

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ORALIDADE: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO

SÔNIA CRISTINA PAVANELLI DAROS

Piracicaba - SP

2006

SÔNIA CRISTINA PAVANELLI DAROS

ORALIDADE: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO

**Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Metodista de
Piracicaba.**

**Orientadora: *Prof^a. Dr^a.
Maria Cecília Rafael de
Góes***

**PIRACICABA – SP
2006**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Rafael de Góes (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Balieiro Lodi

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Perroni

Prof^a. Dr^a. Roxane Helena Rodrigues Rojo

Prof^a. Dr^a. Suzy Lagazzi Rodrigues

A Deus, a quem confio meu viver,
toda honra e toda glória.

Agradecimentos

À Prof^a M. Cecília R. de Góes, pela oportunidade que me deu ao aceitar-me como sua orientanda. Minha gratidão por compartilhar seu conhecimento e por sua sensibilidade em me orientar a transformar idéias em trabalho acadêmico.

Aos professores que se dispuseram a participar da pesquisa aqui realizada, disponibilizando de um precioso tempo e permitindo que suas experiências pudessem contribuir para as discussões sobre ensino de oralidade.

À minha mãe, por ter sido a primeira incentivadora para a realização do Doutorado.

Ao Joziel, por ter compartilhado comigo todos os momentos desse curso, desde a expectativa na ocasião de meu ingresso até os momentos finais da elaboração deste texto.

À Bruna e ao Lucas, pela paciência que tiveram comigo.

Ao meu pai, à Nair, à Dayse e à Evani, pelos cuidados que sempre me dispensaram.

Ao Prof. Rubens Trevisan e à Neide, pelas sugestões feitas.

À Josiane, à Virgínia e à Ciça, pelo incentivo que me deram para ingressar no Programa de Doutorado.

À Beth, por tudo que você me possibilitou aprender, trabalhando ao seu lado.

Aos meus alunos, com quem pude compartilhar minhas idéias sobre ensino de oralidade.

RESUMO

A tradição escolar tem privilegiado a modalidade escrita da língua materna como objeto de estudo e de ensino. Quando focaliza a atenção na modalidade oral limita-se à utilização do recurso da expressão oral como atividade de entendimento do texto escrito. Nos últimos anos, linhas de investigação desenvolvidas na Lingüística, apoiadas nas contribuições de Bakhtin sobre linguagem, têm possibilitado uma abordagem da oralidade no interior das diferentes práticas sociais, propondo que se opere com a identificação dos gêneros orais, destacando o lugar privilegiado que o oral ocupa para observação da interação. Nesse sentido, a chegada da modalidade oral à sala de aula no Brasil tem sido discutida, cada vez mais, como um empreendimento necessário. Atesta esse fato a incorporação do ensino da língua falada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse empreendimento, entretanto, não tem sido tarefa simples e sua inclusão tem incitado diferentes debates.

A análise da minha atuação docente em diferentes situações em que a oralidade foi incorporada e a realização de entrevistas com professores de língua portuguesa, com objetivo de examinar as condições existentes para o tratamento desse tema no ensino fundamental, permitiram-me a organização de indicadores para uma discussão que pode contribuir para o debate geral que tem sido realizado sobre diferentes práticas pedagógicas visando a incorporação da oralidade às propostas de ensino de língua materna.

Esses dados indicadores autorizam-me a afirmar a viabilidade dos estudos de oralidade em aulas de língua materna, sobretudo porque essa inclusão possibilita a observação da língua em pleno funcionamento; autorizam-me, ainda, a afirmar que esses estudos serão instalados processualmente, sendo indispensável a capacitação dos professores para o tratamento dessa matéria, tanto daqueles que são licenciados, através de cursos de formação continuada, quanto através da incorporação dessa área de estudos nos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: oralidade, ensino de língua materna, práticas pedagógicas

RÉSUMÉ

La tradition scolaire privilégie la modalité écrite de la langue maternelle comme un objet d'étude et d'enseignement. Quand l'attention est focalisée sur la modalité orale, on limite à l'utilisation du moyen de l'expression orale comme l'activité de compréhension du texte écrit. Des lignes d'investigation développées dans la Linguistique, soutenues par les contributions de Bakhtin à propos du langage, aux dernières années, ont permis un abordage de l'oralité dans l'intérieur des différentes pratiques sociales, en proposant que l'on opère avec l'identification des genres oraux, en mettant en relief la place privilégiée qui prend l'oral pour l'observation de l'interaction. Ainsi, dès que cette modalité orale est arrivée au Brésil, dans la salle de classe, elle est discutée de plus en plus comme une acquisition nécessaire. Cela est attesté par l'incorporation de l'enseignement de la langue parlée par les Paramètres Curriculaires Nationaux. Cependant, ça n'a pas été une tâche simple et son inclusion a incité aux différents débats.

L'analyse de procédure des enseignants dans des différentes situations où l'oralité a été incorporée et la réalisation des interviews avec des professeurs de langue portugaise au but d'examiner les conditions qui existent pour le traitement de ce thème dans l'enseignement fondamental, m'ont permis l'organisation des indicateurs à une discussion qui peut contribuer au débat général réalisé à propos des différentes pratiques pédagogiques dans le but d'incorporer l'oralité aux propositions de l'enseignement de la langue maternelle.

Ces données à titre indicatif m'ont accordés le droit d'affirmer la viabilité des études de l'oralité dans des classes de langue maternelle, surtout parce que dans cette inclusion, il est possible d'observer la langue en plein fonctionnement, ils me permettent encore d'affirmer que ces études seront installés graduellement et que un cours pour devenir capables les professeurs, est indispensable pour le traitement de cette matière, pour ceux qui sont licenciés à travers les cours de formation continuée, comme à travers l'incorporation de cette sphère d'études dans les cours de formation initial de professeurs.

Mots-clé – oralité, enseignement de langue maternelle, pratiques pédagogiques

ABSTRACT

School has traditionally privileged written modality as the object of knowledge about the mother tongue and, therefore, as the main or exclusive object of teaching. When oral communication is involved, its use is limited as a resource of oral expression in comprehension activities of the written text. Over the last few years, research lines developed by Linguistics, supported by Bakhtin's contributions on language, have enabled an approach to orality within different social practices, proposing forms of work that encompasses the oral genres and emphasizing the special locus that oral communication occupies in the observation of interaction. Thus, the inclusion of oral communication in Brazilian classrooms has been increasingly discussed as a necessary initiative. The incorporation of the teaching of spoken language by the National Curricular Parameters supports this fact. This enterprise, however, has not been a simple task and its inclusion has promoted different debates.

Based on an analysis of my own teaching experience in different situations in which oral communication was incorporated, as well as interviews with teachers of Portuguese Language made in order to verify the existing conditions for the regard to this theme in the schools, I sought to organize a set of conceptual issues for a discussion that can contribute to the general debate that has taken place concerning different pedagogical practices aiming at the incorporation of oral communication to mother tongue teaching proposals.

These findings allow me to state the viability of oral communication studies in classes of Portuguese as a mother tongue, especially because this inclusion enables the observation of language in its occurrence. They also allow me to foresee that these studies will gradually be implemented, making indispensable the training of teachers for dealing with this subject, both to those who are already in service, through continued education projects, and those who are still being formed in the universities.

Key-words: orality, mother tongue teaching, pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - O Modo Oral e o Conceito de Linguagem	08
O Conceito de Linguagem	12
A Visão Enunciativa da Linguagem e a Questão do Texto: Bakhtin	18
CAPÍTULO II - Ensino de Língua, Diretrizes Oficiais e Formação do Professor	27
A Modalidade Oral: Linhas de Investigação Atual	30
Diretrizes Oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais	35
CAPÍTULO III - Diferentes experiências no trabalho docente com a oralidade	43
Aulas de Redação e Expressão Oral no curso de Publicidade e Propaganda	45
As contribuições do projeto de oralidade em Publicidade e Propaganda	49
Supervisão de estágio no curso de Letras – Licenciatura em Português e Inglês	51
Os indicativos da proposta de oralidade no estágio	53
Estudos de Oralidade e Prática de Ensino no curso de Letras – Licenciatura em Português	56
Finalmente, um espaço para o tratamento da oralidade.	
O que mudou?	60
Enfim, enveredei-me pelas trilhas das produções orais	62

CAPÍTULO IV – O que dizem os professores sobre o estatuto da modalidade oral no ensino fundamental	64
A entrevista com professores: o que dizem os professores do ensino fundamental sobre o ensino da modalidade oral	64
Procedimentos para transcrição e análise	67
O que dizem os professores sobre as condições de trabalho	68
O que dizem os professores em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais	72
O que dizem os professores sobre o ensino da Língua materna e oralidade	75
Oralidade: uma perspectiva de ensino: ficção, utopia ou realidade? À guisa de considerações finais	86
Referências bibliográficas	90

Anexos

- A- Entrevista com Prof^a. Silvia
- B- Entrevista com Prof. Paulo
- C- Entrevista com Prof^a. Ana
- D- Entrevista com Prof^a. Regina
- E- Normas para transcrição do NURC

INTRODUÇÃO

*Mesmo que você feche os ouvidos
E as janelas do vestido
Minha musa vai cair em tentação
Mesmo porque estou falando grego
Com sua imaginação*
Chico Buarque e Edu Lobo, **Choro Bandido**, 1985

O assunto desta tese é a oralidade entendida como atividade verbal, presente nas mais diferentes situações sociais em que um indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida. Essa importante produção humana tem sido concebida sob diferentes aspectos e, conseqüentemente, tem recebido distintas formas de valorização.

Na antiguidade clássica, a produção literária é marcada, inicialmente, pelo registro de textos produzidos oralmente. Nos diferentes estudos sobre Homero, podem ser encontradas opiniões que sustentam ter sido a obra desse poeta registros de textos orais produzidos por pessoas (aedos – cantores) cuja identidade não era mais possível recuperar. As fábulas de Esopo são, de certa forma, textos recolhidos da tradição oral cuja autoria foi atribuída ao escravo grego de Samos¹. A poesia lírica, na antiguidade clássica, recebe essa adjetivação por ter sido cantada, acompanhada ao som da lira.

Do ponto de vista da atuação política, o cidadão na Grécia antiga, durante as Assembléias públicas, tomava suas decisões influenciado pelas exposições de seus compatriotas realizadas oralmente (embora elas tivessem sido planejadas previamente). As parábolas de Jesus Cristo, utilizadas para o ensinamento de

¹ Fedro, fabulista latino, no prólogo de seu primeiro livro, faz a seguinte afirmação: “eu poli em versos senários o que Esopo, como autor, inventou.” Conferir: FEDRO. Fábulas. Tradução, anotação de Maximiano Augusto Gonçalves. Livraria Antunes, 1957.

seus seguidores, também exemplificam o uso da produção oral. A igreja, durante séculos, fez uso de sermões (e ainda faz) para convencer seus fiéis².

O mito da invenção da escrita, narrado por Platão³, ajuda-nos a compreender como o domínio da palavra escrita destituiu a autoridade daqueles que eram responsáveis pela manutenção da tradição oral. Talvez tenhamos nesse mito as primeiras preocupações com a supervalorização da escrita, pois o homem, ao conhecê-la, altera sua relação com a figura daquele que tem a autoridade e a realiza através da palavra oral. Surge, então, a essência das relações de poder que envolvem a escrita.

No século XII, as primeiras Cantigas Portuguesas (Escárnio, Amigo, Amor) ilustram, também, registros de produções orais cantadas. Posteriormente, elas foram, de fato, escritas para serem cantadas.

A recuperação desses fatos demonstra a vinculação/relação do homem com a oralidade e comprova que debater hoje sobre o estudo e o ensino do oral é atribuir um estatuto a esta modalidade lingüística cuja imagem e valorização foram alteradas em processo ao longo de mais ou menos 2000 anos. Ong (1998, p. 10), ao afirmar que "a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história, e inicialmente apenas em certos grupos", sintetiza a idéia que temos sobre a revalorização do oral.

A aquisição da linguagem verbal se dá através da mediação da figura materna e daqueles que estão presentes na vida do indivíduo, em um processo de apropriação, repetição e reformulação. Bakhtin (2000, p. 301) afirma que

a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

² KATO, (2000, p. 34), afirma que "(...) foi a Igreja que, através da reforma de Lutero, contestou a autoridade oral e postulou a Bíblia como a fonte verdadeira."

³PLATÃO. **Diálogos: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades**. Tradução de Carlos. A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

Ancorado nesse filósofo da linguagem, é possível afirmar que a aquisição da linguagem verbal oral não depende da aquisição da escrita, ou seja, os homens aprendem a falar, independentemente de aprender a escrever. Aliás, existem (e provavelmente existirão) pessoas que nunca aprendem/rão a escrever. Contudo, os estudos sobre o processo de letramento indicam que o indivíduo, sabendo escrever ou não, é afetado pela escrita tanto no que diz respeito às suas relações sociais, quanto ao que diz respeito à sua atividade oral.⁴

A interação na espécie humana ocorre através de diferentes linguagens, mas é indiscutível que ocorre principalmente pela atividade verbal, oral. Essas afirmações genéricas referem-se aos acontecimentos típicos dos encontros humanos.

Quando falamos sobre oralidade, qual sentido está sendo, especificamente, atribuído a este termo? Como já anunciado nas primeiras linhas deste texto, referimo-nos a práticas/atividades sociais, que os homens realizam fazendo uso da linguagem articulada verbal, em seu modo de funcionamento oral, que se manifesta pela voz. É através dessas atividades que os homens interagem, através de uma relação dialógica em que ocorrem trocas comunicativas. A aquisição dessa linguagem inicia-se na mais tenra idade do homem.⁵

Em sociedades em que há a escrita, indiscutivelmente a oralidade recebe afetação/impacto da escrita. É no interior de seus grupos, na diversidade das práticas sociais, que os homens assimilam os mais diferentes formatos de textos (gêneros textuais), que se prestam às mais diferentes intenções interativas/comunicativas. A observação do cotidiano, até para aqueles que não se

⁴ Cf. TFOUNI (1995), SIGNORINI (org.) (1995).

⁵ Não devemos esquecer de que há uma diversidade de situações em que a oralidade está implicada de maneira especial ou está ausente. Existem diferentes tipos de alteração da fala focalizados em campos como os da Neurolinguística e da Fonoaudiologia, que dizem respeito à capacidade de articular as palavras ou de lidar com estratégias discursivas (por exemplo, mudez, gagueira, afasia). De outro ângulo, fora do âmbito da patologia, cabe lembrar as línguas de sinais das comunidades de surdos, que são viso-gestuais e não auditivo-vocais. Embora a enunciação não envolva palavras vocalizadas, é possível dizer que, quando enuncia em sinais, o surdo está exercendo uma “oralidade”, é falante da língua de seu grupo. Assim, ainda que tenhamos de levar em conta situações tão diversas, constatamos que a oralidade continua no centro das interações humanas.

dedicam aos estudos lingüísticos, permite verificar que a espécie humana faz uso da fala na maior parte do tempo quando está acordada.⁶

Ao longo de sua vida, os indivíduos não dão conta de conhecer toda a diversidade de textos (gêneros) produzida nas sociedades, até porque é praticamente impossível tomar parte (ou, para o estudioso, mensurar) todas as situações sociais. No espaço familiar, muitas situações permitirão que o indivíduo reconheça as regras sociais de participação e aprenda a produzir textos que permitirão a interação deles com os outros membros de seu grupo/família. Nas situações familiares, locutores e interlocutores são identificáveis, e as referências textuais são, em sua maioria, compartilhadas. Entretanto, essas situações apresentam limites para possibilitar a vivência dos mais diferentes contextos sociais e, por exemplo, não conseguirão dar a oportunidade ao indivíduo de agir verbalmente em situações em que os interlocutores serão estranhos ao locutor e os conhecimentos não serão compartilhados. Nesse sentido, a escola é uma instituição que tem o compromisso de propiciar condições para ampliar a capacidade de interação e comunicação em diferentes esferas da cultura.

Considerando a importante presença do oral na vida do homem, justificam-se, então, estudos que tenham por objetivo conhecer seu funcionamento e verificar as possibilidades de seu ensino. Este trabalho está situado na segunda proposição: ele tem por finalidade examinar qual(is) concepção(ões) de ensino de oralidade tem(têm) sido difundida(s) recentemente, sobretudo com seu anúncio nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para tanto, é importante verificar como se concebe a oralidade atualmente no meio acadêmico e nas escolas de ensino fundamental e médio e como ela tem sido incorporada nesses diferentes níveis de ensino. Para dar a dimensão de propostas pedagógicas centradas na oralidade, serão apresentadas algumas situações que permitem traçar uma análise para uma discussão do alcance desse tema no ensino de língua materna.

⁶ Projeto de Pesquisa intitulado Fala e Escrita: Usos e Características, coordenado por L. A. Marcuschi comprovou, através de levantamento de aproximadamente 500 informantes, que “O tempo diário empregado com a escrita não passa de 5% do total do tempo em vigília, quando atinge o máximo, sendo que com a leitura, usa-se um pouco mais. A grande parte do tempo é utilizada com a comunicação oral, o que caracteriza nossa sociedade, indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profunda e essencialmente oralista.” Cf. Marcuschi, 2001, p. 20.

Meu interesse por este assunto se inicia em situações de ensino de escrita em cursos de graduação. Através da difícil equação sobre como possibilitar aos alunos uma relação mais significativa com a escrita, enveredei-me pelas trilhas das produções orais. O que era inicialmente um estudo que tratava das relações entre fala e escrita, tornou-se uma situação em que passei a atribuir um estatuto diferenciado para a oralidade.

Propus-me, então, verificar se a proposta de ensino de oralidade, que estabelece atividades para reconhecer a formulação do texto oral através de práticas de escuta, análise e produção de textos, e que também examina as relações existentes entre a oralidade e a escrita (interpenetração dos discursos/heterogeneidade do oral e do escrito), teria possibilidade de ser desenvolvida por docentes de Língua Portuguesa no ensino fundamental⁷ e de ser assumida como prática e responsabilidade do corpo docente e quais estariam sendo a viabilidade, as condições para sua implantação e o impacto delas sobre os alunos e sobre o ensino de modo geral.

Para desenvolver essa investigação, considerei necessário examinar questões que permitem sustentar a proposta de estudo de oralidade, tais como:

- os conceitos de linguagem e de língua que orientam o trabalho do professor;
- a definição da unidade de ensino: a descrição lingüística ou o texto;
- o valor que o professor de língua materna atribui ao ensino da produção oral em sua diversidade de gêneros como objeto e conteúdo de ensino;
- a participação do corpo docente com co-responsabilidade no processo de ensino da leitura e da produção textual (oral e escrita), na medida em que ele também possibilita condições de uso real da leitura, da escrita e da fala.

Esses pontos de indagação fazem parte de uma preocupação mais ampla: compreender quais são as condições efetivas, na escola de ensino fundamental, para que o ensino da modalidade oral se constitua uma proposta de trabalho que

⁷ Inicialmente pensei examinar no ensino médio, mas depois me pareceu mais viável optar apenas pelo fundamental.

ultrapasse os conteúdos específicos de Língua Portuguesa, tornando-se uma perspectiva de ensino - para todas as áreas de conhecimento - que promove o sentido do texto para os alunos.⁸

Para proceder à investigação, instituí diferentes lugares de observação do ensino da oralidade, o que exigiu um distanciamento do lugar de professora e o estabelecimento do ponto de vista de pesquisadora. As atividades de ensino em cursos de graduação são situações vivenciadas por mim que permitem aos interessados no tema refletir sobre diferentes possibilidades de a oralidade ser incorporada ao ensino, como estudo específico, desenvolvendo atividades para o estudo do texto nessa modalidade. Para me aproximar do que vem sendo tratado sobre oralidade em outros níveis de ensino, decidi realizar entrevistas com professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental e em Escolas Públicas. Avaliei que tal procedimento poderia me indicar se ocorre a incorporação da Língua Falada como objeto de estudos, as condições que a escola oferece para essa incorporação e a atitude do corpo docente em relação à Língua Falada. Resolvi, também, debruçar-me sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para compreender melhor como se dá a relação dos professores com o documento oficial, mais especificamente com a proposta da Língua Falada como objeto de ensino.

Em síntese, estabeleci os seguintes objetivos para discutir/demonstrar a oralidade como perspectiva de ensino:

- € apresentação de uma concepção para oralidade fundamenta nas proposições de Bakhtin;
- € organização e análise de dados de diferentes situações de ensino da oralidade em cursos de graduação
- € organização e análise de dados sobre o ensino de oralidade na Escola de Nível Fundamental, a partir de entrevistas realizadas com quatro professores de Língua Portuguesa como língua materna, da rede pública de ensino.

⁸ A idéia inicial era discutir, também, a incorporação da oralidade como prática e responsabilidade do corpo docente. Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa, limitei-me ao exame dessa matéria ao ensino de língua materna.

Logo, a exposição deste trabalho ficará assim organizada:

I – Inicialmente apresentarei uma problematização sobre a modalidade oral no contexto de uma concepção que permite abrangê-la no ensino da língua na perspectiva da linguagem em funcionamento, numa visão interacionista e processual. Essa discussão é feita no sentido de sustentar o argumento de que o estudo do oral da língua não é somente um meio para certos fins, mas um objeto de ensino que implica a elaboração sobre gêneros orais.

II – No segundo capítulo, tratarei dos estudos sobre a modalidade oral e sua relação com a concepção de ensino da língua. Serão descritos os enfoques dados à modalidade oral nos últimos anos, sobretudo no Brasil, com o *corpus* de textos produzidos na modalidade oral da Língua Portuguesa. Vale lembrar que tais estudos incidiram na mudança de tratamento do modo oral da língua, pois a tornou objeto de pesquisa, sistematizado, descrito. Ademais, eles têm permitido a elaboração de propostas de ensino e possibilitaram a desmistificação de que ‘a oralidade é o lugar do caos’. Na seqüência do capítulo, procuro examinar, também, as diretrizes oficiais atuais nessa área e questões importantes sobre a formação do professor de língua portuguesa como língua materna, de maneira a situar o tratamento dado à modalidade oral na escola.

III – No terceiro capítulo, descrevo situações vivenciadas em oferecimento de diferentes disciplinas em curso de Letras e de Publicidade e Propaganda, em que a oralidade foi incorporada como conteúdo de ensino (Estudos de Oralidade e Redação e Expressão Oral) e como conteúdo a ser ensinado (Supervisão de Estágio e Prática de Ensino).

IV – No quarto capítulo, apresento dados que obtive para reflexão sobre as possibilidades de ensino da oralidade na escuta de professores tanto em cursos de atualização profissional para o ensino público quanto em entrevistas realizadas com quatro professores.

Na Conclusão, indico os pontos principais das análises feitas e sugiro algumas proposições, bem como saliento indagações pendentes.

CAPÍTULO I

O MODO ORAL E O CONCEITO DE LINGUAGEM

A língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem.

Bakhtin¹

Durante muitos anos, a modalidade oral da Língua Portuguesa no Brasil, nas escolas de ensino fundamental (e médio também), foi abordada numa perspectiva instrumental, em que se propunham questões para serem realizadas oralmente entre os alunos como pretexto/meio para iniciar o estudo de um determinado tema, ou como primeiro procedimento/meio para iniciar uma produção textual escrita. Silva e Mori-de-Angelis (2004.p.194) nomeiam esse uso da oralidade:“ (...) atividades que tratam a linguagem oral como *mídia* para a realização de outras atividades”. Os exercícios de expressão oral também se constituíam de leituras dramatizadas ou expressivas; relatos ou comentários feitos pelos alunos de experiências pessoais ou de narrativas lidas ou contadas pelo professor; de debates espontâneos (ou desregrados) a respeito de alguma temática; de questões (no formato de questionários) para verificar o entendimento da leitura de algum texto (do livro didático, por exemplo). De fato, ocorre nessas situações o uso da linguagem oral, mas os objetivos não recaem especificamente sobre o estudo da enunciação.

O parâmetro desse tipo de abordagem é o ensino da escrita, ou melhor, nessa perspectiva de ensino, o que se depreende é que a escola é o lugar de ensino da escrita, referendada por expressões como *‘se o aluno já chega falando na escola, logo, a escola deve centralizar-se no ensino da escrita’*. Essa abordagem está ancorada na valorização social da escrita. De fato, em sociedades em que há práticas intensas de escrita, os cidadãos, ainda que não a dominem, são por elas

¹ BAKHTIN, 2000, p. 346.

afetados. Logo, a escola tem papel fundamental em relação ao ensino da escrita. Geraldi (2002, p. 36) propõe:

O conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou com o trabalho social e histórico, com o conhecimento hoje disponível graças à escrita. Assim o primeiro acesso que a escola deve proporcionar é o acesso à escrita.

Não se pode negar o grande compromisso que a escola tem na promoção e na garantia da aprendizagem da escrita. E, infelizmente, ainda se constata que amplos segmentos da população não são atendidos nesse direito. Esse é um desafio que precisa ser vencido. No entanto, o que se questiona na discussão da língua é o divórcio entre as modalidades e a negligência em relação a uma delas. Recorrendo a uma imagem, é como se importasse afetar apenas um dos dois lados da moeda. Mais do que instituir um estatuto para a oralidade, é verificar a concepção que têm os profissionais da educação sobre o uso de uma língua; ainda mais do que isso: importa saber como esses profissionais concebem a linguagem.

No processo de ensino e aprendizagem de língua materna, a seleção do para que, o que e como ensinar – objetivo/conteúdo/metodologia de ensino – é referenciado por opções teóricas que os profissionais com formação acadêmica adotam. Geraldi (1985, p. 42) faz a seguinte observação em relação à metodologia de ensino:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Nessa perspectiva, além de ser uma opção política, quando um professor estabelece o que vai ensinar, como vai ensinar, com quais recursos, enfim, quando estabelece uma conduta para sua atuação, ele está orientado por uma concepção de linguagem, ainda que não tenha clareza desse fato ou que não identifique qual concepção o norteia.

O interesse por investigar a linguagem, compreender como se dá sua aquisição e seu funcionamento existe em diferentes áreas de conhecimento, tais como a Filosofia e a Psicologia, além da Educação e da Lingüística, que instituem diferentes pesquisas e múltiplos diálogos. A razão desse interesse talvez possa ser atribuída ao fato de essas áreas (assim como tantas outras) compreenderem que é a linguagem que proporciona o caráter distintivo aos homens.²

Pela vertente da Lingüística, Koch (2003, p.7) apresenta resumidamente três concepções vigentes: “a. representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b. expressão do pensamento como instrumento de comunicação; c. ação e interação”.

Como ação e interação, a linguagem passa a ser vista em funcionamento, como atividade dialógica e interacional, concepção que inova no ponto de vista de observação.

A partir desse novo enfoque, compreende-se a linguagem como atividade enunciativa/discursiva; o sistema lingüístico, uma das possibilidades de concretização da linguagem, deixa de ser considerado por muitos como um sistema imutável, homogêneo, monolítico, e seu **uso** é tomado como referência para compreensão de seu funcionamento. Desse modo, as formulações são consideradas dentro de determinadas situações, com a participação de sujeitos definidos que agem sobre a produção verbal (oral e escrita) de seus interlocutores e deles sofrem ações, num processo interacional.³

Nesse novo cenário, a língua deixa de ser meio de comunicação e passa a ser vista ‘como uma forma de atividade’, materializada nos enunciados/discursos, marcada pelo contexto e ao mesmo tempo por uma individualidade. O ponto de observação da língua passa a ser os enunciados verbais. Nesse sentido, ela pode ser utilizada pelos falantes de dois modos: oral e escrito. Compreende-se que os dois modos da língua podem ser usados individualmente nas diferentes situações sociais ou podem ser utilizados ao mesmo tempo, não dependendo apenas de

² Cf. LYONS, 1.987 (p. 16); GERALDI, 2002 (p. 50).

³ Também o silêncio é considerado como uma possibilidade de ação, cf. ORLANDI, 2001; LAPLANE, 2000.

uma decisão do falante, mas também de fatores sociais e contextuais. Em relação às produções textuais, podemos recorrer à afirmação de Geraldi (2002, p.53):

(...) o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho lingüístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la.

As novas formulações dos conceitos de linguagem e de língua têm impacto nas propostas educacionais, pois os referenciais teóricos exigem uma nova organização dos objetivos de ensino, e, conseqüentemente, dos conteúdos dos programas das escolas.

Dentre as inovações, ficou evidente a compreensão de que os professores não estariam transmitindo apenas conhecimentos específicos à sua área, mas vislumbrou-se que o campo de atuação do professor é de outra ordem, não restrita apenas a operações conceituais da disciplina que ele ministra. Os profissionais, dentro de uma sala de aula em processo de ensino-aprendizagem, não *'passam conhecimentos'*, mas, *se passam* alguma coisa aos alunos, *passam* muito mais que 'conhecimentos'; por outro lado, o aluno não *informa* ao professor apenas se apreendeu um determinado conteúdo da matéria, mas também descortina seu ser, sua história, sua visão de mundo ao informar o que entendeu durante um exercício escolar. Sobral (2005, p.24), ao tratar do sujeito em Bakhtin, faz a seguinte afirmação:

Quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*.

O conceito de mediação de Vygotsky (2000) no desenvolvimento da linguagem e na constituição do sujeito colabora significativamente para compreensão das atividades dos indivíduos no âmbito educacional: se os indivíduos são mediados por outros indivíduos para se apropriarem da linguagem e se constituírem como sujeitos, isto pode significar que no espaço escolar todos os professores são co-responsáveis por essa mediação, portanto, o cuidado, especialmente com a

linguagem verbal, apesar de apresentar especificidades de estudo na formação do professor de língua materna, não poderia se restringir a um trabalho isolado, realizado por essa área, mas começa a ser concebido como um trabalho de co-participantes. Desse modo, todos os professores têm importância e responsabilidade no processo de tornar a produção textual para os alunos atividade de significação, que representa um sujeito com uma visão de mundo, que se institui no momento da realização do texto, etc. Como co-responsável, o professor de língua materna tem participação especial nessa situação, pois é o profissional que pesquisa e estuda os processos de produção textual, bem como as questões relacionadas ao seu ensino e à sua aprendizagem.

Nesse cenário, a concepção de texto abrange produções orais e escritas dos falantes, logo, ambas passam a ser objetos distintos de investigação, ainda que amparados por diferentes concepções⁴ ou por concepções que se complementam, o que será tratado mais à frente. Antes, porém, será examinado com mais especificidade o conceito de linguagem.

O CONCEITO DE LINGUAGEM

Quem trabalha com a palavra, necessariamente deve ter para si mesmo explicitado o que por ela entende e em qual universo ela está inserida. A palavra é utilizada em todo lugar, é isso a que Bakhtin (2002, p. 41) chama de *ubiquidade social da palavra*. O filósofo russo também afirma que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (p. 36). Contudo, compreende-se hoje, também, que a ausência da palavra, o silêncio, constitui significação. Palavras e silêncio constituem, pois, significação.

Compreender o universo da palavra não é tarefa simples. É preciso pensar na amplitude de seu significado, em sua relação com outras palavras, na sua invenção, na relação que ela estabelece entre quem a produz e o interlocutor, em

⁴ Há visões dicotômicas a respeito do conceito de modalidade oral e escrita da língua. Marcuschi (2001, p. 27) exemplifica a posição de diferentes autores.

quais condições ela é produzida. Quando pensamos na atuação docente, temos em mente profissionais de nossa sociedade que estudam a palavra e a têm como objeto de trabalho. O professor problematiza, discute, institui a palavra, colabora na mediação de seus alunos para reconhecimento de diferentes e/ou novos significados para as palavras; ele “*investe contra a aparente inocência da palavra*” Citeli (2001, p. 16). Logo, o professor atua diretamente na reflexão, na discussão, na apropriação do significado das palavras junto de seus alunos. O professor atua no campo da significação. Ao assim proceder, o faz atuando de alguma forma sobre seus alunos e o faz através da ação que seus interlocutores sobre ele exercem. Como prefere Bakhtin, “a palavra é interindividual”.⁵ Quando se investiga a atuação desse profissional é importante reservar um momento para analisar como a palavra é por ele interrogada. Mas para pensar em significação, com ou sem palavras, é necessário vislumbrar um universo mais amplo, o universo da linguagem, é preciso investigar o que é seu uso, como se dá, o que ela estabelece quando em uso e o que ela proporciona.

Atualmente, quando se trata do conceito de linguagem, três diferentes concepções são sinteticamente apresentadas. Além de Koch (2003), Geraldi (1984) e Travaglia (2002) também apresentam a linguagem como representação do pensamento, instrumento de comunicação e ação interativa. Como compreender esses enfoques? De onde eles se originam? A antiguidade clássica pode oferecer sua contribuição para que os dois primeiros conceitos possam ser mais bem compreendidos.

Platão (428-7-348-7 a.C.) talvez tenha sido no ocidente o primeiro a refletir sobre a natureza da linguagem. Há em sua produção duas obras que nos permitem conhecer as primeiras discussões a respeito da linguagem e do conhecimento. São elas: *Teeteto* e *Crátilo*, dois textos escritos em forma de diálogos, de acordo com o estilo conversacional do filósofo grego.

No primeiro, *Teeteto*, ou *Sobre o Conhecimento*, Platão estabelece inicialmente o diálogo entre Euclides e Terpsião, quando eles recordam as impressões que Sócrates tinha a respeito de Teeteto, jovem que despertara a atenção do filósofo.

⁵ BAKHTIN, 2000, p. 350.

Terpsião resolve, então, apresentar o registro que fez do diálogo, estabelecido entre Sócrates, o geômetra Teodoro e Teeteto. Trata-se de uma conversa em que Sócrates faz perguntas a Teeteto como procedimento dialético para discutirem o que é o conhecimento, assunto principal do diálogo, e o que o caracteriza como referência inicial para as discussões a respeito da Teoria do Conhecimento.

Em determinado momento da conversação sobre o que significa conhecer, Sócrates questiona Teeteto, relacionando o conhecer ao ver (*TEETETO*, 1988, p.34-5):

Sócrates: (...) Poderá alguém conhecer alguma coisa e, ao mesmo tempo, não conhecer o que conhece?

Teodoro: Que responderemos a isso, Teeteto?

Teeteto: Eu, pelo menos, acho que não pode.

Sócrates: Isso não, visto afirmares que ver é conhecer. Como responderias à pergunta inextricável se viesses a cair no poço como se diz, e com uma das mãos o teu implacável adversário te tapasse um dos olhos e perguntasse se com esse olho tapado enxergavas o seu manto?

Teeteto: Penso que lhe diria: - Com esse, não; vejo com o outro.

Sócrates: Sendo assim, a um só tempo vês e não vês o mesmo objeto?

Teeteto: Sim, de certa maneira.

Nesse exemplo, encontramos as primeiras indicações da relação existente entre a elaboração do conhecimento e a linguagem, pois Sócrates parece-nos propor que se pense no conhecimento que temos dos objetos, a partir da sua ausência. O estabelecimento de algum referencial para lembrá-los indica a imbricada relação do conhecimento com a linguagem, o que o exemplo abaixo atesta, (*TEETETO*, 1988, p.31-2):

Sócrates: No caso de nos perguntarem se é possível a alguém que conheceu determinada coisa cuja lembrança ainda não se lhe apagou da memória, no momento em que se recorda dela não conhecer aquilo de que se lembra? Parece que fiz um rodeio muito grande só para perguntar se quem aprendeu alguma coisa não sabe do que se trata, quando se lembra dessa coisa?

A visão do objeto e a sensação dele constituem formas de conhecimento, lembradas na ausência, representadas certamente pela palavra (*TEETETO*, 1988, p. 72):

Sócrates: Então, ouve tudo isso de novo, porém da seguinte maneira: Sendo certo que eu conheço Teodoro e me lembro em mim mesmo como ele é, a mesma coisa acontecendo com relação a Teeteto, ora os vejo e ora não vejo; por vezes toco neles, por vezes não toco, ou os ouço ou percebo por meio de outra sensação, podendo também dar-se o caso de não ter de vós dois nenhuma sensação; mas nem por isso deixo de lembrar-me de ambos e de conhecer-vos por mim mesmo.

Aos poucos, é possível observar a relação que Sócrates estabelece entre conhecimento e linguagem. A definição de Nunes (1988), apresentada no estudo inicial que precede à tradução do diálogo, do grego para a língua portuguesa, expressa com propriedade as idéias de Platão:

Referimo-nos à perspectiva de alcance semiológico, assente na idéia de que o conhecimento não pode ser considerado independentemente da linguagem. Analisar o conhecimento é analisar a linguagem; criticá-lo é criticar certa modalidade da linguagem. E percebe-se no Teeteto, ao se definir o conhecimento numa terceira e final tentativa, como opinião verdadeira acompanhada de explicação racional, que o exame da questão se faz através da retícula da linguagem.

Em *Crátilo*, o diálogo a respeito da origem dos nomes ocorre entre o personagem que dá nome ao diálogo, Hermógenes (pensador da vertente heracliana) e Sócrates. Hermógenes concebe que o nome que se dá a uma determinada coisa é sempre o nome certo, justo; para Crátilo, o nome é a representação do objeto. Sócrates, através do método dialético (como em *Teeteto*), procede a perguntas para examinar os argumentos apresentados pelos dois personagens a respeito da origem dos nomes. Em determinado momento, o filósofo lembra que “nomear é ação, falar é uma espécie de ação”. Logo, a idéia da linguagem como instrumento é apresentada, ao ser comparada ao instrumento para cortar, para furar. Também Sócrates lembra a qualidade do homem em relação à análise e à contemplação que este pode fazer das coisas, o que podemos associar ao atributo da linguagem, diferencial dos homens (CRÁTILLO, 1988, 123):

Sócrates: É o seguinte: o nome *Anthropos* significa que, ao contrário dos outros animais que não examinam o que vêem, nem o analisam nem contemplam, o homem, ao mesmo tempo que vê – pois é isso justamente, que quer dizer *opôpe* – contempla e analisa o que viu. Por isso, dentre

todos os animais é o homem o único justamente denominado *Anthropos*, ou seja, *anathrôn há ópôpe*, o que contempla o que vê.

Há em *Crátilo*, também, questões que são hoje bastante atuais, como o fenômeno da variação lingüística ou a compreensão que se procura ter a respeito da linguagem dos animais ou ainda a forma de expressão empregada pelos homens quando destituídos de voz e de língua, como demonstra o exemplo abaixo (CRÁTILLO, 1998, p. 153):

Sócrates: Responde-me o seguinte: se não tivéssemos nem voz nem língua, e quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não procuraríamos fazer como os mudos, indicando-as com as mãos, a cabeça e todo o corpo?

Hermógenes: Não haveria outro jeito, Sócrates.

Sócrates: A meu parecer, se fosse preciso indicar alguma coisa elevada ou leve, levantaríamos as mãos para o céu, para imitar a própria natureza da coisa; se fosse algo pesado e baixo, para o chão é que as estendêramos, em no caso de querermos indicar um cavalo a correr, ou qualquer outro animal, bem sabes que procuraríamos deixar nosso corpo semelhante ao deles, tanto quanto possível, assim na forma como no gesto.

Hermógenes: Acho que forçosamente é como dizes.

Sócrates: É possível, então, segundo penso, exprimir algo por meio do corpo, com imitar, ao que parece, o corpo que queremos indicar.

Hermógenes: É certo.

Sócrates: E uma vez que queremos expressar-nos com a voz, a língua e a boca, não poderemos exprimir o que quer que seja por meio, se procurarmos imitar seja o que for?

Hermógenes: Necessariamente, penso.

Sócrates: O nome, portanto, como parece, é a imitação vocal da coisa imitada, indicando quem imita, por meio da voz, aquilo mesmo que imita.

Na verdade, os dois diálogos de Platão⁶ permitem-nos conhecer, de forma complementar, as primeiras reflexões a respeito da linguagem e que ainda hoje sustentam duas concepções. Em *Teeteto*, a linguagem é a expressão do pensamento; em *Crátilo*⁷, a linguagem é considerada instrumento de comunicação e representação do pensamento e, em última análise, da realidade.

⁶ Sobre Platão, cf. TRABATTONI, 2003; HAVELOCK, 1996; PIQUÉ, 1996; KOYRÉ, 1969; ROCCO, 2001; WEEDWOOD, 2002.

⁷ Moura Neves (2002, p.27) afirma que “(...) quando Platão trata da questão da justeza (**orthótes**) do nome, no *Crátilo*, só ilusoriamente o problema em questão é a linguagem em si. A relação entre convenção e natureza (**nómos/phýsis**) interessa, isso sim, ao domínio mais amplo da relação entre homem (o que ele faz, **nómos**) e a natureza (**phýsis**), interessa, afinal, à questão da essência do homem”.

No século XVI, a gramática de Port-Royal⁸ dá continuidade à idéia de que a palavra serve para expressar o pensamento; com um grande salto temporal, no século XX, mais especificamente na década de 1970, a Teoria da Comunicação retoma a idéia da língua como instrumento de Comunicação.⁹

De interesse mais específico para o presente texto, interessa saber que há muitas críticas em relação à concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Travaglia (2002, p.21), ao comentar o conceito de linguagem como expressão do pensamento, afirma que, para os que assim compreendem a linguagem,

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Logo, como afirma Geraldi (1985, p.43), “(...) pessoas que não conseguem se expressar não pensam (...)”.

Como instrumento de comunicação, Travaglia (2002, p.22) faz as seguintes considerações:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização (...) Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

Com um intervalo de dois milênios, no século XX, um outro lugar para observação da linguagem é instalado: o da abordagem funcionalista e social da linguagem. A linguagem constitui objeto de reflexão e investigação não somente dos filósofos, dos poetas e dos filólogos, mas de diferentes campos, agora instituídos como área de conhecimento: Lingüística, Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras.

⁸ ARNAULD e LANCELOT. Gramática de Port Royal. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁹ Cf. SOARES, 1998; LOPES, 1989.

Weedwood (2003), ao lembrar que a lingüística sofre uma grande transformação na metade do século XX, lembra da expressão '*guinada pragmática*', ou seja, os estudos da linguagem passam a ser centrados no uso da linguagem e nas condições de sua real produção, tal como se compreende a Pragmática (WEEDWOOD, 2003, p.144): "A pragmática estuda os fatores que regem nossas escolhas lingüísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas".

Logo, a linguagem, em um novo posto de observação, é considerada como forma ou processo de interação. Segundo Travaglia (2002, p.23),

(...) o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre inter-locutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e "falam" e "ouvem" desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (...).

É a voz de Bakhtin que sustenta a afirmação de Travaglia. Da mesma forma como recorreremos a Platão para o exame das duas outras concepções de linguagem, talvez seja melhor imitar o procedimento e recorrer ao próprio filósofo russo para examinar suas idéias.

A VISÃO ENUNCIATIVA DA LINGUAGEM E A QUESTÃO DO TEXTO: BAKHTIN

As obras de Mikail Bakhtin (1895-1975) revelam sua concepção de mundo à luz do método sociológico, ancorado em grande parte em teses marxistas. Para ele, as palavras são ideológicas, refletem e refratam diferentes realidades. Para conhecermos melhor as idéias desse autor sobre linguagem, é necessário compreender alguns conceitos que estão circunscritos a essa definição, como por exemplo, o da constituição dos indivíduos. Bakhtin (2002, p.35) postula que o

homem se constitui em relações interindividuais, em situações sócio-comunicativas, pois,

(...) não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.

