação de verbo e outros e também a repetição de palavras”	“Estou melhorando, mas ainda falta praticar”
PC – 13	“As minhas é que repito, que não pode ser repetido”	“Quero agradecer senhor professor por ter me ajudado muito, nas suas explicações deu para entender como se faz um texto, sobre delimitação do texto...”
PC – 14	“Pontuações”	“Amei muito esse curso, aprendi muito, principalmente esse encontro vai ficar como um legado por ter trocas de ideias e experiências”
PC – 15	“De começar, as vezes não consigo fazer introdução”	“Quero agradecer a Deus por essa oportunidade, aos colegas que interagiram, debateram e formaram algo como novas ideias e como se expressar em questionamentos...”
PC – 16	“Todas”	“O mais relevante é que produzi introduzi e concluí o tema, texto e plano textual pela primeira vez”
PC – 17	“Colocar as pontuações corretamente”	“Através deste curso percebi que preciso aprender a cada dia, e que sou capaz, foi dias de muito aprendizado e de ter um conhecimento de batalhar todos os dias para a cada dia ser melhor do que ontem!”
PC – 18	“Um pouco na ortografia”	“É muito interessante fazer a correção do próprio texto e ao mesmo tempo apreender a desenvolver.”
PC – 19	“As minhas dificuldades no texto, quando não conheço os pontos, vírgulas”	“Hoje fui bem melhor que nos demais dias, posi consegui escrever mais. Percebi que aprendi muito”

Fonte: autor da pesquisa

As dificuldades dos participantes dos cursos estão relacionadas a diversas causas na formação, na base da aprendizagem, no aprendizado no tempo certo, mas a principal delas está principalmente a falta de prática da escrita, que pode ser compreendida pelo contexto em que a oralidade é o mais comum na maioria nas comunidades indígenas em que vivem. A consolidação do aprendizado adquirido em qualquer curso de formação continuada não acontece de maneira imediata e concomitante à realização do evento. É nas atividades cotidianas, na prática, que

percebemos que o aprendizado realmente aconteceu, afinal “Saber sobre algo não é necessariamente saber fazer algo” (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 82). Os professores indígenas participantes do curso souberam um pouco sobre produção, refacção de textos e mediação da escrita, mas o que garantirá “o saber fazer” será a persistência e a ampliação dos conhecimentos com novos cursos e muitas leituras. “Terá de escrever muito, muitas e muitas vezes, reescrever, repetir, fazer de novo, até ir ganhando experiência, superando os desafios e transpondo os obstáculos dessa aprendizagem.” (Idem, p. 83).

#### 4.2.2 A Sequência Didática na prática

O curso seguiu um planejamento baseado na metodologia da Sequência Didática (SD) que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 89), trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Indicamos a seguir, três Sequências Didáticas, assim divididas: SD da pesquisa; SD do curso e SD dos Professores Cursistas.

Elaboramos e executamos a Sequência Didática da pesquisa, a partir das seguintes etapas:

**Quadro 23** - Sequência didática da pesquisa

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA PESQUISA</b>	
1ª Etapa	Identificação do tema e construção da análise do problema (estudo e percepção da realidade)
2ª Etapa	Discussão e delimitação do tema (elaboração do projeto de pesquisa);
3ª Etapa	Realização do curso (coleta dos dados)
4ª Etapa	Elaboração do relatório da Tese
5ª Etapa	Avaliação – defesa da Tese

Fonte: autor da pesquisa

A SD anterior é a mais ampla e comporta as outras. Vejamos a SD do curso:

**Quadro 24** - Sequência Didática do curso produção e refacção de textos dissertativos para professores indígenas

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO CURSO</b>	
1ª Etapa	Reconhecimento do contexto de produção e dos conhecimentos prévios dos participantes do curso
2ª Etapa	Interação sobre os gêneros textuais, com informações básicas sobre o gênero dissertativo; definição do tema e de suas delimitações; elaboração da produção textual
3ª Etapa	Discussão sobre os conceitos de texto, avaliação da dissertação com a identificação das dificuldades de sua produção e das possíveis

	soluções; orientação para elaboração do plano do texto; elaboração da 1ª refacção textual
4ª Etapa	Mediação coletiva sobre a 1ª refacção; leitura e discussão de textos sobre a formação de professores indígenas; orientação para a metacognição a partir de um novo plano do texto; Ampliação dos conhecimentos sobre as etapas de elaboração do texto; elaboração da 2ª refacção textual
5ª Etapa	Discussão e revisão do plano textual; atividades sobre usos e tipos de argumentos; elaboração da 3ª refacção textual
6ª Etapa	Produção das Sequências Didáticas a serem utilizadas nas escolas dos participantes; elaboração da 4ª refacção textual
7ª Etapa	Avaliação de modo permanente e ao final do curso para a percepção do andamento das atividades e da proposição de possíveis mudanças
8ª Etapa (projetada)	Retorno à Região Serra da Lua para um novo curso com o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa e realizar atividades de produção de SD e formas de avaliação

Fonte: autor da pesquisa

Durante a realização do curso organizamos algumas atividades em grupo, nas quais todos os professores cursistas participaram ativamente, desde o trabalho para identificar os conhecimentos prévios por meio de respostas e apresentação de um questionário, até discussão e apresentação das sequências didáticas. Nessa atividade, a turma foi dividida em 5 grupos, em que cada um apresentou duas propostas de SD, uma com a estrutura do curso para elaboração da produção e da refacção dos textos realizados e outra com uma proposta de como utilizariam em suas aulas. Sugerimos que a SD poderia ser sobre qualquer gênero textual. A seguir apresentaremos uma SD:

**Quadro 25 - Sequência Didática de Rodas de Histórias**

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE RODAS DE HISTÓRIA</b>	
1ª Etapa	Apresentação e discussão com os alunos da construção de um projeto sobre as memórias da comunidade; identificação das pessoas experientes da comunidade;
2ª Etapa	Elaboração do projeto escolar “nossas memórias nas rodas de história”; leitura de registros de memórias de outra comunidade; estudo e interação sobre a estrutura do gênero memória
3ª Etapa	Divisão dos grupos e orientação sobre a realização das rodas de história na comunidade; preparação do material para os registros; discussão sobre como os registros serão feitos por cada um dos grupos (livros artesanais ou outra forma)
4ª Etapa	Interação sobre a experiência realizada; identificação das histórias coletadas e definição da divisão das histórias nos grupos
5ª Etapa	Elaboração dos livros artesanais
6ª Etapa	Apresentação dos livros artesanais para a comunidade
7ª Etapa	Avaliação do projeto com os alunos

Fonte: elaborada pelos professores cursistas

A SD não é algo inalterado. Projetamos a realização de diversas atividades ao longo do curso, mas elas foram adaptadas ou trouxemos outras para suprir uma

lacuna surgida em uma atividade. Temos como exemplo as dicas que foram compartilhadas: pontuação, ortografia, acentuação, formas de organizar o texto, formas de avaliar os textos. As possibilidades de informações aumentam na mesma medida da participação dos cursistas.