Portanto, o homem não é concebido fora de suas atividades sociais: fora delas, não há significação. O autor vai mais longe: fora delas não há constituição do sujeito. Barros (2001, p.30), citando Bakhtin, afirma que a alteridade define o ser humano. Nesse sentido, a linguagem somente é concebida, concretizada entre indivíduos socialmente organizados. É na relação entre os indivíduos que o significado se constitui. É o que ele chama de “terreno interindividual”.¹⁰ É através da palavra, aquela à qual fizemos referência na epígrafe deste capítulo, que Bakhtin concebe como “fenômeno ideológico por excelência”, como “o modo mais puro e sensível de relação social.”¹¹

A posição de Bakhtin é antagônica à soberania da ação individual do homem (2002, p.70-71):

(...) a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico **[a palavra, a linguagem]** que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (comentário nosso)

Bakhtin considera a língua como fenômeno social, sendo que o falante serve-se dela “para suas necessidades enunciativas concretas” (2002, p.92). Logo, a língua deve ser decodificada, compreendida nas mais diferentes situações – contextos – de uso. Nessa perspectiva, é bom lembrar que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico (...)”. Dessa forma, através dos

¹⁰ BAKHTIN, 2002, p.35.

¹¹ Ibid., p. 36.

diferentes contextos existentes, pode-se compreender a polissemia da palavra, apesar da sua condição de unicidade (2002, p. 106). O filósofo russo afirma que a língua se constitui de atos de fala, de enunciações, que são de natureza social (2002, p.109).

Para compreendermos melhor as idéias de Bakhtin a respeito da linguagem, acrescentamos o conceito de expressão. Na perspectiva monológica, Bakhtin a define (2002, p.111):

(...) tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.

Na concepção de Bakhtin, “é a expressão que organiza a atividade mental” (2002, p.112). Opõe-se ao conceito de expressão monológica (no sentido de expressão que se origina no indivíduo), o de enunciação, como “produto de dois indivíduos socialmente organizados”. O filósofo russo (2002, p. 112) propõe que, em situações em que

(...) não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor (...)* Não pode haver interlocutor abstrato (...). O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido (...)

Para os indivíduos, a consciência de que se orienta a palavra em função de um interlocutor (2002, p.113) faz muita diferença na constituição do sentido. Melhor dizendo, ter clareza da orientação da palavra faz muita diferença para os participantes dos enunciados verbais, pois estes se ‘definem’ na relação em que estão inseridos. Bakhtin chega a afirmar que “sem uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental” (2002, p.114). Logo, para a concepção de linguagem como expressão do pensamento, encontramos o contraponto bakhtiniano (2002, p.117): “O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão (...)”.

Bakhtin não destitui os homens da expressão de seus pensamentos nem de suas atividades de comunicação, mas concebe tais atividades humanas a partir de outra ótica, considerando as relações interativas entre os indivíduos e a influência do 'outro' para a realização de tais atividades.

Ao tratar da concepção do diálogo entre interlocutores, Barros (2001, p.31-2) afirma que para Bakhtin a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem "(...) a interação dos interlocutores funda a linguagem".

Portanto, as contribuições da concepção de linguagem na perspectiva dialógica permitem compreender que não é o pensamento que tem suporte na linguagem, mas é a própria linguagem que organiza e estrutura o pensamento. O conhecimento não somente é explicitado através da linguagem, como também é ela que primeiro permite a elaboração do pensamento. Não se trata de negar a força de um processo para afirmar o de outro; o que importa é compreender sua interdependência, recusando a noção de que a linguagem apenas expressa algo que já foi pensado fora dela. De certa forma, a linguagem se relaciona com a comunicação verbal, mas no sentido de promover uma 'inter-ação' entre os indivíduos, não sendo reduzida a um mero 'instrumento de comunicação'.

Outro ângulo das proposições de Bakhtin (2000, p. 329) deve ser lembrado. O autor argumenta que o texto (oral ou escrito) é o objeto das ciências humanas. Para ele, nesse campo "o pensamento, enquanto pensamento nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas".

Como já afirmado, Bakhtin não concebe o homem fora de suas atividades sociais. Embora o autor tenha focalizado o texto escrito em vários trabalhos, os conceitos não se restringem a essa modalidade. Ao afirmar o princípio da dialogia, ao distinguir e inter-relacionar língua e discurso, ao abordar os gêneros, principalmente do cotidiano, em grande parte de sua obra, Bakhtin sempre se referiu a sujeitos que se falam. Portanto, produções orais e escritas são consideradas objetos de estudos por Bakhtin.

Ao procurar compreender as fronteiras do texto, Bakhtin afirma que todo texto tem um sujeito (2000, p. 330). Ao "se executar" um texto, ou seja, ao torná-lo

realidade, estaremos diante de um enunciado, “um todo de sentido”. Na relação dialógica, a presença do interlocutor é imprescindível para a constituição do sentido. Logo, o filósofo russo afirma (2000, p.356):

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva.

Nessa abordagem, o homem, quando considerado imerso em relações dialógicas, sempre tem a expectativa de uma manifestação responsiva frente aos enunciados por ele produzidos, ainda que a atitude inicial seja o silêncio. Sob essa ótica, o indivíduo pode elaborar sua manifestação que será precedida pelo “não dizer” ou pode optar pela manifestação de silêncio como uma “atitude responsiva”.

Se os distintos significados do silêncio passam despercebidos pelo homem em seu cotidiano, no espaço escolar eles não podem assim ser tratados, sobretudo porque suas significações afetam sobremaneira as relações entre docentes e discentes. Para muitos, a ausência da palavra pode significar a concordância, a subserviência, mas dentre tantas contribuições do pensador russo, a reflexão sobre a constituição de sentido nas relações sociais, que, por natureza são dialógicas, deve ser examinada cuidadosamente. Logo, vislumbra-se o enunciado constituído não apenas por um sistema lingüístico, mas também por uma heterogeneidade de elementos ou de sistemas. E são os diferentes elementos que constituem um momento único, que tornam o enunciado um “*todo* historicamente individual e único, irreproduzível.” (BAKHTIN, 2000, p. 357).

As considerações acima têm implicações significativas na atuação do professor, especialmente do de língua materna, na medida em que ele pode compreender como seu aluno atua na vida enquanto indivíduo imerso nas relações sociais, na medida em que ele concebe as relações de ensino participantes dessas mesmas relações sociais e na medida em que ele pode vislumbrar um programa de estudos que possa efetivamente oferecer contribuição para que o aluno desenvolva a competência discursiva, a qual lhe permita relacionar-se (verbalmente) com outros indivíduos e reconhecer seu lugar na sociedade. Por

essa razão, o professor deverá selecionar diferentes situações sociais, identificar e refletir sobre as produções verbais nelas produzidas. Geraldi (2002, p. 63) sugere que a sala de aula seja um espaço de reflexão sobre os diferentes textos (orais e escritos) produzidos em situações sociais conhecidas pelos alunos. Ao conceber a vida de um indivíduo em diversas esferas sociais, Bakhtin (2000, p.279) considera que as práticas comunicativas nas diferentes esferas sociais são organizadas através de *gêneros do discurso*. A definição apresentada pelo filósofo contempla três elementos caracterizadores:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas (...)

Não é possível determinar/especificar todos os diferentes textos produzidos pelos indivíduos, pelo fato igualmente de não se poder determinar a quantidade de práticas sociais existentes na sociedade: os indivíduos interagem verbalmente falando e/ou escrevendo nas mais diversas situações sociais.¹² Como afirma o autor russo (2000, p.279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai

¹² No entanto, há produções que embora sejam realizadas oralmente, constituem-se resultados de elaborações escritas intencionalmente para serem faladas, o que se denomina **oralização**, como por exemplo o noticiário televisivo.

diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Bakhtin classifica os gêneros como primários e secundários, entendendo, por esses últimos, aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (2000, p. 281).

Após a apresentação de diferentes concepções de linguagem, vale reafirmar que é a concepção adotada¹³ pelo professor que implicará/determinará sua conduta. Para sustentar uma proposta de ensino para produção textual, que inclua ambas modalidades da língua – oral e escrita – a visão enunciativa possibilita atribuir um lugar para os indivíduos, ao concebê-los como sujeitos imersos nas relações sociais, interagindo verbalmente através de um gênero discursivo/textual, o que de fato ocorre na vida.

O professor de língua portuguesa, ao ter como referência o trabalho com texto na diversidade de gêneros, poderá selecionar situações de ensino que estarão reproduzindo com mais eficiência as diferentes ‘instâncias’ de uso da linguagem. Geraldi (2002, p.43) aponta as diferenças entre as instâncias públicas e privadas. Destacam-se o conhecimento ou não do interlocutor, os sistemas de referenciação e o atendimento primeiro às necessidades básicas do indivíduo. Geraldi (p. 44) entende ser tarefa da escola:

(...) é na escola, principalmente, que se iniciam as interlocuções em instâncias públicas, especialmente no que tange às possibilidades de a criança assumir a posição de locutor nesta instância. Defendo, pois, o ponto de vista de que cabe à escola não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes.

Como tem sido reiteradamente dito, são consideradas produções textuais as realizadas tanto na modalidade escrita quanto na falada, pois são essas as circunstâncias reais e é nelas que os indivíduos estão inscritos. O professor pode propor reflexões sobre o uso da linguagem em instâncias privadas com dupla

¹³ Quer o professor tenha clareza explícita ou não, o que ele concebe por linguagem direcionará suas ações em sala de aula.

finalidade: primeiro porque os alunos têm familiaridade com essas instâncias, o que lhes permite ter o que dizer sobre esse uso; em segundo lugar, porque essa atividade pode possibilitar ao indivíduo tomar consciência de seus atos enunciativos e, por conseguinte, monitorar suas produções (escritas e orais). Por essa razão, produções textuais de ambas modalidades devem ser objetos de estudo nas escolas porque é assim que a língua é usada. A adoção do conceito de gênero permite o trabalho com uma diversidade de textos. Tradicionalmente, a escola tem adotado o conceito de tipologia textual, que abarca cinco ou seis modelos. Apoiado em alguns autores, tais como Jean-Michel Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999), Marcuschi (2002: p. 22) apresenta a seguinte definição para a expressão tipo textual:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Os tipos textuais são produções gerais, que não se circunscrevem em uma prática social, melhor dizendo, a escola inventou um gênero que somente é produzido nela, para avaliação do aluno, que não leva em conta a interlocução, nem as condições de produção. Logo, a concepção de gênero permite o estabelecimento de uma proposta de ensino que, grosso modo, reproduz com mais eficiência situações reais de interação verbal.

Barbosa (2002: p. 158) sustenta a adoção de gêneros como unidade de ensino da língua materna através dos seguintes argumentos:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;

→os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Pelo exposto, a expectativa que se pode ter é que a escola, com corpo docente orientado pelos conceitos aqui tratados, tenha a possibilidade de oferecer a formação de indivíduos mais cômnicos da inter-relação existente entre os indivíduos de uma sociedade e de sua forma de participação nas mais diferentes esferas sociais. Enfim, estima-se que esses conceitos permitam aos profissionais da educação orientar indivíduos 'para uma vida real'.

CAPÍTULO II

ENSINO DE LÍNGUA, DIRETRIZES OFICIAIS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Tradicionalmente, os estudos lingüísticos privilegiaram o estudo da frase, considerada unidade de significação. A análise textual fundamentava-se na decomposição dos elementos da frase em elementos mínimos, estritamente na perspectiva do sistema lingüístico, tomado, na maioria das vezes, como sistema homogêneo. Não se considerava, nesse âmbito de estudo, a relação do texto - sistema lingüístico - com a realidade. Castilho (2000) esclarece a origem da segmentação da sentença como unidade de sentido completo através de um '*mal-entendido de tradução*'. Ao tratar do estudo da sentença, Castilho esclarece o que, provavelmente, aconteceu com a tradução da expressão *logos autotelês* (2000, p.86):

Começamos por Apolônio Díscolo (séc. I d.C.: 1, 2), para quem “*a oração perfeita [se constitui] pela coerência dos significados*”, ou “*a sentença é um conjunto de casos semânticos acionados pelo verbo*”. Nossas gramáticas escolares entenderam mal o adjetivo “perfeita”, e a expressão “coerência dos significados” da definição acima, cunhando a clássica definição “a sentença é um conjunto de palavras com sentido completo”. Você deve estar cansado de ler essa definição, agora, já se perguntou sobre o que seria o tal de “sentido completo?” Um livro inteiro encerraria algum tipo de sentido completo? É possível operacionalizar tal definição “catando” sentenças num texto a partir dela? Câmara Jr. (1964:164) e Rona (1972:182) já comentaram o vício de origem desta definição, derivado de uma tradução equivocada do termo grego *autotelês*, constante da definição de Dionísio da Trácia e de Apolônio Díscolo. Esse termo aparecia na expressão *logos autotelês*, expressão com um fim em si mesma, auto sustentada, com a qual eles definiam a sentença. Ora, com essa expressão, os gregos estavam destacando a importância das sentenças numa situação comunicativa, num texto, em que cada uma delas tem de ter uma atuação autotélica, funcionando como um conjunto de elementos ligados solidariamente, para a constituição do sentido textual.

Com a informação de Castilho, é possível situar melhor parte das razões que orientaram os estudos lingüísticos centrados apenas nas frases – e não nos textos – durante tantos anos. Há, certamente, outros diferentes fatores que levaram os estudos lingüísticos centrarem-se na frase. Entretanto, é de se lamentar que ainda hoje possam ser encontrados muitos professores amparados apenas por essa concepção.

Ao recorrer aos textos de origem filosófica, compreende-se melhor as diferentes concepções que atualmente são apresentadas para o conceito de linguagem. Neves (2002, p.26) afirma:

A língua não foi estudada com um fim em si mesmo pelos filósofos cujas reflexões tornaram possível a própria gramática, mas também não pelos filólogos gregos, aos quais chamamos *gramáticos*. (...) Para os filósofos, a língua era apenas a pista concreta para se desvendar atividade da linguagem, e esta era a contraparte expressa do pensamento.

Embora a tradição cristalizasse os estudos lingüísticos centrados na frase - a qual possui sentido completo - novas linhas de investigação felizmente recuperaram a idéia do '*sentido completo*' e, conseqüentemente, alteraram a concepção de língua e, mais especificamente, de língua materna e de seu ensino.

A literatura disponível sobre ensino de língua materna no Brasil (GERALDI, 1984,1991,1996, data das primeiras edições; FRANCHI, 1987; CAGLIARI, 1985; BATISTA; 1997; TRAVAGLIA, 1995, BORTONI-RICARDO, 2004,2005; BEZERRA, 2005) conta com:

- € Históricos sobre como se constituiu o ensino de língua portuguesa;
- € A vinculação do conceito de linguagem e o ensino de língua;
- € Reflexões sobre o que significa ensinar língua materna;
- € Discussões sobre o que estabelecer como conteúdo de ensino;
- € Discussões sobre metodologia de ensino e outros tantos temas;
- € Discussões sobre documentos oficiais que orientam os diferentes níveis de ensino;
- € Discussões sobre formação de professores.

Outra mudança, embora com trajetória temporal distinta, veio afetar o estudo da língua e o seu ensino. Trata-se da emergência da valorização da língua falada, que acabou conduzindo a atenção de estudiosos e professores à modalidade oral (PRETI, 1998; MARCUSCHI, 1998). No capítulo anterior, foi exposta uma das direções de produção dessa mudança, com as contribuições da visão enunciativa da linguagem. Para alargar a discussão desse tópico, é importante apresentar um panorama da investigação que vem sendo realizada no Brasil.

É justo afirmar que os projetos que objetivavam registrar, transcrever e analisar as produções da língua falada permitiram-nos conhecer as particularidades dessa modalidade, registradas por outros estudiosos no passado de forma extremamente genérica, a ponto de ser afirmado que nada (ou quase nada) se sabia da língua falada no Brasil.

Hoje, as pesquisas se estendem nas mais diferentes direções: na perspectiva da Análise da Conversação, da Lingüística Textual, dos Estudos Interacionais e na perspectiva Gramatical.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) confirmam a virada que os estudos lingüísticos tomaram ao instituir a unidade de ensino centrada no texto como atividade discursiva. No início dos PCNs de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental - a definição de texto estabelece a referência para os estudos de Língua Portuguesa (PCNs, 1998, p. 20-21):

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva (...) O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Como se constata, a perspectiva de texto nos PCNs é discursiva. Mas é preciso ponderar sobre as condições para implementá-la. Uma delas diz respeito à formação do professor.

A formação do professor, tanto inicial como continuada, embora não deva ser referendada apenas pelas diretrizes oficiais – os estudos na área devem ser a

referência principal – não deve ignorar, desconsiderar tais diretrizes. Ou seja, a formação do professor deve permitir-lhe reconhecer as concepções teóricas nas diretrizes oficiais e os lugares onde elas são constituídas. Nesse sentido, no desdobramento deste capítulo serão analisadas questões relativas à formação do professor, com base tanto na concepção da oralidade presente nas orientações oficiais, quanto no impacto da concepção interacionista de linguagem e das contribuições dos projetos de pesquisa envolvendo a modalidade oral e a concepção de gêneros. Serão destacados, nesse desdobramento, certos trechos dos PCNs que têm especial interesse para a perspectiva de tomar a oralidade como objeto de ensino e de abranger diferentes gêneros nas atividades de ensino.

A MODALIDADE ORAL: LINHAS DE INVESTIGAÇÃO ATUAL

A tradição escolar ocidental estabeleceu a modalidade escrita como objeto de estudo e de ensino da língua materna, desvincilhando a natureza do homem como *'ser que fala'*.

Essa situação começou a se alterar, na década de 60, com o surgimento de áreas de estudos que se interessaram pela forma de comunicação humana mais usual: a língua falada. Dentre elas, a Lingüística Textual, na Alemanha, passou a considerar o texto, oral ou escrito, “objeto particular de investigação (...) por ser forma específica de manifestação da linguagem.” (FÁVERO e KOCH, 1983, p. 11 e 25).

Com foco específico, a Análise da Conversação estabeleceu como objeto de estudo, conforme o título dessa área indica, a conversação. L. A. Marcuschi (1999, p.6), autor do primeiro livro sobre o tema no Brasil – assinala que “(...) A AC iniciou-se na linha da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva e preocupou-se, até meados dos anos 70, sobretudo, com a descrição das estruturas da conversação e de seus mecanismos organizadores”.

Com o desenvolvimento dos estudos dessas referidas áreas, associados a outros como os da Sociolingüística, a chegada da modalidade oral à sala de aula de Língua Portuguesa tem, cada vez mais, sido considerada como um grande

empreendimento na área dos estudos lingüísticos. Atesta esse fato a incorporação do ensino da língua falada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – orientações oficiais da Política Pública de Ensino no Brasil.

Na linha de investigação que propõe “reflexões sobre o sistema gramatical de uma língua”, Castilho (2000, p.55) inicia “o percurso pelo sistema discursivo-textual” e passa à “identificação dos processos conversacionais” para depois examinar a “identificação dos processos de construção do texto, e destes para a identificação dos processos de construção de sentenças”. Como professor e pesquisador há mais de quarenta anos, Castilho investiga o funcionamento da língua partindo do exame de produções orais dos indivíduos em situações espontâneas. No estudo da sentença, em *A língua falada no ensino de português* (2000, p.85)¹, o professor-pesquisador esclarece que para efetivação de sua proposta, há necessidade de que “os alunos estejam bem familiarizados com a identificação das classes de palavras”.

De formação inicial em Letras Clássicas, Castilho parte efetivamente de uma proposta mais geral de investigação da formulação da produção oral, especificamente da Conversação, para depois chegar ao estudo da sentença e das classes de palavras. Castilho (2000, p.145) não tem uma idéia prescritiva do funcionamento da língua, mas propõe que, a partir da rica observação do funcionamento da língua falada “por ser uma modalidade privilegiada para a inspeção dos processos e dos produtos da língua”, compreenda-se como se tem realizado a regularização dos processos lingüísticos. Castilho serve-se também das formulações da Sociolingüística para análise dos dados.

Vale destacar, ainda, que, em *A língua falada no ensino de português*, Castilho não somente descreve seus procedimentos metodológicos, mas apresenta simultaneamente uma proposta de ensino para as aulas de língua portuguesa como língua materna, dialogando a todo momento com o seu previsível leitor: professor ou licenciando de Letras.

Contribuições valiosas têm sido apresentadas também por Dino Preti que investiga a língua, referendado, sobretudo, pelos estudos da Análise da

¹ A primeira edição do livro de Castilho é de 1998.

Conversação e da Sociolingüística. Importante papel desempenha como pesquisador, coordenador e uma espécie de “mantenedor” no Projeto NURC. Sua obra *Sociolingüística: os níveis da fala*, de 1973, a primeira em Sociolingüística no Brasil, promove de forma significativa o desenvolvimento dos estudos das variações da língua em relação aos diferentes papéis sociais do indivíduo. Nessa perspectiva teórica, Preti investiga, dentre alguns usos, o da gíria, do palavrão, da linguagem dos idosos. Preti colabora com a valorização dos estudos da língua falada por ter observado que é nessa modalidade, especialmente, que podemos encontrar as mais diferentes formulações textuais da língua.

Outro atual pesquisador, fundamentado pela Análise da Conversação, é Luiz Antônio Marcuschi, conforme já afirmado, autor do primeiro livro no Brasil sobre essa referida teoria, publicado em 1986. Marcuschi desenvolve investigações tanto participando quanto coordenando inúmeros projetos propostos na Universidade Federal de Pernambuco. Além de uma densa fundamentação teórica calcada na observação da formulação do tópico discursivo, do turno conversacional, dos pares adjacentes e dos marcadores conversacionais, Marcuschi apresenta uma proposta de transformação do texto na modalidade oral para a modalidade escrita, analisando os processos que fazem uma espécie de adaptação ou tradução de uma modalidade a outra. A esse processo, Marcuschi denomina *retextualização*, indicado por ele como atividade automatizada – mas não percebida e analisada – em nossas atividades cotidianas.

Duas questões têm sido objeto de defesa para Marcuschi: a primeira proposição diz respeito às variações que ocorrem nas modalidades oral e escrita da língua. Ele compreende que tais variações estão circunscritas em um mesmo sistema lingüístico, tratando-se de um contínuo de variações. A segunda questão refere-se ao nivelamento das modalidades lingüísticas – tanto a modalidade oral quanto a escrita estão à disposição dos indivíduos para delas se servirem nas mais diferentes situações sociais.

As postulações de Marcuschi também estão referendadas pela perspectiva social, como podemos conferir diante da apresentação de sua obra de 2001:

Em suma, o que se vai encontrar aqui é um conjunto de observações e análises ao lado de uma série de sugestões de trabalho e pesquisa na área da oralidade e escrita, dentro de um quadro teórico que busca respeitar as práticas lingüísticas como práticas sociais em que estão sempre envolvidos seres humanos em carne e osso empenhados em solucionar problemas de toda ordem.

O que mais se destaca nesse professor é a articulação que ele consegue fazer entre a pesquisa e o ensino. Ao lermos seus estudos, é notório que os processos de investigação estão vinculados com processos de ensino, ou seja, seus projetos de pesquisa têm surgido muitas vezes em situações de ensino em cursos de graduação e pós-graduação de futuros professores de língua. Logo, ao priorizar a investigação da língua falada, Marcuschi reflete sobre questões relacionadas à transposição conceitual, sobre propostas de ensino e analisa materiais didáticos, como por exemplo, o livro didático adotado em escolas públicas.

Mais recentemente, Marcuschi tem se destacado na comunidade lingüística pelos seus estudos sobre gênero textual. Suas últimas publicações colaboram efetivamente no cenário brasileiro para a definição do termo, análise e investigação sobre as novas formas de construção de sentido: hipertexto e gêneros digitais.²

Pela vertente da Lingüística Textual (LT), destacam-se expressivamente Ingedore Villaça Koch e Leonor Lopes Fávero. Ambas lançaram em 1983 a obra que procurou apresentar essa área de estudos como um ramo da lingüística, seus precursores e principais representantes. Embora as duas professoras declarem o interesse da LT pela construção de sentido e pelos elementos constitutivos do texto, tanto na modalidade escrita quanto na falada, é evidente o interesse crescente de ambas pelo exame da modalidade oral, através de suas produções acadêmicas, tais como Koch (1993, 1997, datas das primeiras edições), Fávero et alii (1999).

Koch e Fávero analisam a produção textual dos indivíduos tomando os elementos constitutivos de sua textualidade, principalmente a coesão e a coerência, segmentando os elementos responsáveis pela organização textual, privilegiando a

² Título de sua mais recente organização, de 2004, em parceria com Antonio Carlos Xavier.

interação como fator importante responsável pela formulação textual. Para as pesquisadoras, a construção do tópico discursivo deve ser entendida não apenas pelos elementos lingüísticos, mas também extralingüísticos. Interessa também a forma de organização dos turnos, dos pares adjacentes e o importante papel dos marcadores conversacionais. As ocorrências nas atividades de formulação, tais como a repetição, a correção, a reformulação (ou paráfrase) e a hesitação também são categorias de análise nessa perspectiva teórica.

Jânia Martins Ramos tem como foco o ensino da produção de textos em língua materna. Para tanto, ela assume o “texto falado como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito” (1997, p.IX), por se tratar de conhecimento apresentado pelos indivíduos quando chegam à idade escolar. Logo, Ramos propõe que se reflita sobre o objeto de estudo e que o ensino não se restrinja apenas à transmissão de conteúdos. A proposta de Ramos (1997, p.X) é orientada por três diretrizes: partir de algo que o aprendiz já sabe, a utilização de um material novo e a concepção de que a distinção entre fala e escrita seja um gradiente.

Ramos tem se dedicado aos estudos gramaticais e de produção textual. Dessa forma, a professora idealiza em sua proposta de ensino a investigação do funcionamento de ambas as modalidades lingüísticas. Entretanto, seu objetivo último é, de certa forma, “afetar positivamente o processo de produção do texto escrito (...) pressupondo que algumas habilidades requeridas na produção de texto não dependem da modalidade” (1997, p.VIII).

Também há outros estudiosos que vêm se dedicando à investigação e à reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, tematizando as duas modalidades. Tais estudiosos acumulam grande experiência de ensino em escolas de nível fundamental e médio, em cursos de graduação e pós-graduação, cursos de atualização para professores da rede pública de ensino, acompanham, também, as discussões a respeito de ensino de língua materna em outros países. Em 1990, por exemplo, Neves publicou um livro em que apresenta e analisa o resultado de sua investigação junto a um grupo de 170 professores de língua portuguesa de escolas de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental, terceiro e

quarto ciclos e ensino médio). Compartilham da discussão sobre o ensino de língua materna: Travaglia (1995) em *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, Geraldi (1996) em *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, Possenti (1996) em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Perini (1997) em *Sofrendo a gramática*, dentre tantos outros.

DIRETRIZES OFICIAIS: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O Ensino Fundamental no Brasil é orientado por documentos que visam dar uma unidade e organicidade, de tal forma que em todas as partes do país seja possível identificar seu oferecimento. Dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm por objetivo constituir “uma proposta de reorientação curricular”, elaborada pelo Governo Federal, através de uma comissão de especialistas, publicado oficialmente em 1998. A coleção é constituída de uma parte introdutória para apresentação dos PCNs como projeto global para todas as áreas curriculares, e de outros volumes em que cada área recebe tratamento específico. A expectativa é que a partir do debate desse documento e de sua incorporação nos Projetos Pedagógicos das escolas, “propostas regionais” sejam elaboradas.

Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental estão organizados em dois volumes para o 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries) e 3ª e 4ª ciclos (5ª a 8ª séries). Pelo recorte estabelecido no presente trabalho, serão apresentadas algumas considerações restritas ao volume do 3º e 4º ciclos, no tocante à oralidade e a algumas questões que se relacionam com essa temática. Antes, porém, examino uma advertência preliminar do texto oficial.

Logo na apresentação dos PCNs de 5ª a 8ª séries (p. 13) há uma expressão que merece destaque, por oferecer um indicativo para a leitura desse texto. Trata-se do seguinte fragmento:

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em **referência** para as **discussões** curriculares da área (...)
(grifo nosso)

Considero importante refletir sobre as possibilidades de sentido para a expressão *referência para discussões curriculares*, sobretudo quando os prováveis leitores são professores da escola de nível fundamental. Traçar o perfil desses leitores pode ajudar nessa reflexão. Obviamente, o documento interessa a outros profissionais da educação, mas indiscutivelmente, são aqueles que atuam no ensino fundamental que, primeiramente, têm por objetivo conhecê-lo, analisá-lo e avaliar a viabilidade de incorporação das diretrizes, presentes nesse documento, em suas propostas educacionais.

Em sua maioria, os professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental se encontram há algum tempo formados e em exercício da profissão, o que pode ser indicativo de serem professores cuja formação foi centrada em um currículo tradicional, com ênfase no ensino da gramática normativa, sem as atuais contribuições das pesquisas em lingüística, porque apenas recentemente estão entrando em vigência cursos de Letras com reformulação de grade curricular, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996. É de conhecimento público, também, que esses professores, devido a diferentes fatores, têm apresentado dificuldades para a realização de cursos de atualização profissional, o que tem sido tema de debates.³

Quando o setor público oferece cursos dessa natureza, há diversos impedimentos para participação deles, tais como pouca divulgação ou a possibilidade de apenas um professor de cada unidade escolar realizar o curso e se transformar multiplicador daquilo que aprendeu. De certa forma, até mesmo a natureza dos cursos já é um problema, porque muitos deles não se configuram como cursos com objetivos de promover a atualização profissional; antes se constituem em cursos de implantação de políticas públicas de ensino, como dos PCNs.

A tradição escolar, referenciada pelo livro didático, estabeleceu um mal-estar grande junto aos professores ao retirar-lhes a autonomia, prevendo sempre um instrumento que daria as instruções sobre o que fazer nas situações de ensino.

³ Há diferentes estudos que discutem o conceito de educação continuada, o oferecimento desse tipo de formação e apresentam relatos de experiências com resultados interessantes. Conf. FALSARELLA, A. M. 2004; MOYSES, L. M. M. 1994; FUSARI, J.C. e RIOS, T. A. 1995; COLLARES, C. A. L., MOYSES, M. A. A., GERALDI, W. 1999. O Caderno CEDES nº 68 tem como tema educação continuada.

Dessa forma, ao ser instituído um documento que tenha por objetivo alterar as relações do professor com o ensino, é necessário verificar/discutir os papéis dos envolvidos, as referências teóricas de que eles dispõem, as condições profissionais, os recursos estruturais para que, de fato, seja possível a concretização desse projeto de ensino. Quando essas questões são previstas e mecanismos para o enfrentamento delas são estabelecidos, as diretrizes dos PCNs têm a chance de constituir, realmente, **uma** das referências para a elaboração de um projeto de ensino (e não a referência). Imagino que recobrar a autonomia dos docentes sem essas considerações feitas possa assustá-los, confundi-los, atordoá-los. Mais plausível seria exigir autonomia advinda de um processo de formação articulado com melhores condições de trabalho. Geraldi (2003, p. XX) chama a atenção para “o fato de o sistema escolar dar o professor como formado poderia significar que, tendo ultrapassado as barreiras, ele estaria pronto para exercer seu trabalho, com a autonomia que as condições históricas lhe permitissem. Autonomia e competência.” É de se esperar que os professores de língua materna, profissionais da educação, tenham a possibilidade de passar por processo de formação que lhes assegure um conhecimento das condições históricas do ensino e oportunize o acesso a estudos mais recentes. Dessa forma, o ensino poderia contar com um contingente maior de professores que, em contato com diferentes estudos, teriam a possibilidade de obter autonomia para discussão, apresentação e implantação de propostas de ensino. Nesse sentido, a autonomia do professor poderia ser concebida a partir de instrumentos teóricos que ele detém. Infelizmente, não é isso que temos visto (aliás, a crise não é apenas da formação de professores, mas ela se configura em diferentes cursos de formação profissional). Em obra já citada, Geraldi (p. 94) reafirma a necessidade da autonomia mas a vincula a uma outra condição para obtenção: o fator tempo:

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. **E permitiu: elevar o número de horas aula (...).**(grifo nosso)

O que está destacado é o fato de que para se ter autonomia, além de formação específica, é preciso dispor de tempo, o que fica inviabilizado com professores que ministram 40 ou mais aulas semanais. É preciso ter tempo para acompanhar as atualizações na área de conhecimento, é preciso tempo para refletir, planejar e elaborar as propostas pedagógicas.

Esclareço que ao problematizar as possibilidades de sentido para a expressão destacada, aponto uma questão central que não poderia ter sido desconsiderada em um documento oficial: o leitor a que se dirige - em sua maioria, professores vinculados à escola pública - e a realidade da formação desse leitor. Quanto à grande parte das bases teórico-metodológicas, ainda que o tratamento dado a essas questões possa ser revisado, constituem de fato o aspecto da inovação da proposta. É deste lugar, portanto, que passo a fazer alguns destaques desse documento e, sem perder de vista esses pontos, proponho algumas reflexões para o que é tratado nos PCNs.

O documento é iniciado com uma síntese sobre as transformações da sociedade que afetaram o ensino brasileiro e as necessidades de renovação das propostas de ensino em virtude do novo perfil de aluno que a escola passou a receber.

A linguagem é apresentada “como atividade discursiva e cognitiva” e a língua como “sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística” (PCNs, p.19). O conceito de letramento, fundamental para a compreensão da importância das práticas sócio-comunicativas, é apresentado em nota de rodapé (já comentado por Silva, 2001, p. 103). Esses três conceitos, apresentados à luz de inovações dos estudos lingüísticos, são expostos e tratados tendo como pressuposto leitores familiarizados com as referências teóricas que subjazem aos conceitos. Os conceitos de linguagem e de língua são apresentados com recursos semelhantes aos empregados em materiais didáticos abolidos das escolas mais sérias, denominados ‘apostilas’, ou seja, conceitos importantes são tratados como compilados ou emaranhados teóricos sem as devidas referências. Contatos recentes com professores da rede pública de ensino indicam que o conceito de letramento, por exemplo, é estranho ainda para muitos profissionais. Por essa razão, é possível afirmar que os PCNs, de certa forma, banalizam esses conceitos

e que, de modo semelhante, ocorre com os conceitos de discurso, de gênero textual/discursivo (a partir da perspectiva bakhtiniana).

Se há algo de novo, é possível afirmar que a incorporação da oralidade tem esse caráter de novidade (conf. ROJO, 2001). O fragmento abaixo exemplifica o papel atribuído à escola para ensino da oralidade (PCNs, p.25):

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

O ensino de língua materna que está sendo orientado prevê domínio de ambas as modalidades lingüísticas, pois o seu ensino não se resumirá mais às abordagens das produções escritas.

Quando são apresentados os objetivos de língua portuguesa para o ensino fundamental (p. 32), outras questões surgem que podem vir a impedir o professor de tomar parte nesse debate, sendo uma delas o fato de o professor não dispor de alguma experiência/algun repertório de produções orais, apoiada(o) em algum aparato teórico, como por exemplo na Análise da Conversação e/ou Lingüística textual.

Para orientação do uso da linguagem verbal oral, são estabelecidos os seguintes objetivos (p.49,51):

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- ≠ amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- ≠ reconheça a contribuição dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- ≠ utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- ≠ amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (...)

- (...) No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:
- € planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
 - € considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
 - € saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
 - € monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessários;
 - € considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

Como pode ser constatado, esses objetivos prevêm a participação de profissionais que tenham domínio dos recentes estudos de língua falada, sem o que inviabiliza não somente sua prática, mas de antemão, o sentido e a dimensão teórico-metodológica em que tais questões estão inseridas.

O documento define o que está sendo tomado como referência para ensino da oralidade (p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Nessa definição de ensino do oral, subentende-se que a escola deve focalizar gêneros orais públicos. Se avaliarmos a data da publicação desse documento, muitas questões podem/devem ser levantadas. Por exemplo: quais textos, traduzidos e publicados sobre gêneros, mais especificamente sobre gêneros orais, estavam à disposição dos professores para que eles pudessem ter acesso? A tradução em língua portuguesa de textos de Schneuwly, que tratam desse assunto, é de 2004. Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é de 1996, portanto apenas recentemente tem se intensificado os processos de reformulação curricular dos cursos de Letras, qual formação os professores apresentam para poderem considerar não mais as situações fictícias de aprendizagem e sim situações reais da fala? Quais teorias sobre o estudo do texto falado têm feito parte dos currículos de formação de professores nos últimos anos?

Apesar da boa intenção que possa ser encontrada na apresentação da oralidade, a interlocução com os professores atuantes no ensino fundamental, sobretudo nas circunstâncias da publicação do documento (pois hoje já é possível contar com mais publicações específicas sobre esse tema), não poderia ter sido desprezada e se o documento tem por objetivo constituir-se referência para discussões, prevendo-se o leitor, seria um bom procedimento, ao menos, indicar fontes bibliográficas acessíveis para oportunizar o acesso ao percurso teórico necessário para a compreensão das questões ali expostas. Não se trata de recuperar a idéia de 'oferecer receitas', mas de explicar o percurso que esse leitor - o professor - deve trilhar para ter a chance de se situar e discutir a proposta, ou melhor, para que o documento passe a ser uma "referência para discussões", dentre outras que o professor possa vir a ter.

Quando se lê no que diz respeito ao "processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno: planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos, (...) monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário", o monitoramento da produção verbal é realizado mediante diversas práticas de escuta e de análise da produção oral, o que novamente demanda uma formação teórica/prática. Demanda, ainda, que o professor seja produtor de textos orais e que ele saiba monitorar sua produção, assim como os estudos sobre o ensino da leitura e da escrita propõem que o professor, antes de ensinar, ele mesmo deve ser leitor e produtor de textos. Além disso, o documento avança sugerindo atividades com gêneros orais (p. 55). Como compreender a possibilidade de atuação de um profissional que não pode vislumbrar de onde essas informações foram retiradas e em que contextos estavam inseridas?

O que se prevê, portanto, é a necessidade de entendimento desse documento pelos professores à luz de fontes bibliográficas, o que costumeiramente não ocorre. Mas se a formação do professor não pode ser pensada a partir dos documentos que regem o ensino, também os cursos não podem desconsiderá-los. Portanto, ao problematizar as muitas questões, os PCNs, de alguma forma,

incitaram os responsáveis pelas licenciaturas a reformularem os cursos de formação inicial, ao passo que outro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de LETRAS, ao permitirem flexibilidade para a organização curricular, conferiu-lhes mais autonomia para pensarem quais áreas e subáreas de conhecimento deveriam compor as grades curriculares, como outorgou, igualmente, mais responsabilidade para refletirem com empenho sobre o perfil do professor de língua materna e qual percurso acadêmico poderia assegurar a constituição desse perfil.

Afinal, quais possibilidades de práticas pedagógicas existem para o ensino de oralidade? É o que será tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE COM A ORALIDADE

As propostas educacionais, influenciadas pelo prestígio social da escrita, praticamente desconsideraram o estudo do modo oral no ensino de língua materna. No Brasil, no final da década de 60, há registros que indicam a preocupação de estudiosos pelo fato de não existirem descrições precisas sobre o funcionamento da modalidade oral.¹

O estatuto da oralidade foi alterado com o desenvolvimento de projetos em vários países. Em nosso país, sobretudo nas décadas de 1970/80, o Projeto da Norma Urbana Culta (NURC), ao reunir pesquisadores com o objetivo de desenvolver estudos da língua falada, acabou proporcionando a sistematização de informações que permitiram identificar a formulação dos textos orais e seus recursos, além de oferecer dados para qualificar a relação existente entre a fala e a escrita. Tal fato se deu graças à instituição de um *corpus*, transcrito e analisado, e à produção de artigos para divulgação dessa pesquisa.

Rompendo a tradição que atribuía especificamente aos pedagogos a tarefa de refletir e orientar o *como* ensinar, esses pesquisadores, professores ligados ao ensino de língua, também discutiram sobre as questões de ensino da oralidade, fizeram sugestões para a transposição didática dos conteúdos, apresentando projetos de ensino e analisando materiais didáticos.

¹ Conferir Mattoso Câmara Jr., J. Problemas de Linguística Descritiva. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 11. Data da advertência do autor: 1969.

O impacto das investigações realizadas pelos diferentes projetos nos últimos trinta anos pode ser constatado na incorporação da oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. Esse documento, que tem por objetivo “constituir-se referência para discussões curriculares”², propõe o ensino de língua materna adotando uma abordagem discursiva, o que contempla o ensino das duas modalidades lingüísticas. Atualmente, escolas da rede de ensino público tematizam, em reuniões de planejamento, o ensino do texto oral, sob orientação dos PCNs, assim como as editoras têm investido na elaboração de livros que apresentem o estudo da oralidade em suas coleções.

Diante desse cenário, a atuação como professora de língua portuguesa no ensino superior, em meus compromissos junto à Universidade Metodista de Piracicaba, possibilitou-me a presença e a participação em situações em que o ensino da oralidade foi incorporado. As observações de diferentes lugares permitiram-me a organização de dados sobre o assunto – relativos à experiência docente em disciplinas de diferentes cursos de graduação e ao envolvimento em programa de formação de professores.

Neste capítulo, apresento relatos e análises de meu trabalho docente na graduação. No que concerne à participação em projetos de capacitação de professores para o ensino fundamental, que é extremamente interessante para o acompanhamento do que está ocorrendo nesse nível de escolaridade, criei uma oportunidade para entrevistar professores num desses projetos, em 2003/2004, a fim de investigar como tem sido a incorporação da oralidade no ensino da Língua Portuguesa na rede pública de ensino. As análises correspondentes são tema do próximo capítulo.

Quanto às experiências como docente de cursos de graduação, focalizo o trabalho referente às seguintes disciplinas:

- € Redação e Expressão Oral em Publicidade e Propaganda, no período de 2001;
- € Prática de Ensino e Supervisão de Estágio, em 2003 e 2004, em Letras, Licenciatura em Português/Inglês;

² Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 13.

€ Estudos de Oralidade e Prática de Ensino em Oralidade em Letras/Licenciatura em Português, em 2004.

Cabe esclarecer que a disciplina Redação e Expressão Oral é oferecida em três semestres no curso de Publicidade e Propaganda, cujo currículo está em vigência desde 1979; a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II era oferecida no último semestre de Letras, Licenciatura em Português e Inglês, em um currículo que esteve em vigência de 1981 até 2005³; as disciplinas Estudos de Oralidade e Prática de Ensino: Oralidade estão alocadas no 3º e 4º semestres da grade do curso Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, iniciado em 2003, organizado pelas recentes orientações do Conselho de Educação. Tais lugares configuram-se com características distintas: o primeiro participa da formação de profissionais liberais que irão interagir com a sociedade através de suas produções publicitárias, influenciando os indivíduos em suas atitudes; os outros lugares têm como especificidade a formação de professores de língua materna. O interesse por pesquisar o problema surgiu com o curso de Publicidade e Propaganda, quando os primeiros questionamentos ocorreram e motivaram o desenvolvimento do presente trabalho. O recorte temporal justifica-se pela natureza das disciplinas focalizadas, que consolidaram meu interesse pelo tema, e pela necessidade de efetuar uma delimitação das experiências recentes, em um intervalo de tempo que não me levasse para um passado mais remoto nessa retomada, evitando dessa forma o risco de dispersão da abordagem das questões privilegiadas.

AULAS DE REDAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL NO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Na grade curricular do curso de Publicidade e Propaganda, estão alocadas nos três primeiros semestres as disciplinas Redação e Expressão Oral I, II e III, que

³ O Curso de Letras na Universidade Metodista de Piracicaba foi implantado em 1971. A referida grade passou por reformulação entre 78-80. Cf. Projeto Pedagógico do Curso de Letras, p.13.

têm por objetivo desenvolver habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos, oferecidas por professores da área de Letras.

Ministrei aulas nesse curso por aproximadamente dez anos e foi na observação dessas aulas que instituí o primeiro *locus* desta pesquisa. As questões analisadas centram-se nas atividades desenvolvidas em 2001, em uma proposta que começou a ser projetada em 1999.

No que diz respeito à oralidade, no primeiro semestre de 1999, a exposição oral foi instituída como unidade do conteúdo de ensino do programa. Além de sua prática, era orientada a reflexão e a análise de seus elementos composicionais, tais como o conteúdo temático, o estilo, a construção, assim como a identificação de seu sujeito, de seu interlocutor, das condições de produção e das práticas sociais em que ocorre a produção desse texto. Para isso, foi solicitado que os alunos preparassem exposições, preferencialmente supondo uma possível situação profissional.⁴ Filmagens foram utilizadas como estratégias para o registro e a análise das produções.

Inicialmente, os alunos entendiam que se trataria de mais uma disciplina da grade curricular em que haveria seminários, como eram chamadas as exposições orais pela maioria dos professores. Em relação ao uso generalizado da exposição oral na escola, Dolz, Schneuwly, de Pietro e Zahnd (2004, p.216) fazem a seguinte afirmação:

(...) a exposição oral vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados.

Entretanto, com o desenvolvimento das atividades, logo os alunos reconheciam que a abordagem da exposição oral seria outra, sendo freqüentes os comentários

⁴ Algumas solicitações pautavam-se, por exemplo, na seguinte situação: “Uma empresa X contratará sua agência para produção de campanha publicitária. Você tem a tarefa de levantar dados para subsidiar os profissionais que se envolverão na produção da campanha. Logo, você deverá ir até a empresa e informar-se sobre o produto a ser divulgado, sobre a imagem da empresa, etc. Em seguida, você deverá fazer uma exposição oral para a equipe da agência e entregar as informações também por escrito.”

do tipo: *“fazemos essas atividades em outras situações e não nos preocupamos; aqui ficamos tensos, pois precisamos observar como estamos fazendo, como estamos falando etc.”* Nas reuniões de planejamento e de avaliação do curso, havia elementos que permitiam a compreensão de que o então chamado seminário, quando solicitado pelos professores, tinha, de fato, objetivos distintos daqueles estabelecidos para a disciplina Redação e Expressão Oral. O seminário aparecia em muitos planos de ensino como um item de avaliação e não de conteúdo de ensino .

Além da seleção e da análise do gênero como objeto de ensino, outra novidade se apresentava aos alunos: a refacção da exposição oral. Cumpre esclarecer que em outras situações da disciplina em que se solicitava a refacção de textos escritos sempre houve uma reação de estranhamento. Logo, refazer uma produção oral causava um impacto maior sobre eles. Questionamentos ocorriam, mas pouco-a-pouco, os alunos compreendiam que a produção poderia ser reformulada, após a análise e a orientação para reelaboração. Muitas exposições foram refeitas com sucesso, sendo fato reconhecido tanto pelos participantes/expositores, quanto pelos alunos/público que assistia/m às exposições. As filmagens foram encaminhadas para a Hemeroteca do Laboratório de Comunicação Social, como forma de divulgação das produções. Nisso se resumia o tratamento dado à oralidade nesse oferecimento da disciplina, alocada no primeiro semestre do curso.

No segundo semestre, a exposição oral foi mantida para orientar o uso de recursos audiovisuais, através da análise de seu emprego. Uma nova situação era proposta e, então, os alunos passavam a organizar-se para elaboração de uma segunda apresentação. Nesse momento, os alunos deveriam necessariamente utilizar um recurso audiovisual que lhes permitisse atingir melhor os objetivos da exposição. A reflexão sobre as condições de uso do recurso permitia que os alunos avaliassem:

- € como, de fato, usavam o recurso;
- € a articulação do recurso com a formulação do texto verbal oral;
- € o impacto/contribuições do uso do recurso;

€ as inadequações do uso.

As análises sempre começavam com situações hilariantes, quando ocorria um misto de reações. Era fato comum o riso de boa parte dos colegas quando observávamos, por exemplo, o momento de exposições em que os alunos liam as anotações sem olhar para a classe ou quando um texto, que deveria ter sido planejado para ser usado como suporte da fala, era apenas projetado e lido, sem a realização de um comentário. Em seguida, pairava um silêncio profundo, pois muitos alunos percebiam que eles próprios também haviam realizado ações semelhantes às dos colegas. Era dessa forma que os alunos se aproximavam do *como* tinham formulado seus textos.

O último item do conteúdo⁵, que se estendia até o final do terceiro semestre, tinha por objetivo o estudo e a prática de narrativas. O tratamento da oralidade centralizava nos recursos expressivos para oralização de narrativas.

Em 2000, as idéias de Ramos (1997) sobre a incorporação no ensino da língua falada permitiram-me refletir sobre a possibilidade de abordar a relação entre essa modalidade lingüística e a modalidade escrita na perspectiva dos estudos que têm como principais representantes Fávero (1999), Marcuschi (1999), Koch (1993,1997) e Castilho (1998).

Elaborei, portanto, uma proposta que constava da escuta de textos orais produzidos pelos próprios alunos e da seleção de algumas categorias para análise, tais como a ordem das frases, a sintaxe e o léxico.

Consta que os alunos observavam suas produções com interesse e atenção e que as refações passaram a ficar mais interessantes do que as realizadas pelas turmas anteriores. Faltava, contudo, algum procedimento que permitisse aos alunos 'dar um salto' em suas reelaborações: estabeleci, então, no ano seguinte, um programa apresentando, dentre seus objetivos, a identificação dos elementos da formulação do texto oral, tais como tópico discursivo, o turno conversacional, os marcadores conversacionais, a ocorrência da repetição, os procedimentos de correção e de paráfrase, o contexto situacional e a interação.

⁵ Na presente exposição, essa unidade da disciplina não foi selecionada para análise.

Para identificação desses elementos, estabeleci a escuta dos textos produzidos oralmente pelos alunos na exposição oral e de gêneros radiofônicos como entrevistas, comentários e notícias. Ao transcrever os textos, os alunos iniciavam a observação de alguns elementos, pois para seu registro era necessária a manipulação do texto com repetidas escutas. Transcrito, o texto era, então, analisado. Depois de realizarem esse procedimento algumas vezes com a minha ajuda, solicitei aos alunos que repetissem a atividade a partir da seleção de um gênero por eles selecionado. As atividades desenvolvidas nesse exercício passariam a ser tema para a elaboração de uma exposição oral. Estudava-se, portanto, ao mesmo tempo, dois gêneros: o selecionado pelos alunos e a exposição oral. Em 2001, organizados em grupos, os alunos apresentaram trabalhos⁶ em que discutiam a formulação dos seguintes gêneros: propagandas televisivas e radiofônicas; diálogos de novelas e desenhos animados; entrevista televisiva e radiofônica; comentário esportivo apresentado em programa televisivo.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE ORALIDADE EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Embora tenha sido descrito o percurso da construção de uma proposta para o tratamento mais específico da oralidade em sala de aula, o recorte temporal focaliza as produções de 2001.

Os gêneros selecionados pelos alunos não sofreram minha intervenção. Vale destacar que os alunos elegeram textos que lhes interessavam e eram por eles observados no cotidiano. A análise permitiu-lhes: identificar produções realizadas mediante um roteiro, gravadas em estúdios que podem contar com diversas reformulações; a força dos recursos lingüísticos para proporcionar aos textos a possibilidade de imitar, ao máximo, as conversas realizadas nas diferentes situações sociais, tais como as dos desenhos ou das novelas; as características dos textos produzidos para o rádio ou para a televisão. O reconhecimento de

⁶ Totalizando 61 alunos.

todos esses elementos já era uma descoberta interessante e produtiva para os alunos em suas próximas produções textuais.

Sempre houve um empenho dos alunos no sentido de estabelecer categorias para reflexão do processo de elaboração textual através do que foi estudado em sala de aula e estabelecido como referência teórica. Era possível, por exemplo, o reconhecimento do tópico discursivo, do funcionamento dos pares conversacionais, dos procedimentos da formulação textual *on line*, da articulação textual, do planejamento ou não do texto, da adequação de registros. Embora os alunos apresentassem dificuldades para fazerem uso de um referencial teórico, havia um esforço grande para que as análises fossem realizadas mediante algum escopo teórico, e era notável que eles começavam a conceber as relações entre a teoria e a prática, 'descobrimdo' que o 'como se fala' não se separa 'do que se fala'. O diálogo dos personagens/locutores foi flagrado em sua realização, o que pode evidenciar a idéia da língua em funcionamento.

O objetivo presente nessa proposta é que os alunos praticassem a exposição oral discutindo a formulação de textos orais. Era solicitada deles uma distinta tarefa: estudar a formulação de textos orais e preparar a exposição desse estudo.

Aos poucos, reduziam minhas intervenções sobre a importância de se atentar ao modo da apresentação, dos cuidados com a formulação dos textos, a articulação das falas dos integrantes do grupo, a eficiência dos recursos utilizados, a adequação de estilos e até mesmo a postura e as atitudes, porque eles estavam justamente estudando tais questões e elas eram objeto de suas exposições. Embora se tratasse de uma idéia simples, seu desenvolvimento foi complexo e trabalhoso, se considerado no contexto de sua realização: novidade temática da proposta na instituição, classes numerosas que comprometem a organização, a concentração e a disciplina dos alunos, condições de trabalho do professor.

Em síntese, nessa experiência docente, constatei que, enquanto os alunos realizavam a transcrição e a análise textual, apresentando-as através de uma exposição oral e de um trabalho escrito de conclusão de disciplina, eles refletiam e manuseavam ambas as modalidades lingüísticas. As produções textuais desses

alunos não eram mais as mesmas. O que estava mudando? O trabalho com a língua em funcionamento.

Nas constantes reformulações e avaliações do planejamento acima descrito, julgo que foi sendo construída uma proposta, por certo ainda incipiente, de modos de realizar o ensino da língua na direção apontada por estudos que têm contribuído para as questões aqui enfocadas, como o de Rojo (2001), inspirado em Dolz e Schneuwly (1998).

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NO CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E INGLÊS

A atuação na Supervisão de Estágio no Curso de Letras – Licenciatura em Português e Inglês, em 2003 e 2004 – constituiu um lugar bastante diferenciado de observação, pois me permitia conhecer, através dos relatos dos estagiários, se havia abordagem da oralidade no ensino fundamental e médio, bem como me possibilitava observar a receptividade tanto dos professores, quanto dos alunos, para propostas que focassem a língua falada.

O Estágio foi (e ainda hoje é) coordenado por uma professora que propôs seu oferecimento ministrado por docentes com formação específica na área de Letras, antes mesmo que essa discussão atingisse a proporção que alcançou nos últimos anos nos cursos de Licenciatura. Sua concepção de estágio ofereceu ao Curso valiosa contribuição, pois de espaço destinado a práticas muitas vezes fictícias, em que os alunos realizavam atividades que mais os caracterizavam como intrusos observadores nas escolas, o estágio se transformou, impulsionado pelos ideais dessa professora, em um espaço de articulação real, de troca de informações, de aproximação entre a Universidade e o Ensino Fundamental e Médio.

O estágio deixou de se apresentar como uma disciplina e passou a se organizar como um Projeto, desenvolvido em dois semestres distintos, tendo como tema

inicial a literatura e a variação lingüística sucedido pelo estudo do texto, sendo este último aqui focalizado.

A proposta desse Projeto centralizava-se no desenvolvimento de seqüências didáticas organizadas para o estudo do texto, orientadas por duas professoras da área específica do curso. Durante quatro anos, a coordenadora e eu realizamos esse trabalho. No início de cada semestre, sempre houve uma orientação básica sobre os conceitos de letramento, gênero, oralidade, sobre os Parâmetros Curriculares, parte dos quais não havia sido contemplado nos programas das disciplinas. Nesse oferecimento, minha atuação era no sentido de oferecer noções sobre os estudos de oralidade.

Os estagiários deveriam ter fundamentação (ainda que fosse muito geral) para que pudessem propor uma unidade de ensino que contemplasse o ensino da produção textual oral e escrita. Nos dois primeiros anos do oferecimento, o assunto/tema dos planos de ensino centralizava-se em propostas mais focalizadas no estudo das relações entre as produções orais e escritas. Em 2004 (estendendo-se até 2005), os planos de ensino pautavam-se pelo estudo de um gênero (oral ou escrito). A atuação conjunta das professoras se estendia da orientação e elaboração dos planos de ensino até a supervisão da regência.

Com dificuldades, os estagiários elaboraram planos de ensino contemplando ambas as modalidades e, posteriormente, um gênero textual, fundamentando as propostas através de conceitos de linguagem, de língua e de teorias que discutem/subsidiam os estudos do texto, sobretudo do oral. Muitos planos foram refeitos, entretanto houve aqueles apresentados sem a necessidade de tantas reformulações.

A título de exemplo, destaco um plano que tinha como assunto da seqüência a notícia de rádio. Os estagiários, ao focalizarem o rádio, adotaram como referencial teórico os conceitos de linguagem, de gêneros textuais, de letramento e os estudos das relações entre oralidade e escrita.

Fundamentalmente, os procedimentos consistiam na escuta de uma notícia apresentada em programa radiofônico, seguida da transcrição do texto e da análise dos elementos mais característicos da composição textual, destacando os

recursos da modalidade oral, além da reflexão sobre os procedimentos utilizados para que a notícia radiofônica fosse apresentada naquele formato. Para finalizar, os alunos deveriam produzir uma notícia para veiculação no rádio. Em um dos casos, por exemplo, o estagiário propôs aos alunos a investigação sobre algum acontecimento recente do bairro em que moravam para que pudessem elaborar a notícia. Para concluir a atividade, o estagiário gravou em fita cassete as notícias produzidas pelos alunos e com o intuito de aproximá-los de uma experiência real com um estúdio de rádio, produziu uma vinheta para o radiojornal, o que casou grande entusiasmo junto àqueles alunos.

No momento das regências, sempre houve muita receptividade para os planos de ensino apresentados, pois os professores da unidade escolar demonstravam interesse em conhecê-los, principalmente os pautados no ensino da oralidade. Alguns estagiários foram convidados a repetir a regência em outras turmas da escola, como comprova o segmento abaixo, extraído de um dos relatórios apresentados no final do semestre:

Antes de realizarmos as nossas regências, conversamos a respeito do assunto, material, etc com as professoras e em momento algum elas se opuseram ao projeto, muito pelo contrário, nos incentivaram bastante, chegando até a nos pedir que desenvolvêssemos este projeto com as outras salas de 3º colegial.

OS INDICATIVOS DA PROPOSTA DE ORALIDADE NO ESTÁGIO

Como já afirmado, os estagiários elaboraram seus planos de ensino com dificuldades, sobretudo porque deveriam abordar questões que não foram estudadas ao longo do curso e pelo fato de esse projeto exigir que eles realizassem atividades epilingüísticas. Era reclamação constante de outros professores do curso o fato de os alunos 'abandonarem' as outras disciplinas para se dedicarem à elaboração do plano de ensino solicitado pelo Estágio em Língua Portuguesa. Nossa avaliação como supervisoras era que a dificuldade não se centralizava apenas pelo caráter da novidade que significava a oralidade ou a

relação com o gênero textual, mas juntava-se à dificuldade de se ter que escrever fundamentação teórica na parte de língua. Observávamos, por exemplo, que na literatura, os alunos pareciam escrever ensaios com mais facilidade, uma vez que o arcabouço teórico permitia algumas elaborações mais abrangentes/flexíveis na análise textual. Essa experiência afetou o modo de desenvolver as atividades curriculares no curso de Letras: era indiscutível a necessidade de solicitar aos alunos tais tipos de produção textual de forma mais sistemática ao longo do curso. Apesar de todos os entraves, era possível oferecer alguma fundamentação sobre novas possibilidades de estudar a língua materna e abordar seu ensino, através da oralidade. Dessa forma, os alunos poderiam concluir o curso de graduação realizando atividades, em um processo de inovação curricular, que lhes assegurariam alguns elementos para iniciarem a atuação profissional de forma mais atualizada. Outra vantagem é que os alunos concluiriam o curso de graduação com uma visão mais abrangente, o que lhes permitiria vislumbrar possibilidade de dar seqüência aos seus estudos.

O que chama a atenção no relato dessas atividades é o fato de os estagiários serem solicitados a repetir a regência em outras salas. O que, na atuação deles, fazia com que lhes fosse solicitado isso? Como compreender a receptividade das propostas formuladas através de uma orientação geral e rápida sobre o tratamento da oralidade? Quando acompanhamos a formação do professor de língua materna, a resposta a essa questão fica evidente. Em meu entendimento, os tradicionais currículos dos Cursos de Letras não permitem aos professores que concluíram o curso há dez anos (talvez até há menos tempo) reconhecer/identificar algumas áreas de estudos. Castilho (1998) toca nessa questão ao lembrar que professores com mais de trinta anos foram formados em cursos que postulavam a homogeneidade da língua. É possível compreender, então, por que as orientações dos PCNs deixam a maior parte dos professores em situação bastante desconfortável: primeiro porque propõem atividades para as quais muitos professores não têm formação; segundo, porque não há explicação suficiente para compreensão do contexto teórico em que as propostas estão

inseridas. O ‘compilado teórico’ ou o ‘emaranhado teórico’ dos PCNs pode permitir que se compare a situação dos professores à decifração de uma esfinge.

Portanto, é possível compreender que o interesse pelas aulas ministradas pelos estagiários não se justificava por se tratarem de planos com alguma característica excepcional, antes porque permitiam vislumbrar uma ação para o que estava proposto nos PCNs. Talvez esse interesse possa ser compreendido pelo desejo de conhecer como o que está exposto nas diretrizes oficiais poderia ser concretizado.

Dessa forma, nossos alunos compartilhavam com os professores do Ensino Fundamental e Médio um saber específico (e estranho para muitos) e sua transposição didática, através de atividades pedagógicas; a proposta de estágio oportunizou uma situação para que diferentes experiências fossem compartilhadas entre a escola de Ensino Fundamental e Médio e a Academia. Nossos alunos eram recebidos e podiam oferecer algo pela acolhida.

No relatório de estágio apresentado pelo grupo que propôs a seqüência anteriormente exemplificada, há indicativos da receptividade para a proposta de ensino da língua falada, demonstrada pelo professor. As observações dos alunos, relatadas pelos estagiários, após o momento da gravação das notícias, pode se constituir outro indício dessa aceitação:

Os alunos me pediram [ao estagiário] para ouvir as gravações, pois “estavam loucos para ouvir suas vozes no rádio” (...).

Quando a vinheta começou, os alunos ficaram surpresos. Eles tiveram sensação que tudo aquilo tinha uma importância e não era apenas uma simples gravação. A cada notícia oralizada, eles olhavam para o respectivo locutor, não num clima de chacota, mas sim de admiração, de reconhecimento por um trabalho bem feito

De forma semelhante ao que ocorreu nas aulas da graduação em Publicidade e Propaganda, os estagiários relatam a percepção que tinham sobre a participação dos alunos em atividades em que eles podiam reconhecer um gênero mais familiar, conforme atesta fragmento de relatório transcrito abaixo:

O contato com um gênero que faz parte do seu cotidiano fez com que os alunos se sentissem à vontade e com gosto pelo que estava fazendo (...)

O estágio ofereceu importantes subsídios para o curso de Letras. Um deles, já indicado, diz respeito à necessidade de incluir atividades epilingüísticas desde o início do curso; outro foi no sentido de dar mais visão sobre as disciplinas que deveriam compor a grade do curso que se encontrava em processo de reformulação curricular.⁷

Por outro lado, esse Projeto de Estágio permitiu-me avaliar que o tratamento da oralidade nas escolas, quando existe, não está referenciado por conceitos teóricos mais modernos, e se existe, está ainda muito aquém do que está previsto nas orientações oficiais, como por exemplo nos PCNs. Dessa forma, outra colaboração do Estágio foi no sentido de nos fazer refletir durante a reformulação curricular, e concluirmos que deveríamos prever ações eficientes para enfrentar a influência dos futuros alunos de uma longa tradição teórica de trabalhos centrados na escrita, e na escrita formal, que se encontra enraizada em muitas gerações, inclusive nas mais recentes, e que promove uma concepção de língua e de ensino de língua materna em que não há espaço para a oralidade.

ESTUDOS DE ORALIDADE E PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM PORTUGUÊS

O Curso de Letras, Licenciatura em Português, da Unimep, foi elaborado a partir de discussões realizadas entre os professores que ministravam aulas no curso de Letras, Licenciatura em Português e Inglês, oferecido de 1981 a 2002 (o último semestre do curso foi concluído em dezembro de 2005). Foi, pois, nesse novo curso que instalei um novo posto de observação para o ensino da oralidade. Nesse curso, são oferecidas duas disciplinas que tratam especificamente desse tema: Estudos de Oralidade e Prática de Ensino III: Oralidade, no 3º e 4º

⁷ Vale esclarecer que a proposta inicial era de reformulação do Curso de Letras, o que acabou culminando com a instituição de dois novos cursos.

semestres respectivamente. Dado o recorte temporal já referido, limitarei as observações às atividades desenvolvidas no primeiro oferecimento: o ano de 2004. Considero importante informar que esse oferecimento se caracteriza como o momento em que todas as experiências acumuladas e todas as discussões realizadas sobre ensino de oralidade no curso de Letras puderam ser vislumbradas. Daí, também, outra razão para o recorte temporal.

No meu caso, a experiência no curso de Publicidade e Propaganda ofereceu-me subsídios para pensar na organização das disciplinas no Curso de Letras, embora os objetivos do estudo da oralidade neste lugar sejam diferentes, por se tratar da formação de professores de língua materna e pelo fato de os alunos de cursos de licenciatura apresentarem perfil bastante distinto daqueles que optam por Publicidade e Propaganda. No caso de outras duas professoras do curso, uma sempre estudou os processos de formulação textual e acompanhou as discussões sobre esse tema através de impecável atualização bibliográfica, acompanhando as inovações da área de estudos da linguagem nos mais diferentes aspectos; a terceira professora estava vinculada a um grupo de pesquisa do qual participava o Prof. Ataliba Castilho.

As atividades desenvolvidas no estágio nos quatro últimos anos do antigo curso de Letras também foram fontes riquíssimas para pensarmos espaços formalizados para a prática e o estudo da oralidade. A receptividade das propostas de nossos estagiários dava-nos pistas de que na (nova!) grade curricular deveria ser assegurado um espaço para tratamento da oralidade.

A legislação constitui outra referência para nossas discussões. A Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, concedeu flexibilização curricular ao permitir que os cursos de Letras tenham autonomia para organizar sua grade. Com a extinção do grupo de disciplinas obrigatórias, intitulado currículo mínimo, as Instituições de Ensino Superior puderam indicar, parametrizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, as disciplinas para composição do currículo de seus cursos. Tomando por base as orientações dessas Diretrizes, vale destacar uma das competências e habilidades apresentadas no parecer CNE/CES 492/2001, p.30:

Domínio do uso da língua portuguesa (..), nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.

A dimensão dessa competência no currículo de formação do professor de língua materna deve estar materializada em situações de práticas de escuta, de leitura e de produção de textos, de estudos de texto e de reflexões e ações para a transposição didática dos conteúdos, em uma articulação entre teoria e prática profissional.

Logo, orientada pelas pesquisas sobre oralidade/língua falada que vêm sendo desenvolvidas pela Lingüística, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica em nível superior e para o Cursos de Letras (são dois documentos diferentes), a equipe que discutia a organização da nova grade do curso de Letras/Português decidiu reservar um lugar mais específico para essa área de estudo e outro para se refletir sobre a transposição didática do conteúdo, com oferecimento posterior ao primeiro: estavam, então, instituídas as disciplinas Estudos de Oralidade e Prática de Ensino III: Oralidade.

Na grade curricular do curso de Letras, essas duas disciplinas são antecedidas por outras que estudam os conceitos de linguagem, de língua, de variação, dentre outros conceitos necessários para a contextualização e a compreensão da oralidade. Não se alterou o estatuto da escrita, uma vez que a disciplina Prática de Leitura e Produção de Texto foi planejada para ser oferecida ao longo do curso. Concedeu-se um lugar para os estudos de oralidade.

A disciplina Estudos de Oralidade apresenta objetivos e conteúdo em seu plano de ensino, amparados pela Análise da Conversação, pela Lingüística Textual, pelos estudos sobre Interação. As atividades nessa disciplina são organizadas através da escuta, transcrição, análise de textos; da leitura e da discussão de textos teóricos sobre o assunto em pauta; de atividades de retextualização que permitem uma reflexão sobre a formulação dos textos. Reserva-se tempo, também, para a reflexão, na perspectiva cultural, sobre o uso da oralidade nas práticas sociais em diferentes momentos da história do homem e sobre a relação entre a oralidade e as práticas de leitura e escrita nas sociedades letradas.

Depois da escuta, transcrição e análise dos textos e da orientação das atividades de retextualização, os alunos indicam um gênero oral para procederem à transcrição, à análise e à transformação para a modalidade escrita. No período em análise, os alunos selecionaram entrevistas, debates e programas radiofônicos com a participação de ouvintes. Os alunos produziram ensaios (dentro das condições possíveis por se tratar de 3º semestre do Curso) em que apresentaram suas análises.

Na disciplina Prática de Ensino de Oralidade, é necessário que os alunos se projetem para o momento da atuação profissional, para discutirem o ensino do modo oral nas aulas de língua materna, tendo como referência uma concepção lingüística discursiva e articulação entre formação teórica e prática profissional.

Os estudos de propostas que discutem as questões de ensino da oralidade, a compreensão do que está apresentado nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, a análise de livros didáticos com o objetivo de identificar o tratamento da modalidade oral e a elaboração de projetos para ensino da oralidade sintetizam o oferecimento da disciplina Prática de Ensino de Oralidade.

Os projetos de ensino apresentados pelos alunos em 2004 tiveram como assunto o estudo de gêneros orais, tais como a entrevista, o debate, a organização de um jornal falado. Os alunos conseguiram apresentar objetivos para o ensino da modalidade oral, referenciados em concepção lingüística discursiva, estabeleceram conteúdos coerentes aos objetivos propostos e metodologia que permitia a identificação dos elementos composicionais de gêneros orais e de processos de formulação dos textos orais, assim como o reconhecimento das relações entre fala e escrita. A fundamentação teórica apresentava-se como eixo orientador para as atividades práticas. Finalmente, destacou-se o fato de os alunos, ao selecionarem textos para estudo, iniciarem uma prática de organizar um banco/arquivo de textos para utilização nas mais diferentes situações de ensino ou de pesquisa.

FINALMENTE, UM ESPAÇO PARA O TRATAMENTO DA ORALIDADE. O QUE MUDOU?

Ao solicitar a seleção de diferentes gêneros textuais para observação, os alunos ouviram rádio - emissoras AM e FM - e assistiram à televisão com 'lentes' e 'ouvidos' diferentes daqueles que tradicionalmente usavam. Houve, no entanto, textos gravados que os alunos não perceberam tratar de textos escritos e oralizados, tal como o programa A Voz do Brasil, jornal apresentado diariamente em cadeia radiofônica nacional. Tal ocorrência pode comprovar que a reflexão sobre o texto oral se configura como atividade complexa, embora inicialmente os alunos (não somente os alunos, mas muitos profissionais não conseguem vislumbrar a amplitude dos estudos de oralidade) avaliem que se trata de uma área de estudos relativamente fácil e que não apresenta muita complexidade. Nessa turma, contudo, houve uma incidência pequena de textos com essa característica quando comparada com a ocorrência nas turmas de Publicidade e Propaganda.⁸

Os alunos procuraram se informar como se dão as condições de produção do texto veiculado em meio radiofônico, através de visitas a Rádios e de literatura específica sobre o assunto, o que de certa forma conferiu-lhes mais familiaridade em relação a essa produção.

Outro aspecto bastante marcante foi a preocupação com o suporte do texto e a identificação de interlocutores. Na proposta de retextualização, os alunos sentiram grande necessidade de conhecer com mais detalhes os novos suportes que seriam utilizados para os textos que passariam por processo de transformação. Então, a análise de revistas como a Veja, por exemplo, tornou-se procedimento rotineiro entre os alunos, pois foi necessário olhar para a revista não mais com 'olhos de leitores comuns', mas com a curiosidade que permitiria o

⁸ Considero importante destacar que há objetivos distintos para o estudo da oralidade em cursos de Letras (formação de professores, sobretudo de língua materna) e de Publicidade e Propaganda. No primeiro, além da prática de produção de textos, são realizados estudos descritivos de caráter lingüístico-discursivo; no segundo,

desenvolvimento de uma investigação sobre o planejamento da revista para que eles pudessem compreender como publicariam uma entrevista que fôra realizada oralmente, por que o gênero entrevista está presente nessa revista, etc.

Vale observar que o contexto das disciplinas no curso de Letras permitia que os alunos tivessem conhecimento de uma bibliografia para situar os estudos de oralidade. Entretanto, eles conservaram algo em comum com as turmas de Publicidade e Propaganda e que não pode ser desconsiderado: o perfil das escolas freqüentadas até então. Ou seja, o fato de todos aqueles alunos terem passado por escolas em que a escrita sempre foi privilegiada e o ensino da língua materna se resumiu ao estudo da gramática normativa. Por essa razão, o estranhamento das atividades com o texto oral também ocorreu nessa turma, com menos intensidade do que aquele apresentado pelos alunos de Publicidade e Propaganda.

Em relação à disciplina Prática de Ensino, os estudos de Ramos (1997), Castilho (1998), Verceze (1998), Marcuschi (1997), Silva; Mori-de-Angeli (2003), dentre outros, permitiram que alunos discutissem sobre o ensino da oralidade na escola e analisassem as possibilidades desse ensino.

A produção final tomou formato de planos de ensino, em que uma seqüência didática deveria ser apresentada, com a exposição de objetivos, conteúdo, metodologia e fundamentação teórica para o ensino da oralidade. Os alunos concebiam as propostas organizadas através de um gênero textual, o que lhes permitiria abordar uma ou outra modalidade lingüística, já que a opção de uso da modalidade não passa por uma opção individual, mas por uma prática social.

Durante a análise dos livros didáticos, os alunos constataram que a escola, de forma geral, continua sendo o lugar de ensino apenas da escrita, pois pouquíssimas propostas foram encontradas, mesmo nos livros mais recentes, reformulados com base nos PCNs.

Em síntese, o que fica dessa experiência é que os alunos, ao tomarem contato com os estudos atuais sobre oralidade, de forma planejada e organizada (no caso através do estabelecimento de duas disciplinas), são impactados por um novo

entendo que ocorre a prática de produção e interpretação de textos e a questão lingüístico-discursiva centraliza-se no estudo de gêneros discursivos.

modo de olhar, de conceber a língua, de agir verbalmente e têm possibilidade de propor situações mais interessantes e eficientes para o ensino de língua materna.

ENFIM, ENVEREDEI-ME PELAS TRILHAS DAS PRODUÇÕES ORAIS e pelo seu ensino. Para o presente estudo, estabeleci referências a fim de que, como professora, eu pudesse distanciar-me (relativamente) dessas trilhas e dos lugares que elas me permitiram alcançar, enveredando-me pelas trilhas da pesquisa.

Essas últimas trilhas indicam-me que inovações no ensino podem ocorrer através de mecanismos de transição, através de adaptações de pequenos projetos, que gradativamente alteram o que, o por que e o como ensinar. Mas é de fundamental importância que o profissional responsável pela condução desse processo esteja envolvido, orientando-se pela articulação entre teoria/prática, e desenvolva constante avaliação de seus procedimentos, e seja sensível ao processo de aprendizagem de seus alunos. As razões para as mudanças podem advir da necessidade que um profissional tenha para alcançar seus objetivos, como também – e por que não – dos debates que as políticas públicas possam incitar.

Outro aspecto observado por mim, ao me distanciar do lugar de professora, foi o tratamento da oralidade. As primeiras atividades com a língua falada caracterizavam-se pela tentativa de estabelecer uma correlação entre as duas modalidades lingüísticas, objetivando que os futuros publicitários se tornassem mais eficientes/competentes em suas produções textuais. O que aconteceu é que, embora essa correlação ocorra e esse procedimento signifique um mecanismo mais estimulante para o ensino de língua materna – que pode levar até mesmo alunos mais inquietos a se concentrarem - descobri que existe uma razão primordial para o ensino da oralidade: seu estudo leva o aluno, de fato, a refletir sobre como utiliza sua língua materna. Essas situações de ensino permitiram-me conceber que a oralidade pode receber tratamento prioritário em muitos planejamentos pedagógicos. Ou seja, no início, minha concepção era que o ensino da oralidade estaria sempre relacionado com o ensino da escrita. Hoje, respaldada pelas reflexões que as situações acima descritas levaram-me a

realizar e pelos estudos mais recentes da área, concebo que há gêneros que são produzidos apenas oralmente; outros, apenas por escrito, o que justifica, portanto, atribuir um estatuto para a oralidade ao lado da escrita.

As orientações realizadas nas disciplinas que têm como objetivo a transposição didática para a oralidade dão indicativo de que a ênfase deve estar na formação do professor, com áreas e subáreas de conhecimento que lhe possibilitarão justificar seus projetos de ensino e buscar argumentos para enfrentar um alunado impregnado de uma tradição escolar focada no ensino da escrita.

O oferecimento dessas disciplinas, além de contribuir para a composição de uma base de dados para reflexão sobre o ensino da oralidade, deu-me indicativos de que seria importante aproximar-me dos professores atuantes no ensino fundamental para conhecer com mais detalhes como eles têm concebido a oralidade e que tratamento têm dado a essa modalidade em suas práticas pedagógicas. O próximo capítulo tem por finalidade apresentar como ocorreu essa aproximação e como se constituem os dizeres desses professores.

CAPÍTULO IV

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O ESTATUTO DA MODALIDADE ORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A ENTREVISTA COM PROFESSORES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DA MODALIDADE ORAL

Os lugares onde eu atuava permitiam-me observar e acompanhar a receptividade e os resultados alcançados com a incorporação da oralidade em propostas pedagógicas em aulas de língua portuguesa como língua materna. Os alunos se entusiasmavam com a novidade do assunto, quanto se capacitavam para reconhecer/identificar como produziam seus textos, quanto passavam a realizar um automonitoramento de suas produções. Ao tratar das relações entre fala e escrita, eu constatava que os alunos alcançavam certa mobilidade entre ambos os modos do sistema lingüístico. Quando acompanhava os futuros professores na elaboração e realização de regências, os resultados eram igualmente incentivadores/animadores. Como professora, eu também me animei com o que estava ocorrendo: era a possibilidade de tratar o ensino de língua materna mais condizente com a realidade (embora o ensino da oralidade não pareça coisa real possível para muitos profissionais. Conseqüentemente, meu interesse pelo tema ampliou-se.

Entendi que para conhecer melhor o que está sendo feito e o que pode vir a ser feito no ensino de língua materna no tocante à oralidade, outros postos de observação mereceriam/deveriam ser instalados. Como eu orientava os estagiários para a elaboração de planos de ensino que tinham por tema a oralidade, supus que, se me dispusesse a ouvir professores do ensino fundamental e médio, seria um recurso que se constituiria em fonte diferente dos relatos apresentados pelos alunos do estágio, e, dessa forma, minha visão sobre o tema poderia ganhar outra dimensão. Assim, seria possível obter mais

detalhes para avaliar o tratamento da oralidade nesses níveis de ensino. Ou seja, se o modo oral consta nas diretrizes oficiais para o ensino de língua materna no país, concluí que minhas observações ficariam restritas caso se limitassem à minha atuação acadêmica, à atualização bibliográfica produzida também na academia e ao acompanhamento dos alunos em situação de estágio. Por essa razão, resolvi estabelecer contato com professores para identificar: como tem sido concebido o ensino da oralidade nesse nível educacional; se há desenvolvimento de projetos sobre esse assunto; quais são as reais condições materiais disponíveis nas escolas, quanto a recursos, tais como rádio, gravador, tv, vídeos; como tem sido o debate do ensino da oralidade em reuniões de planejamento.

Ao refletir sobre a melhor forma para estabelecer a relação com os professores, constatei que o estudo através de entrevistas semi-estruturadas tem sido um procedimento bastante recorrente na área de educação, pois permite ao pesquisador obter informações não contempladas em roteiro previamente elaborado, ao consentir flexibilidade ao entrevistado para discorrer sobre diferentes questões. Contrariamente à situação em que o entrevistado deve responder a questões pontuais ou escolher um teste de múltipla escolha, o entrevistado pode revelar – ou dar algumas referências (ou pistas) sobre o seu modo de pensar, agir, conceber as relações interpessoais, profissionais, etc. Obviamente, o pesquisador deve acautelar-se quanto à questão do dizer e do fazer, pois os dizeres dos entrevistados não constituem exatamente seus fazeres. Constituem, sim, a narrativa que estes constroem a partir de suas experiências, de suas concepções. A análise das entrevistas, embasada em procedimentos metodológicos, pode certamente revelar dados interessantes da atuação docente, das metodologias de ensino, das relações de ensino e de aprendizagem. Optei por uma pesquisa qualitativa, procedendo a uma interpretação de caráter histórico-social.

Em 2003 e 2004, entrevistei quatro professores licenciados em Letras – Português/Inglês, todos vinculados à rede pública, com diferentes tempos de atuação. Seleccionei professores da cidade de Piracicaba e Limeira, por ser esta a região em que atuo. Em 2003, ministrei aulas em um módulo sobre Oralidade e Ensino em Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Pública do Estado de São Paulo, intitulado *Teia do Saber*, realizado através de

convênio firmado entre a Diretoria de Ensino de Piracicaba e a UNIMEP. Tive a possibilidade de convidar dois professores da rede pública – participantes do programa – para serem entrevistados,¹ o que ocorreu no segundo semestre de 2003.

Em Limeira, pautei-me pela observação que faço, há alguns anos, de concurso de redação promovido por tradicional jornal da cidade. Ao acompanhar as redações selecionadas, constatava que, de forma repetida, certos professores tinham redações de seus alunos selecionadas. Decidi, então, convidar dois deles para serem entrevistados² em 2004.

Todas as entrevistas foram realizadas em locais convenientes para os participantes. Alguns lugares possibilitaram que os entrevistados se sentissem mais à vontade, como a própria UNIMEP, que lhes parecia simbolizar um local de estudo.

Exponho, a seguir, um perfil dos entrevistados:

Silvia: na ocasião, a professora tinha 25 anos, atuava há mais de cinco anos no magistério. Em 2003, ela tinha vínculo em três escolas, sendo uma da rede particular (em que ela estava há dez meses com classes de 5ª e 6ª séries) e duas da rede pública (com turmas de inglês e português no ensino fundamental, médio e suplência).

Paulo: na ocasião, o professor tinha aproximadamente 35 anos, atuava há mais de 10 anos no magistério; trabalhava em três escolas: duas da rede particular (classes no ensino médio profissionalizante e 8ª série do ensino fundamental) e uma da rede pública (8ª série do ensino fundamental).

Ana: na ocasião, a professora tinha aproximadamente 38 anos, atuava há 20 anos no magistério. Em 2004, a professora apresentava um vínculo de 10 anos em uma escola da rede pública (5ª série do ensino fundamental).

Regina: na ocasião, a professora tinha aproximadamente 45 anos. Em 2004, a professora já contava com 23 anos de magistério em uma mesma escola onde atua como professora do ensino fundamental, médio e suplência.

Conforme antecipei, o procedimento empregado nas entrevistas teve um caráter semi-estruturado (MINAYO, 2002) e foi guiado por um roteiro prévio, descrito abaixo:

¹ Esses professores serão tratados por Silvia e Paulo para assegurar-lhes o anonimato.

² Os professores de Limeira serão tratados por Ana e Regina pela razão do anonimato.

Orientação para a entrevista:

1. Identificação do professor:

- Nome
- Idade
- Formação (ano de conclusão da graduação)
- Anos de atuação profissional
- Número de aulas semanais
- Trabalho em escola pública ou privada
- Participação na Teia do Saber

2. Identificação da(s) escola (s)

- Nome da(s) escola(s) onde trabalha
- Localização e características do bairro em relação à cidade
- Número de alunos
- Funcionamento: quantos períodos
- Quantos professores de língua portuguesa

3. Sobre o planejamento

- Referências utilizadas para o planejamento
- Como ocorre o planejamento
- Proposições e práticas com os PCNs
- Como concebe o ensino de língua portuguesa nas modalidades oral e escrita
- Como trata o texto e os gêneros de texto

PROCEDIMENTO PARA TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE

As entrevistas foram gravadas por mim em fitas cassetes. Inicialmente fiz a transcrição delas empregando as normas utilizadas pelos pesquisadores do Projeto NURC³. Depois de experimentar esse caminho, constatei que as transcrições deveriam tomar um outro formato para que pudessem ser 'lidas' sem o suporte da fita. Decidi, então, desconsiderar alguns procedimentos e sinais (tais como o emprego de iniciais minúsculas no início dos turnos, hipótese do que se ouviu, truncamento, silabação, superposição de vozes) para

³ Conferir anexo E.

facilitar a leitura das entrevistas sem a escuta das fitas. Outros, no entanto, foram mantidos porque dão indicações da realização da entrevista, bem como do modo de constituição da relação dos sujeitos envolvidos (no caso, pesquisadora e entrevistado)⁴.

Quanto às análises, apoiei-me tanto no roteiro quanto no material registrado das entrevistas. Num exame preliminar, busquei compor recortes temáticos que permitissem definir focos de atenção pertinentes aos objetivos propostos. Assim, estabeleci como unidades focais: a concepção de ensino de língua materna, a incorporação (ou não) do conceito de gênero textual e suas implicações no ensino e a abordagem das modalidades oral e escrita. Considerei relevante, também, analisar os modos pelos quais vem se dando a relação dos professores com as orientações oficiais, mais especificamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Vale lembrar que esse documento recomenda o trabalho com o texto na diversidade de gêneros, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Procurei, portanto, explorar como essa questão vem sendo compreendida e tratada pelos docentes.



O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

As análises das entrevistas permitem traçar um quadro bastante característico da atuação docente atual: apesar da diferença de idade dos entrevistados, todos têm dupla licenciatura (português e inglês), todos têm mais de um emprego e continuam a jornada de trabalho em casa com preparação de aulas, correção de exercícios, leitura de textos, etc.

Na fala dos quatro entrevistados, aparecem problemas relativos à estrutura funcional do ensino público, destacando-se as referências à dispersão dos compromissos de trabalho, à alta rotatividade de professores e aos procedimentos de atribuição de aulas.

A Prof^a Silvia leciona em três escolas diferentes, ficando sempre com a periferia que é descartada pelos professores mais antigos; o Prof. Paulo afirma

⁴ As entrevistas estão anexadas ao final deste trabalho (anexos A-D).

que a coordenadora de sua escola não pode vislumbrar eficientemente as atividades do ano seguinte por não saber com quais profissionais a escola poderá contar; a Prof^a Ana lembra que antes de se estabelecer em uma escola, tinha uma carga horária dividida em muitas escolas. Ela reconhece que a dispersão dos professores impede que o planejamento seja realizado de forma eficiente, pois muitos professores não podem participar de todas as etapas. A Prof^a Regina indica que, em sua escola, para minimizar as dificuldades da rotatividade dos professores, são realizadas reuniões especificamente entre os professores de Língua Portuguesa.