### **4.2.3 Mediação da produção e da refacção dos textos**

Para uma análise mais eficiente da mediação da escrita foram definidas as seguintes categorias<sup>24</sup>: princípios da mediação; mediação coletiva; mediação individual; processo de metacognição; percepção da transposição didática dos professores indígenas e ações do professor mediador.

#### **4.2.3.1 O Professor Mediador**

A nossa atuação como professor mediador pode ser observada sob duas perspectivas: a da prática nos últimos três anos, o que consideramos como o momento atual, e a das vivências na direção às mudanças, ao longo de 25 anos como professor da Educação Básica e 16 anos no Ensino Superior. A caminhada inicial foi somente com a formação em Ensino Médio - Magistério e já acadêmico no 4º semestre de Letras da UFRR.

A Educação Escolar Indígena é parte significativa do trabalho que desenvolvemos, seja nos cursos de formação continuada, na formação inicial, como colaborador em Cursos de Extensão no Instituto Insikiran ou nas pesquisas desenvolvidas na Especialização (2005), na qual discutimos o ensino de língua portuguesa em comunidades indígenas, no Mestrado, com o estudo sobre leitura e identidade na Comunidade Indígena Boca da Mata, além da pesquisa para a Tese, ora apresentada.

A interação da qual participamos e que propusemos, no curso que foi a base para a coleta dos dados deste estudo, é ampla e explícita. Ampla, pois não trata somente daquele grupo de pessoas envolvidas nos resultados, mas o seu reflexo na formação dos professores e diretamente na educação básica, e explícita em razão do

---

<sup>24</sup> Para Chizzotti 2014, ao trabalhar com a técnica da análise de conteúdos, o pesquisador pode utilizar as categorias como um procedimento para analisar os dados da pesquisa.



problema ser conhecido e reconhecido pelos professores indígenas, que são as dificuldades na produção de texto e o desconhecimento das possibilidades do trabalho com a mediação da escrita. Dessa maneira, o que constitui o objeto da pesquisa não são os professores indígenas, mas o processo de produção e a refacção dos textos, além da mediação, pela qual nos responsabilizamos em trabalhar com eles.

Acompanhamos abaixo alguns trechos da mediação ocorrida no curso:

#### Transcrição 1

- (1) PM – Bom... é... este curso produção e reescrita de texto dissertativos, até pelo título dele, ele já... ele é específico para professores indígenas. O professor formado, em formação, que estão cursando algum curso magistério, Insikiran, pedagogia ou qualquer outro curso que seja. Ele surgiu de uma conversa que tive com a professora Ineide... lá no Ceforr (...)... todo mundo, até quem é formado... qualquer pessoa tem certa dificuldade... alguns mais outros menos... E o que é que a gente faz... Eu trabalho com a perspectiva de que os nossos erros são oportunidades de aprendizagens... eles não estão adequados para aquela situação... por isso devemos aprender essa adequação. Quer dizer, aquilo que nós cometemos erro na “redação” e a gente tem medo, né... eu optei trabalhar com o texto dissertativo... além disso... é... eu abri para todos... não é específico para professores de língua portuguesa ou professores de língua não... ele é aberto para a formação de todos, para ajudar todos os professores indígenas, independente da área que atuam... alguém aqui trabalha especificamente com língua portuguesa.. ((dois levantaram o braço))
- (2) PM: algum de vocês trabalha com língua indígena? ((neste momento três professores indígenas levantaram a mão) ... Makuxi...
- (3) PC – 12: Makuxi...
- (4) PC – 17: Wapichana...
- (5) PC – 16: Wapichana também... Professor... ainda faltam alguns professores... tem mais professor de língua materna...
- (6) PM – Mas aqui é Wapichana... né... eu vi Wapichana ali... eu fui ao banheiro e vi nas plaquinhas... agora... em qual banheiro vou entrar... estava escrito... assim... está com defeito... bem... só tem um... que sorte... vou entrar nesse aqui... (RISOS)

A percepção inicial é de que havia uma apreensão dos participantes, mas contornarmos com a indicação da apresentação deles. Talvez fosse em razão de ser, nesse momento, as primeiras atividades. É uma questão de conhecimento e reconhecimento sendo desencadeada. A conquista da confiança era necessária para o desenrolar das atividades.

#### Transcrição 2

- (7) PC – 5: ((falou primeiro em Wapichana)) meu nome é (...) sou da comunidade Tabalascada e trabalho na Comunidade Laje ... sou a professora de língua Wapichana... né... sou falante também... e... eu vim para aprender né... o que eu aprender... vou repassar na escola que eu trabalho... é isso aí.
- (8) PM: Muito bem...
- (9) PC – 5: não tenho mais nada a dizer...
- (10) PM – tá ótimo!
- (11) PC – 6: ((cumprimentou todos em Wapichana)) bom dia... meu nome é (...)... sou Wapichana... trabalho na Escola Estadual Indígena Arnaldo Ambrósio município do Bonfim e eu trago várias dúvidas e quero voltar com mais conhecimento... mais

conhecimento pra mim poder repassar aos meus alunos... eu estou me formando agora lá no Insikiran... comunicação e arte... estou terminando agora meu TCC... e é isso pra me ajudar a fazer meu TCC... também né...

A percepção de que a mediação da escrita ocorre e que tem seus efeitos está nas modificações adotadas pelo agente-produtor dentro da estrutura do seu texto e na reverberação dos conhecimentos partilhados, como vemos adiante:

### Transcrição 3

- (12)PC – 1: professor.... o senhor pode ajudar... aqui...  
 (13)PM: como está sua produção... posso ajudar sim...  
 (14)PC – 1: não lembro o que pode... o que é colocado na introdução... depois da parte inicial... do tópico frasal...  
 (15)PM: vamos pensar... o que vem depois da introdução... quais parágrafos... parágrafos do...  
 (16)PC – 1: ah... desenvolvimento... já sei...  
 (17)PM: para comprovar nosso tópico frasal... nossa tese.... o que usamos...  
 (18)PC – 1: eu num disse que já sei professor... obrigado...  
 (19)PM: diz aí...  
 (20)PC – 1: são os argumento... vou desenvolver os argumento no desenvolvimento...  
 ((expressão de alegria))

No papel de professor mediador, provocamos e instigamos os professores cursistas, com o propósito de perceber a apreensão dos conhecimentos trabalhados entre as refacções. Não é uma tarefa fácil, mas os resultados demonstram que mediar a produção do texto contribui para que o agente produtor encontre o sentido da sua produção.