Contudo, vale lembrar que a Prof^a Ana, mesmo sem ser aprovada em Concurso Público, está há dez anos em uma mesma escola; a Prof^a Regina, concursada, está há 23 anos na mesma escola (a professora informou-me antes do início da entrevista que ela trabalhava na escola no momento de sua implantação, quando a escola funcionava dividindo um mesmo prédio de uma escola pública na região central da cidade). À primeira impressão, parece que as situações são contraditórias, mas não as compreendo dessa forma. Há indícios da preocupação existente entre os profissionais responsáveis pela escola, pela integração dos professores e pelo estabelecimento deles. A escola ainda não tem critérios para garantir ao professor sem concurso, em início de carreira, seu estabelecimento em uma mesma unidade de ensino, mas reconhece que há problemas nessa forma de ingresso.

Em relação à atribuição de aulas, o sistema público não conseguiu implantar – desconheço se chegou a discutir – uma proposta de atribuição de aulas que não privilegie apenas o ingresso através de seleção pública ou o tempo de serviço: a fala da Prof^a Silvia indica que os professores com pontuação reduzida terão a oportunidade de lecionar apenas em escolas de periferia, não escolhidas pela maioria dos professores efetivos. A Prof^a Ana afirma que sempre fica com 5^a série porque os professores mais antigos optam pela 7^a ou 8^a série; coincidentemente, ela tem facilidade para trabalhar com turmas de 5^a série.

Outra questão funcional da escola pública que fica evidente nessas entrevistas é a substituição, pois os procedimentos adotados apresentam problemas, comprometendo as relações de ensino-aprendizagem. Quando por alguma razão ocorre uma falta, outros professores são acionados, e, na maioria das

vezes, estes desconhecem o plano de ensino da turma, ou, em uma situação muito pior, são requisitados para substituir professores em áreas diferentes de sua formação específica. A Prof^a Silvia afirma que, ao ser chamada para substituições, improvisa aulas da disciplina para a qual foi solicitada, listando temas polêmicos que ela seleciona de situações do cotidiano que vêm em sua memória.

Outras questões são obstáculos e destacam-se nas falas dos professores, tais como o distanciamento/desconhecimento das coordenações pedagógicas da sala de aula, a violência com que convivem alunos e professores dentro da escola e mais especificamente, dentro da sala de aula, impondo-se na relação aluno/professor. Os professores se vêem obrigados a se relacionarem com as questões trazidas pelos alunos, como condição para poderem instaurar o processo de ensino-aprendizagem, ainda que não tenham passado por capacitação para esse assunto durante seu curso de graduação.

O oferecimento de cursos para atualização dos profissionais do sistema de ensino público apresenta alguns aspectos comprometedores, porque:

- ≠ Falta divulgação (Ana e Regina, que atuam há 20 e 23 anos respectivamente, não tiveram oportunidade de participar do Curso de Atualização Teia do Saber por falta de informações em suas escolas);
- ≠ Em muitas situações, não são cursos que, efetivamente, têm por objetivo dar oportunidade para o professor continuar/retomar/atualizar seus estudos na área, conhecendo teorias e procedimentos mais recentes, mas, de forma geral, são programas destinados **à implantação de Diretrizes Oficiais.**

Não é possível desconsiderar esse panorama quando se tem por tarefa acompanhar como vem se integrando um novo objetivo e conteúdo de ensino, no caso, a modalidade oral da língua. Neste trabalho, apenas posso constatar sua presença e devo considerá-lo quando procuro compreender as condições que a escola oferecerá, caso a oralidade seja incorporada. Acredito que essa situação mereça ser mais bem focalizada, em momento diferente da presente produção.

Para finalizar o panorama das condições de trabalho, destaco a problemática que envolve a seleção do livro didático. Há estudos que analisam/avaliam a organização desse livro e as referências/diretrizes nele presentes, alguns com

destaque para o ensino do oral, tais como Marcuschi (1997), Rojo e Batista (2003). Entretanto, há uma dura realidade nas escolas, o que o fragmento da entrevista da Prof^a Ana denuncia:

E: Só só retomar isso os livros didáticos né você estava dizendo que uma grande dificuldade nesse ano

[
P: a grande dificuldade não esse ano desde que foi... é: desde que o estado implantou de dar esses livros didáticos para os alunos... então chega até nós a lista dos livros didáticos que nós poderíamos adotar... e daí vem uma estrela pra um duas e aquele está dentro dos PCNs só que quando nós escolhemos o livro que seria o ideal pro pra nossa clientela... geralmente não vem o livro escolhido vem a segunda a terceira opção e a hora que chega na escola não tem nada a ver com aquilo que nós havíamos elaborado... e geralmente não são livros que não estão dentro da proposta.

E: Dentro das especificidades da escola e você já levantaram ()

[
P: bastante já fizemos até... é: relatórios e mandamos pra diretoria.

E: E vocês têm que ficar com os livros?

P: Tem que ficar com os livros.

E: Não pode devolver?

P: Não e até agora não veio uma explicação porque... que isso acontece ... se é uma parte falam que é um acerto de editora e governo porque a esse ano na minha escola aconteceu mais sério ainda ... os professores de história que atendiam de quinta à oitava então quando você pega um determinado autor e você ele vai ele vai

[
E: dar seqüência

[
P: ele vai desenvolvendo esse ano veio pra quinta e sexta um autor sétima e oitava outro então os professores estavam loucos porque matérias que tinham lá na oitava tinha no livro da quinta e: ficou tudo perdido truncado pra eles... daí conclusão muitos não querem trabalhar com o livro é: querem fazer trabalhar a parte montar tudo a parte fazer apostila daí você é obrigado a usar aquele livro porque o governo mandou e você tem três anos pra ficar com aquele livro então a escola fica três anos com o livro que não é adequado ao estudo que foi feito pra pedir antes.

O relato dessa professora apresenta informações que não são contempladas nos estudos sobre o livro didático (pelo menos nos selecionados para realização do presente trabalho). Dessa forma, é possível àqueles que se interessam por essa problemática ter mais uma referência. Nesse sentido, acredito que a opção por articular dados do ensino superior com aqueles de níveis que o antecedem mostra-se enriquecedora, porque me permite traçar

um quadro mais informativo do ensino. Ciente desses dados, é possível colocá-los em discussão, e, dessa forma, enfrentá-los no sentido de encontrar mecanismos para lidar com eles.

Concluindo, seria injusto apontar o que dizem os professores sobre o projeto de ensino de oralidade sem circunscrever seus dizeres no contexto acima descrito. Agora, creio que o que será apresentado sobre o ensino de língua materna, especialmente sobre a oralidade, trará referências para que possa ser devidamente situado e compreendido.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Outro aspecto importante da situação de ensino-aprendizagem relaciona-se com as orientações oficiais, no caso, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse documento, o texto na diversidade de gêneros deve ser conteúdo de ensino, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Para poder acompanhar como essa questão tem sido compreendida e tratada pelos docentes a partir das orientações dos PCNs, convém, preliminarmente, verificar como vem se dando a relação dos professores com esse documento oficial.

O turno abaixo, da Prof^a Silvia, indica que, embora haja conhecimento da existência do documento - ele já foi lido -, compreendê-lo e assumi-lo enquanto orientações oficiais para a escola e, mais especificamente, para a sala de aula, ainda constitui um grande obstáculo para muitos profissionais. O momento do planejamento permite-nos observar a relação:

E: E voCÊs ah: depois: há um planejamento uma reunião pela a área específica ou não?

P: Todo bimestre.

E: A área específica daí não mais com áreas... mas entre vocês de língua portuguesa?

P: De língua portuguesa .

E: Certo e:::

P: só que as professoras de língua... inGLEsa e de artes estão sempre junto.

E: Ah certo...então não há uma reunião por área específica?

P: Não é são códigos de linguagens.... ciências naturais.... e humanas que seria História Geografia entendeu...

E: Então há mais uma referência né que está aí que eu não sei o quanto explícita mas que são os Parâmetros?

P: Isto...

E: Porque até esta forma de organização... é dos Parâmetros...

P: Dos Parâmetros Curriculares.

P: A escola tenta seguir isso daí...até mesmo porque... ajuda muito....

E: E::assim todos já fizeram a leitura dos Parâmetros ... ou não?

P: Eu não posso te garantir...

E: Você já leu?

P: Eu já li não por interesse porque no primeiro momento eu não tinha tempo no primeiro ano de trabalho... mas eles cobravam... e eu pensei que aquilo não fosse me ajudar...

A leitura do documento constitui um primeiro obstáculo, pois exige do leitor certa familiaridade tanto com o formato do documento quanto com as referências teóricas presentes no texto. A Prof^a Silvia informa como foi sua aproximação do documento:

P: eu olhava não achava intere/ ... porque não é interessante ler os Parâmetros Curriculares os PCNs... mas o no segundo ano durante os HTPCs Horário de Trabalhos Coletivos dos Professores a coordenadora ou diretora começou a ler os Parâmetros...

E: A ler nas reuniões?

P: Nas reuniões ... então ali a gente começou a ler junto... a aprender junto sabe?

Por outro lado, o fragmento da entrevista da Prof. Ana oferece dados diferentes sobre a leitura dos PCNS:

E: E como é a compreensão dos Parâmetros? É tranqüila? Você observa...

[

P: muita dificuldade muita dificuldade tanto é que as professoras nós professores muitas vezes não aceitamos muitas coisas que estão no Parâmetro por não entender... então até fizemos fizemos é: através do coordenador para que fosse realmente porque o Parâmetro caiu assim pra escola pública então o professor não tinha conhecimento cada um entendeu da forma que quis não teve assim uma abordagem uma explicação sobre sobre os Parâmetros Curriculares e eu acho que vem que advém daí o problema de trabalhar em cima deles.

E: Vocês nunca fizeram uma leitura conjunta vocês professores

[

P: não

[

E: de língua portuguesa

[

P: não não nunca.

E: Nunca sentaram e leram juntas?

P: Não nunca.

E: A bibliografia dos Parâmetros... no final há uma bibliografia você conhece alguma bibliografia já tinha lido?

P: Não não tinha lido.

E: Não.

P: Não.

E: Não tiveram contato

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que a leitura dos Parâmetros requer um diálogo com os postulados teóricos que dão referência para sua elaboração. Em muitos casos, isso pode significar que será necessária uma orientação de leitura para esclarecimentos das dúvidas (leitura em conjunto no horário de HTPCs, por exemplo) e demandará, também, um adensamento das discussões sobre a articulação das propostas com a prática da sala de aula. Na verdade, o que entendo é que o dizer da professora pode indicar que existe uma expectativa do “ensinar a fazer” e aí esse fazer, quando não pensado para um contexto específico, pode tornar-se inadequado e, também, significar que com todo o avanço que houve, com a participação de pesquisadores das áreas específicas na elaboração das políticas públicas, ainda subsiste um distanciamento entre as duas pontas do processo: grupo de trabalho das políticas públicas e a prática docente, conforme indica o fragmento da entrevista da Prof^a Silvia:

P: Porque num primeiro momento quando eu peguei os Parâmetros...tinha uns exemplos que eu olhava pro pro exemplo pra que tava comentando... E comparava com a sala de aula eu não conseguia não conseguia MESmo é::ver aquilo ali dentro da realidade... porque às vezes no item é lindo é perfeito mas na hora que você TENTA colocar na realidade... eu acho que muitos professores eles... não gostam de mudança por isso....porque dentro da sala de aula a coisa é diferente...é cada aluno com uma cabecinha diferente você sabe disso...com problemas diferentes E:: a gente chega com um planejamento lindo maravilhoso perfeito mas não é isso que eles vão assimilar então dentro da sala de aula é diferente meu coordenador nessa semana que eu pedi para vir ao Teatro na quinta feira lá do Ataliba Castilho vou ver depois eu te digo e ele teve que ficar numa sala de aula porque o professor faltou....ai ficou quatro aulas na sala de aula... ele falou Sil é completamente diferente...

Quando observo o que diz o Prof. Paulo em relação aos PCNs, constato que ele conhece os Parâmetros, ele os “*tem em seu armário*”. Quando ele fala dos PCNs, ele aborda o documento oficial com relativo distanciamento:

E: ... e vocês têm alguma por exemplo vocês já fizeram em algum momento a leitura dos dos Parâmetros Curriculares... vocês têm presente essa referência dos Parâmetros como que é essa relação com os Parâmetros no momento do planejamento?

P: Não... no planejamento... ((engasgou)) é: é discutido PCN há a: proposta curricular... mas é cada um... que tem que ir: ir atrás então eu tenho no meu armário eu tenho os Parâmetros tenho toda a toda bibliografia inclusive que EU pego pra eu fazer... mas o outro professor às vezes não: tá é: não quer saber não tem essa disposição de adequar alguma coisa ao Parâmetro ao componente curricular... adequar ao que tá sendo previsto pra/quela série... tanto que às vezes você tem no plano algumas coisas pra você trabalhar textos jornalístico alguma coisa específica da série mas ele não teve nenhuma vamos dizer assim alguma experiência anterior de leitura tal então você tem que voltar trabalhar primeiro um texto narrativo alguma outra história mais... ah... contextualizada com o nível de leitura dele... pra daí você atingir o objetivo que você queria na oitava série por exemplo... e nem todos os professores pegam esse embasamento teórico essa bibliografia pra trabalhar no planejamento tem uma... vamos supor... como vou dizer a PRÁTICA dele na sala de aula calcada numa coisa teórica numa bibliografia por exemplo... não é às vezes ele não faz essa ponte de adequar as duas coisas e: usar isso pra trabalhar com aluno na sala de aula.

Creio que os exemplos já possam dar uma idéia sobre a fragilidade que existe na relação dos professores de ensino fundamental com os Parâmetros Curriculares. Dessa forma, o contexto fica mais bem estabelecido para que seja compreendida a concepção de ensino de língua materna e de oralidade apresentada pelos professores entrevistados.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ORALIDADE

Compreendo que a concepção de ensino de oralidade adotada por professores está subordinada àquilo que antes eles entendem que deva ser o ensino de língua materna. As entrevistas revelam como os professores concebem esse ensino. Fundamentalmente, há duas proposições:

1. O ensino de língua materna é o estudo da escrita. Esta compreensão foi deduzida a partir do que os professores informaram sobre o que consiste o seu trabalho com o texto. Para eles, as aulas estão organizadas em atividades de leitura e entendimento/interpretação textual; a oralidade está presente como

auxiliar, como um instrumento para essa referida atividade, através da leitura em voz alta e da realização de questões para verificar o entendimento do texto escrito. Para esses profissionais, compete à escola ter como objetivo ensinar/tratar da escrita, como exemplifica o fragmento abaixo:

E: Certo e: como vem sendo tratado ...- eu sei que você trabalha/você já disse trabalha em outras escolas não é - especificamente o texto? Que... como é que vocês têm visto né têm pensado o trabalho com o texto de forma geral?

P: Nós trabalhamos a parte da oralidade que o aluno ele toma contato com o texto... inicialmente pelo seu sentido... o texto pra ele vai fazer parte do sentido que ele TEM de conhecimento prévio... porque quando o aluno lê... quando ele tem esse primeiro contato com o texto... ele tem na verdade um sentido diferente... aquele sentido que ele vai dar ao texto é o sentido que ele vai dar ao texto é o sentido que ele traz de conhecimento... prévio... que ele traz na sua bagagem... depois nós trabalhamos... a parte de: vamos dizer de: vamos dizer... interpretação na oralidade interpretação oral.

E: Certo.

P: Éh: e é feito ah: junto em grupos com os alunos cada um lê uma parte...ah: desse texto e é comentado... primeiro o entendimento oral do texto... depois é que nós fazemos a parte de produções escritas... então nós entramos com o vocabulário ah: aí faz-se um levantamento de um vocabulário eh: direcionado e: antes desse vocabulário direcionado o aluno ele já vai separando o que ele tem de dificuldade... de vocabulário que ele desconhece.

E: Uhn uhn.

P: Depois que ele faz isso aí é socializado... então cada um tem seu vocabulário que desconhece e é socializado na classe.

Como lugar de estudo da escrita, está presente, também, o ensino da gramática de forma prescritiva, conforme fragmento abaixo, da entrevista do Prof. Paulo:

P: Eu tenho procurado é: assim como eu faço na escola particular... eh': assim como eu faço na escola particular... elaborar alguma coisa inclusive porque eu li... recentemente... que é... por exemplo o que eu trabalhei particularmente dentro na sala de aula e que funcionou eu procuro: manter... não é... um texto alguma coisa que eu li inclusive... é de você pegar do aluno aquilo que ele foi... aquelas dificuldades que ele tem vamos supor... concordância regência () específica principalmente na oitava série que ele vê... muitas dessas coisas em gramática....pra ver que ele realmente tem dificuldade né? pra trabalhar bem o ano seguinte com uma outra oitava série e eu reaproveitar isso ... só que isso não aparece escrito no plano.

Enquanto há falas que enfatizam o entendimento de texto escrito, há outras centradas na descrição gramatical, apesar de todas as discussões acadêmicas que vêm ocorrendo sobre essa questão desde a década de 1980. Ou seja, como já afirmou Brandão (1999, p. 17), para esses professores, “o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva”.

2. O ensino de língua materna é o ensino de leitura e de produção de texto para vivenciar a língua, para experimentar situações reais de uso da língua. Embora apareça essa concepção, os professores demonstram ter dificuldades para operacionalizá-la, tanto porque lhes falta fundamentação teórica, quanto porque os conceitos já adquiridos estão confusos, ou porque há muitas dúvidas sobre como colocá-los em prática. Fica patente a convicção quanto ao fato de que o estudo da língua deve ser dirigido, orientado para situações reais e não para descrição gramatical, o que comprova o fragmento da entrevista da Profª Ana:

P: As crianças elas chegam por exemplo na quinta falando muito de classes gramaticais sem saber ler escrever produzir um texto: é fazer um simples diálogo dentro de um texto simples.

Sem sofisticada elaboração teórica, essa mesma professora entende que há diferentes momentos de aprendizagem da língua:

- Alfabetização: processo de aquisição da língua escrita, desenvolvido em ciclos anteriores ao 3º e 4º do ensino fundamental;
- Uso da língua: prática de leitura e de produção de textos, como por exemplo, a elaboração de um diálogo;
- Descrição da língua: descrição de mecanismos de organização e funcionamento da língua, como por exemplo, a descrição das classes gramaticais.

Outra questão que se evidencia é o fato de que, apesar de o professor não conseguir afirmar com precisão o que entende por ensino de língua materna, ele consegue dizer o que não deve ser o ensino de língua materna, o que pode ser verificado no fragmento abaixo, da entrevista da Profª Silvia:

E: A realidade do aluno presente no diagnóstico mas o que vocês quatro profissionais pensam que deve ser o ensino de língua portuguesa vocês você tem essa clareza?

P: Eu acho que eu tenho eu vou tentar falar o que eu penso.

E: Então veja vocês quatro...

P: Há uma professora NOME DA PROFESSORA que ela é intransigente... ela:: quer ensinar gramática (...) e ela não muda o jeito dela de ensinar porque ela sabe ela fala que está lá há quase vinte anos e ela não muda.... tudo que ela lança de novo primeiro nós eu a NOME DE DUAS PROFESSORAS somos professoras de língua Portuguesa e Inglesa... nós tentamos passar a aprendizagem da língua... como um todo... valorizar a linguagem principalmente... tá principalmente o ensino médio que a gente começa com os fatores... que influenciam na linguagem na língua né... as funções de linguagem () a parte principalmente a parte de conotação e denotação... os alunos não têm noção disso... mesmo no ensino médio.

Então, para os professores que têm por parâmetro o ensino da língua materna centrado no estudo das interações verbais dos indivíduos organizados em grupos sociais, destaca-se o entendimento deles por gênero textual. Quanto a esse conceito, quase todos os professores tiveram dificuldades para expressar sua concepção, fato que acusa os procedimentos de transcrição com registro das várias hesitações. Não há clareza sobre o que é gênero textual (acho que muito menos se for feita a opção pela expressão gênero do discurso). O conceito de ensino de textos baseado em tipologias (narração, descrição, dissertação) ainda está bastante presente na ação dos docentes, organizando o conteúdo de ensino, o que demonstra o fragmento da entrevista da Prof^a Regina:

E: E vocês têm pensado no trabalho com textos a partir da concepção de gêneros textuais?

P: Gêneros textuais nós trabalhamos ... di/diferentes tipos de gêneros... não é então né então ah: nós hoje dá-se a conotação de gênero de descritivo ... narrativo e dissertativo e ficando com tipos de textos com poéticos jornalísticos... então está havendo uma concepção diferente do que nós falamos hoje por exemplo dentro de um texto você pode ter gêneros diferente descritivo não é? e o narrativo dentro de um texto... eh:fala-se quando falava-se em gênero de texto pensava-se em texto poético... jornalístico... ou o texto instrucional... então dentro desse texto procura-se mostrar ao aluno esses gêneros que podem ter o descritivo o narrativo dentro de um único texto ele não precisa estar dissociando o texto descritivo o texto narrativo ele vai ter momentos que ele vai juntar isso.

Quando questionados sobre a presença dos gêneros no ensino, os professores chegam a indagar-me (como entrevistadora) qual o sentido de gênero utilizado por mim, como exemplifica o fragmento da entrevista do Prof. Paulo:

E: Você falou há pouco sobre a manchete... sobre o comentário né? então além de você ter materializado o texto como unidade de ensino você tem trabalhado os gêneros textuais... tem incorporado isso no seu planejamento...o trabalho com os gêneros?

P: Vai toda o máximo e o possível de gêneros.

E: E assim a oitava série você sente maior receptividade para quais gêneros?

P: Ah eles gostam do jornalístico..assim gênero assim que cê está dizendo é no sentido

Apesar da fragilidade conceitual, os professores informam quais gêneros têm sido selecionados. O que ficou mais evidente é que as ações desses docentes não parecem estar organizadas pelo conceito de gênero, mas por alguns gêneros, como se interessasse mais a noção de estabilidade do que a proposta dos elementos relativamente estáveis levantada por Bakhtin (2000); ou como se interessasse mais o ensino do gênero do que a “compreensão de seu funcionamento” (MARCUSCHI, 2005 b). Não foi possível verificar se há uma reflexão sobre gêneros que possam interessar mais à escola. Não há evidências de que as produções textuais sejam pensadas a partir do conjunto de elementos composicionais ‘relativamente estáveis’, que caracterizam um gênero, como as práticas sociais em que são produzidos, as capacidades de linguagem dominante (SCHENEUWLY, 2004), os temas predominantes e as adequações estilísticas. O que mais chama a atenção é que não há uma devida “valorização dos contextos de uso” (ROJO, 2004, p. 12). Brandão (2003, p. 38), ao discutir o ensino de diferentes tipos e gêneros textuais, trata desse equívoco já registrado em algumas propostas de ensino:

Só que um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. E é esse o equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica.

É nesse cenário que o ensino do oral se situa. Duas questões são bastante evidentes:

→ Para quem concebe o ensino de língua materna como ensino da escrita, o oral representa o auxílio, o instrumento para se atingir o alvo: a escrita. O oral resume-se à leitura em voz alta e ao entendimento textual para compreensão da produção escrita.

→ Para aqueles que já se encontram afetados pelos conceitos da lingüística mais atualizados/recentes, a oralidade começa a ganhar um espaço para ser tratada mais especificamente, o que se verifica nas propostas de atividades com gêneros orais indicados, tal como o jornal falado ou a receita oral. O fragmento abaixo, da Profª Silvia, permite essa inferência:

E: Mas como você disse ensinar () que recursos específicos mesmo da língua que concepção vocês acabam usando você disse há pouco que a professora só quer ensinar gramática... qual é a proposta sua e das demais professoras para pensar o ensino da língua como um todo?

P: Ó por exemplo nós montamos uns projetinhos onde os alunos consigam vivenciar a língua... por exemplo... algumas mulheres à noite... às vezes elas se perguntam tem vinte e cinco anos que eu não vou à escola elas se perguntam pra que aprende... imperativo por exemplo então nós levamos a gente vai ensinar imperativo a gente procura levar manuais de instrução pedem pra eles trazer de casa manuais de instrução e bula onde eles possam vivenciar... nós vamos trabalhar a oralidade... a gente vai fazer o jornal falado vamos fazer o jornal escrito vamos colocá-los pra vir a frente trabalhar com ele por exemplo esse ano eu trabalhei no ensino no ensino fundamental ler livros fazer com que os alunos leiam é super difícil... complicado muitos não têm livros sabe então o que que a gente faz? leva na biblioteca... o tempo também é muito pouco mas leva na biblioteca... pega cinco livros diferentes né que cada um tem cinco ou seis de cada tipo... e damos pra eles lerem e eles vão trocando o livro... depois eles contam na frente tá cada um vai na frente e conta sobre o livro que leu... é muito difícil pra eles irem na frente falar () mas a gente também tem tem dificuldades né então é uma forma de fazê-los lê... porque se for pra fazer uma prova do livro eles não fazem... outra coisa o jornal falado... o jornal falado é uma graça... colocamos uma caixa preta aqui primeiro eles montaram as notícias nós fizemos a coleção da... do... texto ensaiamos com eles era uma caixa preta a gente passou camurça preta cortamos assim fizemos um botãozinho de fora (...) ah: é uma graça

Para que o professor se empenhe em desenvolver uma proposta de ensino considerando a oralidade, é importante, também, que ele reconheça duas questões fundamentais: embora escrita e oralidade constituam o mesmo sistema lingüístico, são práticas diferentes. O turno a seguir, da entrevista da Profª Silvia, evidencia essa questão:

P: tem um outro lá que ele precisa fazer relatórios... relatórios assim ele vai mudar de turnos na empresa ele tem que deixar tudo escrito o que aconteceu quantos minutos a a máquina funcionou... é de onde começou e onde parou o trabalho pro outro dá seqüência... então ele escrevia ele não sabia concordar.

E: Uhn uhn.

P: Não tinha nenhum tipo de concordância de regência ... nada máquina funcionar hora precisar entendeu? Esse é o seu NOME DO ALUNO ele já ele já é mais velho num tem mais tempo e ele fala perfeitamente mas na hora de escrever ele escreve como índio.

Outra questão é o reconhecimento pelo professor de que o aluno tem atividade verbal, ou seja, ele tem produção verbal oral e escrita (opondo-se dizeres cristalizados sobre o fato de os alunos não escreverem, não falarem quando solicitados). O fragmento abaixo, da Prof^a Silvia, exemplifica essa questão:

P: Lá no estado é mais fácil... tão eles TRAZem uh... assim uma riqueza e textos pra sala de aula...

Cautelosamente, é possível afirmar que, ao se cogitar o estudo de produções de textos em situações reais, o ensino da oralidade começa a ser focalizado. Embora os gêneros tratados pareçam estar ora vinculados, ora desvinculados de situações reais (melhor explicando, quando os professores informam o trabalho com alguns gêneros, a impressão que se pode ter é que não ocorre uma ênfase com o lugar social em que aqueles gêneros são produzidos, como se importasse apenas alguns elementos composicionais do texto), o fato de se estabelecer atividades com jornal falado, ou com uma receita oral, permite a constatação de que o oral começa a ganhar um espaço, sem causar prejuízo para o ensino da escrita.

Entretanto, não é possível se animar muito, pois há momentos das entrevistas em que a oralidade se revela ausente das práticas escolares cotidianas. Apesar de conhecer as orientações oficiais e do planejamento escolar pautar-se por elas, muito pouco é tratado sobre seu ensino:

E: em algum momento vocês chegaram nesse nessa situação de planejamento a propor o trabalho com o texto na modalidade oral?

P: Não.... até agora não.

E: Nunca?

P: Tem assim éh: o jogral alguma coisa mais éh: que é oral leitura dramatização alguma coisa assim mas eu acho muito pouco assim

comparando com outras formas... né com forma escrita... então é trabalhado muito pouco e também discutido pouco no planejamento.

Num primeiro momento, o Prof. Paulo concebe as atividades com a modalidade oral como atividades de leitura em voz alta. O professor reconhece que alguns textos não são escritos para serem lidos em voz alta; outros permitem a leitura enfatizada ou dramatizada :

E: E você já tem assim antes de você vir pra esse curso Teia do Saber você já tinha algumas idéias algumas leituras a respeito do do: trabalho com texto na modalidade oral o estudo do texto na modalidade oral? Como é essa sua relação?

P: Eu tinha um pouco de intuitivo né e às vezes aquela coisa de éh: no começo eu sempre pedia pro aluno ler o texto em voz alta então tem a leitura você lê um parágrafo o outro lê outro entoa eu comecei a perceber que não são todos os textos que podem ser lidos em voz alta e nessa seqüência... não é? Às vezes uma dramatização ou então dependendo do texto tem o diálogo um outro o texto argumentativo então eu acho que alguns textos são pra ser lidos em voz alta outros silenciosamente... outros que podem ter três quatro pessoas ao mesmo tempo éh: relacionados com esse texto...

A Profª Ana revela alguns de seus pressupostos teóricos, indicando sua preocupação com o uso efetivo da língua. Entretanto, até certo momento da entrevista, nada explicitou em relação ao trabalho com a produção oral. Quando questionada, apresentou primeiramente o que pensa sobre a percepção dos professores de sua escola:

E: Como você tem tem compreendido a proposta com a modalidade oral se você tem já alguma experiência se vocês

P: [ó ó

E: Discutiram no planejamento?

P: Essa parte da oralidade nós discutimos no planejamento e é assim muitos não se arriscam a trabalhar porque não entendem

Essa mesma professora tem um papel importante em sua escola⁵, pois a direção solicita-lhe a colaboração para apresentação de propostas de trabalho com a oralidade :

P: então assim a minha diretora e a coordenadora pediram pra que nós fizessemos o possível para estar trabalhando nessa proposta mas só que espera-se de cada professor o que ele vai desenvolver pra depois o que vai o que vai ficar de bom para os próximos anos então tá sendo

⁵ Embora a professora não seja concursada, ela leciona há dez anos na escola sobre a qual ela fazia referência.

uma experiência é uma parte que eu gosto muito de trabalhar... então é é na realidade eu não sei realmente o trabalho que eu desenvolvo nessa área... seria o ideal para área mas acaba assim que os outros professores vão desenvolvendo através daquilo que eu vou criando. A escola pediu é que eu desse muito apoio nessa parte de oralidade principalmente porque dos professores que estão lá eu sou a segunda mais antiga então espera-se mais que eu auxilie aqueles que estão começando.

Vale destacar que essa professora, em exercício há vinte anos⁶, fez muitos cursos de capacitação oferecidos pelo Estado, nunca pôde voltar a estudar para realizar, ao menos, um curso de Especialização⁷, mas ela tem iniciativa para apresentar propostas de uso e reflexão da oralidade, conforme ilustram os exemplos abaixo:

Proposta 1:

P: na área de oralidade eu procuro muito trabalhar com a reescrita de textos com a reprodução mas não eles escrevendo é eu peço pra que eles leiam uma história e depois venham na frente as crianças reelaboram essa história da forma com que eles leram... que eles viram e contam pra pra classe como eles eles sentiram a história

Proposta 2:

P: esse mês por exemplo eu quis... trabalhar com eles é: texto... de... ai como que fala... que nem receita médica receita culinária então cada um criou a sua só que dai eles tinham que criar no papel direitinho e depois ir na criar passo a passo a receita como faz cada um criar a sua não poderia ser uma receita já existente... eles vão na frente explicam daí eu pergunto pra classe “se você tivesse que fazer essa receita”

Proposta 3:

P: outro trabalho que eu desenvolvi que eu achei legal isso tudo esse ano como experiência ta éh: eles criarem objetos artesanais só que não é o fato de criar o objeto artesanal e criar depois passo a passo como ele foi feito ele sozinho depois ele tem que ir na frente daí ele apresenta a ficha de criação pra mim e:: explica pra classe apresenta o objeto

⁶ Apesar de a professora atuar há vinte anos, estima-se que ela tenha se formado no curso de Letras há aproximadamente quinze anos.

⁷ A professora relata ter feito muitos cursos de capacitação e um curso preparatório para o Concurso Público para Provimento de cargos de professor para educação básica II, o qual foi realizado em novembro de 2003.

(mudança da fita) eu acredito que eu esteja explorando ta Sônia pelas coisas que eu já li

Proposta 4:

P: pedi pra como eu trabalho com quinta português pra criar um amigo imaginário eu criei o meu contei como se ele tivesse ali comigo naquele momento e daí cada um ia criar o seu ... então eles eles iam contar quando eles conheceram há quanto tempo que esse amigo está com ele e depois ia também depois colocar ele fisicamente né criar o boneco imaginário eles gostaram muito isso é muito bom porque a criança... ela passa a ser dona o centro da classe porque ela que nem do boneco ela deixava guardado... ela chegava e contava a história quando que esse boné/ quando que esse amigo imaginário ia aparecer na vida dele ... qual se outras pessoas conhecem... que planeta ele veio e depois ele apresentava o amigo imaginário na criação ele criava esse amigo então eu percebo que as crianças gostam muito e daí eles começam a ter facilidade de montar história sem perceber ah: dialogar a perder aquele medo de falar

A ênfase desses 'projetos' recai na interlocução e ainda não apresenta procedimentos metodológicos rigorosos, mas não se contesta tratarem de propostas incipientes que evidentemente contemplam a oralidade.

Embora o foco das entrevistas não fosse a literatura, vale destacar que em momento algum a produção literária foi lembrada como possibilidade de observação da oralidade, o que muito poderiam contribuir os cordéis, "gênero intermediário entre a oralidade e a escrita" (EVARISTO, 2003, p.120).

Finalmente, ainda que os achados refiram-se a um número pequeno de entrevistas, que não podem conduzir a uma generalização automática, eles constituem uma amostragem (não no sentido estatístico) do que pensam e como agem os professores de língua materna, sobretudo no sistema de ensino público, possibilitando, também, através da voz desses quatro professores, que muitas outras vozes sejam representadas/ouvidas, como a metáfora do galo que tece a manhã.

De alguma forma, essas entrevistas permitem verificar que a atividade acadêmica e as recomendações oficiais para a escola pública de nível fundamental afetam o ensino de língua materna e que apesar das precárias condições do ensino, da formação do professor (inicial e continuada) e das dificuldades que os profissionais apresentam para lidarem com documentos oficiais que orientam o ensino, a presença da oralidade pode ser identificada.

Enfim, as quatro entrevistas realizadas para o desenvolvimento desse trabalho dão indicativos de que as mudanças na área educacional são complexas e lentas, mas não impossíveis.

ORALIDADE: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO: FICÇÃO, UTOPIA OU REALIDADE? À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) *mesmo porque estou falando grego com sua imaginação* (...) Os versos de Vinicius de Moraes e Edu Lobo levaram-me a refletir sobre o que eu estava investigando. Logo pensei: os homens falam, falam na imaginação, sempre falaram, o falar é uma atividade humana presente nas mais diferentes situações sociais. É isto: esta é a justificativa para o interesse pelo estudo da oralidade e por sua incorporação em propostas de ensino de língua materna: não é possível mais considerar a escola apenas como o lugar de ensino da escrita. Contudo, falar em oralidade, para muitos profissionais ainda é '*como falar grego*': trata-se de um mistério a ser desvendado. Logo, a descrição de práticas pedagógicas que contemplam o ensino da oralidade e a sondagem junto a professores do ensino fundamental, contribuem para uma exploração desse tema àqueles que se interessam por refletir sobre o ensino de língua materna ou àqueles a quem o assunto ainda é desconhecido. Portanto, retomarei algumas questões nesse momento final com o objetivo de apontar as condições em que se inserem o ensino da oralidade.

Reafirmo que o ensino da oralidade permite o estudo de diferentes situações sócio-comunicativas em que os indivíduos atuam, ora falando ou escrevendo, ora falando e escrevendo; permite observar a língua em pleno funcionamento; permite, enfim, recuperar a condição histórico-social do *homo loquens*. Nesse sentido, o ensino da oralidade é uma perspectiva bastante interessante, pois permite ao professor propor um estudo mais atraente e dinâmico para o ensino de língua materna; necessária para a aprendizagem de língua materna, pois diante dos diferentes estudos realizados sobre o funcionamento do oral, não é mais possível ensinar uma língua considerando o funcionamento da escrita protótipo para a oralidade; produtiva, pois possibilita um contato mais amplo com diferentes situações de interação comunicativa e propõe aos alunos a produção de diferentes textos.

Os profissionais atuantes nas escolas de ensino fundamental – professores de língua portuguesa, coordenadores pedagógicos, diretores – demonstram interesse em conhecer essa temática e desenvolver programas que contemplem seu ensino, conforme indicativos nas entrevistas. Por se constituir uma área de estudo relativamente jovem, não há domínio suficiente de informações a seu respeito fora do contexto acadêmico: ainda se constitui uma novidade – ainda para alguns é como falar grego - mas já existem lugares em que seu impacto pode ser observado: tanto nas situações em que o tema foi incorporado nos programas de ensino, quanto em debates que são realizados no meio educacional.

Um dado bastante importante que as práticas pedagógicas descritas neste trabalho demonstram e as informações fornecidas pelos professores durante a realização das entrevistas indicam é que o ensino do oral foi proposto desconsiderando as condições da escola pública, que envolvem desde a forma de ingresso do professor, o processo de substituição (quando o profissional designado não tem capacitação para ministrar aula específica da área de saber), o vínculo que o professor tem com várias escolas e o excessivo número de aulas, a rotatividade dos profissionais, a falta de preparo do coordenador pedagógico para orientar a incorporação de novas práticas pedagógicas, as questões sociais que afetam a escola, tal como a violência, até a formação inicial e continuada dos professores comprometida em muitos aspectos, o que acaba por não lhe conferir o domínio de conceitos específicos de sua área, tal como a própria concepção de língua e de seu ensino. Apesar de todos esses fatores, as entrevistas permitem identificar a presença inicial do ensino da oralidade na escola de nível fundamental pública.

Tendo em vista a escassez de investigações sobre o ensino da oralidade e mais ainda, investigações que articulem dados do meio acadêmico com a prática escolar, o trabalho que aqui se conclui pretende oferecer subsídios para todos os profissionais que se interessam por propostas que retratem o ensino de língua materna de forma mais condizente com o uso real da língua, contemplando o ensino da oralidade, flagrando a prática de ensino em funcionamento e traçando algumas possibilidades de análise.

As experiências docentes descritas no capítulo três servem para ilustrar - para aqueles que não conseguem vislumbrar como as transformações no ensino podem ocorrer - como uma concepção teórica foi sendo transposta como objeto de ensino – no caso a oralidade - e como objeto de ensino foi incorporada em programadas de disciplinas. De forma dinâmica, esse o objeto de ensino continuou em transformação, afetado por novos impactos advindos de estudos teóricos e de um processo contínuo de avaliação da prática docente.

As entrevistas com os professores de língua materna de escolas públicas, oferecem a oportunidade de uma aproximação com profissionais que são diretamente responsáveis pelo ensino da língua materna a jovens de 11 a 17 anos. Os dados aqui presentes indicam ainda o descompasso entre a escola de nível fundamental, por um lado, e de outro, e a academia e as políticas públicas para o ensino, mas oferecem informações que podem contribuir para a reflexão em cursos de formação inicial e continuada de professores.

Quando pensamos especificamente no ensino da oralidade, os relatos aqui apresentados indicam que nos alunos, a oralidade provoca entusiasmo, porque lhes possibilita participação mais ativa no processo de aprendizagem, o alcance de conhecimentos mais amplos sobre a língua e experiências mais complexas de aprendizagem. Para os professores, essa mudança faz com que comecem a ensinar, por assim dizer, uma “outra língua”, não aquela que ele supunha ser objeto do seu trabalho docente, mas aquela que lhe permite um ensino de língua materna mais promissor, ou como afirma Bakhtin (2002; p.98) “a língua, no seu uso prático, (...) inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.”

Há entraves a serem superados: novas propostas educacionais devem ser discutidas tendo como referência os recursos disponíveis. No caso da oralidade, embora o fato de ela ter sido incluída nos PCNs signifique um avanço bastante expressivo para o ensino da língua materna em uma perspectiva enunciativa/discursiva, é preciso cautela porque as atuais condições de trabalho nas escolas, que podem configurar-se como obstáculos para a implantação desse objeto de ensino, não foram devidamente avaliadas. A incorporação da oralidade demandará dos professores muito estudo, tanto para o conhecimento desse

assunto, como de outros temas correlatos; demandará, também, um tempo para que o professor passe a desenvolver práticas de escuta, com o objetivo de elaborar uma seleção de textos que, transcritos (o que implica horas de trabalho), serão passíveis de análise. Certamente, essa atividade também se constituirá na oportunidade de o professor recuperar sua autonomia de trabalho com dignidade, ainda que ocorra processualmente.

Os resultados do ensino de oralidade em dois diferentes cursos de graduação apresentados neste trabalho e a receptividade dos professores do ensino fundamental, identificada por um contato mais aproximado com esses profissionais, permitem-me afirmar que, com paciência e trabalho – muito trabalho – a oralidade não é nem ficção, nem utopia, mas já se constitui como uma perspectiva de ensino produtiva, com diferentes tendências, para o ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. **Éléments de linguistique textuelle théorie e pratique de l'analyse textuelle**. Liège: 1990, Mardaga.
- ARNAULD E LANCELOT. **Gramática de Port-Royal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R.H.R (org.) **A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- BATISTA, A. A. G. **Aulas de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (1ª edição: 1997).
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N (coord.) **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n ° 9.384, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2003. (1ª edição: 1985).

CÂMARA JR., J.M. **Princípios de Lingüística Geral**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.

_____. **Problemas de Lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. (1ª edição: 1998).

CITELLI, A. O. O ensino da linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

COLLARES, C. A.; L. MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 68, 1999.

DOLZS, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F.; ZAHND, G. Exposição Oral. In: ROJO, R. H. R. CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, M. C. O cordel na sala de aula. In: In: BRANDÃO, H. N (coord.) **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual**. Cortez: São Paulo, 1983.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e Escrita**. São Paulo: Cortez, 1999.

FEDRO. **Fábulas**. Tradução, anotação de Maximiano Augusto Gonçalves. Rio de Janeiro: Livraria Antunes, 1957.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 9, 1987.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais de ensino. **Caderno Cedes**, Campinas, nº 36, 1995.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985. (1ª edição: 1984).

_____ **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (1ª edição: 1996).

_____ **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (1ª edição: 1991).

HAVELOCK, E. **Prefácio a Platão**. Campinas: Papyrus, 1996.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 2000.

KOCH, I. V. (a) **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003. (1ª edição: 1997).

_____ (b) **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003. (1ª edição: 1993).

KOYRÉ, A. **Introdução à leitura de Platão**. Lisboa: Editorial Presença, 1963.

LAPLANE, A.L.F. de **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí, R.S.: Ed. Unijuí, 2000.

LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, s.d.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999. (1ª edição: 1986).

_____ Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalho em Lingüística Aplicada**. Campinas, nº 10, 1997.

_____ **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (a) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. (1ª edição: 2002).

_____ (b) Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais : reflexões e ensino**. União da Vitória, PR.: Editora Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOYSÉS, L. M. M. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 89, 1994.

NEVES, M. H. M. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: URBANO, H. et alii (orgs.) **Dino Preti e seus temas**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____ **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2003. (1ª edição: 1990).

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papyrus, 1998.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2001.

PERINI, M. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PIQUÉ, J. F. Linguagem e realidade: uma análise do Crátilo de Platão. **Letras**, nº46, 1996, Editora da UFPR.

PLATÃO. **Teeteto e Crátilo**. Trad. de Carlos A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.