#### 4.2.3.2 Mediação Coletiva

A mediação coletiva da produção e da refacção de textos é a criação de possibilidades de interação entre o professor mediador e os alunos, por meio de trocas, de discussões e de problematizações de conhecimentos necessários à elaboração do todo ou das partes de um determinado texto, elaborado coletiva ou individualmente. Neste processo, atendemos aos princípios da mediação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2010) e propomos a sua utilização no aprender e no aprender a ensinar a produção de texto em qualquer contexto. No caso da nossa pesquisa, está voltado ao professor indígena em um momento de formação continuada.

O sentido do ensinar a produção textual está nos momentos de todo o processo da mediação coletiva e da mediação individual do texto inicial e de suas refacções, porque partimos do que os cursistas já sabiam para o que eles ainda precisavam

aprender. No contexto das mediações, o mediador deve ter atenção para o controle de sua ação e o controle da orientação para a ação dos professores cursistas. Segundo Dolz e Schneuwly, são três os princípios que devem ser aplicados concomitantemente, com o objetivo prático de orientar a intervenção do professor:

1. o princípio da legitimidade, que se refere aos saberes teóricos elaborados por especialistas;
2. o princípio da pertinência, que trata das capacidades a serem adquiridas pelos alunos, das finalidades e dos objetivos da escola e dos processos de ensino-aprendizagem;
3. o princípio de solidificação, que significa tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. (2010, p. 70)

O propósito da mediação tem relação direta com a interação, que é o caminho apontado pelo ISD. Neste tópico, trazemos alguns momentos do curso para mostrar como é possível a mediação coletiva no estudo do processo da produção textual. Partimos da proposição de um texto dissertativo sobre “o papel das organizações indígenas na luta pela formação dos professores indígenas em Roraima”.

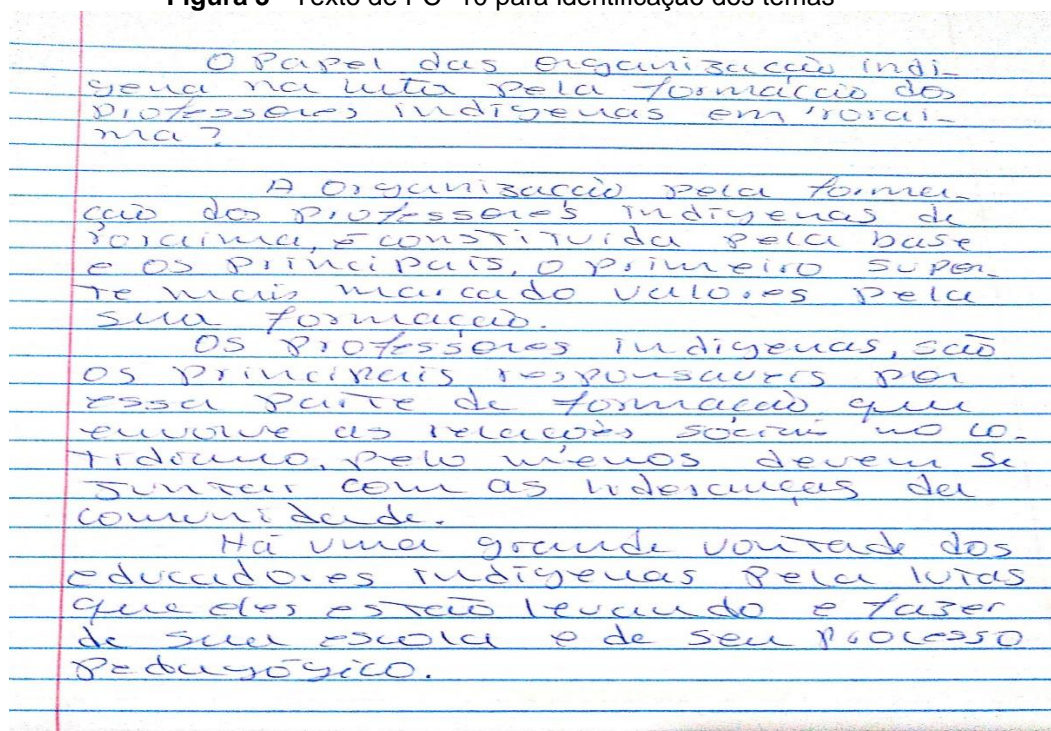
Após a interação nos grupos sobre questões relacionadas ao tema proposto e a discussão sobre o texto, o gênero dissertativo e alguns aspectos da produção deste gênero, indicamos a elaboração de um texto, a partir do que denominamos de mediação coletiva da produção e da refacção de texto:

#### **Transcrição 4**

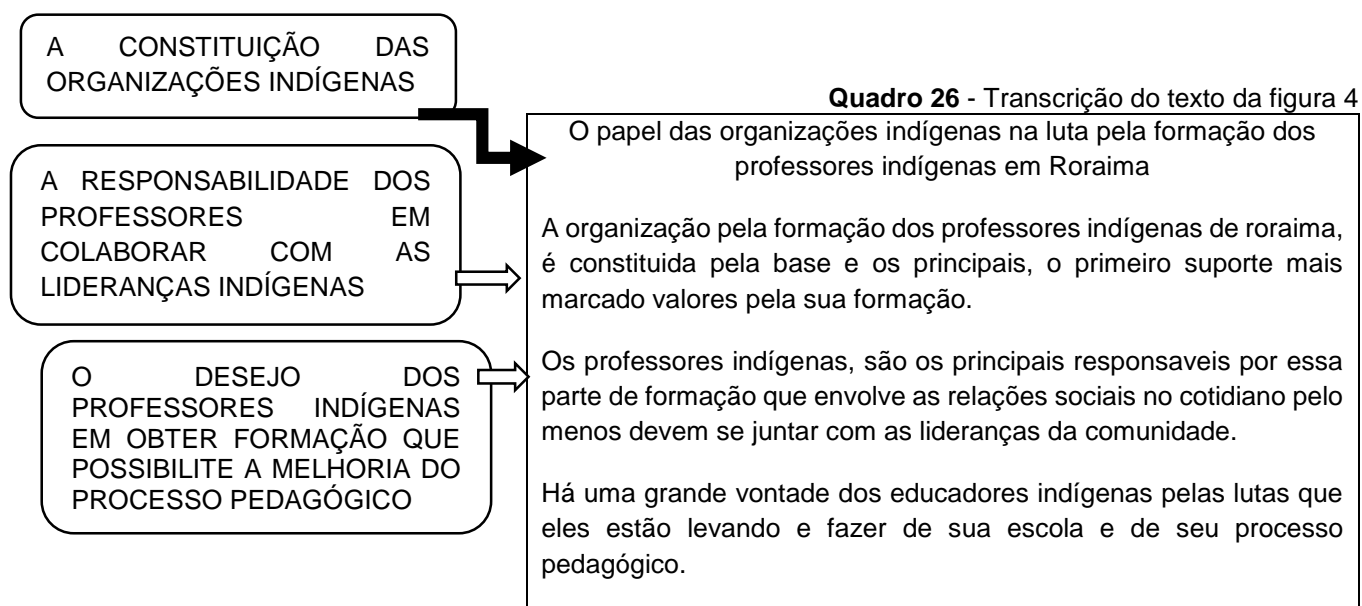
- (21)PM: estão preparados para escrever um texto?  
 (22)PC – 7: que texto é esse professor?  
 ((alguém falou de canto de boca: só pode ser um texto dissertativo))  
 (23)PM: exatamente, alguém falou baixo, mas eu escutei. Vamos produzir o nosso primeiro texto do gênero dissertativo.  
 (24)PC – 15: o senhor vai explicar como o a gente vai se virar?  
 (25)PM: quero que vocês elaborem um texto que tenha início... meio... e fim sobre esse tema aqui.