_____. **Diálogos: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades**. Tradução de Carlos A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRETI, D. O ensino da língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. **Sociolingüística: os níveis de fala. Um estudo sociolingüístico do Diálogo na Literatura Brasileira**. 9ª ed. São Paulo: EDUSP, 2000. (1ª edição: 1973).

PRETI, D.; URBANO, H. (orgs.) **A língua falada culta na cidade de São Paulo**. Vol. IV. São Paulo: T.A. Queiroz, FAPESP, 1990.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROCCO, M. T. F. A oralidade na escrita de Platão. In: URBANO, H. et alii (orgs.) **Dino Preti e seus temas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, R.H.R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R.H.R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. A concepção do leitor e produtor de textos dos PCNs: “ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

ROJO, R.H.R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R.H.R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, R.H.R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RONA, J.P. La estructura lógico-gramatical de la oración. **Filologia** 16:175-200, 1972.

SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.H.R. e BATISTA, A. A. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- SOBRAL, A. Ato, atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- TFOUNI, L. A escrita – remédio ou veneno? In: PRADO, E. C.; AZEVEDO, M. A. (orgs.) **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (1ª edição: 1995).
- TRABATTONI, F. **Oralidade e escrita em Platão**. São Paulo: Discurso Editorial; Ilhéus: Editus, 2003.
- UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.
- VERCEZE, R. M. A. N. **Língua falada e ensino de português**. São Paulo, Universidade de São Paulo, Diss. de Mestrado, 1998.
- VYGOSTKY, L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da Lingüística**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

1 **E:** Meu nome é Silvia tenho 25 anos... trabalho no magistério dando lecionando há: seis
2 anos... comecei aos dezenove no último ano de Faculdade e:: fiz primeiro a parte eu
3 pensei que eu gostasse mais de Matemática adoro Matemática sabe fiz então éh
4 Contabilidade comecei fazer Administração... ai no primeiro ano teve um um vestibular
5 falei ah vou tentar Letras na Católica de Minas na FACIC... aí... fui tentar o vestibular
6 passei bem e decidi mudar... no primeiro ano adorei a Faculdade... gostei muito ai falei
7 ah... deixei Administração e fui pra Letras... bom...moro em Piracicaba há mais ou
8 menos... sete anos () meus familiares e: trabalho aqui há mais ou menos cinco anos
9 depois de cinco anos agora no início do ano que vem dois mil e quatro... atualmente
10 estou lecionando em três escolas...

11 **P:** Você é formada em que turma?

12 **E:** Letras.

13 **P:** Não... mas de que ano?

14 **E:** De:: noventa e um.

15 **P:** Noventa e um.

16 **E:** Éh.. ai assim eu terminei a faculdade eu tava me mudando pra cá já eu só fiquei lá pra
17 poder terminar o último ano () os meus familiares moravam aqui () ainda eu tenho
18 familiares em Minas Rio Grande do Sul em Santa Catarina e aqui... também que a família
19 é grande e a partir daí comecei a trabalhar aqui como professora desde noventa e nove
20 dei aula em mu::itas escolas porque sempre como eu tenho pouca pontuação pego por
21 último e escolho... escolas de periferia que a maioria dos professores efetivos não gostam
22 de pegar né... mas foi AI que eu aprendi muita coisa e continuo aprendendo ... como eu
23 tava tinha comentado com você antes lá no NOME DA ESCOLA é uma escola que tem
24 um sítio mas que atende a: periferia ali a região de NOME DO BAIRRO esses bairros
25 vizinhos ai do NOME DO BAIRRO e: acho que NOME DO BAIRRO também... comecei a
26 a lecionar lá não tinha experiência neNHUma assim com alunos do ensino fundamental
27 porque o estágio foi no ensino médio... foi e: eles os alunos tinham outro costume com o
28 professor sabe assim eu recebia um pouco mais de atenção e respeito como professora
29 LÁ quando eu estava fazendo o estágio porque a professora a NOME DA PROFESSORA
30 ela chama NOME DA PROFESSORA né minha professora e ela ela dava MUIta
31 autonomia ... pra estagiária... enTRAVA bom dia conversava, () ela tava explicando
32 verbo depois... parte de sintaxe.. e:: então foi muito gostoso lá no ensino médio porque
33 os alunos eram mais ou menos da minha idade mas eles me respeitavam muito () me
34 conheciam né e respeitavam... quando chegou no NOME DA ESCOLA eu percebi que os
35 alunos NÃO converSAvam comigo... eles NÃO conversavam direito eles falavam bom dia
36 pra você eles não conversavam nada comigo... somente com os outros professores
37 também... eu então comecei a trabalhar com certa com certa com certa hostilidade assim
38 sabe os alunos eram muito hostis eu acho porque eles não se comunicavam... como eu
39 queria não tinha vínculo e nenhum tipo de: respeito também... e: eu percebi que eles não
40 sabiam participar da aula não sabiam ouvir... não tinham o mínimo interesse em nada que
41 você desse ali () principalmente () eu dava aula pra eles de Português e Inglês... então
42 eu ficava muito tempo com eles conhecia cada um deles sabia as necessiDades sabe
43 assim... procurava saber a história de cada um mas eles não sabiam escrever não sabiam
44 ler direito na sétima série Inglês muito menos eles odiavam inglês e transferiam todo ódio
45 do Inglês para mim também sabe.

46 **P:** ((risos))

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

47 **E:** Sabe ai que eu liguei prum professor de faculdade falei () eu não sei o que fazer
48 porque parece que tudo que eu ensino quando chega em casa parece que eles tomam
49 banho e sai tudo pelo ralo.

50 **P:** ((risos))

51 **E:** Ai ele falo assim “não se desespera volta leia um pouquinho de Bákthin e: ele fica
52 brincando Bákthin eu falo Bakthin pra ele e: foi ai que eu comecei a ver uma possibilidade
53 de valorizar o conhecimento deles... sabe assim estudando também os PCNs MEus
54 diretores me ajudaram muito () viram que eu era mais nova também sabe eles
55 conversaram muito comigo... teve uma situação engraçada não sei se convém contar
56 mas assim era.. eu acho que

57 []
58 **P:** fica à vontade

59 **E:** Eu acho que foi difícil pra eu () com eles pra eu me comunicar com eles também por
60 causa da linguagem no início do ano tinha dois amigos bri...brigando sempre falava pra
61 passava valores tentava passar valores respeito assim de amizade respeito de de:
62 felicidade sabe de estar bem consigo para estar bem com os outros... e então eu
63 interferia muito nas brigas deles sabe assim não pra ficar do lado de um mas pra separar
64 pra amenizar a situação... e quando eu entrei na sala era uma sete e quinze assim eles
65 estavam brigando é um brigava com o outro e ai eu não consegui entender.

66 **P:** Mas com palavras ou

67 []
68 **E:** palavras

69 []
70 **P:** com palavras

71 []
72 **E:** palavras

73 []
74 **P:** maneira de falar é

75 []
76 **E:** ai eu perguntei por que pro NOME DO ALUNO e ele não respondia
77 pelo nome: “NOME DO ALUNO” e ele: “meu nome é Toro, meu nome é Toro” ele dizia o
78 apelido dele da gangue dele lá eu perguntei o que que era ele falou que tinha chamado a
79 mãe da menina de biscate... e eu fiz todo mundo senta sentou a sala toda fiz que () virei
80 um bicho mesmo e eles perceberam que eu estava bem alterada né fiquei muito brava foi
81 a primeira vez que eu me alterei mesmo coloquei todo mundo sentado não fiz a oração do
82 pai nosso nesse dia... comecei a dar aquela lição de moral... né que deveria que as
83 pessoas merecem ser respeitadas independente da profissão... e fui falando falando não
84 interessa qual seja a profissão nossa dei aquela lição de moral valorizando a biscate...
85 que eu pensei a minha concepção de biscate era as pessoas que trabalhavam fazendo
86 um bico vendendo Avon vendendo pano de prato de porta em porta... então eu valorizei
87 isso eu falei você tem - ai o menino chorava mais ainda – ai que eles eram irmãos né... a:
88 tinha () que eram irmãs mais o menino – e ele chorava mais ainda não conseguia nem
89 me xingar sabe e eu falava não tem que respeitar a mãe do NOME DO ALUNO () e
90 chorava chorava aí saiu da sala e bateu a porta e falei pronto () o restante não abria a
91 boca () alguns rapazes riam e tal e depois a diretora me chamou lá na sala e falou tudo o
92 que pôde “Silvia como que você faz isso ()” eu não sabia que biscate era

93 []

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

94 E: Mulher de rua
95 [
96 P: Mulher de rua sabe assim que faz - foi um mico que eu passei que eu
97 comecei a aprender falei percebi que eu tinha que falar a linguagem deles... pra poder
98 aprender entendeu pra valorizar o que eles tinham em conhecimento e a partir daí
99 começar a trabalhar porque o que eu tinha pra passar - o conteúdo de sétima série - eles
100 nunca iriam acompanhar eu tive que baixar... um pouco chegar até eles pra poder () ai eu
101 tive que me retratar perante a sala pedir desculpas pra todo mundo... eu não sabia que
102 biscate era::... mulher de rua sabe assim que eles chamam as meninas... escutei lá na
103 escola que eles... pegaram no seio que cobram noventa centavos () um e noventa e
104 nove entendeu
105 E: É o início da prostituição não é?
106 P: É então... é ai a partir daí eu comecei a falar agora eu vou comunicar agora eu vou
107 realmente () tem dia que eu acordo... que eu pegava três ônibus pra ir pra lá eu
108 acordava cinco horas da manhã... e teve um dia que tava muito frio que eu acordei eu
109 olhei no espelho e falei eu vou com essa calça trabalhar uma calça de moletom azul
110 abaixei um pouco ela e fui e esse dia também foi importante pra mim que eu descobri que
111 que eu tinha que me relacionar com eles de qualquer jeito... quando eu entrei na sala eles
112 riram MU::ito de mim MU:ito mesmo principalmente o toro lá o NOME DO ALUNO eles
113 riam muito mesmo falaram “éh: veio de pijama pra escola” eu não falava nada só ouvia
114 ouvia... aí eu falei tá vendo () veja como você tá vestido com a calça baixa mostrando a
115 cueca assim aí eu falei “ainda eu posso me vestir como você aí com você () e eles foram
116 me ouvindo aos poucos numa conversa assim depois foram me ouvindo eu falei olha eu
117 posso me vesti como você... eu posso fala como você sinto dor também sinto fome
118 também sou ser humano também tenho problemas tenho apelidos também... fui falando
119 conversando mostrando pra ele que eu era ser humano assim como ele sabe e: ai eles
120 foram fazendo silêncio falei “gente estou aqui a mais ou menos quatro meses tentando
121 conversar... passar pra vocês eu não consigo parava a aula sempre sempre... parava a
122 aula pra poder conversar com eles e aos poucos foi criando vínculo aquilo que eu queria
123 vínculo amizade pra eles confiarem em mim pra depois eu passar eu consegui com isso
124 sabe briGAN::do mesmo... fazendo projetinhos tipo assim eu conversava com a
125 professora de arte pra í eu cuidava das unhas e ela cuidava cortava o cabelo que eu não
126 sabia cortar então esses projetos que a gente fazia na sexta-feira... ajudou muito nós
127 pintamos a escola colocamos Eles pra pintar a escola sabe colocar desenho assim
128 porque eles pixavam as carteiras pixavam tudo então essas coisas foram melhorando... a
129 relação não só comigo com todo mundo eu comecei tratar () tratá-los de igual pra igual
130 a não ter a () no primeiro ano eu sofri muito porque eu dava aula de português e inglês...
131 pra ensino fundamental só e: a sétima A era uma sala assim que ninguém queria pegar...
132 entendeu era aquela sala terrível mesmo na parte da manhã e eu trabalhava de manhã a
133 tarde e a noite no NOME DA ESCOLA... então eu ficava o dia todo fora no outro dia tava
134 lá... aí eu comecei a aprender um pouquinho eu vi que não era o (relamento) que eu tinha
135 aprendido na faculdade que que iria contar só entra dar o conteúdo () dar avaliações
136 corrigir ver o que eles aprenderam e retomar não era só isso sabe... apresentar trabalhos
137 na frente eles não iam... éh:: tarefa de casa eles não fazem... eles não têm o hábito de
138 fazer nenhum tipo de lição de casa... até mesmo porque muitos deles não têm caDerno
139 sabe? Éh:: muita briga... muita briga entre eles e gangue dentro de ônibus então tudo que
140 eles queriam era um pouco de carinho uhn pra depois pensar em aprender... ai no final do

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

141 ano teve um projeto da Delegacia de Ensino que nenhum professor queria fazer que era
142 um sarau... ai e eu comecei fazer com os alunos () fazer poesias (porque) levei bastante
143 poesias na sala lia com eles declamava... eu gosto de declamar poesia assim que eu fiz
144 semana de teatro na faculdade várias vezes (várias) os três anos seguidos... então eles
145 adoravam quando eu lia pra eles... eu lia poesia... e eles foram criando poesias teve um
146 menino que se machucou e ficou um mês fora enquanto a gente tava ensaiando o dia que
147 ele chegou Sônia - se eu tivesse a poesia aqui pra ler pra você MUito linda - ele contou
148 tudo o que aconteceu tudo rimando sabe todos os () versos quase do mesmo tamanho
149 então () é rimando eu estava muito contente com o que estava acontecendo com a
150 gente... mas de repente... teve um acidente - tudo rimando ele fazia versos terminado
151 com ente por exemplo os primeiros versos depois com tudo que ele passou todas as
152 DOres que ele passou no no... hospital - o caminhão pegou ele ele tava andando de
153 bicicleta - e ele colocou na poesia... o supervisor de ensino na época era o NOME DO
154 SUPERVISOR... ele chorou sabe porque a gente fez duas salas - a primeira sala uma ()
155 eu enfeitei bastante enfeitei o pessoal queria fazer poesia e na parte de baixo... o pessoal
156 que queria dançar rap... apresentar teatro porque muitos não gostam de poesia então...
157 eu falo pra eles que tem poesia na música também e eles apresentaram... foi a primeira
158 vez que eu consegui fazer - o Toro ele dançou twuing... ele () eles ensaiaram rap viu
159 colocaram uma calça branca mostrando a cueca preta - mas tudo bem - uma calça branca
160 e::: uma camisa preta coladinha assim... e dançaram muito MUito MUito bonito o trabalho
161 sabe assim () o dia que teve apresentação na parte da manhã e da tarde na escola a
162 escola ficou linda tudo que eu pedi pra eles saco plástico de lixo pra enfeitar... ficou lindo
163 serragens de pra colocar no chão assim pra no cenário as flores eles que produziram
164 bexigas eles que levaram TUdo e eles não têm dinheiro pra nada mas eles ajudaram
165 MUito porque a escola também não tinha dinheiro e o que eu levava era muito pouco
166 porque eu não podia gastar muito... mas ficou a escola ficou linda o cenário LÁ da parte
167 de baixo das apresentações lá embaixo ficaram lindas lá encima também aconteceu
168 primeiro lá encima né primeiro as poesias ali... a oitava série eu não dava aula de
169 português pra eles dava aula de inglês mas eles queriam entra então eles produziram as
170 as poesias eu ensaiei... corriji os erros sabe assim o que dava () eu não tirei o jeito
171 deles falarem sabe... mas ficou super legal o trabalho muito legal tem um projetinho lá na
172 escola.

173 **E:** Você continua nessa escola até hoje?

174 **P:** Não isso foi o primeiro ano ai lá eu fiz a festa do Halloween também - foi linda - eles
175 adoRA:ram sabe eu valorizei o lado bom da festa teve frutas e eles ajudam muito
176 ajudaram muito lá eu aprendi... o mais importante que eu aprendi foi isso que eu deveria
177 falar a linguagem deles mesmo porque em Minas Gerais - em algumas cidades - hoje
178 ainda o professor entra fala bom dia todo mundo fala bom dia... e não se abre mais a
179 boca a não ser pra fazer pergunta né tem lugares ainda que o professor é visto
180 como mestre... então... eu vim eu é que sempre tive essa visão de professor de mestre de
181 pessoa acima de mim que precisa ser respeitado que tem muito que me passar e pronto...
182 né nada de amizade e então aí eu aprendi que a comunicação com os alunos vem a ser
183 direta olho no olho e que só só a partir desse momento que eu convenci comecei a
184 acreditar que eles são importantes são capazes de aprender que eles são capazes de
185 mostrar o que eles sabem que eles vão conseguir aprender... passar alguma coisa fazer
186 com que eles aprendessem no segundo ano... eu não consegui pegar aula no início eu
187 peguei aula no NOME DA ESCOLA... na na vila trabalhava Inglês também uma classe

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

188 muito difícil mas que eu aMAva () logo de cara já fui criando um vínculo levando música
189 trabalhando com eles os valores sempre... eles aprenderam muito coisa em Inglês que
190 nem aquele ano foi gratificante... só tinha dois alunos lá tipo assim a primeira aula na
191 segunda feira e a última na quinta... então eu ia dois dias lá pra dar essas duas aulas
192 trabalhei aqui no NOME DA ESCOLA que é uma outra realidade outra clientela... tem
193 também a parte da violência lá hoje ta mudando um pouquinho a escola aqui mas ela já
194 foi terrível NOME DA ESCOLA trabalhei no seu NOME DA EMPRESA que eu tinha OUtra
195 clientela também porque eram funcioNÁrios da NOME DA EMPRESA que saiam do
196 trabalho extremamente canSAdos tinham que aprender porque se eles não
197 conseguissem... se formar... eles perderiam o trabalho né ...

198 []
199 **E:** pelo estado aí ou não?

200 **P:** Não já era uma parceria.

201 **E:** Já era uma parceria.

202 **P:** Que o NOME DA ESCOLA estava fazendo e a NOME DA PROFISSIONAL QUE FEZ
203 A SELEÇÃO fez uma seleção de professores e mandou o currículo pedindo as aulas lá no
204 () muito bom o trabalho a gente começou a trabalhar no centro lá na NOME DA RUA
205 depois a gente veio pra cá a estrutura que uma NOME DA EMPRESA tem e... sabe as
206 salas não se ouve... barulho nenhum de uma sala (pra) é isso daqui mas não ouve
207 porque eles colocam os protetores lá

208 []
209 **E:** isso

210 []
211 **P:** sala toda acarpetada minha cadeira confortável virava
212 pra lá e pra cá MUito gostosa... ah as lousas... brancas né com pincel eu falei que eu
213 trabalhava em cinco realidades () em dois mil eu trabalhei em cinco lugares
214 completamente diferentes assim sabe... depois eu ia pro... NOME DA ESCOLA então eu
215 trabalhava a noite no NOME DA ESCOLA e no NOME DA ESCOLA... durante o dia eu
216 trabalhava na parte da manhã numa escola nu NOME DE UMA CIDADE... e NOME DE
217 OUTRA CIDADE em cursinhos assim sabe iniciantes... primeiro ano de cursinho

218 []
219 **E:** cursinho de?

220 []
221 **P:** pra::tentar

222 vestibular pré-vestibular mesmo... tinha o cursinho extensivo... e o semi-extensivo então...
223 lá era.. fácil sabe porque você... preparava os slides eles... deixavam trabalhar as
224 transparências eu tinha que pegar emprestado lá porque eu não tinha... mas eu pegava o
225 retro-projetor trabalhava com eles então eu se ia trabalhar Os Lusíadas Camões eu fiz a
226 festa eu tinha material e os alunos também tinham seguiam ah: né então no:s cursinhos
227 tanto em NOME DE UMA CIDADE em NOME DE OUTRA CIDADE foram fáceis de
228 trabalhar os alunos eles têm outro nível social e econômico né outra cultura assim e: e
229 eles respeitam os professores dentro do:: normal () principalmente tinha alunos mais
230 velhos que eles me respeitavam bastante... é fácil de trabalhar () se tem de dar a aula e
231 eles estão pagando bem pra isso... então eles aproveitam () conhecer essa professora
232 mas raramente acontecia... então era fácil... difícil era o NOME DA ESCOLA... né em
233 dois mil que uma vez a gente ficou estocadas os professores ficaram () liberar os alunos
234 os professores ficaram () um rapaz aqui considerado um marginal entre aspas pela

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

235 população estava em cima... pulando de bloco pro outro com faca...arma e a gente não
236 podia sair eu tinha que ir trabalhar na NOME DA EMPRESA () agora aqui na NOME DA
237 ESCOLA... a clientela É diferente mas:: a hostilidade deles é uma outra hostilidade eu não
238 sei explicar sabe porque assim eles até se preocupam mais com...com... o ensino... tipo
239 assim eles querem até que o professor... DEles porque o professor que não der lição que
240 não passar conhecimento eles reclamam... então era uma coisa boa isso porém o
241 professor que tentava fazer isso eles não deixavam... então eu não entendia o que que
242 acontecia... e: eu substituía muito aulas assim de Biologia de Matemática... sabe porque
243 eu tinha poucas aulas no estado e faltava professor eu tava substituindo porque faltava
244 muito professor.

245 **E:** Você substituía as aulas de língua portuguesa ou das as aulas de Biologia mesmo?

246 **P:** De Biologia mesmo.

247 **E:** Certo.

248 **P:** Porque por exemplo... se o professor de Biologia FALta...são duas aulas e eles num...
249 teriam Biologia nessa semana então não dava pra dá Português... e às vezes

250

251 **E:** [tinha que ser Biologia.

252 **P:** Ai eu providenciava...geralMENTe às vezes eu pegava quando o professor não
253 deixava nada faltava de última hora eu conversava com eles assim sobre nem tinha a ver
254 sobre Biologia mas eu conversava.... sobre o efeito esTUfa... sabe... ah... essas coisas
255 que eu leio.... que eu me informo assim uh... sei mais ou menos... mais que dava pra
256 trabalhar com eles... é então a poluição...do meio ambiente e eles adoram debater sobre
257 isso eu conto casos principalmente sobre os canaviais da região... sabe... a poluição.
258 Éh... a inversão térmica.... "a mas professora... isso acontece sempre?"... acontece.. eles
259 acham que vai a inversão térmica vai acontecer e que não chegar mais.... CALor aqui na
260 terra () eles têm muitas dúvidas BÁsicas.... mas era gostoso... uma vez eu tava
261 substituindo Biologia.... e::: uma.... uma menina entrou..... falei "bom dia... com licença" o
262 restante tava todo mundo em silêncio.... porque é FÁcil você substitui quando eles não te
263 conhecem... você manter uma postura SÉria.... assim....firme.. olhando nos olhos ... eles
264 respeitam porque eles não te conhecem não sabem até onde podem ir...então eu falei
265 "bom dia... não é..... com licença... posso entrar... professora?".... ela ficou olhando na
266 minha cara... chegou... sentou... pôs o pé em cima da cadeira bateu assim os materiais
267 ficou lá falei "você não vai copiar?" "não" falei "por que" "porque eu não quero" ... não mas
268 você não é minha professora de Biologia então cala a boca... ai .. eu parei ... fiquei MUito
269 brava...muito brava... eu tava começando... por mais que eu tentasse eu () eu na minha
270 visão não dava pro aluno falar isso com o professor sabe.... tipo assim.... toma no cu...
271 cala a BO:::ca....fica na sua... () não cabia no meu vocabulário... apesar de ser pobre...
272 né... mas eu tinha uma educação que... () não aceitava né... pra mim era inadmissível
273 eles se tratarem assim imagina dentro de uma sala de aula onde a gente PREza a
274 educação... o respeito.. a aprendizagem () no berimbau... não é... porque eu acho
275 assim... tudo os que os outros alunos fazem os outros aprendem.

276 **E:** Uhn uhn.

277 **P:** Né... ai eu brinquei com. () uma vez um mando toma no cu eu ainda eu tive o bom
278 humor de dizer... na minha casa tem copo... eu tomo no copo sempre água suco porque
279 minha irmã falava isso pra mim sabe "ah se aluno falar isso fala que você toma no copo
280 né?" falei ai mais é... entalado aqui.....

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 281 **P:** Vamos pensar um pouquinho... hoje você está em quais escolas você já falou há
282 pouco né.. o nome das escolas...
- 283 **P:** NOME DAS ESCOLAS eu trabalho quinta e sexta série.... os alunos eles têm um nível
284 de aprendizado muito bom... é escola particular... uma escola pequena... onde os alunos
285 têm... (...) como se fosse uma segunda casa lá... eles adoram... e aprendem fácil tudo
286 que você pede pra fazer... eles fazem.
- 287 **E:** E você está há quanto tempo no NOME DA ESCOLA?
- 288 **P:** Ah....dez meses.
- 289 **E:** Dez meses... e quantas aulas você tem lá?
- 290 **P:** Lá eu tenho doze aulas.
- 291 **E:** Doze.
- 292 **P:** De...
- 293 **E:** De quinta e sexta séries?
- 294 **P:** É.
- 295 **E:** Onde mais você está?
- 296 **P:** Estou no:: NOME DA ESCOLA.... em direção à NOME DO BAIRRO... NOME DA VILA
297 eu trabalho na parte da tarde eu tenho dez aulas também de inglês....
- 298 **E:** De Inglês.
- 299 **P:** É.
- 300 **E:** E onde mais você está?
- 301 **P:** E à noite no NOME DA ESCOLA no NOME DA ESCOLA eu tenho aula no ensino
302 MÉdio regular e suplência... eu tenho literatura portuguesa () no ensino médio... e tenho
303 (tem) inglês também no ensino médio e ensino fundamental é suplência também então
304 são realidades diferentes
- 305 **E:** E você está há quanto tempo há noite?
- 306 **P:** Eu sempre trabalhei à noite...
- 307 **E:** Não mas lá nessa escola.
- 308 **P:** Lá nessa escola é o segundo ano que eu estou lá.
- 309 **E:** Certo... trabalhei um depois voltei
- 310 [
- 311 **E:** vamos tentar focalizar um pouquinho nessa segunda
312 escola porque há dez meses no NOME DA ESCOLA PARTICULAR você lecionou no
313 início do ano?
- 314 **P:** Isso.
- 315 **E:** Fevereiro?
- 316 **P:** Uhn...
- 317 **E:** Sim... talvez então nós possamos pensar um pouquinho né no ensino de língua
318 portuguesa no ensino privado e no ensino público tá? Vamos começar pelo noturno que é
319 o ensino público éh: você... como tem sido o planejamento nessa nessa escola... você
320 está há dois anos você já teve oportunidade de virar um ano né de iniciar.
- 321 **P:** Sim já.
- 322 **E:** Existe o planejamento como é que tem sido é um planejamento global?
- 323 **P:** Não é o seguinte () no início do ano () toda vez que a gente faz o planejamento... os
324 professores se dividem por área... língua portuguesa... arte... né... não só a disciplina
325 língua portuguesa arte educação física... inglês... prá vê os objetivos... como que foi o...
- 326 **E:** Sim então não há um geral? Já é um planejamento por área?
- 327 **P:** Por área.

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 328 **E:** Áreas::?
- 329 **P:** É áreas ... éh:: tem o que é passado... nós temos um projeto pedagógico da escola
- 330 toda...
- 331 **E:** A escola tem um projeto pedagógico?
- 332 **P:** Tem um projeto pedagógico que os professores têm autonomia
- 333 [
- 334 **E:** e esse projeto foi construído por quem?
- 335 **P:** Pelos professores... alguns alunos participam... alguns pais só que os pais assim...
- 336 eles estão dentro do Conselho... mas eles não são muito freqüentes... sabe?
- 337 **E:** Só enfatizando... o nome completo dessa escola...
- 338 [
- 339 **P:** NOME COMPLETO DA ESCOLA.
- 340 **E:** Bairro?
- 341 **P:** NOME DO BAIRRO.
- 342 **E:** É uma escola que tem projeto pedagógico?
- 343 **P:** Tem.
- 344 **E:** Construído por pa::is professores e alunos.
- 345 **P:** Alunos.
- 346 **E:** Certo.
- 347 **P:** E todo ano esse projeto pedagógico ele é revisado pra ver os objetivos que a gente
- 348 conseguiu atingir na escola... é interessante lá... Sônia... porque eles procuram realmente
- 349 pegar com os professores a história de cada um aluno.
- 350 **E:** Quantos alunos tem aproximadamente essa escola?
- 351 **P:** Aproximadamente.. quase três mil alunos... nos três períodos.
- 352 **E:** É uma escola grande?
- 353 **P:** É uma escola e que funda os três períodos né tem bastante alunos e tem desde a
- 354 primeira série até... o ensino... médio.
- 355 **E:** Médio.
- 356 **P:** Terceiro ano agora vai ter.
- 357 **E:** E aí como é dentro desse planejamento então a referência é o projeto pedagógico há
- 358 mais alguma referência pra esse planejamento ou não?
- 359 **P:** Ó a primeira referência é o ano anterior a gente sempre vê como foi feito como foi
- 360 trabalhado o ano anterior os índices tanto de notas quanto de evasão de freqüência de::
- 361 de aprendizagem os alunos que desenvolveram mais e mudaram pra sala... melhores
- 362 como foi tudo o que foi trabalhado com os alunos E::: principalmente... o que é mais
- 363 valorizado HOje dentro da educação... é::: o que o aluno... consegue absorver como é
- 364 que tá indo a aprendizagem como sabe como ele tá indo em todas as áreas ... como que
- 365 é a participação desse aluno... apesar dos problemas... e é sempre levado em
- 366 consideração... a vida do aluno... sabe... ele aprendeu BEM... apesar de todos esses
- 367 problemas? Ela não conseguiu aprender não tem problema nenhum por que o
- 368 desinteresse... sabe? O que fazer pra atingir esses alunos... eles trabalham em cima dos
- 369 pilares lá aprender a fazer... aprender a ser... aprender a CONviver sabe? E::
- 370 principalmente... qual o aluno que eu tenho esse ano... da quinta série... o que que ele
- 371 sabe... o que que eu vou ensinar pra esse aluno... então esse diagnóstico a gente eu
- 372 acho que não ta legal ainda... não posso falar que eu sei fazer um diagnóstico e todos os
- 373 professores lá sabem fazer...eu sei que tem professores que se NEngam a fazer... na tão
- 374 nem ai não conhecem os alunos não tão nem ai pra nada isso é importante e eu acho que

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

375 essa mudança de diagnosticar o aluno vê o que ele aprendeu no ano passado...
376 entendeu? Por que que ele () bem o conselho deu oportunidade pra ele passar pra outra
377 série sem saber isso daqui que era o conteúdo básico... sabe por que que isso
378 aconteceu... por que... não adquiriu não assimilou esse conteúdo então essa esse
379 diagnóstico ele é importante ... sabe o que que eu preciso realmente ensinar pra
380 ele...por que antes não era feito isso... foi por isso que eu fiquei perdida nos primeiros
381 anos porque você tem um conteúdo pra quinta um conteúdo pra sexta um conteúdo pra
382 sétima... sabe que o próximo professor vai ter que dar seqüência ali... se tem uma sétima
383 série aqui é porque o professor vai continuar aqui na oitava... isso já não acontece mais..
384 porque as classes são...

[
E: mas nessa escola ?

387 P: Pelo que eu percebo lá né.

388 E: Nessa escola em que você está?

389 [P: porque eu trabalho lá.

391 P: Numa escola particular é diferente o conteúdo é cumprido.

392 E: Os alunos têm () nessa escola pública.

393 P: Nessa escola pública é isso que está acontecendo.

394 E: Isso NEssa em que você está? você não tem você assim VOcê não está
395 generalizando? Em todas? Essa é sua experiência você essa afirmação.

396 P: Diagnosticar... ir atrás da aprendizagem do aluno... fazer um diagnóstico... ver que
397 aluno eu tenho.... O que ele precisa aprende... sabe o que eu tenho que ensinar para
398 quem e por que pra que... são perguntas que todos professores devem fazer... o
399 diagnóstico deve ser feito em todas as escolas...

400 E: Sim mas uma coisa é o que deve ser feito e o que está sendo feito.

401 P: Então eu sei que está sendo feito lá NOME DA ESCOLA à tarde eu trabalho o primeiro
402 ano que eu to trabalhando está sendo feito lá... e nessa escola que eu trabalho o
403 planejamento dela... - a diretora é a NOME DA DIRETORA – o planejamento foi muito
404 bem direcionado... sabe assim pra comunidade... pra clientela da escola... é:: você em
405 três períodos em cada período eles viram as necessidades a clientela então o trabalho
406 lá... no papel... foi simples sabe a gente colocou numa maneira simples os objetivos que
407 a comunidade realmente precisa... e nós estamos desde o início do ano atingir esses
408 objetivos... várias coisas já forma mudadas.

409 E: Certo.

410 P: Durante o ano nós percebemos que coisas precisavam ser mudadas que havia outras
411 prioridades...

412 [E: mas existe essa flexibilidade para rever este planejamento?

414 P: Existe.

415 E: Então como referência retomando vocês tem o projeto pedagógico... da escola... o
416 diagnóstico que é realizado nessa reunião de planejamento existe mais alguma
417 referência?

418 P: E cada professor tenha o seu planejamento.

419 E: Ah:: depois há um planejamento individual.

420 P: Individual.

421 E: Certo .

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 422 **P:** Nós podemos até conversar... somos professoras de português nós podemos
423 conversar ver os objetivos específicos os gerais... os conteúdos os projetos
424 principalmente a gente tem que trabalhar com interdisciplinaridade mas:: cada um tem
425 que ter o seu segue... mudou vai tirar alguma coisa que na verdade tem que fazer ou vai
426 ampliar acrescentar alguma coisa... muda... o seu... projeto.
- 427 **E:** O seu planejamento individual?
- 428 **P:** O seu planejamento individual que é entregue em duas cópias uma pra escola e uma
429 pra diretoria de ensino...
- 430 **E:** Certo.
- 431 **P:** Por exemplo eu não fiz alteração no no meu planejamento de inglês... de alguns
432 projetos que eu coloquei como cinema.... que foi uma aula extra-classe de inglês... foi
433 super interessante...é:: E o projeto de música que eu estou fazendo agora com eles...
434 então o que eu fiz eu fiz o projeto... anexo eu fiz o projeto separado... pedi pra anexar no
435 meu planejamento.. a professora leu... viu... e anexou entendeu.
- 436 **E:** Certo.
- 437 **P:** Apesar de que tem coisas que a gente faz na sala de aula que muda lá na hora há um
438 planejamento pra... por exemplo primeiro a e primeiro b são duas classes de ensino
439 regular trabalho inglês... não consigo fazer
- 440 [
- 441 **E:** mas isso no NOME DA ESCOLA à tarde
- 442 [
- 443 **P:** Não esse é a noite no ensino médio
- 444 [
- 445 **E:** a você também aulas de inglês nessa mesma
446 escola
- 447 [
- 448 **P:** de inglês.
- 449 **E:** Certo... desculpe.
- 450 **P:** E:: são coisas o que eu trabalho no primeiro a eu não posso trabalhar no primeiro b e
451 vice versa... porque o primeiro a é uma clientela e o primeiro b é outro tem outros níveis
452 então às vezes eu mudo ali dentro da sala essas coisas que assim acontecem... dentro da
453 sala de aula que eu tenho que mudar improvisar então isso ai eu não coloco...
- 454 **E:** Agora entre os professores... quantos professores de língua portuguesa vocês são
455 nessa escola? No noturno?
- 456 **P:** No noturno são quatro professoras.
- 457 **E:** Quatro professoras.
- 458 **P:** Eu a NOME DAS TRÊS PROFESSORAS...
- 459 **E:** E voCÊs ah: depois: há um planejamento uma reunião pela a área específica ou não?
- 460 **P:** Todo bimestre.
- 461 **E:** A área específica daí não mais com áreas... mas entre vocês de língua portuguesa?
- 462 **P:** De língua portuguesa .
- 463 **E:** Certo e:::
- 464 **P:** só que as professoras de língua... inGLEsa e de artes estão sempre junto.
- 465 **E:** Ah certo..então há uma reunião por área específica?
- 466 **P:** Não é são códigos de linguagens.... ciências naturais.... e humanas que seria História
467 Geografia entendeu...

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

468 **E:** Então há mais uma referência né que está ai que eu não sei o quanto explicita mas
469 que são os Parâmetros?

470 **P:** Isto...

471 **E:** Porque até esta forma de organização... é dos Parâmetros...

472 **P:** Dos Parâmetros Curriculares.

473 **P:** A escola tenta seguir isso daí....até mesmo porque... ajuda muito....

474 **E:** E::assim todos já fizeram a leitura dos Parâmetros ... ou não?

475 **P:** Eu não posso te garantir...

476 **E:** Você já leu?

477 **P:** Eu já li não por interesse porque no primeiro momento eu não tinha tempo no primeiro
478 ano de trabalho... mas eles cobravam... e eu pensei que aquilo não fosse me ajudar... eu
479 olhava não achava intere ... porque não é interessante ler os Parâmetros Curriculares . os
480 PCNs... mas o no segundo ano durante os HTPCs Horário de Trabalhos Coletivos dos
481 Professores a coordenadora ou diretora começou a ler os Parâmetros...

482 **E:** A ler nas reuniões?

483 **P:** Nas reuniões ... então ali a gente começou a ler junto... a aprender junto sabe?

484 **E:** O que você considerava o que você disse há pouco... não é interessante os
485 Parâmetros a leitura não é interessante e depois vocês passam a ter uma reunião que
486 alguém lê com vocês você consegue explicitar o que você quis dizer com não é
487 interessante?

488 **P:** Porque num primeiro momento quando eu peguei os Parâmetros... tinha uns exemplos
489 que eu olhava pro pro exemplo pra que tava comentando... E comparava com a sala de
490 aula eu não conseguia não conseguia MESmo é::ver aquilo ali dentro da realidade...
491 porque às vezes no item é lindo é perfeito mas na hora que você TENTA colocar na
492 realidade... eu acho que muitos professores eles....não gostam de mudança por isso...
493 porque dentro da sala de aula a coisa é diferente... é cada aluno com uma cabecinha
494 diferente você sabe disso... com problemas diferentes E:: a gente chega com um
495 planejamento lindo maravilhoso perfeito mas não é isso que eles vão assimilar então
496 dentro da sala de aula é diferente meu coordenador nessa semana que eu pedi para vir
497 ao Teatro na quinta feira lá do Ataliba Castilho vou ver depois eu te digo e ele teve que
498 ficar numa sala de aula porque o professor faltou... ai ficou quatro aulas na sala de aula...
499 ele falou Sil é completamente diferente... e ele já foi professor mas quando volta para a
500 sala de aula a coisa é diferente

501 [agora
502 **E:** Silvia vamos tentar pensar o seguinte... será que é o texto é a proposta que está distante
503 e talvez a reação dos professores ao novo ou será que são as dificuldades de
504 operacionalizar... ou seja... de pegar uma proposta e fazer adequações e fazer ah:: de
505 projetá-las para situações específicas?

506 **P:** É acho que é exatamente adequação contextualização... é: por exemplo

507 [porque não há receitas
508 **E:** não há modos modo um modo dois modo três por exemplo em relação eu perguntei há
509 pouco a você sobre a reunião específica de língua portuguesa... ou seja como é que
510 vocês quatro pensam a questão do ensino de língua portuguesa considerando o Projeto
511 Pedagógico da esCOla... considerando o diagNÓstico considerando os Parâmetros
512 [

514

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 515 **P:** a realidade do aluno.
- 516 **E:** A realidade do aluno presente no diagnóstico mas o que vocês quatro profissionais
- 517 pensam que deve ser o ensino de língua portuguesa vocês você tem essa clareza?
- 518 **P:** Eu acho que eu tenho eu vou tentar falar o que eu penso.
- 519 **E:** Então veja vocês quatro.
- 520 **P:** Há uma professora NOME DA PROFESSORA que ela é intransigente... ela::: quer
- 521 ensinar gramática (...) e ela não muda o jeito dela de ensinar porque ela sabe ela fala que
- 522 está lá há quase vinte anos e ela não muda.... tudo que ela lança de novo primeiro nós eu
- 523 a NOME DE DUAS PROFESSORAS somos professoras de língua Portuguesa e Inglesa...
- 524 nós tentamos passar a aprendizagem da língua... como um todo... valorizar a linguagem
- 525 principalmente... tá principalmente o ensino médio que a gente começa com os fatores...
- 526 que influenciam na linguagem na língua né... as funções de linguagem () a parte
- 527 principalmente a parte de conotação e denotação... os alunos não têm noção disso...
- 528 mesmo no ensino médio.
- 529 **E:** Mas como você disse ensinar () que recursos específicos mesmo da língua que
- 530 concepção vocês acabam usando você disse há pouco que a professora só quer ensinar
- 531 gramática... qual é a proposta sua e das demais professoras para pensar o ensino da
- 532 língua como um todo?
- 533 **P:** Ó por exemplo nós montamos um projetinhos onde os alunos consigam vivenciar a
- 534 língua... por exemplo... algumas mulheres à noite... às vezes elas se perguntam tem vinte
- 535 e cinco anos que eu não vou à escola elas se perguntam pra que aprende... imperativo
- 536 por exemplo então nós levamos a gente vai ensinar imperativo a gente procura levar
- 537 manuais de instrução pedem pra eles trazer de casa manuais de instrução e bula onde
- 538 eles possam vivenciar... nós vamos trabalhar a oralidade... a gente vai fazer o jornal
- 539 falado vamos fazer o jornal escrito vamos colocá-los pra vir a frente trabalhar com ele por
- 540 exemplo esse ano eu trabalhei no ensino no ensino fundamental ler livros fazer com que
- 541 os alunos leiam é super difícil... complicado muitos não têm livros sabe então o que que a
- 542 gente faz? leva na biblioteca... o tempo também é muito pouco mas leva na biblioteca...
- 543 pega cinco livros diferentes né que cada um tem cinco ou seis de cada tipo... e damos pra
- 544 eles lerem e eles vão trocando o livro... depois eles contam na frente tá cada um vai na
- 545 frente e conta sobre o livro que leu... é muito difícil pra eles irem na frente falar () mas a
- 546 gente também tem tem dificuldades né então é uma forma de fazê-los ler... porque se for
- 547 pra fazer uma prova do livro eles não fazem... outra coisa o jornal falado... o jornal falado
- 548 é uma graça... colocamos uma caixa preta aqui primeiro eles montaram as notícias nós
- 549 fizemos a coleção da... do... texto ensaiamos com eles era uma caixa preta a gente
- 550 passou camurça preta cortamos assim fizemos um botãozinho de fora (..) ah: é uma
- 551 graça é um trabalho muito bonito ali eles falam da oralidade da ai eles usam a norma a
- 552 língua padrão entendeu ali no jornal parecem repórteres mesmo bem bonitinhos eles se
- 553 arrumam se vestem e vão lá atrás da caixinha preta de papelão e e dão a notícia é uma
- 554 graça.
- 555 **E:** E você vê... será que seria por ai você vê esse ensino então esse ensino então eu
- 556 disse então quando eu disse como é que vocês possibilitam né eles pensarem como um
- 557 todo você diria que até através de textos é isso quando você diz o jornal falado o jornal
- 558 esCRlto a receita a bula você está pensando em gênero de textos ou não?
- 559 **P:** Gêneros de textos.... gêneros... ó eu a gente não passa isso pra eles... porque no
- 560 início
- 561 [

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 562 **E:** mas no seu
563 planejamento está?
564 **P:** Está.
565 **E:** Você tem clareza que essa esses vários formatos de textos são os gêneros?
566 **P:** São os gêneros e nós trabalhamos assim por exemplo e: a:: dependendo da matéria
567 do conteúdo... paralelo ao conteúdo a oralidade é tratada de uma forma especial... porque
568 é uma maneira de colocarem em prática o que eles aprendem e irem à frente E como eu
569 posso te dizer... ali eles também vão conseguir passar pro colega o que eles sabem ou
570 deixar transparecer é uma forma de avaliar.. porque assim a gente percebe o que nós
571 precisamos trabalhar mais com eles mesmo na fala... isso que você está trabalhando
572 comigo aqui na Teia do Saber você e a Rosana é uma visão NOva pra gente e eu falei
573 pra NOME DA PROFESSORA é uma pena ela não tá podendo vir porque é uma visão
574 nova é importante estudar é importante aprender nós não temos tanto tempo pra isso
575 mesmo... E: a gente precisa estudar cada vez mais tem muita coisa porque tem gente que
576 estuda..
577 [
578 **E:** todos nós.
579 **P:** Mas o que o que eu posso dizer
580 [
581 **E:** todos nós viu Siliva não é só você sou eu é você é a colega
582 todos nós nunca acaba né?
583 **E:** E lá na escola eu fiz um trabalho diferente que eu achei MUito mágico assim... os
584 alunos não queriam ler os livros de Wagner Costa porque... eles tinham lido uma vez um
585 outro livro de Wagner Costa e a professora não tinha dado nada sobre o livro e eu falei
586 gente o Wagner Costa vai vir aqui na escola isso na escola particular.
587 **E:** Ai você está falando então no período da manhã?
588 **P:** Da manhã parte de oralidade né eles leram o livro dividi a turma em grupos e eles
589 apresentaram trechos do livro... é muito interessante como eles pegaram... eu ajudei é
590 lógico interferi... entendeu mas o trabalho foi deles mesmo eles pegaram textos e
591 declarando várias vezes coisas às vezes que nós não conseguimos fazer tem vezes que
592 eu ensino pra eles e peço pra fazer isso eles vão lá e fazem igualzinho sabe sabe tudo a
593 mesma coisa mastigada você engole E... volta a mesma coisa quinta e sexta série... eles
594 pegaram trechos eles escolheram trechos que eles queriam... eles prepararam cenário...
595 figurino... de coisas super práticas.
596 **E:** Certo qual é o nível sócio-financeiro dessa escola porque você explicitou um pouco das
597 outras né?
598 **P:** Eu acho que::: classe média baixa assim não são todos.... tem alguns lá que são
599 [
600 **E:** quantos alunos tem mais
601 ou menos em cada classe?
602 **P:** Trinta e dois alunos.
603 **E:** Em cada classe?
604 **P:** Em cada classe é o limite não colocam mais porque não podem mais ta quinta e sexta
605 série está lá completa bem cheinha a sala.
606 **E:** E você falou um pouco vamos retomar essa experiência dessa escola do noturno...
607 repete o nome pra mim?
608 **P:** NOME DA ESCOLA .