Na tentativa de conhecer o texto dos participantes e seus conhecimentos prévios dentro da temática é que propusemos a elaboração da produção inicial. Fizemos a leitura de todas as produções e escolhemos a produção em imagem e digitada abaixo, para a discussão coletiva:

**Figura 3** - Texto de PC -10 para identificação dos temas



O texto a seguir é a digitação do anterior. Ele traz os temas de cada um dos parágrafos. A definição dos temas foi feita em uma mediação coletiva no segundo dia do curso. A partir dela foi montada uma proposta de plano de texto para dar o norte à produção da primeira refacção.



Fonte: Professora participante do curso

No início das atividades do segundo dia pedimos a autorização do participante para utilizar o seu texto, sem qualquer menção ao seu nome. Escrevemos o texto no quadro e iniciamos uma mediação:

#### Transcrição 5

- (26)PM: vejam esse texto. Escolhi esse texto para analisarmos juntos... vamos lá...  
 ((pedimos que um dos alunos lesse em voz alta))  
 (27)PC – 14: professor... está difícil esta leitura...  
 ((após algumas tentativas o aluno chegou ao final do texto))  
 (28)PM: Todos entenderam sobre o que o texto está falando...  
 (29)PC – 12: entendi pouca coisa... quase nada...  
 (30)PC – 19: eu não entendi foi nada...  
 ((burburinho na sala... muitos conversando em suas línguas...))  
 (31)PM: calma... calma... sabia que vamos reescrever este texto...  
 (32)PC – 1: como professor... tem jeito...  
 (33)PC – 19: não acredito... se ninguém entendeu... como vai ser aproveitado...  
 (34)PM: não devemos desprezar o texto do nosso aluno... por mais que ele esteja com problema ainda é possível aproveitar... olhem só... vamos ler está primeira parte...

Excerto 81

A organização pela formação dos professores indígenas de roraima, é constituída pela base e os principais, o primeiro suporte mais marcado valores pela sua formação.

#### Transcrição 6

- (35) PM: vamos identificar nesta parte um tema...  
 (36) PC – 8: o que é tema... professor...  
 (37) PC – 2: eu também não sei o que é...  
 (38) PM: alguém sabe o que é..((um silêncio demorado)) vou escrever aqui no quadro... tema x título... o que é tema e o que é título...  
 (39)PC – 17: eu acho que eu sei...  
 ((a pessoa ao lado fala em Wapichana... PC – 17 responde,, também em Wapichana))  
 (40)PC – 17: tema é sobre o que estamos falando ou vamos falar... título é nome que damos para o texto...  
 (41)PM: exatamente... vamos identificar sobre o que esse trecho do texto está falando... qual é o tema... qual é o assunto...  
 (42)PC – 10: é sobre organização dos indígenas...  
 (43)PM – correto... mas o que sobre as organizações  
 (44)PC – 9: dos professores indígenas...  
 (45)PM: vou deixar vocês pensarem um pouco... ((eles começaram a expressar diversas possibilidades... até que uma disse...))  
 (46)PC – 14: do que as organização é constituída...  
 (47)PM: como a gente pode dizer isso de outro modo... com outras palavras... a constitui...  
 (48)PC – 17: a constituição das organizações indígenas...  
 (49)PM: de onde... todas as organizações...  
 (50)PC – 2: de Roraima... né professor...

O momento nos oportunizou a troca e a ampliação dos conhecimentos. Após a análise do texto e a identificação do tema de cada uma de suas partes, montamos o plano do texto. Explicamos que o plano do texto é diferente do planejamento do texto.

Eles podem ser complementares. Para Adam (2008), o plano de texto é um princípio organizador que permite atender e materializar as intenções de produção e distribuir a informação no desenvolvimento da textualidade e é responsável pela estrutura composicional do texto. Ele é elaborado a partir da análise de um texto pronto, ao mesmo tempo que pode ser considerado o fazer do texto e o planejamento, é o pensar sobre o fazer, é elaborado antes da produção e pode ser refeito na medida do andamento da escrita.

**Quadro 27 - Texto coletivo produzido no quadro**

O papel das organizações indígenas na luta pela formação dos professores indígenas em Roraima

A organização dos professores indígenas de Roraima foi constituída, tendo a educação como uma de suas bases de luta a educação, e ocorreu a partir da década de 1990. A partir desta época os resultados das lutas são notados, em instituições de ensino superior públicas e privadas. Com estas ações, os docentes têm ampliado sua formação e aprimorado suas práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, tem-se como resultados dessas lutas a criação de cursos de ensino superior e de formação continuada específicos para professores indígenas, ofertados em diversas instituições, inclusive nos particulares. A exemplo, pode-se citar os cursos de licenciatura intercultural, de pedagogia, os de magistério Tamikan e Yarapiari, e os de capacitação como o Murumurutá e os Saberes Indígenas.

Os professores indígenas estão conscientes do seu papel e respondem aos anseios das lideranças e das comunidades. Com isso, buscam cada vez mais capacitações que tenham como resultado a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, para que as organizações mantenham suas lutas, há a necessidade de que os professores e as comunidades compreendam o equilíbrio entre o processo de formação e o de atuação pedagógica como responsabilidade de todos.

Fonte: texto coletivo produzido no quadro

Em continuidade, indicamos que cada professor cursista, a partir do plano do texto, construa um planejamento para o seu texto, modificando o que achar necessário. Para Cabral (2013), a partir do conceito de plano é possível estabelecer uma relação entre plano de texto e planejamento da escrita, na qual o primeiro fornece os suportes teóricos para o segundo e, portanto, subsidia a etapa de planejamento. Com isso, trazemos o resultado da mediação coletiva para a construção de um texto coletivo e para servir de subsídio na elaboração de cada participante. A mediação coletiva nos possibilita a interação da aprendizagem e pode contribuir para a elaboração tanto de textos coletivos quanto de textos individuais.

### 4.2.3.3 Mediação individual e os processos de metacognição

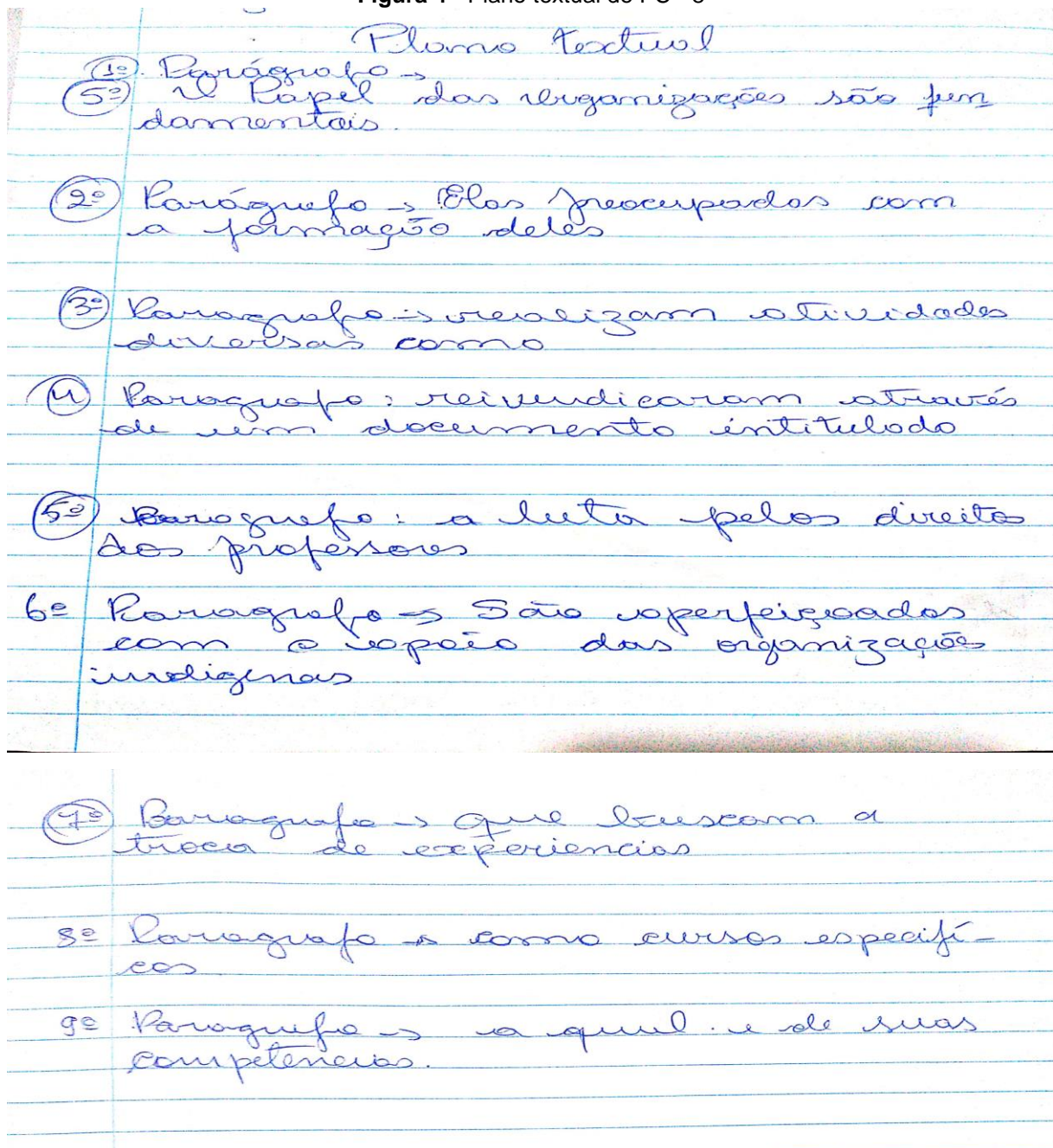
Em muitas salas de aula, a prática é o professor de língua portuguesa acompanhar a elaboração do texto dos alunos, quando acontece, para indicar os erros na estrutura do texto. A percepção do professor mediador que interage, compreende e acompanha todo o processo de produção, faz com que ele saia da situação de apontar os erros para possibilitar ao aluno a reflexão sobre sua produção escrita e oriente a adequação do seu texto, por meio da metacognição.

#### Transcrição 7

- (51) PC – 11: estou com muita dificuldade... o senhor sabe que sou da área de matemática...  
 (52) PM: sei... mas será que isso impede de você a produzir um texto...  
 (53) PC – 11: com certeza não... né professor... eu vim para aprender porque preciso terminar meu TCC e pq... às vezes... somos obrigados a ministrar aula em qualquer disciplina...  
 (54) PM: vamos lá... o que está impedindo você de escrever... você fez o planejamento... como ele tá...  
 (55) PC – 11: fiz nada professor... comecei direto aqui...  
 (56) PM: vamos fazer o seguinte... vou te ajudar a montar o planejamento... depois você me diz...  
 ((algum tempo depois))  
 (57) PC – 11: agora o senhor tem que me ajudar de novo...  
 (58) PM: conseguiu... o que falta...  
 (59) PC – 12: fui do oito ao oitenta... escrevi muito... o que eu faço...  
 (60) PM: escolher o que vai ficar no texto é um bom exercício... releia o texto e os temas de cada parágrafo... as argumentações... veja se pode retirar algo que prejudicará a compressão do texto e depois visualize se ficou bom... avalie seu texto...

O plano do texto elaborado pelos Professores Cursistas é uma das evidências da metacognição. É o momento em que o produtor lança o olhar para sua produção e a avalia, ele identifica a essência do seu texto e elabora uma sequência de informações divididas por parágrafo.

Figura 4 - Plano textual de PC - 8



Caracterizamos o plano textual de PC – 8 (figura 5) como limitado ao campo das ideias, possivelmente pela imaturidade do professor ou da própria maneira como foi feita a mediação. Para Adam (2008), o plano textual, ao atender e materializar as intenções de produção, torna-se responsável pela organização e distribuição da informação no desenvolvimento da textualidade, o que resulta na estrutura composicional do texto.



#### 4.2.3.4 Percepção da transposição didática

Em diversos momentos do curso, os professores indicaram a forma como utilizariam os conhecimentos adquiridos, quer dizer, a percepção deles de como aconteceria a transposição didática. Como também, no decorrer do curso, nos processos de refacção, na elaboração dos planos e na elaboração das sequências didáticas. Para Marandino (2004), o saber científico ganha os espaços sociais com os quais dialoga, provocando mudanças e, ao mesmo tempo, sofrendo-as. Com isso, o autor entende a Transposição Didática como a passagem do saber científico ao saber escolar, isto é, a transformação em um objeto de ensino.