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

609 **E:** NOME DA ESCOLA que é escola noturno e que você trabalha com português e inglês
610 e que você está há mais tempo.... vamos.... vamos pensar um pouquinho... vamos pensar
611 um pouquinho.... em relação ao trabalho com o texto você já apresentou que há
612 indicativos entre os professores de língua portuguesa do trabalho com o texto nas
613 diversidades de gênero... nas modalidades escrita e falada.... você fez referência há
614 pouco do NOME DA ESCOLA da: perspectiva da intertextualidade...

615 **P:** Interdisciplinaridade.

616 **E:** Desculpe da interdisciplinaridade... como é que você como é que você considera esse
617 trabalho interdisciplinar com o texto na modalidade oral e escrita.... com as outras áreas
618 mesmo das áreas que tomam parte na reunião de planejamento e as outras que não
619 tomam... você localiza esse trabalho com o texto... você percebe você tem indícios do
620 trabalho com o texto você tem a questão explicitada do trabalho com o texto? Tem...

621 **P:** Uhn: primeira coisa antes era tipologia eles falavam tipologia textual eles falavam os
622 vários diversos tipos de textos deveriam ser trabalhados dentro da sala de aula de língua
623 portuguesa e em todas as outras disciplinas... de acordo com os temas transversais... .às
624 vezes muitos professores não querem trabalhar os temas transversais a
625 interdisciplinaridade... mas acaba coincidindo porque... alimentação... é tema assim que
626 geralmente... a gente trabalha tanto em português como em Inglês... Ó... tem
627 professores... que são... que ajudam muito nisso sabe meio ambiente... água... dá pra
628 trabalhar... em história... em geografia co/o conteúdo do contexto sabe assim contexto
629 com..... mesmo tema mais em matéria completamente diferente... visão diferente... E: e
630 através do texto... alimentação que eu falei que ia ser trabalhado lá agora... nós
631 trabalhamos um texto interpretação tava uh: tava explicando prá eles... as funções da
632 linguagem... função conativa...apelativa... compelativa E... Deixo vê hum...acho que em
633 biologia....NOME DA PROFESSORA.. tava trabalhando... a: a pirâmide com... eles sabe...
634 então e e eles mesmos montam textos sobre sobre as matérias... eles fazem vêm
635 apresentar... na: no NOME DA ESCOLA... especialmente tem uns professores que não
636 trabalham MESmo... sabe... mais os temas transversais a interdisciplinaridade.... que eu
637 pensei que fosse assim... quando eu comecei no meu primeiro ano.... que fosse a mesma
638 coisa todas as matérias.

639 **E:** Uhn uhn.

640 **P:** E não é... é tem professores que acham que é isso mesmo que é repetir a mesma
641 coisa tipo vai trabalhar é... as torres gêmeas... lá no acidente lá terrível.. aí vai trabalhar
642 em história.... em geografia...em português... e quem sabe até em matemática física não
643 sei pra controlar velocidade () velocidade do avião a distancia num sei... como vai sê
644 trabalhado... mas são... são visões...do mesmo assunto... é mesmo assunto... em
645 conteúdo diferente... e os alunos eles isso enriquece a interpretação de mundo deles...
646 Sabe porque às vezes eu trabalho esse texto de uma forma CRítica... o:u... vamos ver é
647 um texto dissertativo é um texto jornalístico um artigo () o que que é? trabalho
648 interpretação de uma forma crítica e também... ou faço debate... o deBAte... é difícil
649 mesmo de fazer... porque... às vezes a gente senta em roda é... eu acho que... dentro do
650 do das minhas aulas de português eu tento variar bastante sabe tanto que às vezes não
651 dá prá passar todo o conteúdo mas.... o que eles aprendem... eu percebo que é concreto
652 que dá prá eles uh: interpretarem o que vier pela frente.

653 **E:** Certo.

654 **P:** Sabe e e e isso é gratificante... por exemplo eu tenho uma professora lá de história
655 que ela é muito boa professora... mais todos os alunos dela ficam com... Os alunos não

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

656 conseguem aprender o que ela ensina... e ela não consegue mudar não muda mesmo ela
657 até faz um diagnóstico... mas ela não usa num consegue usar um diagnóstico entendeu
658 ela é... uma Ótima professora eu falo NOME DA PROFESSORA você é uma boa
659 professora... e eu tenho o que você é pelos comentários mais os alunos odeiam ela...
660 entendeu é por a e aí eu acho que começa sabe esse vínculo... que ela não consegue
661 contextualizar os textos dela... ela não consegue é:... vi fazer os alunos vivenciar... e é o
662 mais importante é isso... sabe quando eu eu:... pelo menos é o que eu faço pras minhas
663 aulas se tornarem mais agradáveis pra eles... quando eu estou estudando um tema... no
664 ensino médio... eu trabalho com temas que eles estão a fim de saber mesmo que
665 seja baixaria lá do Gugu... entendeu da da Luana Piovani... hum temas assim que
666 polêmicos que sejam baixaria ou não a gente tá trabalhando... sabe... é auto-estima
667 valores todos os valores... então os textos... tem um aluno Sônia que ele leva pra mim
668 todos os dias um texto de () uma da igreja dele e: ele é evangélico... sabe então assim
669 antes as pessoas não aceitavam isso... eu não podia ler... eu não podia é falar de Deus...
670 então na escola do estado é mais fácil trabalhar valores do que na particular... porque na
671 particular eles já vêm... né... com os seus preconceitos ali... e nada muda.

672 **E:** Uhn uhm.

673 **P:** Lá no estado é mais fácil... tão eles trazem uh... assim uma riqueza e textos pra sala
674 de aula... um debate por exemplo... toda é às vezes a gente extrapola... eu eu tenho esse
675 problema no debate... SEMpre eu num consigo manter uma... é por mais que eu faça
676 perguntas... é: ir direcionando assunto eu não consigo me segurar... os alunos eles
677 extrapolam demais... eles fogem do assunto entendeu? pra voltar às vezes eu num
678 consigo... sabe? Então a o o o tópico... o tema do debate passa a ser outro no meio do
679 debate... eu fico loca da vida eu vou embora frustrada eu falo não (Si) CALma alguma
680 coisa deve ter assimilado... vamos tentar fazer melhor da outra vez e eu não consigo.

681 **E:** Uhn uhn.

682 **P:** Todo debate.... o... não sei porque... não ainda não consegui fazer com que os alunos
683 não extrapolem o assunto.. eles querem contar casos lá deles começam a contar caso aí
684 outro puxa por outro assunto aí eles lembram do que viu na novela do que viu na tv aí
685 num bairro dele que aconteceu um bairro que aconteceu e problema mataram num sei
686 quem achou que era uma criança lá perto do córrego... tão cada um vai contar uma
687 história... adeus o tema.

688 **E:** Talvez até porque nós podemos... num sei pensar um pouco pela referência de debate
689 né... a referência de debate que persegui um mesmo tema... às vezes a referência mais
690 isso nós podemos pensar depois num é?

691 [

692 **P:** como assim? A a por exemplo eu tá eu estava trabalhando com eles

693 [

694 **E:** por exemplo agora... vamos pensar... num é

695 [

696 **P:** agora também já fugimos de do
697 assunto...

698 **E:** Isso então é: até pela referência e que as pessoas que os grupos têm... daquele
699 gênero... então se você tem uma referência que você tem que perseguir o tema até
700 final... num é?

701 **P:** É:

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 702 **E:** É você pode: é você pode ter alguma flexibilidade mais... se você tem aquele modelo a
703 seguir ...aqueles eleMEntos vamos dizer... que deVEM estar preSENTes pra definir o
704 gênero do debate... então você tem que voltar ao tema.... você pode ter desdobramentos
705 mas mas você tem que voltar ao tema... assim como numa entrevista... nós podemos é
706 tercer () certa flexibilidade mas nós podemos ter uma questão norteadora...certo? então
707 pelo modelo nós podemos ir mais à frente.. nós podemos hã: discorrer sobre outros temas
708 que vão sendo decorrentes não é... e nós podemos bom agora retornando ao tema
709 [
- 710 **P:** uhn uhn
711 [
- 712 **E:** né mais é alguma coisa que se dá: é alguma proposta que se dá e e
713 e se articula e se retoma... não é? então através dos modelos no sentido assim de
714 referências não de modelo a ser seguido mais de referências de outros debates por
715 exemplo... talvez possam nos... talvez nos ajudem não é?
716 **P:** Uhn uhn.
717 **E:** Não no sentido de reCElta... mais de refeRÊncia.
718 **P:** Uhn uhn.
719 **E:** Até pra poder fazer difeREntE.
720 **P:** É.
721 **E:** Modelo você não faz diferente... né? Pode eventualmente fazer diferente mais de
722 referência.
723 **P:** Uhn uhn.
724 **E:** Certo dE repertório.
725 **P:** Certo.
726 **E:** Você falou há pouco que us professores né... é ajudam muito né com o o o trabalho
727 com o texto... então parece na sua fala que existe uma pré-disposição em outras áreas...
728 do trabalho com o texto tanto oral quanto
729 [
- 730 **P:** uhn uhn
731 [
- 732 **E:** uhn escrito você chega a observar uma sistematização no trabalho
733 com o texto? porque por exemplo nós podemos pedir ao aluno que leia um texto... e que
734 esCREva um texto... ou que se apresente falando... MAS apenas como mais um recurso
735 de mais um procedimento.. mais não há uma diferença é o professor da biologia pedir ao
736 aluno pra lê o texto... e ajudar aquela leitura orientar aquela leitura na sua especificidade
737 do seu conhecimento da sua área de conhecimento e depois no texto né num texto escrito
738 o num texto falado é: pensar que ele também é um falante que ele também é é ele a
739 língua materna dele é a língua portuguesa né e que aquela aquele conhecimento
740 específico ele também é ele é ele vem junto com as questões de língua
741 **P:** Uhn uhn.
742 **E:** Né então você conseguiu observar se ele se sente responsável si ele faz esse trabalho
743 **P:** É isso.
744 **E:** SE chega a esse ponto ou não?
745 **P:** Eu tenho duas professoras que fazem... a NOME DA PROFESSORA... quE é
746 biologia... e a NOME DA PROFESSORA que é arte... são duas professoras que FAzem
747 isso sabe... mais o restante não.
748 **E:** Nem história?

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 749 **P:** Não.
750 **E:** Por exemplo
751 []
752 **P:** não
753 []
754 **E:** geografia?
755 **P:** TE têm uns os o NOME DO PROFESSOR às vezes ele faz que eu já vi aulas dele que
756 ele que ele tenta fazer isso nesse sentido... mais a maioria não não faz.
757 **E:** Não não não chega a tanto então?
758 **P:** Não.
759 **E:** Então há uma disposição... mais essa é uma é é uma disposição que não chega a um
760 trabalho mais efetivo com o trabalho do texto... é isso?
761 **P:** É...assim na língua portuguesa Sônia eu tenho... MUITas Dúvidas.. tem ene dúvidas eu
762 tento fazer muita coisa... sabe...digo pra você só esse ano eu trabalhei nu projeto do
763 jornal faLAdo e do jornal escrito que é o Nome do Jornal que ficou um show os alunos se
764 sentem autores e foram eles mesmos que escreveram e digitaram o trabalho.
765 **E:** E você conseguiu circular o texto na escola ou só na sala de aula?
766 **P:** Não não na escola toda e tão bonitinho que a gente colou no no mural lá no fundo que
767 o pessoal da manhã porque não dá pra tirar cópia pra todo mundo que o vereador ia
768 ajudar mais depois ele num correu sabe voltou atrás... e o pessoal da terceira série
769 “professora nós adoramos o seu jornal parabéns”.
770 **E:** Uhn.
771 **P:** Aí eu lembrei
772 []
773 **E:** circulou.
774 []
775 **P:** circulou o pessoal da manhã.
776 **E:** Circulou.
777 **P:** É leu o pessoal da tarde leu.
778 **E:** E o falado?
779 **P:** O pessoal da noite falado só o pessoal da nossa porque têm coordenadores também
780 que não ajudam... têm têm têm escolas que às vez não dá
781 []
782 **E:** você tá falando do NOME DA ESCOLA Nome
783 do Jornal coisa que você disse há pouco ?
784 **P:** É o o falado foi dentro da sala de aula e e e assim cada um apresentou pra sua sala.
785 **E:** A então aí circulou só dentro da sala de aula?
786 **P:** Só dentro da sala porque
787 []
788 **E:** o que circulou foi o mural?
789 **P:** É... o que circulou foi o mural e eu dei algumas cópias pra eles... lê que no fim fico por
790 lá e que eles foram passando de mão em mão... aí tinha uns recadinhos que eles
791 mandaram... tudo o que acontecia na escola do campeonato () sabe foi uma integração
792 mesmo.
793 **E:** Uhn uhn.
794 **P:** Todos os trabalhos de arte a gente viu de folclore então a gente pegou de todas as
795 matérias o que eles estavam fazendo em biologia o que eles estavam fazendo em em

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

796 história tudo... eles trouxeram coisas pra mim... as crônicas enfim eu pedi crônica eu
797 trabalhei uma crônica de Rubens Alves a sobre a tv... e: ensine/ensinei uma vez só o que
798 era crônica eu trabalhei uma crônica.

799 **E:** Uhn uhnn.

800 **P:** Porque é suplência e suplência é seis meses que passam assim o... sabe então eu
801 pensei que eles não fossem dar conta... vieram duas Crônicas... eu juro pra você... lindas
802 MUL:tu bonitas falando sobre o retorno à escola...o retorno às aulas... e coincidentemente
803 os do as duas mesmas () não delimito termo nada... é eu falei vocês vão fazer uma
804 crônica expliquei o que é falei que podia ser sobre o trânsito sobre... é: bairros

805 []
806 **E:** sim mais aí era suplência né?

807 **P:** É suplência do ensino médio.

808 **E:** A experiência de QUE você falava há pouco não era suplência?

809 **P:** É porque eu fiz com a oitava série ajudou... eu te eu trabalhei com todas as salas
810 que eu dou aula... o ensino fundamental apresentou um jornal na sala de aula... e um
811 jornal Nome do Jornal é ...porque eu trabalho com suplência e com regular... então eu tive
812 que conciliar cada um fez uma parte.

813 **E:** Ah mais trabalharam juntos no mesmo projeto?

814 **P:** Juntos no mesmo projeto.

815 **E:** Entendi entendi.

816 **P:** PORque não dá pra fazer um projeto com cada um até mesmo porque fica grande
817 demais e ...

818 **E:** Então era suplência ensino regular e fundamental?

819 **P:** Ensino regular.

820 **P:** O fundamental... o médio DE português... a NOME DA PROFESSORA que dá aula...
821 ela não ajudou porque ela tava... tem agora um projeto na família da escola e ela trabalha
822 sábado e domingo a escola fica aberta... e aí ela ficou meio fora desse desses projetos...
823 então o que eu tava o que eu queria concluí eu trabalhei o Nome do Jornal... né o jornal
824 falado... a a apresentação de a leitura de redações eu faço com eles e eles produzem eu
825 corrijo eles voltam a passar a limpo fazem a leitura na frente...textos que eles trazem...
826 debate que mais eu fiz esse ano... produzimos é... o.. curriculum... é... relatório porque
827 também

828 []
829 **E:** no fundamental ?

830 **P:** Na... na suplência.

831 **E:** Suplência?

832 **P:** Oitava série e ensino médio... porque eles têm alguns alunos que trabalham... alguns
833 estavam procurando emprego precisavam de fazer curriculum.

834 **E:** Então agora você fala da sua experiência na suplência.

835 **P:** Quinta à oitava.

836 **E:** Quinta à oitava e ensino médio e primeiro ano.

837 **P:** Quinta à oitava e ensino médio e primeiro ano.

838 **E:** Nessa mesma escola?

839 **P:** Nessa mesma escola na parte da noite... eles estavam precisando procu/alguns
840 estavam precisando procurar emprego e não sabiam como preencher.

841 **E:** Então só um momentinho é... você fazia referência há pouco do planejaMENTo do
842 ensino fundamental... de oitava série?

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 843 **P:** De oitava série e... de por/porque é o seguinte... o: quando eu entrego o
844 planejamento... eu entrego o planejamento para num num num mesmo mesma seqüência
845 eu coloco o ensino fundamental conteúdo a ser trabalhado... o ensino MÉdio o conteúdo a
846 ser trabalhado... a parte de metodologia avaliação justificativa e: no final os projetos... pra
847 todas as séries.
- 848 **E:** Mas o fundamental... é oitava série?
- 849 **P:** Oitava série.
- 850 **E.:** O médio
- 851 [
- 852 **E.:** é primeiro ano.
- 853 **E:** Primeiro ano e os dois são regulares?
- 854 **P:** Tem têm dois primeiros regulares e dois primeiros suplência.
- 855 **E:** Do ensino médio?
- 856 **P:** Do ensino médio e a oitava série é suplência...
- 857 **E:** Certo.
- 858 **P:** Então aí os projetos... eles são para todas as as séries porém eu posso adaptá-los
859 entendeu por exemplo biblioteca
- 860 [
- 861 **E:** então você deu aula nessa escola no fundamental no médio
862 e no suplência?
- 863 **P:** Isso suplência regular e ensino médio... e: português e inglês.
- 864 **E:** E de português é o que que é?
- 865 **P:** Português... suplência... oitava série ensino médio... é suplência também... e tem um
866 primeiro... suplência é o primeiro regular.
- 867 **E:** Tão primeiro regular primeiro suplência oitava regular.
- 868 **P:** Primeiro suplência oitava série suplência.
- 869 **E:** É só suplência?
- 870 **P:** Só suplência o regular não peguei.
- 871 **E:** Certo.
- 872 **P:** É a outra professora lá
- 873 [
- 874 **E:** e agora me diz uma coisa é... em relação a... essa oportunidade na
875 Teia do Saber você falou pouco que o que você está vendo com a Rosana sobre variação
876 lingüística e comigo é novidade pra você...
- 877 [
- 878 **P:** é uma outra forma de ver isso daí.
- 879 **E:** É.
- 880 **P:** Tinha estudado mais eu não via dessa maneira... então é novidade por isso porque...
881 eu acho que vai vai nos ajudar avaliar melhor o nosso trabalho ah:... a direcionar sabe é é
882 como se fosse assim no eu acho que norteador pro meu trabalho eu acho que vai me
883 ajudar nesse sentido de dar uma direção melhor de enriquecer.
- 884 **E:** Então a novidade está no que... exatamente?
- 885 **P:** Na outra visão de ver a lingüística... variações lingüísticas... porque a... aquilo que ela
886 falou tem realmente.. era visto como erro... não/então eu ainda tinha essa visão... que a
887 variação lingüística é geralmente ela é vista eu falo pros meus alunos que... que é
888 adequado pra situação porque realmente quem vai falar com o presidente vai se... se

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

889 portar... com uma linguagem diferente a roupa diferente quem vai à praia vai ter outro tipo
890 de...
891 [

892 **E:** mas você num tinha noção dos conceitos de
893 variação?
894 **P:** Isso
895 [

896 **E:** lingüística em relação ao estudo do texto falado você fez jornal falado mais o que
897 que você não tinha... de noção? Dos estudos teóricos?
898 **P:** Isso.
899 **E:** Então pra você era uma coisa mais intuitiva do que teórica?
900 **P:** Do que teórica.
901 **E:** Uhn uhn.

902 **P:** Entendeu então aí é o que eu tava te falando eu faço eu fiz um monte coisa nesse
903 projeto todo ano eu faço projeto assim mas sempre me fica... sempre fico com dúvida éh:
904 como eu posso te dizer... às vezes eu tenho dúvidas básicas assim de como avaliar a
905 situação... sabe assim de como... estou por isso eu aprendi a colocar um critério só de
906 avaliação ... e valorizar o restante porque às vezes eu não sei como avaliar olha pra você
907 vê... eu tava ensinando uma vez... fugindo aí... uma quinta série no NOME DA ESCOLA
908 mesmo só que no outro ano... numa quinta série eu tava trabalhando inglês com eles... a
909 língua... a letra maiúscula dentro da um da língua inglesa.. e falando tudo português ()
910 que em português também né o respeito a língua a: letra maiúscula no início de
911 frases....pra siglas... nomes próprios levei os alunos no cinema... foi no acho eu trabalhei
912 com eles num dia o cinema já estava marcado ... no outro dia a gente já foi no cinema na
913 hora que começou a passar o o o o início do filme que vai passando todos os nomes os
914 dos participantes dos atores todos fizeram assim ó viraram pra trás eu fiz assim pra
915 mim TODos todos os meus eu tava sentada mais acima olhando todos eles viraram
916 assim... mostrando que todos os nomes que estavam passando estavam com letra
917 minúscula... todos Sônia.. então eles eles aprenderamsó que eles me cobraram... sabe
918 tipo assim ontem você falou que não podia um nome próprio com letra minúscula... então
919 todos aí com letra minúscula... então eu fiquei assim... e depois eu comentei com eles que
920 eu fiquei sem saber eu falei gente aquilo ali.. é uma forma de apresentar um vídeo
921 entendeu eles não estão seguindo a regra eu estou tentando passar pra vocês os normas
922 que são mais consideráveis dentro da nossa língua mais assim o que que eu vou
923 argumentar... às vezes a gente fala ensino ensino tem falha valores valores eles vêm com
924 exemplos principalmente criança adolescentes ensino médio eles já percebem mais de
925 quinta a oitava série eles trazem exemplos assim daquilo o que você ensinou... eles
926 assistindo aaa ao filme...ouvindo... uma música rádio que seja eles trazem exemplos tipo
927 assim professora você falou isso mais LÁ... num estava... e estava na tv pra todo mundo
928 ver e estava na música pra todo... sabe então eu eu às vezes eu cobro eu gente ensino
929 médio eles não conseguem escrever os nomes próprios com letra com letras maiúsculas
930 no início... sabe é é difícil pra gente porque às vezes a gente parece que tá batendo
931 contra o muro sabe porque você ensina trabalha faz isso contextualiza leva exemplos
932 mostra traz o aluno na frente e depois ó vem uma coisa assim e derruba.
933 **E:** Uhn Uhn.
934 **P:** Então ortografia gente ortografia é muito difícil de trabalhar Sônia eu não sei como
935 trabalhar eu eu eu estou eu faço hum muito exercício... sabe eu busco o vocabulário em

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

936 textos... eu tento mostrar pros alunos fazerem ele eles perceberem sentir assimilar
937 palavras de um texto com palavras de outro texto trabalhos homônimos mesmo na quinta
938 série sabe começo os homônimos os parônimos vou divagar na ortografia mais é muito
939 difícil por mais que você acaba de falar você escreve na lousa prazerosa eles vão lá e
940 escrevem errado sabe com s então eu num sei dizer é ortografia é uma coisa...
941 complicada... de trabalhar porque você ensina ensina ensina amanhã eles escrevem
942 errado aí eu eu num posso colocar a culpa na nas nas professoras de primeira a quarta
943 série eu estou trabalhando de quinta a oitava e estou trabalhando ensino médio se no
944 ensino médio eles estão chegando desse jeito então eu tive culpa de quinta a oitava.
945 **E:** Uhn uhn.
946 **P:** Mais como eu fico?
947 **E:** É.
948 **P:** Né agora o... não sei si foi você que comentou da da oralidade... como porque às
949 vezes os alunos eles não conseguem entender o que a gente fala... sabe eu to dando
950 aula entenderam?... Falei pra eles se vocês não abrem a boca subentende-se que vocês
951 entenderam eu sigo a matéria... mais pelo amor de Deus não façam essa CAra pra mim
952 de que eu falei francês.
953 [
954 **E:** uhn uhn.
955 [
956 **P:** que eu não sei falar francês
957 [
958 **E:** é aí o silêncio
959 pode ser pesado né? ((risos de ambas as partes))
960 **P:** Entendeu então é
961 [
962 **E:** pra algumas pessoas o silêncio ficou muito claro que era o silêncio
963 pesado né?
964 **P:** É
965 **E:** Pra quem consegue se dar conta do que que o silêncio... significa.. não é?
966 **P:** Isso... então eu falo gente vamos voltar
967 [
968 **E:** nao atribuir apenas um significado
969 [
970 **P:** é
971 [
972 **E:** entenderam vamos
973 embora.
974 **P:** Então eu num faço essa cara primeiro eu eu falo gente volta tudo porque eles os mais
975 velhos eles não perguntam... é tem têm alunos meus que têm... cinQUENnta sessenta
976 anos sabe (até) na NOME DA EMPESA eu já dei aula pra aluno dessa idade ()
977 **E:** Uhn uhn.
978 **P:** Então assim se você fala pra eles por exemplo por mais que você explica Sônia é uma
979 flor é conotação Sônia ganhou uma flor é denotação a palavra flor aí e você tenta o dia
980 hoje foi um pesadelo pesadelo é sonho ruim o dia hoje foi sonho ruim não na por mais
981 que você tentar contextualizar fazer com que eles sabe coloquem isso na poesia às vez

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

982 mais eles ficam assim então parece que tá falando grego sabe eu num não sei como
983 atingi-los às vezes.
984 **E:** Uhn uhn.
985 **P:** E isso é difícil porque
986 [
987 **E:** na verdade é como in-ter-a-gir não é? de forma que você você
988 interage não é? mais mais não acaba interagindo da forma como você tem uma
989 expectativa
990 [
991 **P:** é ((riso)) isso na
992 escola particular é fácil... mas no estado é difícil acho que é por isso que muitos
993 professores não conseguem... atingir... tocar os alunos porque eles não percebem isso
994 sabe essa necessidade de tem uns se você olhar nos olhos deles você sabe o que ele
995 entendeu e o que não entendeu... e contar... a dona Inês
996 [
997 **E:** mais será que é no estado... ou será que é de forma geral ?
998 **P:** Ai eu assim eu num tenho muita experiência na escola particular... mas nas escolas
999 que eu dei aula parece que... a impressão que eu tive pela avaliação pelo retorno que
1000 eles me deram assim com as palavras deles eu pude perceber que eles assimilam melhor
1001 [
1002 **E:** na escola particular?
1003 **P:** Na escola particular porque eles têm um nível cultural melhor.
1004 **E:** Uhn uhn.
1005 **P:** Então ou seja não melhor diferente né mais é eu pa pra mim ensinar língua
1006 portuguesa hoje a nossa preocupação maior lá no NOME DA ESCOLA eu a NOME DA
1007 PROFESSORA e a NOME DA PROFESSORA é interpretação... é visão de mundo é
1008 contextualizar é fazer vivenciar a língua portuguesa... é difícil?... é difícil a gente tem que
1009 abrir mão de muitos conteúdos... às vezes sabe a parte principalmente a parti de de de
1010 classificação mesmo sabe o que que é... é parassintética o que que é derivação de
1011 adjetival entendeu e colocar a palavra sem falar o nome... ensinar sem sabe deixar
1012 algumas coisas pra gente trabalhar e não citar nomes.. mais é isso ortografia é
1013 complicado... eu eu queria mesmo uma receita que me ensinasse.
1014 **E:** ((risos))
1015 **P:** Juro que se me ensinasse a trabalhar ortografia pra eu ensinar pro meu aluno hoje
1016 aqui ó... gostoso é com s porque vem... forma adjetivo... tá.. e: é uma regra isso é oso
1017 formando adjetivo vai ser sempre com s... é que tem algumas exceções porém... amanhã
1018 não esquecesse que gostoso é com s...
1019 **E:** ((risos))
1020 **P:** Então eu num sei o que fazer sabe...
1021 **E:** Uhn uhn.
1022 **P:** A ortografia... a pontuação... ce tem que ver que dó... eu trabalhei usos da da da:
1023 vírgula uma semana... é pouco é mais é u tempo que eu tinha... sabe ontem... sexta-feira
1024 - ontem foi concurso ai meu Deus dia todo - sexta-feira um aluno chegou perto de mim...
1025 professora eu vou dar um testemunho na minha igreja... é gostoso pra trabalhar isso lá lá
1026 lá no no porque eles eles sentem que eles eles precisam da língua... sabe um que vai
1027 fazer relatório a máquina () eles faziam um relatório assim Sônia desculpa que () é a
1028 máquina funcionar... hora... o entendeu é tipo um índio mesmo sem concordância.

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 1029 **E:** Mas espera lá você falava sobre a ortografia... aí você falava ((ruído de porta))
1030 [
- 1031 **P:** sobre pontuação
1032 [
- 1033 **E:** sobre a pontuação.
1034 **E:** E você falava sobre o concurso né e sobre o testemunho na igreja
1035 [
- 1036 **P:** então
1037 [
- 1038 **E:** como é que é explica melhor
1039 pra eu poder entender.
- 1040 **P:** Os textos que eles precisam.... o que eles precisam
1041 [
- 1042 **E:** isso inglês ou português?
1043 **P:** Português.
1044 **E:** Uhn uhn.
1045 **P:** Ah é porque ontém
1046 **E:** É então eu que num
1047 **P:** () foi sexta-feira ontem foi concurso é na sexta-feira um aluno veio me pedir ele falou
1048 professora eu vou fazer um testemunho na igreja... e eu não sei onde colocar a vírgula... e
1049 eu já tinha trabalhado o uso da vírgula com eles sabe.
1050 **E:** Era testemunho por escrito?
1051 **P:** E ele quer dar o testemunho por escrito... pra igreja dele... e ele não sabia falei NOME
1052 DO ALUNO nós trabalhamos isso há uma semana você não me fez uma pergunta e é é
1053 gostoso saber que você está vindo aqui agora fazer a pergunta... tá vendo como é
1054 importante perguntar participar na aula fazer lição de casa né e e ele não sabia tem um
1055 outro lá que ele precisa fazer relatórios... relatórios assim ele vai mudar de turnos na
1056 empresa ele tem que deixar tudo escrito o que aconteceu quantos minutos a a máquina
1057 funcionou... é de onde começou e onde parou o trabalho pro outro dá seqüência... então
1058 ele escrevia ele não sabia concordar.
1059 **E:** Uhn uhn.
1060 **P:** Não tinha nenhum tipo de concordância de regência ... nada máquina funcionar hora
1061 precisar entendeu? Esse é o seu NOME DO ALUNO ele já ele já é mais velho num tem
1062 mais tempo e ele fala perfeitamente ma na hora de escrever ele escreve como índio.
1063 **E:** Uhn uhn.
1064 **P:** Entendeu então porque isso... então... pontuação... é um é uma uma outra coisa
1065 assim... que eles não percebem como muda até levei um texto lá... no.. do rei que morre...
1066 e deixa a: a riqueza pro alfaiate muito legal é uma frase daí você vai mudando vai ficar pro
1067 alfaiate... NÃO... para... os filhos vai mudando sabe se você colocar o ponto no não a
1068 resposta é não... então de acordo com a pontuação usada... o contexto é outro... são as
1069 mesmas palavras e e e eles não conseguem perceber... isso a importância da pontuação
1070 pra pra interpretação... da entonação... sabe então ortografia... pontuação... e
1071 interpretação no sentido de de denotação e conotação eles não é é são os três pontos
1072 assim difíceis de trabalhar com língua portuguesa pra mim são fáceis mais pros alunos
1073 **E:** Sim
1074 **P:** Sabe e eu às vezes gente pensa ai verbo é... é oração é coordenada subordinada...
1075 figuras de linguagem mais a interpretação em si na sua forma mais simples... eles não

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

1076 conseguem tem uma sempre coloco às vezes eu sempre coloco língua portuguesa a data
1077 e meu nome e uma um verso uma mensagem minha ou alguma coisa do tipo e analiso
1078 com eles... na quinta-feira eu coloquei uma de Chaplin que fala que a vida não é uma
1079 peça de teatro que nos permite ensaios por isso ria cante brinque dance antes que as
1080 cortinas se fechem e a peça termine sem aplausos e eu tinha que trabalhar é:... no dia...
1081 a parte de... acho que foi explicando verbo aí eu o subjuntivo do verbo né aí e eu tava
1082 explicando lá... só a parte de né de verbos depois que eu pera aí volta na interpretação...
1083 eles não conseguiam foi ensino médio suplência não conseguiam ver que aquela peça a
1084 que se referia num segundo momento era a vida que cortina ali era o tempo final o
1085 momento em que a vida o último minuto da vida o momento em que a vida acabasse
1086 mesmo né e que aplausos seriam felicidades conquistas sonhos realizados.... assim
1087 realização pessoal.

1088 **E:** Uhn uhn.

1089 **P:** Né então eles pensavam que aplauso é aplauso mesmo... e por mais que o contexto o
1090 texto todo passa essa mensagem e né ria cante aproveite viva intensamente... e eles
1091 não conseguem interpretar então aí eu pus a vírgula... o ponto-final né... uma vez eu tava
1092 trabalhando uma das pedras... pedras no caminho? ponto de interrogação guarde todas...
1093 ponto final e eu reforço os pontos sabe é você é precisará delas para construir seu castelo
1094 aí... o ponto de exclamação às vezes eu coloco o ponto de exclamação e interrogação
1095 assim pra dá uma entonação tentar passar pra eles a entonação mais eles não entendem
1096 sabe então e eu BAto nisso porque se eles não conseguem interpretar uma frase nem um
1097 verso um texto eles não vão conseguir interpretar história eles não vão conseguir
1098 interpre/interpretar geografia.

1099 **E:** Claro.

1100 **P:** Nada.

1101 **E:** uhn uhn.

1102 **P:** E eu falo gente quando eu a estava estudando... essa guerra aí no início eles queriam
1103 saber os nomes de todo mundo gente eu passei tanto aperto porque eu não sabia
1104 escrever esses nomes em árabe e entendeu aí o que eu via no jornal que eu lia assim
1105 num dá pra assisti o jornal todo né que eu trabalho os três períodos mais o que eu lia tá a
1106 alguns nomes eu sabia eles se eles têm essa preocupação com outras línguas de vim
1107 perguntar professora como é que se escreve aqui né Bush como se escreve aqui Bin
1108 Laden então eles vem perguntar sabe eles assistem filmes é Freddy Kruger pera aí
1109 vamos lá Freddy dois dê ipsulom no final eu acho não sei como se escreve vamos
1110 procurar mais em português eles não fazem isso sabe e como ela é a língua materna é a
1111 língua que eles sabem que que é uma é a língua que eu falo então não tem preocupação
1112 curiosidade de ir buscar no dicionário... de vir perguntar... falo gente eu prefiro quando
1113 vocês não sabem escrever do que quando vocês sabem porque quando a gente acha que
1114 sabe - isso acontece comigo também - eu sei escrever uma palavra eu tenho tanta
1115 certeza disso que eu vou lá e escrevo aí eu escrevo errado agora quando eu não sei eu
1116 tenho dúvida e busco no dicionário e a probabilidade de eu errar é zero porque eu vou
1117 escrever corretamente.

1118 **E:** Uhn uhn.

1119 **P:** Volta no dicionário.... então eu tenho a gente percebe essa dificuldade... sabe a
1120 pontuação não é tratada como deveria ser tratada... agora todos esses indicadores de de
1121 fala eu estava - você lembra que eu falei que tava lendo uma vez na sua aula que é difícil
1122 pegar a entonação pra aqueles marcadores sabe aqueles indicadores de entonação.

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 1123 **E:** Uhn uhn.
- 1124 **P:** Ai eu pensei comigo Silvia será si essa não é a mesma... dificuldade que os alunos têm
- 1125 de ver a vírgula e o ponto de interrogação e né... porque pra eles a língua falada é óbvia é
- 1126 falada o jeito como eu estou falando aqui de qualquer jeito.... e mais na escrita não a
- 1127 gente lê aquilo a língua da qual eles não utilizam no dia a dia como que vai ficar a
- 1128 entonação desses pontos... eu não eu e isso não é só no estado... pontuação ortografia e
- 1129 INterpretação são eu acho que são três coisas assim que são fundamentais na língua
- 1130 portuguesa e que não são tratadas pelo... pelo curriculum como deveria ser tratado.
- 1131 **E:** Uhn uhn.
- 1132 [
- 1133 **P.:** porque
- 1134 [
- 1135 **E.:** agora me diz uma coisa é: já é uma parte final não se você quiser nós
- 1136 podemos até desligar né não sei é em relação ao curso que você está fazendo né nós
- 1137 estamos lendo os textos estamos parando estamos conversando né e... você assim está
- 1138 aproveitando você tem alguma sugestão em relação aos exemplos.... você gostaria né já
- 1139 assim mesmo praticamente tendo terminado a função da entrevista agora falando um
- 1140 pouquinho do curso né você tem alguma sugestão você acha que estão atendendo suas
- 1141 expectativas?
- 1142 **P:** No primeiro momento eu falei bom estou aqui para aprender a dá aula de novo então
- 1143 recomeçamos vamos aprender porque eu tive essa sensação eles vão nos ajudar a
- 1144 [
- 1145 **E:** dar aula de novo
- 1146 [
- 1147 **P:** inovar a dar aula de novo a inovar porque na faculdade a gente não
- 1148 aprende a a dar aula a gente aprende o que é necessário para dar aula mas não como
- 1149 dar aula tão eu pensei isso... mas agora nesse sábado agora... apesar de todo cansaço
- 1150 eu já pude perceber porque é cansativo... pra gente mas eu pude perceber que vai me
- 1151 ajudar muito... sabe eu tenho lido esse livro dentro do ônibus mesmo igual às apostilas...
- 1152 e estou descobrindo coisas interpretando de uma maneira diferente às vezes eu não
- 1153 entendo o que você está dizendo por exemplo sobre a pergunta por exemplo sabia que
- 1154 quando você faz uma pergunta fica todo mundo assim... porque você leva lá faz a gente
- 1155 refletir na oralidade pra depois voltar e a gente não está habituado a isso entendeu então
- 1156 eu estou gostando do curso porque está me fazendo enxergar uma outra maneira de
- 1157 trabalhar com o texto - o texto falado o texto escrito - essa parte de exemplos de levar os
- 1158 exemplos gravados assim... eu já fiz isso mas não gravar como você falou vai pegar para
- 1159 lá e grava tal... isso já é super () mais de levar a fita de levar e buscar em em...
- 1160 locadoras bibliotecas sabe até essa coisa assim levar pra contextualizar pra exemplificar
- 1161 no que eu estou trabalhando fazer os alunos perceberem isso... eu tento fazer isso
- 1162 quando alguém precisa... mas a língua falada tá sendo tratada de uma maneira...
- 1163 diferente... você fazer a gente parar ouvir aquela reportagem e tentar analisar sabe fazer
- 1164 descrição é realmente diferente pra mim então eu acho que tem me ajudado e vai ajudar
- 1165 muito os professores de língua portuguesa nesse sentido Sônia sabe de ter uma outra
- 1166 visão da oralidade não só
- 1167 [
- 1168 **E:** sim agora
- 1169 em relação à forma como isso está sendo tratado

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

1170 [

1171 **P:** sendo tratado.

1172 **E:** Você falou muito a sua fala né desde do do início sobre a: a interação... você foi só

1173 apontando a sua primeira experiência né até a sua experiência com a palavra biscate foi

1174 isso pra você tava tudo em ordem não é isso?

1175 **P:** É.

1176 **E:** Mas você... não tinha elementos ali pra perceber o outro... né... então assim ahn o

1177 projeto começou há menos de um mês não é? não nós não vamos ter muito tempo...

1178 certo então assim eu já que eu estou ouvindo ahn estou ouvindo com uma finalidade

1179 específica... né como eu disse pra você como eu expliquei pra fins de uma pesquisa né

1180 pra conhecer um pouco o o dia a dia da da vida do professor desse profissional que

1181 trabalha com o texto né? pra pra ouvir mesmo in locus né como tem sido essas atividades

1182 aí a minha pergunta vem tanto que depois nós podemos até desfazer essa parte final aqui

1183 é... se dessa forma lendo discutindo chamando atenção pra como o texto está escrito...

1184 com exemplificação... com a reflexão... se você: ahn sente que o biscate agora de outra

1185 forma né está sendo ali compreendido... está sendo si há uma uma interação de fato?

1186 **P:** Eu estou achando que sim.

1187 **E:** Sim?

1188 **P:** É ((vozes misturadas)) eu tenho feito refletir... entendeu e o mais importante que eu

1189 posso falar pra você Sônia fazer com que a gente valorize veja porque não a língua

1190 portuguesa no estado... a língua falada a oralidade ela é vista no meu ponto de vista que

1191 eu passei... pra você uma peça de teatro... um jornal falado apresentações de texto

1192 trabalhos lá na frente num debate tão a língua falada com com recurso no texto mas não

1193 desse jeito.

1194 **E:** Como objeto?

1195 **P:** Como objeto de estudo de... de em si até e não sei explicar

1196 [

1197 **E:** objeto de ensino

1198 [

1199 **P:** porque

1200 [

1201 **E:** você tem assim... tá

1202 ficando claro pra você ou não que você precisa de alguns elementos teóricos pra

1203 desenvolver esse trabalho?