Os professores cursistas demonstraram muito envolvimento nas atividades do curso, vejamos uma apresentação de uma atividade em grupos com pequenas intervenções do professor mediador:

##### Transcrição 8

(61) PC – 17: ei... eu vou colocar lá no grupo... viu... ((risos))

(62) PM: vamos começar pessoal... quando vocês estiverem apresentando eu posso fazer algumas intervenções... tá...

(63) PC – 11: boa tarde...

((todos responderam... boa tarde))

(64) PC – 19: terceira etapa... delimitação do tema... da parte mais ampla...

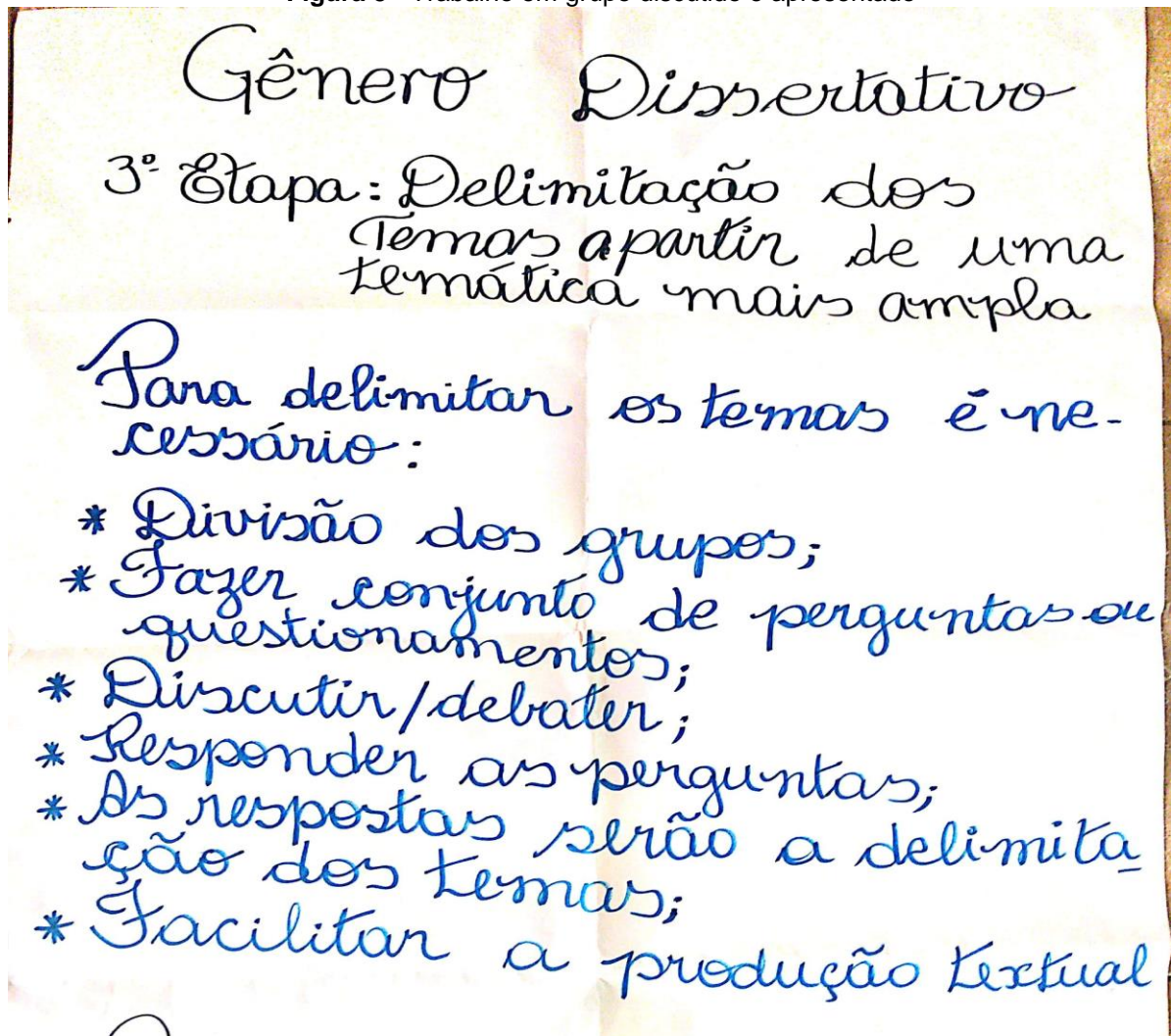
(65) PM: ... é importante observar que não houve a intervenção do professor mediador... foram vocês que elaboraram a partir do olhar de vocês... do que aprendemos juntos aqui...

(66) PC – 4: é verdade professor... nosso grupo fez assim também...

(67) PM: está claro para todos...

(68) PC – 19: vejam aqui...

Figura 5 - Trabalho em grupo discutido e apresentado



Durante o curso fomos identificando não somente a possibilidade de construção do texto que estávamos utilizando, mas outras que eles utilizavam e que poderiam ser bem executadas, dependendo da forma como o professor faria a mediação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de realizar um curso de formação continuada para professores indígenas tomando o gênero dissertativo como o objeto de estudo, especificamente da produção e da refacção, atendeu às expectativas dos participantes do grupo, o que foi evidenciado pela compreensão que eles têm do valor social desse gênero. Atendeu também à necessidade de obter conhecimentos sobre a mediação pedagógica para o ensino da escrita. O processo de mediação da produção é um desafio para os professores, pois requer tempo e interação constante com os alunos. Para tanto, o professor precisa assumir a perspectiva interacionista de ensino, de forma que a aprendizagem resulte da discussão e da construção coletiva.

Na dinâmica de condução da proposta do curso, foi possível observar o interesse dos professores na abordagem do aprender e aprender a ensinar a partir da metodologia da Sequência Didática. Uma vez desmistificada a metodologia e os objetivos do ensino da escrita, os participantes do curso foram se apropriando dos conhecimentos demandados pela produção textual e sentindo-se mais seguros nas produções realizadas ao longo do curso.

A cada processo de reescrita textual, a aprendizagem ia sendo reforçada e novas aprendizagens iam sendo adquiridas, tanto no que se refere ao processo de aprender quanto ao de ensinar. A dinâmica de análise e de produção do texto coletivo foi momento ímpar de aprendizagem. A metodologia de análise e produção textual por meio da mediação coletiva não era prática presente na docência dos professores participantes do curso. Além disso, o desenvolvimento do processo de metacognição deve ser um dos focos da mediação, pois tanto o professor quanto o aluno necessitam de domínio do conhecimento dos seus processos cognitivos.

O olhar o texto em todas as suas dimensões possíveis e, ao mesmo tempo, por vários sujeitos, acrescentou significados diversos ao texto. Os sujeitos vão aos poucos atribuindo os sentidos do texto e resignificando-o. Essa prática coletiva precisa tornar-se realidade, especialmente nas comunidades indígenas, onde a circulação do texto escrito é menor do que na cidade, o que conseqüentemente diminui as possibilidades dos indígenas de interagirem de modo mais significativo com o ato de dizer, emanado pela produção textual. Assim, em contexto de pouca prática de letramento na dimensão do ensino, assumir a metodologia de escrita e reescrita

coletiva é dar aos alunos maior oportunidade de compreenderem o papel social de cada produção textual e de assumirem a sua autoria diante do ato de escrever.

O estudo da refacção textual com, de e para professores indígenas demonstrou a capacidade deles na produção de textos de qualidade. O objetivo proposto para a pesquisa foi alcançado, pois os sujeitos da pesquisa demonstraram que o processo de refacção textual contribuiu para a melhoria de seus textos. Ademais, observamos as suas dificuldades na produção de textos dissertativos e mediamos a forma como acontece a refacção, tendo como enfoque a compreensão de elementos de interculturalidade presentes em seus textos e a questão da importância da mediação coletiva e individual da aprendizagem, destacando-se as formas de aprender e de aprender a ensinar o texto dissertativo. Com isso, os professores indígenas poderão mudar suas práticas e cada vez mais ampliar as formas de encarar a produção e a refacção de textos.

A nossa atuação como professor mediador trouxe a ampliação dos conhecimentos das formas de mediar e a abertura para outras pesquisas nesta área. A pesquisa se consolidou como uma pesquisa-ação, por demonstrar o nosso envolvimento, sempre em processos de interação, com a Educação Indígena. Com isso, o cumprimento do papel social do pesquisador é retornar ao ambiente de pesquisa, não somente para apresentar os resultados, mas para contribuir nas modificações e alterações das condições dos sujeitos da pesquisa. O curso trouxe os dados para a realização da pesquisa, o próximo passo é o retorno para que haja a consistência da transformação da prática dos professores, a chamada transposição didática.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Prática Pedagógica para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André e PALOMANES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANIWA, Gersem. **Acampamento define estratégias do movimento nesta quarta-feira**. (18/04/2007). Disponível em <<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=2442>>. Acessado em 12 de Ago. de 2020.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. (P. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2007.
- BAZERMAN, Charles. Escrita, Gênero e Interação Social. Judith Hoffnagel e Angela Dionísio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.
- BENTO, A. L. **Leitura e produção de texto**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes, 2013.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues e SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Atividades Epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. 2007. Disponível em [file:///D:/Arquivos/Documents/DOCTORADO/Reta%20final%20TESE/BEZERRA\\_SIQUEIRA\\_AtividadesEpilinguisticas.pdf](file:///D:/Arquivos/Documents/DOCTORADO/Reta%20final%20TESE/BEZERRA_SIQUEIRA_AtividadesEpilinguisticas.pdf). Acesso em 13 de Ago. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro 1988. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Acordo de Cooperação nº 07/2015**. Acordo de Cooperação Técnica, Administrativa, Científica e Pedagógica que celebram entre si o Instituto Federal de Roraima, a Universidade Estadual de Roraima e a Universidade Federal de Roraima. IFRR. Boa Vista/RR, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jan. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção de textos. In: **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, 19: pp. 231-256, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CABRAL, A. L. T. **O conceito de plano textual**. Linha d'Água, n. 26 (2), p. 241-259, 2013.

CARVALHO, Fabíola; REPETTO, Maxim; Jovina SANTOS, Maíra dos. **PIBID Licenciatura Intercultural**: Pesquisa do Calendário Cultural e Formação de Professores Indígenas em Roraima. Editora da UFRR: Boa Vista, 2018.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim. (Orgs.) **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural** – Núcleo Insikiran/UFRR. Editora da UFRR. Boa Vista, 2008.

CIR – Conselho Indigenista de Roraima. **Protocolo de consulta dos povos indígenas da Regia Serra da Lua** – Roraima, 2019.

COSTA VAL, Maria Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, Pierlângela Nascimento da. **A inserção da cultura indígena no Currículo da Escola na Comunidade Canaúanim**: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural? Dissertação – Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. UFAM: Manaus. 2013.

D'ANGELIS, Wilmar R. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BONFIM, Anari Braz e COSTA, Francisco Vanderley Ferreira da. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Benarde Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernade; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

FATORI, M. J. **O emprego do presente do indicativo em entrevistas com enfoque no passado**. 106 f. (Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

FEITOZA, Sâmella Kalyne Araújo. Et al. **A formação de professores indígenas e a oferta de cursos no CEFORR em Roraima**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 02, Vol. 03, pp. 05-30. Fev. de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professores-indigenas>. Acesso em ago. 2020.

FERRAREZI JR, Celso e CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed., J. E. Costa, Trad. São Paulo: Artmed, 2009.

- FRANCHI, Carlos. (1991) **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/ CENP, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Marcos Antonio Braga. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas da educação superior indígena. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 92, n. 232 p. 599-615, set./dez. 2011.
- FREITAS, Marcos Antonio Braga. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da Educação Superior**. (Tese). Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus: UFAM, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino – exercícios de militância**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2002.
- GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). Milton José de Almeida [et al.]. **O texto na Sala de Aula**. São Paulo. Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley **O texto na Sala de Aula**. São Paulo. Ática, 2012.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antônio. **Estrategias metacognitivas en la lectura**. Tesis (Doctorado) – La Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1992.
- GORETE NETO, M. **Construindo interpretações para entrelinhas**: cosmologia e identidade étnica em textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé. Dissertação de Mestrado PPG Linguística Aplicada, Campinas, SP: IEL/Unicamp, 2005.
- GRANATIC, Branca. **Técnicas Básicas de Redação**. São Paulo: Scipione, 1995.
- IBGE [http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf) acessado em 08/03/2020.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



INEP. **Censo escolar 2018**. Ministério da Educação. INEP – Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 15 de março de 2020.

JULIÃO, Geisiel Bento. **Prática Pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista**. Doutorado em Educação. PUC – São Paulo, 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6ª Ed. São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 21o ed. São Paulo; Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: estratégias de produção textual**, São Paulo: Contexto, 2011.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. **Teoria da argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

LIMA, José Airton da Silva. **Políticas públicas da Educação Indígena no estado de Roraima**. Boa Vista: EDUFRR, 2014.