1204 **P:** Isso é exatamente isso.

1205 **E:** Está claro?

1206 **P:** Está claro.

1207 **E:** E daí a necessidade de não poder ahn: em momento algum se pensar em ensinar a

1208 dar aula não é esse o objetivo da ().

1209 **P:** É.

1210 **E:** É a partir de mostrar o que tem sido feito em termos de pesquisa mostrar o que tem

1211 sido escrito molhar... mostrar como tem sido observado né co como tem sido objeto de

1212 estudo que estudo que pode ser feito é que cada um vai propor o seu?

1213 **P:** Como que é cada um eu tô eu tô percebendo isso então achei interessante também é

1214 o seguinte o NURC por exemplo quando você falou que há anos tá sendo trabalhado...

1215 ou seja como a gente tá... quase enalhada/alienada em várias situações

1216 [

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

- 1217 **E:** sem informações.
- 1218 **P:** Sem informações sem
- 1219 [
- 1220 **E:** nem na sua graduação você não tomou contato?
- 1221 **P:** Da da língua da parte de lingüística... o meu professor () aula aos sábados então o
- 1222 que acontecia... a maioria dos alunos não iam... na na aula de muitos ficaram em dp ano
- 1223 passado ficaram lá... por causa de lingüística... e era pouco tempo sabe pra lingüística...
- 1224 então é sobre eu num lembro de muito eu lembro de ene coisas mais disso eu num
- 1225 lembro acho que muita coisa poderia ser trabalhada mais sabe porque as pessoas não
- 1226 tinham lingüística tipo assim...
- 1227 **E:** ()
- 1228 **P:** Né é então em termos de informação de leitura de: de pesquisa na parte de lingüística
- 1229 mesmo a gente poderia ter feito isso... eu não fiz isso estudei ene coisas fui muito bem de
- 1230 lingüística tudo o que foi passado mais isso não e a gente não viu e tanto que caiu na na
- 1231 no concurso na prova de português caiu uma questão lá de lingüística eu acertei por pura
- 1232 interpretação não porque eu tinha estudado aquilo e nem porque eu sabia aquilo pra pra
- 1233 pra dar aula
- 1234 [
- 1235 **E:** pra responder também?
- 1236 **P:** Pra responder também então vai ficando claro o trabalho eu acho que vai ajudar muitos
- 1237 professores a refletirem sobre essas pesquisas sobre a esses estudos entendeu porque
- 1238 no estado olha Sônia pelo que eu vejo dos demais professores eles nem valorizam a
- 1239 língua falada essa parte da oralidade que eu trabalho alguns professores falam ai como
- 1240 você arruma encrenca pra sua cabeça
- 1241 **E:** ((risos))
- 1242 **P:** Sabe... porque o que eles querem eles entram dão aula é giz lousa às vezes no no
- 1243 vídeo e avaliação giz lousa entendeu o restante que eu faço assim... a NOME DA
- 1244 PROFESSORA faz também um pouco... é sabe eu pedi ajuda pra digitar o trabalho o
- 1245 jornal pra ajudar que os alunos estavam muito lentos eles falaram a você arrumou
- 1246 encrenca si vira entendeu então você não tem... sabe aquela menina que eu tava te
- 1247 contando lá do NOME DO BAIRRO que ela não queria escrever () o dia eu tava dando
- 1248 aula de biologia... eu comecei a conversar com ela.. e ela me contou ela falou assim ó
- 1249 olha aqui eu matei o meu pai entendeu posso matar qualquer um... e você é professora
- 1250 de português não de biologia ela reforçava mesmo aí eu comecei a conversar com ela
- 1251 porque que ela tava triste porque que ela não tava gostando () muda de escola eu quero
- 1252 estudar à tarde... aí ela começou a contar.. acho que eu dei sorte de ter falado isso.. aqui
- 1253 no NOME DO BAIRRO juntou ela a mãe... e duas irmãs e mataram o pai de panelada na
- 1254 cabeça e enterraram... no quintal da casa então e a direção da escola estava brigando
- 1255 com essa aluna porque ela não queria ficar de manhã porque ela tinha que fazer o o ela
- 1256 queria estudar à tarde com as amigas dela a direção não queria que ela estudasse à tarde
- 1257 porque à tarde ela tinha que fazer... análise psicológica ela ia direto ao psiquiatra né fazer
- 1258 um tratamento ainda tinha que fazer à tarde tava faltando muito... às vez escola a direção
- 1259 a coordenação não tem sensibilidade
- 1260 **E:** Uhn uhn.
- 1261 **P:** Entendeu leva essa menina com problemas... pro período da manhã que era uma sala
- 1262 boa... ela entra e sai da aula toda hora ela não presta atenção em nada num participa de
- 1263 nada super violenta agressiva e.. que.. que nem está feliz sabe e eu eu acho isso

ANEXO A

ENTREVISTA : Professora Silvia

Duração: 90 minutos

1264 importante também é difícil é mais eu percebi que quando os alunos estão bem estão
1265 felizes a gente que dá um jeito de fazer com que os alunos aprendam com prazer
1266 mesmo... sabe seja o que for tão depois ela ela conversando com aí eu parei a aula..
1267 deixei os alunos lendo lá um livro... faltava uns vinte minutos e continuei conversando com
1268 ela no final ela passou pra mim um papel com o nome de toda família dela os nomes
1269 completos falou professora você participa da oração carismática leva e coloca lá na
1270 oração ore por nós.. então falei mais e você num se arrepende ela falou não agora eu
1271 estou vivendo antes eu vivia num inferno... matou o pai junto com os outros familiares e
1272 agora está no céu? Sabe e a escola quer embutir na cabeça ela num é exemplo () né
1273 exemplo a parte mais assim... tem que ser valorizado o o a a criança pra depois vir a
1274 aprendizagem... porque alguns coordenadores diretores e professores às vezes têm
1275 mania de tentar fazer separar sabe a pessoa do aluno é sua vida... seus problemas fica lá
1276 agora num é impossível isso né Sônia e eu vou aprendendo aos poucos isso... e pelos
1277 próprios alunos aí eu conversei com ela ela agradeceu falou "reze mesmo tou precisando
1278 de muita oração" com treze anos a menina... passar por uma vivência dessa - o toro lá
1279 que chamava falava brigava falava ele brigava assim de lá que eu te contei ele ele não
1280 aceitava ser chamado... de NONE DO ALUNO por causa das gangues com o nome (toro)
1281 ele ele era líder e NOME DO ALUNO não era ninguém sabe então tudo as lideranças
1282 negativas () o povo fala todo mundo fala você sabe disso mas vivenciar isso dentro da
1283 sala de aula vê com clareza isso que é mágico assim sabe... eu brincava com ele quando
1284 ele passou a ser meu amigo assim eu brincava com ele falava assim... toro - quando eu
1285 queria agradar eu chamava ele de toro mas geralmente chamava NOME DO ALUNO -
1286 ele começou a responder a presença a presença a dar as mãos pros colegas e ele dizia
1287 que brigava que contava fez isso e tal eu falei olha mártir morre cedo eu brincava com ele
1288 () semana passada ele morreu com sete tiros porque pegou a namorada de um ex-
1289 marginal entendeu aí os alunos que já não me viam há mais de quatro anos foram lá me
1290 contar da morte dele né e então não tinha medo de nada eles não têm medo têm alunos
1291 que você pega o o NOME DO ALUNO 2 aqui que tanto que o NOME DO ALUNO 2
1292 aprendesse as classes de palavras sabe eu passei o ano todo sétima série trabalhando
1293 classes de palavras classes de palavras é trabalhei com eles levei cartazes sabe levei
1294 aquelas aulas que tem do do tv cultura levei todos fui trabalhando porque é muito gostosa
1295 aquelas aulas fazem o aluno vivenciar a língua seja qual for a matéria são boas eu peguei
1296 na escola pedi pro pessoal gravar fiz de tudo mas o NOME DO ALUNO 2 ele saía da aula
1297 () uma vez ele mi ameaçou eu olhei bem pra ele falei você não sabe quem eu sou você
1298 acha que você vai me matar você sai primeiro da escola antes de sair você já estará
1299 acertada eu tive que ameaçar ele o que eu não ia sair também não posso tô cagando de
1300 medo desculpa a palavra mais.....

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

- 1 **E:** Acho que você poderia assim dizer seu nome completo.... as escolas em que você
2 trabalha.... um pouco da: da sua formação ... você estudou aqui com a GENte...e: veja
3 uma entrevista assim mais na: forma de uma conversa... mais informal tá certo?....
4 então eu não tenho questões assim redigidas.... acho que você poderia se
5 apresentar... digamos assim né?
- 6 **P:** Meu nome é Paulo.. eu sou formado em Letras.. aqui pela UNIMEP.... da turma de
7 noventa e dois... tá... tenho onze anos de magistério... antes de me formar eu já dava
8 aula ... de língua portuguesa... dei um pouco de aula de inglês... mas não é o que
9 realmente... me aperfeiço e tento.... trabalhar.. eu comecei no estado.... dei aula no
10 NOME DA ESCOLA 1.. que é uma escola de periferia.. e: atualmente eu tou
11 trabalhando em três escolas... no NOME DA ESCOLA 2 que é colégio técnico... no
12 NOME DA ESCOLA 3....na oitava série.. e: no NOME DA ESCOLA 4... que é uma
13 escola pública...
- 14 **E:** No NOME DA ESCOLA 1 você trabalha com as três ...são três salas?
- 15 **P:** No ensino médio.
- 16 **E:** Com as três séries você trabalha?
- 17 **P:** To no terceiro ano.
- 18 **E:** Terceiro ano.
- 19 **P:** Na escola pública (4) eu trabalho com a oitava série também.
- 20 **E:** Oitava série.
- 21 **P:** Então eu faço uma comparação inclusive com o que eu trabalho... na oitava da
22 escola pública... e da oitava da escola particular.
- 23 **E:** Na particular no colégio é oitava série também.
- 24 **P:** Isso.
- 25 **E:** Só oitava... oitava oitava sempre o final.
- 26 **P:** Éh:... formatura...
- 27 **E:** Todo ano (silêncio) éh: e você assim.... como tem sido o planejamento nessas
28 escolas... existe um planejamento?
- 29 **P:** Éh: nas três tem.. só que são diferenciados por exemplo na ESCOLA 3... como eu
30 ingressei esse ano.... éh: pra mim foi muito mais fácil porque na ESCOLA 3 tem ah:
31 que nem agora em novembro já tão planejando coisas pra fazer no ano que vem...
32 aproveitando experiências... que:
- 33 **E:** Certo.
- 34 **P:** Deram certo esse ano e outras que não deram... pra se evitar... repetir no ano que
35 vem então há uma troca... muito boa de professores de de de de professores assim
36 no conteúdo eu já passei um relatóRio das coisas que eu trabalhei esse ano o que
37 deu pra finalizar o que eu acho que não vai dar... como foi e tal... pra já prever para o
38 ano que vem... pra adequar o conteúdo inclusive a questão dos textos e tal... agora
39 na escola pública já não dá pra vivenciar isso aí tanto que mudam os professores não
40 tem uma... assim vamos dizer assim um plano né há longo prazo você não sabe quem
41 vai ser o professor no ano que vem... eu não sei se eu vou continuar com a oitava
42 série ano que vem.. então não há um cro/cronograma vamos dizer assim.
- 43 **E:** Um plano/não é possível um planejamento antecipado né?
- 44 **P:** Eu não sei o que eu vou trabalhar no ano que vem.
- 45 **E:** Um planejamento a partir de experiências né?
- 46 **P:** Eu acho que tem assim por exemplo a própria coordenadora na escola pública não
47 tem muita:... certeza do que vai fazer ao passo que na escola particular por uma
48 questão ai de estrutura né... tem o coordenador a assessoria tem todo um corpo que

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

- 49 dá respaldo então a gente a ao mesmo tem que você pode ter iniciativa de querer
50 trabalhar alguma coisa você também é estimulado a fazer algumas outras e trazer
51 também pra sala de aula.
- 52 **E:** E quando ocorre o planejamento no início do semestre por que há um momento em
53 que ocorre o planejamento na escola pública.
- 54 **P:** Isso.
- 55 **E:** Certo... embora seja no início do ano ele ocorre... eh: como tem sido você está
56 nessa escola há quantos anos?
- 57 **P:** Na no ESCOLA 4 eu estou há três anos.
- 58 **E:** Três anos... então você já teve oportunidade de participar de três planejamentos?
- 59 **P:** Três planejamentos.
- 60 **E:** Como... você poderia falar um pouquinho dessa experiência do planejamento?
- 61 **P:** Em termos pedagógicos?
- 62 **E:** É
- 63 **P:** É é cada ano é diferenciado vem um projeto da diretoria de ensino... eles chamam
64 de projeto mas são assim um me/ são três dias... em que vem alguns textos né
65 algumas coisas que eles vão trabalhar... ah: através dos jornais e tal é pra se discutir
66 alguma tema alguma coisa mas pra vencer aqueles três dias e daLI sair alguma coisa
67 pra se trabalhar durante o ano... é como se fosse um: tema
- 68 **E:** Uhn uhn.
- 69 **P:** Pra se... tentar trabalhar todo mundo em cima desse tema mas não tem uh como
70 eu disse uma uma coisa dirigida já pra ser seguida o que é o que deveria ser
71 discutido num planejamento..né eu acho isso um pouco... o pessoa não sabe direito o
72 que ta fazendo ali ... tanto que tem gente que não sabe o que é planejamento e o que
73 é plano de ensino por exemplo não faz distinção... o planejamento é o momento... em
74 que se vai colocar algumas idéias vai discutir o que foi feito o que não foi como fazer
75 o que fazer.
- 76 **E:** E as pessoas quando são chamadas pra esse planejaman/planejamento... elas são
77 solicitadas a levarem alguma proposta ou elas vão primeiro como ouvintes e depois é
78 que saem as propostas?
- 79 **P:** É... já vêm algumas propostas da: da secretaria da educação.
- 80 **E:** Mas individuais não.
- 81 **P:** Então o professor não é solicitado a apresentar?
- 82 **E:** Ele só toma ciência naquele momento?
- 83 **P:** É... depois de um momento ali de um outro dia e tal ele pode apresentar alguma
84 coisa uma idéia né é feita daí uma... uma reunião em que os professores podem
85 depois fazer uma... tentar sugerir alguma coisa algum tipo de idéia que deu certo em
86 algum lugar... alguma idéia que ele tem... algum livro... alguma coisa assim que ele
87 possa apresentar para o grupo né.
- 88 **E:** Especificamente na na escola pública... como tem sido ai o planejamento da área
89 específica de língua portuguesa... então há esse momento... né? em que todos
90 participam... todas as áreas não é isso?
- 91 **P:** Uhn uhn.
- 92 **E:** Depois há um momento em que eh: vocês se dividem
93 [
- 94 **P:** pra fazer o planejamento.
- 95 **E:** Isso.

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

96 **P:** O plano...eu sei que: o ideal é: seria você reunir primeiro... toda a escola saber
97 inclusive funcionários direção todo mundo pra ver o que vai ser feito o que vai ser
98 trabalhado tal participar de um primeiro momento... depois especificar por áreas área
99 de humanas e tal pra cada um reunir todos os professores... e ai elaborar um plano
100 único que tenha é claro que exista um plano individual professor de oitava série
101 depois os professores da mesma área éh... mas o que eu faço... e que todo mundo faz
102 é dividir... você faz o plano da quinta série ou outro faz da sexta... normalmente o cara
103 copia... o plano anterior.

104 **E:** Ainda é assim?

105 **P:** Então infelizmente é... eu tenho procurado é: assim como eu faço na escola
106 particular... eh': assim como eu faço na escola particular... elaborar alguma coisa
107 inclusive porque eu li... recentemente... que é... por exemplo o que eu trabalhei
108 particularmente dentro na sala de aula e que funcionou eu procuro: manter.. não é...
109 um texto alguma coisa que eu li inclusive... é de você pegar do aluno aquilo que ele
110 foi... aquelas dificuldades que ele tem vamos supor... concordância regência ()
111 específica principalmente na oitava série que ele vê... muitas dessas coisas em
112 gramática.... pra ver que ele realmente tem dificuldade né? pra trabalhar bem o ano
113 seguinte com uma outra oitava série e eu reaproveitar isso... só que isso não aparece
114 escrito no plano.

115 **E:** Não?

116 **P:** Então tem lá conteúdo procedimento tal geral mas isso eu faço autonomamente...
117 sem... cobrança sem nada mas eu sei que pra eu trabalhar em uma sala de aula com
118 oitava série.. éh: cerca de quarenta alunos... alguns desmotivados... outros não têm
119 muito assim muita estrutura na família não tem muita leitura... muita condição então a
120 gente trabalha diferenciado... na sala de aula... então no planejamento isso às vezes
121 não aparece.

122 **E:** Não aparece... e vocês têm alguma por exemplo vocês já fizeram em algum
123 momento a leitura dos dos Parâmetros Curriculares... vocês têm presente essa
124 referência dos Parâmetros como que é essa relação com os Parâmetros no momento
125 do planejamento?

126 **P:** Não... no planejamento... ((engasgou)) é: é discutido PCN há a: proposta
127 curricular... mas é cada um... que tem que ir: ir atrás então eu tenho no meu armário
128 eu tenho os Parâmetros tenho toda a toda bibliografia inclusive que EU pego pra eu
129 fazer... mas o outro professor às vezes não: tá é: não quer saber não tem essa
130 disposição de adequar alguma coisa ao Parâmetro ao componente curricular...
131 adequar ao que ta sendo previsto pra/quela série... tanto que às vezes você tem no
132 plano algumas coisas pra você trabalhar textos jornalístico alguma coisa específica
133 da série mas ele não teve nenhuma vamos dizer assim alguma experiência anterior
134 de leitura tal então você tem que voltar trabalhar primeiro um texto narrativo alguma
135 outra história mais... ah:.. contextualizada com o nível de leitura dele... pra daí você
136 atingir o objetivo que você queria na oitava série por exemplo.. e nem todos os
137 professores pegam esse embasamento teórico essa bibliografia pra trabalhar no
138 planejamento tem uma... vamos supor... como vou dizer a PRÁTICA dele na sala de
139 aula calcada numa coisa teórica numa bibliografia por exemplo... não é às vezes ele
140 não faz essa ponte de adequar as duas coisas e: usar isso pra trabalhar com aluno na
141 sala de aula.

142 **E:** E você... falou "eu tenho como referência pessoal os PCNs os Parâmetros" éh: nós
143 encontramos nos Parâmetros que o texto éh: que o texto deve ser a unidade de

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

144 ensino... não é? Como é que você materializa procura materializar no seu
145 planejamento?

146 **P:** Éh:

147 **E:** Você privilegia mesmo o texto como unidade de ensino?

148 **P:** Sim... éh tudo girando em torno do texto por exemplo eu tento passar pro aluno né
149 e no planejamento eu coloco isso de éh de que o aluno tenha a idéia de que tudo é
150 texto... todas as experiências tudo que ele vê ouve fala sente e tudo pode ser... éh:
151 tudo assim entre aspas né pode ser considerado um texto uma leitura éh: que não é
152 só a escrita não é só a imagem mas é isso em cima dos textos são textos que ele cria
153 na sala de aula tá num primeiro momento assim com o aluno eu procuro dar alguns
154 temas pra ele trabalhar e escrever pra eu ver como é que ele escreve e como ele se
155 relaciona algumas coisas assim do bairro onde ele mora contar algumas coisas deles
156 pessoais pra daí trabalhar porque não são todos que têm a mesma realidade a
157 mesma intimidade com o texto então éh: () é você... nesse planejamento você vai
158 prever alguns momentos na sala de aula pra você trabalhar e em cima do texto então
159 ele vai fazer a leitura do texto depois ele vai produzir o texto e a partir daí algumas
160 coisas que vão sendo trabalhadas em questões de gramática... mas sempre calcada
161 no texto mas ele vai ter algum tema algum assunto pessoal dele para depois transpor
162 pra notícia alguma coisa que acontece com outros com os colegas... temas do próprio
163 livro didático... né fazendo uma relação produzir um outro texto relacionado a este...
164 uma intertextualidade depois uma releitura ele vai ler pros colegas os outros colegas
165 vão comentar vou mandar escrever esse comentário então a gente procura fazer uma
166 um interação com essa esse trabalho mas voltado pro texto no ano passado eu
167 trabalhei com o livro didático mas esse ano eu não trabalhei porque... eu achei era o
168 Alpi e a edição que vinha vindo até então era anterior era antiga... aí eu vi que em
169 outras escolas já tava vindo a edição nova reformulada que tinha uma postura mais
170 realista vamos dizer assim... porque a edição anterior tinha uma visão mais
171 construtivista tal mas que não dava pra eu adequar na sala de aula... assim trabalhar
172 em grupo não tinha condições físicas mesmo de trabalhar os temas que eles tinham
173 então agora a edição nova tá mais assim sistematizadas pra trabalhar com a realidade
174 da escola pública... atual.. então esse ano eu não adotei um livro eu fui pegando
175 vários materiais diferentes... de acordo com o momento... e com a turma porque eu
176 tenho lá uma oitava a que não é igual a oitava b nem a c nem a d eu tenho quatro
177 ...então cada turma tem um ritmo diferente.

178 **E:** Uhn uhn.

179 **P:** E eu tento adequar e isso não é previsto no planejamento por exemplo.. né ... você
180 quer fazer todo mundo andar igual então é por isso que eu acho no ano que vem... eu
181 vou trabalhar de novo com a oitava mas eu vou procurar adequar meu plano a essas
182 realidades distintas da sala de aula... tentar deixar meio flexível... pra não ter que
183 cumprir o plano "éh eu não consigo trabalhar isso ou trabalhar aquilo mas não tá no
184 planejamento e tal não foi discutido" só que não há essa

185 [

186 **E:** é a questão do do plano flexibilidade né porque nós podemos pensar em
187 planos de ensino com flexibilidade não é? Nós podemos poderíamos ter alguma
188 autonomia pra retomar algum momento do da... semestre e fazer

189 [

190 **P:** pra reformular

191 [

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

- 192 **E:** pra reformular né? Dadas algumas situações não foram previstas
193 [
- 194 **P:** Mas eu sinto que a própria escola não tem essa preocupação... eles querem que
195 você entregue lá no formato que foi pedido... as três cópias por série ou porque tem o
196 plano por série de escola e eles nem leem isso nem acompanham.
- 197 **E:** Você sente que isso se localiza você disse que a escola nem quer isso você sente
198 que está mais localizado na figura da direção da coordenação?
- 199 **P:** Essa essa despreocupação?
- 200 **E:** É.
- 201 **P:** Vamos dizer assim... é eu acho que é mais da coordenação... porque a direção tem
202 essa cobrança... né pela pela secretaria tal mas às vezes a coordenação acaba
203 descoordenada vamos dizer não tem essa unidade e cada professor acaba fazendo o
204 que acha melhor ou o que convém né.
- 205 **E:** Você falou há pouco sobre a manchete... sobre o comentário né? então além de
206 você ter materializado o texto como unidade de ensino você tem trabalhado os
207 gêneros textuais... tem incorporado isso no seu planejamento... o trabalho com os
208 gêneros?
- 209 **P:** Vai toda o máximo e o possível de gêneros.
- 210 **E:** E assim a oitava série você sente maior receptividade para quais gêneros?
- 211 **P:** Ah eles gostam do jornalístico..assim gênero assim que cê está dizendo é no
212 sentido
- 213 [
- 214 **E:** é comentário no sentido bakhtiniano como um texto tem uma um uso social que
215 tem alguns elementos permanentes digamos identificadores no formato de texto então
216 um comentário tem um uso social usos sociais e ele tem alguns elementos ali que o
217 distinguem enquanto comentário... não são elementos fechados... faltou isso no meu
218 comentário (...) mas há elementos né dentro desse formato que o definem enquanto
219 comentário... ao passo que na manchete jornalística há outros elementos... a
220 entrevista por exemplo né também há outros elementos em relação à entrevista.
- 221 **P:** Eles gostam bastante de troca por exemplo na Escola 3 como eu tenho outras
222 séries é: eles vamos dizer no começo eles não sabem quem é então um menino
223 escreve uma carta fazendo a apresentação dele e aí eu troco com o aluno de outra
224 escola... e aí ele responde né dependendo do interesse eu leio alguns tal ele fala vou
225 responder essa ta então ele lê a carta que até então o desconhecido mandou né e ele
226 escreve também os dados dele alguma coisinha sem identificar realmente quem é e
227 aí eu levo de volta então há essa correspondência são cartas.
- 228 **E:** Certo cartas.
- 229 **P:** Isso eles gostam bastante e aí no final do ano só que eles acabam se identificando
230 à vezes eles descobrem né são colegas uma certa... vão dando pistas ou alguém já
231 fala o nome e agora com o e-mail e tal os alunos da escola pública ainda não têm
232 tanto acesso mas eles vão né a escola têm alguns computadores que dá pra usar... às
233 vezes dá né e eles trocam e-mails tal então eles gostam mas esse tipo de trocas e
234 meio assim sutilmente eu vou... utilizando pra ele ir adequando a linguagem... o
235 formato de carta e tal né e eles têm já um pouco mais de facilidade e prática nisso tem
236 também no começo eles fazem esse texto é: de apresentação deles nome bairro tal e
237 alguns dados assim depois eles vão desenvolvendo um texto narrativo... no começo
238 em que eles têm às vezes uma notícia de jornal que eles pegam para transformar em
239 uma narrativa ou um episódio deles mesmo pessoais.

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

240 **E:** Certo.

241 **P:** Pra fazer narrativa... isso também eles fazem bem o problema meu maior é às

242 vezes que eu tentei fazer agora no final faz com o texto argumentativo persuasivo em

243 que ele possa participar de um debate na sala de aula de uma discussão né tinha é:

244 esse tema da Luana Piovani por exemplo eu falei essa semana e tal já () é

245 maconheira é não sei o que e eles já vão taxando e eles se esquecem de discutir o

246 assunto mesmo ali e tal .. então é difícil você passar essa acho que não tem ainda

247 maturidade.. né.. talvez pela idade sei lá.. porque vai caindo também na gozação né

248 então é mais difícil esse texto pra gente trabalhar mas a narrativa eles trabalham da

249 pra trabalhar bem a descrição na narrativa... é: essa troca também de

250 correspondência.

251 **E:** E como é que você vê... ah ah seus alunos de oitava série eles escrevem assim

252 com que frequência? As produções textuais?

253 **P:** Ah: eu tenho bastante.

254 **E:** Mas assim quinzenalmente semanalmente?

255 **P:** Não há... não há assim uma: uma coisa: prevista vamos supor... dia tal é dia de

256 redação como às vezes muitas vezes eu vejo que alguns professores que

257 estabelecem não é a quinta-feira é a redação e tal a produção de textos eu vou de

258 acordo com o andamento éh: vamos supor assim é meio... ao mesmo tempo que

259 pode parecer meio espontâneo mas também é meio previsto...é então eu trabalho a

260 interpretação do texto... às vezes é um texto deles próprios ou algum texto de jornal

261 ou algum texto de revistas ou do próprio livro didático em que ele faz a leitura ou

262 silenciosa ou uma leitura geral... e ele vai éh interpretar aquele texto ver o assunto

263 tema dependendo do assunto forma do texto... e a partir daí ele vai produzir um outro

264 texto então toda vez que ele FAZ uma interpretação de texto ele também já produz um

265 ... então eu tenho vamos supor por mês ou bimestre sempre tem uns três quatro

266 textos até porque não dá pra você ler todos e devolver e tal então às vezes eles fazem

267 pra trocar entre eles mesmos....né você passa alguns temas assim pra ele

268 desenvolver... se for narrativa ce tem personagens ce tem descrição do personagem a

269 fala algumas coisas assim do discurso... e tal pra ele ver se no outro.. no texto do

270 colega também tem isso e um tentar ajudar o outro sem ver... questões gramaticais tal

271 porque aí né eles acabam levantando isso escreveu tal palavra com z.

272 **E:** Ortografia né?

273 **P:** Isso no começo mas depois eles se acostumam e vão... éh: trocando os textos e

274 tal... e de vez em quando eu pego... uma espécie de amostragem eu não vi nenhum

275 texto seu ainda então eu vou pegar e vou corrigir e vou dar umas algumas orientações

276 e tal e então... é mais ou menos assim.

277 **E:** E você acha que de forma geral... com os outros professores de quinta de sexta de

278 sétima éh: também de língua portuguesa... caminham nesse sentido com os trabalhos

279 com as amostragens?

280 **P:** Ah: eu acompanho pouco os outros né mas eu não vejo muito essa prática mas

281 nesses três anos por exemplo eles não tinham esse costume de trabalhar nas séries

282 anteriores né... então eu não sei agora conversando eu tenho uma colega que

283 trabalha mais ou menos assim na sétima até porque a gente vai individualmente

284 conversando e tal e é a professora que está ficando mais tempo porque de quando eu

285 entrei lá de professor de português é só eu que fiquei o resto já entrou já saiu os que

286 estavam também... então é uma rotatividade muito grande é difícil você estabelecer

287 uma coisa que eu acho que é grande problema da escola pública... é essa

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

288 rotatividade não há um plano há longo prazo vamos supor nesses quatro anos a gente
289 vai tentar adequar o trabalho assim assim assim assim esse ano deu assim no ano
290 que vem nós vamos entendeu que é o que existe na escola particular existe essa
291 [

292 **E:** continuidade

293 **P:** Éh.

294 **E:** E aí então você vê que você está podendo instituir na escola uma prática que é a
295 escola os professores da área não tinham... de pedir aos alunos que escrevam veja se
296 eu entendi adequadamente que escrevam com mais frequência e que sejam lidos
297 ainda que seja em amostragem?

298 **P:** É um pouco o início ainda né porque eu sempre gostaria de trabalhar de forma
299 mais efetiva assim porque eles estão acostumados a copiar coisas da lousa às vezes
300 você corrige um exercício e ele espera você falar a respostas então no começo é
301 sempre assim depois é que você vai até aquela coisa quando eles não me conhecem
302 tanto eles falam então nem o professor sabe porque não quer falar a resposta... então
303 eu falo não procura no texto vejam aí leiam o enunciado porque é aquela grande
304 dificuldade porque eles estão acostumados a esperar ah eu fiz aqui mas tá errado e
305 tal só deu o visto na hora de corrigir eu vejo então eu tento passar uma outra visão
306 não você tem a resposta aí no texto tem que achar você tem que ler com cuidado reler
307 trocar uma idéia com o colega não copiar o que ele respondeu na hora da correção e
308 de verificação éh: eles esperam que você fale a resposta ah qual que é então a
309 resposta num texto interpretativo numa interpretação de texto e tal éh: às vezes há
310 respostas mais generalizadas tal mas desde que calcadas no texto agora éh: no final
311 do ano eles já estão um pouco mais habituados a este tipo de trabalho eles
312 procurarem... tentarem responder cada um trocar experiência de acordo com o que
313 leram no texto... mas ainda é pouco vamos supor numa sala de quarenta alunos são
314 dez que realmente... vão mostrando esse resultado.

315 **E:** Então você ainda vê dificuldades para assim conversar sobre o texto escrito e se
316 ter um trabalho mais efetivo dentro da área?

317 **P:** Com os próprios professores tem porque

318 [

319 **E:** em algum momento vocês chegaram nesse nessa
320 situação de planejamento a propor o trabalho com o texto na modalidade oral?

321 **P:** Não.... até agora não.

322 **E:** Nunca?

323 **P:** Tem assim éh: o jogral alguma coisa mais éh: que é oral leitura dramatização
324 alguma coisa assim mas eu acho muito pouco assim comparando com outras
325 formas... né com forma escrita... então é trabalhado muito pouco e também discutido
326 pouco no planejamento.

327 **E:** E você já tem assim antes de você vir pra esse curso Teia do Saber você já tinha
328 algumas idéias algumas leituras a respeito do do: trabalho com texto na modalidade
329 oral o estudo do texto na modalidade oral? Como é essa sua relação?

330 **P:** Eu tinha um pouco de intuitivo né e às vezes aquela coisa de éh: no começo eu
331 sempre pedia pro aluno ler o texto em voz alta então tem a leitura você lê um
332 parágrafo o outro lê outro então eu comecei a perceber que não são todos os textos
333 que podem ser lidos em voz alta e nessa seqüência... não é? Às vezes uma
334 dramatização ou então dependendo do texto tem o diálogo um outro o texto
335 argumentativo então eu acho que alguns textos são pra ser lidos em voz alta outros

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

- 336 silenciosamente... outros que podem ter três quatro pessoas ao mesmo tempo éh:
337 relacionados com esse texto... éh: no sentido assim às vezes você pra algum aluno
338 ler a redação e: ai percebi que também na leitura é um pouco do que a professora
339 falou hoje que: ele ele prefere falar e não ler o que ele escreveu não é e alguns
340 alunos são assim eles na querem exatamente o que eles escreveram e falam assim
341 eu tenho na minha cabeça eu vou falar desse jeito e tal e é pura oralidade porque ele
342 não quer transmitir pro oral falado como ele escreveu não sei assim há um certo
343 acanhamento também porque ele vai escrever ele escreve na norma culta e depois
344 pra ele ler o que ele escreveu ele sente acho um pouco de: de: dificuldade.
345 **E:** Você assim acompanha mesmo o que eles escrevem fazendo uso da norma culta?
346 **P:** A leitura?
347 **E:** Não a escrita... é em norma culta?
348 **P:** Quando ele faz uma redação... vamos supor que ele vai fazer uma narrativa então
349 ele tem ah transcrição na fala da personagem e tal ele pode usar então dependendo
350 da situação um exemplo né eh ele usou na fala da personagem a linguagem informal
351 ... mas o narrador tá na norma culta então ele não quer ler aquela do jeito que ele
352 escreveu ali porque ele fala informalmente com os colegas tal e: eu já procurei fazer o
353 contrário também ele escrever o que foi discutido num grupo por exemplo...tem cinco
354 pessoas uma vai ser uma espécie de relator do que está sendo discutido então ele
355 coloca colega um dois três e quatro nome... e o que você foi falando no grupo ele foi
356 anotando depois o outro o que foi discutido dentro daquele tema... e isso foi muito/já
357 trabalhei várias vezes assim..é muito interessante porque eles transcrevem do jeito
358 que o outro falou não se preocupam com essa questão da formalidade e tal... e eles
359 escrevem bem mais... não é eles vão passando as idéias que foi discutindo porque
360 tem o orador do grupinho então um relatou e o outro vai ler... e: aí todos vão participar
361 então é uma forma mas sem preocupar com a oralidade assim entendeu é mais pra
362 manter uma certa ordem.
363 **E:** Entendo entendo.
364 **P:** E é a participação porque ai você trabalha em grupo... vamos supor eu divido... dez
365 grupos ali quatro alunos.... sempre tem um que realmente faz tudo lê tal tal tal e os
366 outros três ficam brincando então eu fui distribuindo assim pra eles
367 [
368 **E:** participarem né?
369 **P:** É ao mesmo tempo acabou dando certo nessa questão da oralidade... eles
370 acharam mais fácil a transcrição o jeito que eles falaram tal sem se preocupar muito
371 em formalizar e ai eles discutem participam mais querem falar mais e há uma certa
372 organização daí quase que espontânea porque tem o orador do grupinho lá tem o
373 outro isso em termos de texto assim argumentativo e tal.
374 **E:** Paulo veja bem há pouco você disse que há dificuldades entre os professores da
375 área de língua portuguesa de olharem mais para o tratamento do texto... di: poderem
376 trabalhar mais efetivamente com o texto e qual é essa relação do texto... você vê
377 alguma relação do texto com professores de outras área?
378 **P:** Essa preocupação da da ?
379 **E:** Né na hora do planejamento... ou em situações ao longo do semestre você vê
380 outros professores... ou seja você disse que dificuldades entre os professores da
381 área...
382 **P:** Isso os próprios professores de português.

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

- 383 **E:** Você vê entre os outros professores matemática biologia ciências geografia... a
384 preocupação em também em orientar o processo de leitura e de produção de textos?
- 385 **P:** O comentário que a gente ouve é que vamos supor o professor de história fala o
386 menino lá escreveu tal palavra assim é e tal eu corriji mas uma postura mais crítica e
387 às vezes a gente se sente responsabilizado porque o professor de português tem
388 cuidar que o professor escreva bem e consiga entender e tal então há um pouco de eu
389 sinto entre os professores um pouco de: não desunião não vou dizer isso mas que não
390 há uma: se entre os da própria área de português não existe muito o professor de
391 quinta com o de sexta e tal pra haver uma continuidade os das outras há menos ainda
392 bem
- 393 [
- 394 **E:** menos ainda.
- 395 **P:** Eles se sentem descompromissados com isso... o menino tem que entendê a lá a
396 pergunta de história pra poder responder e tem que escrever corretamente e se não
397 escreve eles vêm contar pro professor de português olha seu aluno está escrevendo
398 isso aqui.
- 399 **E:** Como né?
- 400 **P:** Então a gente se sente eu me sinto até meio culpado entre aspas porque () ia
401 fazer então é como você vê o menino lá que fala dois mais dois são oito o professor
402 de matemática é que deveria ter ensinado né não há essa não sei se eu chamaria de
403 desunião.
- 404 **E:** É que na matemática a linguagem da matemática há uma especificidade mas a
405 linguagem verbal ela permeia as outras relações as outras formas de conhecimento
406 né de forma que o cuidado da linguagem verbal parece-me sei que há algumas
407 especificidades ao profissional que estuda a linguagem mas
- 408 [
- 409 **P:** uhn uhn
- 410 [
- 411 **E:** mas a responsabilidade é de outra ordem talvez uma boa notícia pra você
412 você não precisa se sentir responsável.
- 413 **P:** Não eu sei disso é que eu
- 414 [
- 415 **E:** não deve é
- 416 [
- 417 **P:** tanto que uma vez eu não lembro eu cheguei na sala e:
418 os alunos vieram me mostrar na lousa “ah: a dona da geografia o que escreveu aqui e
419 não sei o quê” aí eles falaram “a gente falou pra ela que não era assim que escrevia
420 falou ah: eu não tou preocupado e ela falou eu não to preocupado com o português
421 eu tenho que falar aqui o nome do país ou o quê” então o aluno se sente também
422 assim bom na aula de português eu tenho que de ter essa preocupação na de
423 geografia eu não preciso eu acho que é um pouco de desinformação também.
- 424 **E:** Sei e como é que estão sendo eh: essas: como estão sendo as leituras que você
425 tem realizado nesse projeto na Teia do Saber você tem tomado mesmo como a
426 oportunidade de voltar a estudar ou tem sido assim mas no sentido da imposição?
- 427 **P:** Não... num primeiro momento quando eu soube da: oportunidade foi acho que em
428 agosto não me lembro éh: agora eu pensei no seguinte bom éh: eu acho que vai ser
429 importante porque eu me lembrei do grupo de redação do vestibular que o pessoal
430 sempre dizia que devia haver um intercâmbio vamos dizer assim ah () a gente forma

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

- 431 os professores eles vão para o estado só que a gente não tem o retorno de como tão
432 se saindo lá os professores e tal então eu vi a oportunidade assim falei bom eu vou
433 voltar a ver os professores e ver como ta agora né porque vai mudando.
- 434 **E:** Claro
- 435 **P:** E: eu pensei também no seguinte de trabalhar alguma coisa bem concreta... porque
436 ah pego alunos por exemplo na oitava série que tem eu acho que vocês na
437 universidade também éh: problemas de todo tipo de dificuldade de alfabetização tem
438 aluno que mal sabe escrever o nome escrevem palavras que não correspondem né tal
439 bom acho que vai ter alguma coisa pra eu poder... trabalhar o concreto ali o real
440 porque eu não sou alfabetizadora mas deve ter alguma forma não como Paulo Freire
441 e tal mas de poder adequar algumas coisas e fazer com que o aluno nesse ano tenha
442 um trabalho que pelo menos ao final ele esteja um pouco perto dos outros que estão
443 realmente cursando a oitava num nível de oitava série e tal e não o outro que ele está
444 lá vamos supor comparando com séries com uma quarta e quinta série.... então dentro
445 desse aluno recuperar esse aluno porque às vezes ele ta ali brincando e tal não por
446 porque ele é bagunceiro e isso ai ele está desmotivado ele vai fazer o quê? Ele vai
447 brincar... então de poder usar isso na sala de aula de ver alguma coisa e eu tô
448 gostando muito porque eu to realmente vendo coisas que é um pouquinho que eu to
449 pensando e: que existe também de uma forma sistematizada uma pesquisa e tal que
450 eu acho que dá pra resgatar muita coisa.
- 451 **E:** É.
- 452 **P:** Eu não senti nenhuma imposição porque fui eu que procurei eu fiquei sabendo que
453 ia ter e tal ai a coordenadora foi na Diretoria de Ensino e trouxe as inscrições lá as
454 opções de horário e eu tava até meio frustrado porque eu achei que não ia sair esse
455 ano
- 456 [
- 457 **E:** ((risos)) é quase que não saiu mesmo [
- 458 [
- 459 **P:** e eu espero que tenha
- 460 outros mais pra frente porque é uma primeira experiência
- 461 **E:** Éh.
- 462 **P:** Então eu acho que muitas coisas e a gente sente entre os professores também que
463 estão fazendo ali muitos não tão assim que é mais ou menos o clima que existe dentro
464 de numa escola pública é outros estão lá ah tem que fazer vai ganhar num sei quê vai
465 ser isso vai ser aquilo e tal... mas não tão muito assim como que vou dizer engajados
466 na escola e querendo realmente trabalhar SÉrio e: desempenhar esse compromisso
467 aí com o aluno e cumprir essa função porque eu acho o seguinte eu acho que você
468 trabalha numa empresa você produz ai () se você não produzir bem... tudo bem
469 aquilo lá vai ser negado e vai voltar e você vai produzir de novo... agora na sala de
470 aula não se você fizer direito eh o que você puder e tal dentro daquele ano aquilo ali
471 vai afetar mais ainda o ser humano o pedaço da vida daquela pessoa.
- 472 **E:** E aí tem gente que reclama Paulo.
- 473 **P:** Eu sei disso porque eu estudei em escola pública então dependia muito de mim
474 mas eu também agradeço a muitos professores que eu tive que me ajudaram então é
475 uma experiência um pouco pessoal minha que eu não quero que o outro to vendo um
476 aluno lá que era como eu era então eu não quero reproduzi isso fica só que é difícil a
477 gente tenta ajuda mas não ser assim assistencialista.
- 478 **E:** Claro.

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

479 **P:** Porque você não tem como favorecer certas coisas você tem que fazer com que ele
480 desenvolvam esse processo... eh: a gente vê muitos professores que não estão
481 muito... assim consciente dessa coisa.

482 **E:** Você vislumbra uma possibilidade ah de pensar quem sabe num futuro não muito
483 distante uma uma proposta junto a seus colegas na sua escola com os outros
484 professores de língua portuguesa outras séries do tratamento da oralidade para que
485 ele fosse incluído no planejamento?

486 **P:** Ah: eu acho que seria interessante porque com esses trabalhos as pessoas estão
487 começando tomar consciência disso né.. essa questão do preconceito lingüístico de
488 que a norma padrão escrita prevalece ta acabando um pouco com essa vamos dizer
489 assim com esse conceito pronto que é isso na verdade e tal que eu acho que o
490 próprio professor na sala de aula trabalha oralmente e os alunos também é um
491 primeiro contato tal depois que ele vai escrever então eu acho que vai haver esse tipo
492 de não digo de reconhecimento mas que vá devagarzinho entrando mais essa
493 consciência.