LIMA, C. L. S.; CIRINO, C. A. **Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: EdUFRR, 2016.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; SOUZA, Aglaia Barbosa. Mapeamento social dos indígenas de Boa Vista-RR. In: LIMA, Carmen Lúcia; CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: Editora UFRR, 2016, p.19-39).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACHADO, Ana Raquel. **Práticas Pedagógicas em ensino de linguagem como gênero**. Mesa Redonda. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais (3. : 2005 ago. 17-19 : Santa Maria, RS) Caderno de resumos [do] III Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, Santa Maria, 17 a 19 de agosto de 2005/UFMS; org. Najara Ferrari Pinheiro, Susana Cristina dos Reis, Graciela Rabuske Hendges – Santa Maria, RS : [s.n.], 2005. 74 p

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 45-64.

MAHER, Terezinha J. M. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade, Tese de doutorado em Linguística, IEL/Unicamp, 1996.

MARANDINO, M. Transposição didática ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista brasileira de educação**. maio/jun./ago. 2004, n.26, p. 95-183.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, Luzineth Rodrigues; MOURA, Ana Aparecida Vieira de. Novos olhares sobre o processo de compreensão leitora. In: RABELO, Jairzinho.; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo**. EdUFRR: Boa Vista, 2019.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor-alunos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MENDES, Simone Rodrigues Batista. **Formação do educador indígena: instrumento de fortalecimento da educação escolar indígena**. REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 02, p. 48 – 68. (ISSN: 2527-0141). Disponível em <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3552> Acesso em 12 de Ago., 2020.

MINDLIN, Betty. Texto e leitura na escola indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda. **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1997.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. **Procedimentos linguísticos na prática de produção de textos em português entre os Jurunas**. Orientadora: Cristina Martins Fargetti. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Unesp – Araraquara, 2015. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/3452.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/3452.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni-Ricardo. Tese. 2015. PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18423>. Acesso em 12 ago., 2020.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. In: **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político** = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político/ Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. Técnicas de estragar os outros: sobre a ética xamânica na fronteira Brasil-Guiana. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 51, p. 51-78, maio/ago. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ha/v24n51/1806-9983-ha-24-51-51.pdf>. Acesso em 10/04/2020.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Idelvânia Rodrigues de. **Organização dos Professores Indígenas de Roraima**: lutas e conquistas através da educação indígena. Monografia de especialização em Psicopedagogia. Universidade do Amazonas. Boa Vista, Roraima – Brasil, 2000.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PERELMAN, Chain e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIMENTA Selma Garrido *et al.* Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2005.

PIMENTEL, Susana Couto. Mediação para compreensão leitora: uma estratégia didática. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.151-171, jul./dez. 2007

RABELO FILHO, Manoel Gomes. **A representação social do kanaimî, do piya'san e do tarenpokon nas Malocas Canta Galo e Maturuca**. 2012. 365 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

RABELO, Jairzinho. **Leitura em Comunidades Indígenas**: A identidade e a leitura na Boca da Mata. Dissertação. PPGL/UFRR: Boa Vista, 2012.

RABELO, Jairzinho e MARTINS, Luzineth Rodrigues. Metodologia e planejamento: a Sequência Didática no ensino de Língua Portuguesa. In: RABELO, Jairzinho.; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo**. EdUFRR: Boa Vista, 2019.

REPETTO, Maxim. Os sentidos das fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. Nº 22, p. 13-30, **Textos e Debates**. UFRR, Roraima-RR, 2012.

REPETTO, Maxim. **Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima**. 1ª Ed. Ed. UFRR. Roraima-RR, 2008.

ROCHA, L. C. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Magistério Indígena Tamí'kan. Secretaria de Educação e Desportos (SEED)**. Boa Vista: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), 2011.

RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Magistério Yarapiari. Formação de professores Yanomami**. Secretaria de Educação e Desportos (SEED). Boa Vista: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), 2016.

RORAIMA. **Projeto Magistério Indígena Amooko Iisantan**. Secretaria de Educação e Desportos (SEED). Boa Vista: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), 2018.

RORAIMA, **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Secretaria de Estado da Educação, Roraima, 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso /texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo, Parábola: 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 5 ed. São Paulo: Globo, 1992

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOBRAL, André & Outros. **Makunaimi. Makuxi Panton**: Histórias Makuxi. nº. 2, Boa Vista, 1998.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

SOUZA, Edna Guedes de. **Dissertação**: gênero ou tipo textual. Dissertação. UFPE – Programa de Pós-graduação em Letras, Recife/PE, 2003.

SOUZA, Eliandro Wapichana e REPETTO, Maxim. **Diagnóstico da Situação dos indígenas na cidade de Boa Vista/RR**. Gráfica Ióris, Boa Vista, 2007.

STREET, Brian. V. **Literacy and development: Ethnographic perspectives**. London/ New York: Routledge, 2001.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: 2005.

TOMITCH, Leda Maria (Org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo: Edusc, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Planejamento de textos para a sua produção. In: COELHO, Fábio André e PALOMANES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

UFRR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Boa Vista, Roraima, 2008.

VIANA, Rosângela da Silva. **Narrativas do professor formador de professores indígenas em Roraima**. Dissertação – PPGSOF/UFRR. Boa Vista, RR, 2017.

VOLPATO, Gilson Luiz. **Ciência: da Filosofia à publicação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**APÊNDICE A**  
**DIAGNÓSTICO INICIAL DOS CURSISTAS**

Curso: Produção e reescrita de textos dissertativos para professores indígenas  
18 a 22/11/2019

Professor Mediador: Jairzinho Rabelo – UERR

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) M ( ) F

3. Qual a sua etnia? \_\_\_\_\_

4. Qual o seu nível de domínio da língua indígena da sua etnia?

( ) compreendo, falo e escrevo com facilidade;

( ) compreendo, falo e não escrevo;

( ) compreendo e falo pouco;

( ) não falo e nem compreendo;

5. Tempo como professor(a): \_\_\_\_\_

6. Escola que trabalha:

\_\_\_\_\_

7. Disciplina(s) que leciona:

\_\_\_\_\_

8. Qual a sua formação:

( ) Leigo. Qual formação?

\_\_\_\_\_

( ) Magistério. Qual?

\_\_\_\_\_

( ) Licenciatura. Qual?

\_\_\_\_\_

( ) Especialização. Qual?

\_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Qual?

\_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Qual?

\_\_\_\_\_

9. Você já participou de algum curso sobre produção e reescrita de textos? Se sim, diga qual e quando?

\_\_\_\_\_

10. Quando você escreve um texto, quais as suas dificuldades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. O que você gostaria de aprender neste curso?

\_\_\_\_\_

12. Qual foram suas motivações para fazer o curso?

\_\_\_\_\_

13. Como você imagina que utilizará os conhecimentos adquiridos neste curso?

---

14. Qual o seu conceito de gênero textual?

---

15. O que é uma sequência didática (SD)?

---

---

16. O que você entende por texto?

---

---

17. Qual o seu conceito de texto dissertativo?

---

---

18. Por que é importante para você aprender e/ou aprimorar a escrita de um texto?

---

---

---

---