494 **E:** Você vê assim agora em relação aos estudos que você tem tomado contato do
495 texto na modalidade oral você: o que que você está pensando de tudo isso você disse
496 há pouco que vai de encontro a algumas coisas que você já estava pensando né? **E:**
497 Sei e como é que estão sendo eh: essas: como estão sendo as leituras que você tem
498 realizado nesse projeto na Teia do Saber você tem tomado mesmo como a
499 oportunidade de voltar a estudar ou tem sido assim mas no sentido da imposição?

500 **P:** Não... num primeiro momento quando eu soube da: oportunidade foi acho que em
501 agosto não me lembro éh: agora eu pensei no seguinte bom éh: eu acho que vai ser
502 importante porque eu me lembrei do grupo de redação do vestibular que o pessoal
503 sempre dizia que devia haver um intercâmbio vamos dizer assim ah () a gente forma
504 os professores eles vão para o estado só que a gente não tem o retorno de como tão
505 se saindo lá os professores e tal então eu vi a oportunidade assim falei bom eu vou
506 voltar a ver os professores e ver como ta agora né porque vai mudando.

507 **E:** Claro.

508 **P:** E: eu pensei também no seguinte de trabalhar alguma coisa bem concreta... porque
509 ah pego alunos por exemplo na oitava série que tem eu acho que vocês na
510 universidade também éh: problemas de todo tipo de dificuldade de alfabetização tem
511 aluno que mal sabe escreve o nome escrevem palavras que não correspondem né tal
512 bom acho que vai ter alguma coisa pra eu poder... trabalhar o concreto ali o real
513 porque eu não sou alfabetizador mas deve ter alguma forma não como Paulo Freire e
514 tal mas de poder adequar algumas coisas e fazer com que o aluno nesse ano tenha
515 um trabalho que pelo menos ao final ele esteja um pouco perto dos outros que estão
516 realmente cursando a oitava num nível de oitava série e tal e não o outro que ele
517 está lá vamos supor comparando com séries com uma quarta e quinta série então
518 dentro desse aluno recuperar esse aluno porque às vezes ele tá ali brincando e tal
519 não por porque ele é bagunceiro e isso ai ele está desmotivado ele vai fazer o quê?
520 Ele vai brincar... então de poder usar isso na sala de aula de ver alguma coisa e eu tô
521 gostando muito porque eu to realmente vendo coisas que é um pouquinho que eu to
522 pensando e: que existe também de uma forma sistematizada uma pesquisa e tal que
523 eu acho que dá pra resgatar muita coisa você tem alguma coisa.

524 **P:** É eu tenho idéia de comprar um gravadorzinho e tal mas é de de de fazer com que
525 o aluno também não é só o texto escrito que ele produz né ele produz também o oral
526 então ele desenvolve isso e eu já faço isso de certa forma... que ele não só lê o texto

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

- 527 que ele escreveu mas a partir de uma discussão ele vai discutir um tema um assunto
528 oralmente e às vezes de um certo improvisado mas baseado naquilo que ele leu que ele
529 tá se lembrando do que foi discutido no grupo...
- 530 **E:** Uhn uhn.
- 531 **P:** Então acho que a forma de expressar isso oralmente é importante e às vezes
532 aquilo que ele usa na casa dele como ele fala então começou assim nessa questão da
533 adequação da linguagem.
- 534 **E:** Uhn uhn
- 535 [
- 536 **P:** que você em uma situação formal fala de uma forma lá no campinho de futebol
537 ce fala de outra na igreja é outra em casa então essa reprodução de certos momentos
538 tal dentro da sala de aula foram também trazendo essa questão né?
- 539 **E:** Agora você se deu conta nós acabamos centrando nossa conversa na escola
540 pública né e: essa relação sobre o texto unidade de ensino o trabalho com gênero no
541 no planejamento no Escola 2 e no Escola 3 você disse que no Escola 3 há mais
542 possibilidade de pensar em um planejamento mais real mais efetivo e lá você tem
543 outros professores que você conhece que trabalha de forma sistemática o texto o
544 texto é a unidade de ensino trabalha com gêneros.
- 545 **P:** É apesar de ser o primeiro ano meu lá eu to terminando o ano já existe uma outra
546 perspectiva agora em novembro já tão fazendo levantamento pro que vai ser
547 trabalhado no ano que vem que deu certo que não deu eu já conversei com a
548 professora de quinta série com a professora com a sexta e com a sétima já falei com
549 quem vai pegar os alunos que vão pro primeiro ano pra numa reunião pra passar o
550 que foi trabalhado o que não foi determinados alunos e tal então o aluno ao professor
551 que vai receber os alunos no primeiro ano já sabem mais ou menos eles já ganham
552 tempo e: na sala de aula é trabalhado eles já participaram de saraus de peças de
553 teatro há um movimento que trabalha mais a questão da oralidade de postura
554 adequação do texto o tipo de texto então é uma coisa mais organizada e que existe
555 mais espaço pra ele desenvolver tem música um toca violão faz algum tipo de
556 declamação de poema então há uma variedade maior né e dentro da própria sala de
557 aula pra você faz um debate um coisa já existe uma prática porque a maioria dos
558 alunos vêm desde o pré.... então você fala nós vamos debater tal assunto a gente leu
559 isso viu aquilo... e ta na televisão tal e tal eles já tem essa
- 560 [
- 561 **E:** eles já tem os modelos
562 assimilados
- 563 [
- 564 **P:** já sabem como proceder
- 565 [
- 566 **E:** reconhecem
- 567 [
- 568 **P:** existem as coisas que vão ah um fala
569 outro fala acho que é normal até entre os professores qualquer um às vezes tem essa
570 é: vamos dizer assim esse jeito ai de um falar primeiro
- 571 [
- 572 **E:** os assaltos
- 573 [
- 574 **P:** desviar o assunto

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo Duração: 50 minutos

575 [

576 **E:** as digressões.

577 **P:** Alguém que não tá muito interessado naquele tema mas é diferente já é uma outra

578 forma de trabalhar e pra mim é até mais fácil de conduzir agora lá no Escola 2 já é

579 uma outra realidade diferente distinta e são alunos de ensino médio a maioria vem da

580 escola pública... que vai ele vai estudar a noite pra conseguir alguma profissão né

581 mecatrônica e tal e ao mesmo tempo conseguir prosseguir os estudos e depois fazer

582 uma faculdade engenharia normalmente alguma coisa assim e eles não tão muito

583 assim português não é tão essencial eles vêem assim... fala bom eu vou ser

584 engenheiro vou trabalhar no computador e tal então eles não têm muito essa

585 preocupação há aquele desinteresse eles vêem português mais como um obstáculo

586 do que alguma coisa que vai ajudar então você tem que trabalhar até pra mudar o

587 conceito que eles fazem né... e também é um pessoal que uma certa vamos dizer

588 assim apesar de ser terceiro ano já tem uma defasagem grande até então eu acho

589 que é um pouco mais complicado do que a oitava série porque na oitava ainda dá pra

590 ele fazer se eu consegui muda alguma coisinha na oitava no ensino médio ele vai

591 pode ainda desenvolver então é mais complicado pra mim e é à noite né?

592 **E:** E: ai vem assim trabalhar tem uma implicação né tanto no oral quanto escrito ()

593 quantas aulas?

594 **P:** No Escola 3 e: seis horas no Escola 2 não são TANTas aulas né e no estado eu

595 tenho vinte quatro então dá trinta quarenta aulas... eu já cheguei a dar sessenta e

596 cinco aulas trabalhar de sábado nunca mais faço isso eu me separei de um primeiro

597 casamento exatamente por isso cê acaba não conseguindo nem uma coisa nem outra

598 nem no lado profissional nem pessoal não dá pra casa isso daí e agora eu tento

599 administrar melhor essa questão porque a gente sabe que tem haver momento em

600 que você vai levar coisa pra casa fim de semana e tal e: e como tem leitura você vai

601 planejar alguma coisa você vai planejar uma semana ou um mês alguma coisa assim

602 você tem que ter tempo que eu costumo às vezes levantar mais cedo a ficar até mais

603 tarde da noite então eu levanto quatro horas da manhã aproveito que tô rende mais a

604 leitura alguma coisa a minha mulher não gosta muito mas é um jeito que eu acho que

605 resolve então é eu tenho aula nesse caso nesse ano eu tenho a terça-feira de manhã

606 que dá pra organizar alguma coisa e eu procuro entre os intervalos que nem eu saio à

607 seis horas de uma escola para dar aula às sete na outra... eu vou direto então das

608 seis e quinze até às quinze para sete eu organizo algumas coisinhas também que são

609 aquelas que surgem no meio ali numa aula não deu pra trabalhar tudo

610 [

611 **E:** tem que rever

612 [

613 **P:** ou faltaram alguns alunos... alguma coisa ficou pra trás então nesse

614 meio tempo eu procuro fazer nessa horariozinho vago que fica.

615 **E:** Então era isso eu gostaria de conhecer um pouco mais da visão de quem

616 realmente está presente no dia-a-dia a percepção do cotidiano de quem está lá na

617 escola.

618 **P:** É eu gostaria de dizer também de dizer o seguinte no meu modo de pensar... que

619 eu vejo muitos professores que dão aulas em escolas particulares e que o estado

620 acaba virando um bico ai e tal ele não é o mesmo profissional... então como ele ganha

621 menos ele se dedica menos eu procuro não pensar desse jeito nem agir dessa forma

622 eu trabalho do mesmo jeito na escola particular e na pública claro que dentro das

ANEXO B

ENTREVISTA : Professor Paulo

Duração: 50 minutos

623 condições de cada uma mas com certo compromisso se eu vou estar lá da uma às
624 seis na escola pública eu vou procurar fazer meu trabalho de acordo com as coisas
625 que eu acredito e eu tenho em vista então eu vou tentar... não me doar que eu
626 também não sou purista e tal mas trabalhar eu to lá pra trabalhar eu to recebendo xis
627 lá tenho que fazer jus a isso não ficar lá sentado contando piada então existe na
628 minha consciência essa questão de você fazer o melhor da melhor forma possível né
629 dentro das condições independente de onde você estiver estiver no estado na escola
630 particular e tal você vai fazer jus aquilo a que você ta tem como incumbência às
631 vezes a gente vê no estado isso também não ganho pouco vai descontar mais não sei
632 quanto e tal só que eu penso no aluno que ta ali ele não tem culpa que o professor
633 ganha pouco e tal ele também tem que chance de adquirir algumas coisas.
634 **E:** É uma postura profissional porque em todas as profissões há possibilidades de
635 você ser mais remunerado menos remunerado então é a postura profissional que está
636 em jogo.
637 **P:** É claro que se eu ganhasse muito mais eu compraria mais livros faria mais cursos e
638 tal não precisaria trabalhar tantas horas mas eu acho que já deu pra casar um
639 pouquinho essas quarenta horas até que dá pra administrar também e ter a família
640 também
641 [e ter a família é claro eu vou
642 **E:**
643 desligar aqui.

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

1 **E:** Como eu já disse a você é: não vou proceder à entrevista com perguntas e respostas...
2 tá bom você pode mudar o caminho você fica bem à vontade...

3 **P:** Certo.

4 **E:** Tá bom? então em primeiro lugar eu gostaria que você se identificasse... seu nome sua
5 idade a sua formação há quantos anos você já trabalha... onde você está trabalhando...
6 né situar um pouquinho a professora Ana.

7 **P:** Meu nome é Ana é: eu trabalho como professora há vinte anos sendo que desses vinte
8 anos éh: eu trabalhei dez só com a prefeitura que era de pré escola é: ao me formar né...
9 eh: como PEB /do/dois... eu:... passei a lecionar de quinta à oitava é: na escola particular e
10 na escola pública... na particular eu trabalho com com: com: supletivo... no colégio
11 Escola 1 eu trabalhei bastante tempo era tudo apostilado o: trabalhava com alunos de:
12 faixa etária de: dezenove em diante que eram alunos de indústrias... é: depois eu
13 continuei só na rede publica... onde eu estou faz quinze anos...e: eu sou formada no
14 magistério e: também sou formada em Letras pela NOME DA ESCOLA faço bastante
15 curso de capacitação foram esses cursos de capacitação que eu faço... eu não fiz
16 nenhuma especialização em nenhuma área... é: trabalho muito de quinta à oitava...
17 sendo que geralmente eu fico com quinta série pelo meu tempo de trabalho os
18 professores mais velhos gostam de pegar de sétima e oitava e então eu acabo ficando
19 com quinta e sexta... eu aDoro trabalhar com essa faixa etária eu me identifico MUito com
20 ela... as crianças assim se identificando-se MUito comigo e é um trabalho MUito gostoso
21 difícil atualmente ta MUito gostoso trabalhar com essa faixa etária principalmente na
22 escola pública porque nós... de uns cinco anos pra cá nós estamos tendo muitos
23 problemas com criança é: na parte de alfabetização.... então nós estamos recebendo a
24 maioria das crianças com problemas seríssimos de alfabetização então fica muito difícil o
25 trabalho porque nós não estamos acostumados a alfabetizar pra depois é: dar
26 andamento ao nosso trabalho... e: já tentamos fazer uma parceria porque hoje em Limeira
27 é: o ciclo um é: é da prefeitura depois eles entram para o ensino público estadual e: eu
28 acho que essa separação... é que começou a criar determinados problemas porque nós
29 não temos envolvimento nenhum com professor de primeira à quarta daí quando chega
30 na quinta nós não temos noção de como essa criança está chegando e estamos pegando
31 a maioria das crianças grande parte das crianças... sem estrutura para uma quinta-série.

32 **E:** E você reconhece... ou há um consenso entre seus colegas.. que foi depois da
33 municipalização?

34 **P:** Nós achamos que um dos motivos foi esse porque a minha escola - a escola que eu
35 trabalho atualmente que é a NOME DA ESCOLA 1 - faz dez anos que eu estou lá - e ela
36 era de primeira à quarta e depois de quinta à oitava então nós formamos um grupo só... e
37 quando era um grupo só e quando era esse grupo só nos planejamentos eram
38 conversado que se espera de uma quinta de uma primeira de uma segunda então havia
39 essa

40 [comunicação
41 **E:** [

42 [continuidade
43 **P:** comunicação hoje não há mais... então nós percebemos que nós ficamos muito perdidos
44 por receber essas crianças não sabendo como elas estão chegando a hora que chega
45 que você a gente se depara com a situação que está e acho que de primeira a quarta
46 também por não saber o que uma quinta série está esperando o que vai ser preciso pra
47 criança pra ela se desenvolver numa quinta série então nós percebemos bastante assim
48

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana Duração: 40 minutos

49 ah: é: andamos tentando fazer reunião que as crianças elas chegam por exemplo na
50 quinta falando muito de classes gramaticais sem saber ler escrever produzir um texto é:
51 fazer um simples diálogo dentro de um texto simples então ela vem totalmente sem estar
52 trabalhada pra uma quinta série... e: e também assim o ano passado pra você ter um a
53 idéia duas quintas séries sem estar alfabetizada.... e fica MUItto difícil porque... não que
54 que seja diferente o professor de quinta à oitava com o de primeira à quarta... mas como
55 você sabe... nós ficamos pouco tempo com a criança.

56 **E:**Uhn uhn.

57 **P:** E eles passam a ter oito professores... que não sabem trabalhar com a alfabetização
58 na realidade é isso nós até tentamos... na área de português ainda tem uma facilidade
59 maior mas nós não somos preparados para alfabetizar e boa parte dessas crianças
60 acabam indo pra sexta... pra sétima... pra oitava.... sem saber ler e escrever mal sabendo
61 ler e escrever então a gente anda MU:Itto preocupada com essa situação do ensino
62 público... e esse ano eh: mudou o planejamento da seguinte forma... nós chegávamos na
63 escola... e já tínhamos que fazer o planejamento... então o que acontecia nós fazíamos
64 um planejamento sem conhecer as crianças que a gente ia trabalhar... era entregue esse
65 planejamento... era do estado cê tinha que trabalhar em cima dele. então chegou a
66 conclusão que/que o planejamento ficava TOTALmente furado

67 [uhn uhn
68 **E:** [

69 [**P:** você entregava um planejamento o qual você não seguia não
70 trabalhava... então não era planejado hoje o planejamento está começando a ser montado
71 agora porque você passou a a: fevereiro conhecendo a criança em março você começou
72 a esquematizar o seu planejamento a: a desenvolver o planejamento pra daí você
73 realmente montar em cima daquela clientela que você tá recebendo... antes também era
74 um planejamento... feito... pra: por exemplo tinha seis sextas séries na escola duas com
75 cada professor um professor fazia o planejamento pra todas as classes sextas séries e
76 entregava... tinha que seguir... HOJE não cada professor está fazendo pra sua classe
77 porque nós temos classes não alfabetizadas... classes que estão um pouquinho mais
78 adiantadas... outras então não adiantava seguir um mesmo planejamento mas isso
79 comeÇOU a acontecer este ano na escola pública.

81 **E:** Então só pra localizar você fala você trabalha na na: NOME DA ESCOLA?

82 **P:** NOME DA ESCOLA.

83 **E:** NOME DA ESCOLA você está em outra escola também ?

84 **P:** Não atualmente eu estou somente lá.

85 [**E:** [somente lá.. quantas salas você tem lá?

87 **P:** Eu tenho::: doze salas de aula.

88 **E:** Doze salas?

89 **P:** Dozes classes doze classes.

90 **E:** Que corresponde a quantas aulas na semana?

91 **P:** Quarenta.

92 **E:** quarenta

93 **P:** Quarenta aulas semanais.

94 **E:** Quarenta aulas semanais ... é: de quinta à oitava?

95 **P:** De quinta à oitava eu só não tenho oitava.

96 **E:** Certo e: esta: só pra ficar o registro né : qual o perfil da escola? é na periferia?

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

- 97 **P:** É um bairro bem periférico... é: de crianças BEM carentes inclusive que muitas moram
98 em barracos
99 [
- 100 **E:** é la Nome do Bairro?
- 101 **P:** Não é lá:: no Nome do Bairro pega Nome do Bairro... que o Nome do Bairro MESmo e
102 o Ibirapuera que é aonde está situada a escola... nós não recebemos alunos daquele
103 bairro porque eles vão todos para o NOME DA ESCOLA 2... os pais não querem que
104 estudem na na ESCOLA por ser uma escola pequena (..)
105 [
- 106 **E:** a NOME DA ESCOLA 1
107 lá no Cecap havia três escolas antigamente a escola do Nome da Escola uma no meio e
108 outra embaixo... a ESCOLA 1 qual é?
- 109 **P:** É ainda existe ela fica do lado da Nome da Escola ela fica no Nome da Escola
110 [
- 111 **E:** ta já sei qual é.
- 112 **P:** No Nome do Bairro e daí ela pega Nomes dos Bairros
113 [
- 114 **E:** são os bairros novos
115 [
- 116 **P:** Nome do Bairro são os bairros
117 que estão iniciando né... começando... a ser estruturados
118 [
- 119 **E:** era uma escola pequena e que passa a receber né
120 [
- 121 **P:** isso
122 [
- 123 **E:** quantos alunos você tem idéia que ela tem
124 atualmente?
- 125 **P:** Oitocentos nós temos inclusive problema com relação a isso porque nós temos seis
126 sala de aula as quais não comportam muito o número de alunos... é: este ano nós não
127 conseguimos montar a sétima série que são de crianças de doze anos... de manhã então
128 formou-se duas sétimas de manhã.
- 129 **E:** São só seis salas?
- 130 **P:** Seis salas.
- 131 **E:** Espaço físico de seis salas?
- 132 **P:** De seis salas ela é bem pequena... e aí a criança chega na sétima série ela tem que
133 noturno ou a família tem que procurar
134 [
- 135 **E:** outra escola?
136 [
- 137 **P:** outra escola... porque sétima a gente consegue abrir
138 duas e o resto vai pro noturno... foram duas pro noturno de crianças MUito pequenas de
139 crianças de onze doze anos.
- 140 **E:** Certo é: é: você faz referência a esse planejamento você: verifica que é especifico na
141 sua escola... ou de modo geral você tem informações que o planejamento em Limeira
142 está sendo realizado dessa forma?
- 143 **P:** De forma geral.. no geral... esse ano está sendo realizado dessa forma porque veio
144 uma ordem da delegacia

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana Duração: 40 minutos

- 145 [
- 146 **E:** da diretoria
- 147 [
- 148 **P:** da diretoria de ensino que: nós esse ano fizéssemos o planejamento
- 149 primeiro investigando a situação... a minha escola já havia começado isso o ano passado
- 150 mas... no fim falava-se que ia fazer desse jeito mas daí todo mundo entregava o
- 151 planejamento e na realidade não era feito baseado nisso.
- 152 **E:** E: depois que vocês traçaram esse diagnóstico da classe na verdade é um diagnóstico
- 153 [
- 154 **P:** nós fizemos o
- 155 diagnóstico para depois montar esse... planejamento.
- 156 **E:** Isso pra saber quais são as reais necessidades.
- 157 **P:** As reais necessidades .
- 158 **E:** Quer dizer não adianta ter um plano pré-estabelecido se você tem uma classe que não
- 159 tem o preparo pra receber né: pra você ministrar aquele conteúdo.
- 160 **P:** Uhn uhn.
- 161 **E:** Antes de concluir esse planejamento a área específica.... como é que: você disse se
- 162 somos seis... quantos professores de quinta-série?
- 163 **P:** Este ano nós estamos em quatro professores pra seis quinta séries
- 164 **E:** Então quatro professores de língua portuguesa da cadeira de língua portuguesa antes
- 165 da conclusão desse planejamento existem reuniões específicas entre vocês para
- 166 chegarem a uma proposta: ah digamos assim os planos de ensino serão diferentes mas
- 167 existe uma conversa mais específica entre vocês?
- 168 **P:** Existe este ano principalmente tá existindo bastante nós passamos é: uma semana
- 169 que foi depois do carnaval... é: antes do carnaval nós havíamos dado uma redação pras
- 170 crianças onde cada professor corrigiu da sua classe verificou pela redação que foi bem
- 171 simples pras crianças ele verificou como que estava a classe o que estava faltando e
- 172 cada um depois expôs como que estava cada cada classe.
- 173 **E:** No planejamento geral?
- 174 **P:** Isto está sendo feito principalmente na quinta série.
- 175 **E:** No planejamento geral ou já entre os professores da área específica?
- 176 **P:** Entre os professores da área específica.
- 177 **E:** Da área específica?
- 178 **P:** Foi feito na área de português.
- 179 **E:** Certo.
- 180 **P:** E um na área de matemática foram as duas áreas que foram abordadas pra.. pra ver
- 181 [
- 182 **E:** montar um diagnóstico.
- 183 **P:** Montar um diagnóstico
- 184 **E:** E aí esses resultados foram apresentados em reunião da área específica?
- 185 **P:** Da área específica.
- 186 **E:** Não... área específica você entende linguagens ou só professores de língua
- 187 portuguesa?
- 188 **P:** Não linguagem geral.
- 189 **E:** Linguagem geral.
- 190 **P:** É porque há arte ciências toda toda....
- 191 [

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

192 **E:** é então não tem assim não é uma restrição professores apenas de
193 língua portuguesa.

194 **P:** Antigamente era este ano é: é:: com os estudos com todos os problemas que nós não
195 conseguimos vencer durante esse período que de uns cinco anos pra cá vem se
196 agravando muito então debate-se muito não adianta só o professor de português estar
197 trabalhando diversos variedades de texto se ele não estiver em conjunto com outras áreas
198 né e assim na matemática.

199 **E:** E você verifica o que você já consegue verificar em termos concretos objetivos desse
200 trabalho dessa contrapartida das outras áreas de conhecimento?

201 **P:** Nossa é assim é um é uma união muito importante porque as crianças percebem que
202 todos estão voltados para um mesmo trabalho antes eles viam assim “ciências tá dando
203 um texto é: de sexta mas não tem nada a ver com a área de português” e hoje não como
204 trabalha o trabalho está tentando unir que é muito difícil não é sempre que dá pra fazer
205 essa união principalmente o estado ele é falho muitos professores que dão muitas aulas
206 em muitas escolas então de repente no planejamento você não consegue reunir os
207 professores da sua escola porque um tem sede em outra escola ta na outra escola e daí
208 na hora que voCE elabora o trabalho... um já não pensa daquele jeito o outro não quer
209 fazer desse jeito o outro acha que não vai dar certo porque não participou... do do que foi
210 estudado do que foi proposto então a dificuldade maior é nessa nesse aspecto.

211 **E:** então veja bem você falou assim a união né na verdade

212 []
213 **P:** quando conseguem que nem

214 []
215 **E:** (os professores) mas o que eu gostaria de
216 saber se objetivamente se efetivamente você tem constatado por exemplo o professor de
217 geografia solicitando que os alunos leiam escrevam e dando retorno desse texto?

218 **P:** Ah sim...() atualmente.

219 **E:** Você tem feito esta constatação?

220 **P:** Tanto é que muitas vezes eles pegam um texto que seja que seja da área deles eles
221 vêm até a gente pergunta Ana que que você... que que você gostaria que eu
222 acrescentasse aqui que que seria legal além de eu explorar a minha área que daria pra
223 entrar então está havendo é uma tentativa está sendo uma experiência pra todos... mas
224 que eu acho assim que está sendo de um grande valor para a escola toda porque eu
225 percebo que até as crianças estão se organizando melhor... antes era assim trabalho de
226 português por exemplo eles tinham que entregar bonitinho certinho olhar a escrita e o de
227 ciências já entregava com palavras erradas não tinha problema porque ciências não ia
228 olhar isso só ia olhar o conteúdo hoje já não... hoje o professor de ciências de geografia já
229 pede a mesma estrutura a mesma organização... pra que a criança já saiba que não é
230 uma exigência do português é uma exigência pra ele em tudo o que ele vai fazer em todo
231 trabalho que ele vai fazer ele tem né que ver se não tem erro se ta bem escrito por que
232 que ele colocou determinada palavra então hoje ta eles essa união está ajudando
233 bastante principalmente com as quintas nesse sentido.

234 **E:** Você tem ministrado aulas de língua portuguesa nessas quintas?

235 **P:** É sétimas e oitavas que eu leciono inglês.

236 **E:** Mas quintas

237 []
238 **P:** mas quintas é inglês e português... as duas.

239 **E:** Você trabalha em uma mesma classe português e inglês?

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

- 240 **P:** Na mesma classe português e inglês.
- 241 **E:** E: quais são as referências... vamos dizer.. textos ah: os docuMENTos que são
- 242 referências para a elaboração do planejamento? existem algumas referências?
- 243 **P:** Existe nós procuramos assim é: deixa aberto... no planejamento nós temos o livro
- 244 didático... e: nós nós deixamos aberto para livros paradidáticos nós recebemos muito a
- 245 revista Veja e a revista Escola que sempre vem com reportagens boas com textos com os
- 246 quais a gente trabalha muito em sala de aula e: também pegamos textos da Gazeta de
- 247 Limeira porque é um material que está próximo da escola e que facilita pras crianças
- 248 quando elas precisam pesquisar tem dentro da escola... então é esse material.
- 249 **E:** Esse é o material didático vamos dizer assim
- 250 [
- 251 **P:** é.
- 252 **E:** Mas digamos as referências para os professores.... há documentos para referenciar o
- 253 trabalho dos professores... no momento do planejamento?
- 254 **P:** Não fora fora
- 255 [
- 256 **E:** digamos documentos da escola documentos da diretoria?
- 257 **P:** Tem...tem assim no momento do planejamento a gente tem que ver primeiro o plano
- 258 da escola...
- 259 **E:** E a sua escola já tem um plano?
- 260 **P:** Já tem um plano de ensino da escola.
- 261 **E:** É um plano ou é um projeto?
- 262 **P:** É um plano é um plano de ensino que é feito em cima da população que a gente
- 263 trabalha
- 264 **E:** Então a sua escola não tem ainda um projeto pedagógico?
- 265 **P:** Nós estamos ela ela tem um projeto pedagógico ele está formulado e vinha há muito -
- 266 tempo de uns cinco anos pra cá é estava- é estava pronta a proposta tudo certinho - só
- 267 que nós vimos que ele não estava funcionando então a gente está re: re:fazendo
- 268 revisando todo ele... em cima dessas dificuldades.
- 269 **E:** E quem participa dessa revisão?
- 270 **P:** Diretor coordenador professores.
- 271 **E:** Todos?
- 272 **P:** Todos.
- 273 **E:** Então todos então todos os professores na sua escola já leram o projeto pedagógico
- 274 da sua escola?
- 275 **P:** Já lemos e discutimos todos.
- 276 **E:** Ele é extenso?
- 277 **E:** Não é muito.
- 278 **P:** Não.
- 279 **E:** Então é possível que todos leiam
- 280 [
- 281 **P:** é não ele não é nada extenso... ele é bem sintetizado
- 282 e é possível que leia entenda direitinho.
- 283 **E:** E além do projeto pedagógico há mais algum documento?
- 284 **P:** Às vezes vem alguma coisa da diretoria de ensino... a proposta pronta pra já
- 285 desenvolver mas é difícil fora isso fica realmente pra escola desenvolver.
- 286 **E:** Em termos de políticas públicas ... não há algum documento que referência?
- 287 **P:** Acho que não.

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

- 288 **E:** Por exemplo quando eu perguntei há pouco né.. é: se você se organizava por área
289 você “olha por área específica” aí eu perguntei você está considerando os professores de
290 língua portuguesa ou você se reúne enquanto linguagens trabalho com linguagens?
291 **P:** Das duas maneiras nós nos reunimos... porque nós temos as HTPCs que são é: as
292 reuniões pedagógicas... então dependendo do que está sendo desenvolvido reúne-se por
293 área.. dependendo reúne-se o grupo todo... que nem por exemplo essa parte de... da
294 questão da quinta série... de alfabetização reúne-se o grupo todo para discutir como cada
295 um vai poder dar sua parcela de colaboração para que as crianças desenvolvam o que
296 elas não conseguiram desenvolver... agora tem tem reuniões que é voltada totalmente
297 para a área de português pra área de ciências daí separe-se o grupo.
298 **E:** Não estou dizendo porque quando você usa essa nomenclatura... área de linguagens
299 por exemplo
300 []
301 **P:** ahn
302 **E:** Você tem as referências dos Parâmetros Curriculares?
303 **P:** Certo.
304 **E:** Essa é a proposta dos Parâmetros
305 []
306 **P:** dos Parâmetros tá sendo sempre em cima dos Parâmetros
307 agora
308 []
309 **E:** todos na sua escola então os Parâmetros são referências para esse planejamento?
310 **P:** Para todos.
311 **E:** E você
312 []
313 **P:** tanto é Sônia que esse ano nós estamos com MUITas dificuldades todos os
314 professores de montar esse planejamento... porque tem que montar em cima dos
315 Parâmetros e em cima da Proposta Pedagógica da escola então tem que unir os dois pra
316 formar o meu planejamento o planejamento geral dos professores e nós nunca tínhamos
317 feito assim.
318 **E:** Todos leram os Parâmetros Curriculares?
319 **P:** Todos.
320 **E:** Leram assim a apresentação dos Parâmetros e depois cada um na sua área específica
321 como como que vocês procederam essa leitura?
322 **P:** Cada um na sua área específica um não tem conhecimento do que está na
323 []
324 **E:** então você responderia
325 com tranquilidade que todos no seu grupo já fizeram a leitura dos Parâmetros
326 Curriculares?
327 **P:** Eu acredito que sim Sônia tudo que a gente sem sem ter lido não vai conseguir montar
328 o planejamento.
329 **E:** E como é a compreensão dos Parâmetros? É tranqüila? Você observa...
330 []
331 **P:** muita dificuldade muita
332 dificuldade tanto é que as professoras nós professores muitas vezes não aceitamos
333 muitas coisas que estão no Parâmetro por não entender... então até fizemos fizemos é:
334 através do coordenador para que FOsse realmente porque o Parâmetro caiu assim pra
335 escola pública então o professor não tinha conhecimento cada um entendeu da forma que

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

- 336 quis não teve assim uma abordagem uma explicação sobre sobre os Parâmetros
337 Curriculares e eu acho que vem que advém daí o problema de trabalhar em cima deles.
338 **E:** Vocês nunca fizeram uma leitura conjunta vocês professores
339 []
340 **P:** não
341 []
342 **E:** de língua portuguesa
343 []
344 **P:** não não nunca.
345 **E:** Nunca sentaram e leram juntas?
346 **P:** Não nunca.
347 **E:** A bibliografia dos Parâmetros... no final há uma bibliografia você conhece alguma
348 bibliografia já tinha lido?
349 **P:** Não não tinha lido.
350 **E:** Não.
351 **P:** Não.
352 **E:** Não tiveram contato
353 []
354 **P:** pra você ter uma idéia do ano passado pra cá que nós estamos
355 trabalhando em cima dos Parâmetros eu acredito que nós a escola pública em geral que
356 antes falava-se que trabalhava em cima mas não trabalhava... pegava-se o planejamento
357 de uma série pra outro de um ano pro outro e é assim que ia porque eu estava assim no
358 NOME DA ESCOLA 3...NOME DA ESCOLA 1 no NOME DA ESCOLA 5 e era tudo feito
359 igual e era escola totalmente... em áreas diferentes.
360 **E:** certo o procedimento
361 []
362 **P:** o procedimento era o mesmo por isso que eu acredito que HOje o
363 procedimento de está sendo mais cauteloso para elaborar esse planejamento em cima
364 está sendo geral porque está sendo cobrado então
365 []
366 **E:** pela diretoria?
367 **P:** Pela diretoria ele vai volta é: vai o planejamento volta através do coordenador daí nas
368 reuniões ele vai nas reuniões volta e fala ó não é assim nós não entendemos direito está
369 sendo muito difícil a maioria das escolas... é: estão tendo muita dificuldade em montar
370 MUITA porque cada escola está entendendo de um jeito... cada escola está montando de
371 um jeito chega lá não é aquilo.
372 **E:** Éh: pela sua fala você não declarou mas eu já assim observei... que você tem você
373 tem já assimilou que a nova orientação para o conteúdo de língua portuguesa é o texto
374 como unidade de ensino né então pelos exemplos que você dá pela pela que você vai
375 falando não pela sua declaração você não declarou assim.
376 **P:** Certo uhn uhn.
377 **E:** Eu já observo que você tem clareza dessa questão e quanto à modalidade... nós até
378 agora eu observei em relação à modalidade escrita ... e quanto à modalidade oral
379 []
380 **P:** essa modalidade
381 **E:** Como você tem tem compreendido a proposta com a modalidade oral se você tem já
382 alguma experiência se vocês
383 **P:** [ó ó

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

384 **E:** Discutiram no planejamento?

385 **P:** Essa parte da oralidade nós discutimos no planejamento e é assim muitos não se
386 arriscam a trabalhar porque não entendem então assim a minha diretora e a
387 coordenadora pediu pra que nós fizéssemos o possível para estar trabalhando nessa
388 proposta mas só que espera-se de cada professor o que ele vai desenvolver pra depois o
389 que vai o que vai ficar de bom para os próximos anos então tá sendo uma experiência é
390 uma parte que eu gosto muito de trabalhar... então é é na realidade eu não sei realmente
391 o trabalho que eu desenvolvo nessa área... seria o ideal para área mas acaba assim que
392 os outros professores vão desenvolvendo através daquilo que eu vou criando é por
393 exemplo na área de oralidade eu procuro muito trabalhar com a reescrita de textos com a
394 reprodução mas não eles escrevendo é eu peço pra que eles leiam uma história e
395 depois venham na frente as crianças reelaboram essa história da forma com que eles
396 leram... que eles viram e contam pra pra classe como eles eles sentiram a história e
397 também eu pego muito assim redação das crianças... eu escolho uma no meio de muitas
398 sem colocar nome e tudo pra ir trabalhando... eu vou lendo e colocando na lousa da forma
399 com que foi escrito como a criança colocou pra reescrever são trabalhos que a gente tá
400 desenvolvendo agora é: e: eu consigo dar exemplo pra você... esse mês por exemplo eu
401 quis... trabalhar com eles é: texto... de:... ai como que fala.. que nem receita médica
402 receita culinária então cada um criou a sua só que dai eles tinham que criar no papel
403 direitinho e depois ir criar passo a passo a receita como faz cada um criar a sua não
404 poderia ser uma receita já existente... eles vão na frente explicam daí eu pergunto pa
405 classe “se você tivesse que fazer essa receita... você saberia fazer pela explicação pelo
406 modo de fazer que ensino que foi dado” é: outro trabalho que eu desenvolvi que eu achei
407 legal isso tudo esse ano como experiência tá é: eles criarem objetos artesanais só que
408 não é o fato de criar o objeto artesanal e criar depois passo a passo como ele foi feito ele
409 sozinho depois ele tem que ir na frente daí ele apresentar a ficha de criação pra mim e:
410 explica pra classe apresenta o objeto (mudança da fita) eu acredito que eu esteja
411 explorando tá Sônia pelas coisas que eu já li pedi pra como eu trabalho com quinta
412 português pra criar um amigo imaginário eu criei o meu contei como se ele tivesse ali
413 comigo naquele momento e daí cada um ia criar o seu.. então eles iam contar
414 quando eles conheceram há quanto tempo que esse amigo está com ele e depois ia
415 também depois colocar ele fisicamente né criar o boneco imaginário eles gostaram muito
416 isso é muito bom porque a criança... ela passa a ser dona o centro da classe porque ela
417 que nem do boneco ela deixava guardado... ela chegava e contava a história quando que
418 esse boneco quando que esse amigo imaginário ia aparecer na vida dele... qual se outras
419 pessoas conhecem... que planeta ele veio e depois ele apresentava o amigo imaginário
420 na criação ele criava esse amigo então eu percebo que as crianças gostam muito e daí
421 eles começam a ter facilidade de montar história sem perceber ah: dialogar a perder
422 aquele medo de falar então nós é assim a minha parte foi pedido pra escola... que a
423 escola pediu é que eu desse muito apoio nessa parte de oralidade principalmente porque
424 dos professores que estão lá eu sou a segunda mais antiga então espera-se mais que eu
425 auxilie aqueles que estão começando.

426 **E:** E você tem clareza que isso é trabalhar interlocução e gênero?

427 **P:** Uhn uhn tenho só ah ah que sempre trabalhei isso só-no-papel passava atividade livro
428 passava-se na lousa

429 [**E:** só na modalidade escrita?

430 **P:** Só na escrita.

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana Duração: 40 minutos

- 432 **E:** Uhn uhn.
433 **P:** É:: que nem você falou passava o conceito daquilo e trabalhava em cima do texto
434 aquilo... e daí foi aí que eu comecei a perceber que a criança... ela não canaliza como
435 fala... ela não trabalhando dessa outra forma ela não aprende nada não cresce.. porque
436 você passa um mês depois e pede pra ela fazer isso ela não sabe
437 []
438 **E:** []
439 **E:**Uhn uhn.
440 []
441 **P:** não assimila e: trabalhando além de assimilar eles querem toda hora... estar
442 fazendo um trabalho desse tipo.. éh: que nem () a ensinar a linguagem culta a
443 linguagem... popular antes ensinava só na escrita colocava lá frases pra eles passarem
444 pra linguagem culta hoje eu procuro pegar músicas daí eles aprendem que nem é: eu
445 vou entrar agora naquela música do Samba do Ernesto que é totalmente então a parte da
446 oralidade então você explica várias regiões como se fala eu peço pras crianças porque no
447 meu bairro tem muita facilidade disso porque vem crianças do Mato Grosso de tudo que é
448 lugar.. então chegam falando de formas diferente
449 []
450 **E:** que é variação
451 []
452 **P:** variação lingüística muito grande então dá pra explorar bastante
453 esse lado e eles gostam bastante também... eu peço pra que montem uma uma pecinha
454 simples nada muito grande pra apresentar uma linguagem vinda da da área rural uma
455 pessoa naquela mesma situação sendo da área urbana então é dessa maneira que nós
456 estamos estamos procurando trabalhar.
457 **E:** Então só pra concluir éh: acho que já tá bom você não fez a:o curso Teia do Saber no
458 ano passado?
459 **P:** Não não fiz.
460 **E:** Não?
461 **P:** Não porque na mesma época foi na época em que ia ter haver haver o concurso
462 público
463 []
464 **E:** isso exato
465 []
466 **P:** e eu
467 estava fazendo o curso Claretiano pro concurso.
468 **E:** Então não foi possível?
469 **P:** É então era no mesmo dias mesmos horários.
470 **E:** E você assim algum relato de alguém que tinha feito? alguma coisa?
471 **P:** Não não tenho nenhuma amiga que tenha feito o curso pelo menos que eu saiba no
472 meu grupo de português eu não conheço ninguém.
473 **E:** Tá bom é isso viu.
474 **P:** Só?
475 **E:** Só só retomar isso os livros didáticos né você estava dizendo que uma grande
476 dificuldade nesse ano
477 []
478 **P:** a grande dificuldade não esse ano desde que foi.. é: desde que o
479 estado implantou de dar esses livros didáticos para os alunos... então chega até nós a

ANEXO C

ENTREVISTA : Professora Ana

Duração: 40 minutos

480 lista dos livros didáticos que nós poderíamos adotar... e daí vem uma estrela pra um duas
481 e aquele está dentro dos PCNs só que quando nós escolhemos o livro que seria o ideal
482 pro pra nossa clientela... geralmente não vem o livro escolhido vem a segunda a terceira
483 opção e a hora que chega na escola não tem nada a ver com aquilo que nós havíamos
484 elaborado.. e geralmente não são livros que não estão dentro da proposta.

485 **E:** Dentro das especificidades da escola e você já levantaram ()

486

487 **P:** [bastante já fizemos até... é: relatórios
488 e mandamos pra diretoria.

489 **E:** E vocês têm que ficar com os livros?

490 **P:** Tem que ficar com os livros.

491 **E:** Não pode devolver?

492 **P:** Não e até agora não veio uma explicação porque... que isso acontece... se é uma
493 parte falam que é um acerto de editora e governo porque a esse ano na minha escola
494 aconteceu mais sério ainda ... os professores de história que atendia de quinta à oitava
495 então quando você pega um determinado autor e você ele vai ele vai

496

497 **E:** [dar seqüência

498

499 **P:** [ele vai desenvolvendo esse ano veio
500 pra quinta e sexta um autor sétima e oitava outro então os professores estavam loucos
501 porque matérias que tinham lá na oitava tinha no livro da quinta e: ficou tudo perdido
502 truncado pra eles... daí conclusão muitos não querem trabalhar com o livro é: querem
503 fazer trabalhar a parte montar tudo a parte fazer apostila daí você é obrigado a usar
504 aquele livro porque o governo mandou e você tem três anos pra ficar com aquele livro
505 então a escola fica três anos com o livro que não é adequado ao estudo que foi feito pra
506 pedir antes.

ANEXO D

ENTREVISTA : Professora Regina

Duração: 30 minutos

- 1 **E:** Eu gostaria que você começasse se identificando né seu nome completo sua formação
2 hoje é terça-feira dezessete de agosto... de dois mil e quatro ta.. fique à vontade ta bom?
3 Tem o constrangimento desse bichinho ai mas não tem jeito.
- 4 **P:** meu nome é... Regina.... éh: sou professora de língua portuguesa e inglesa... ah: fiz o
5 meu curso de Letras na Universidade Metodista de Piracicaba.... ah: tenho formação ah:
6 pós-graduação terminei ah: neste último semestre... de dois mil e quatro... estou
7 trabalhando nesta escola que é a NOME DA ESCOLA uma escola de primeiro e segundo
8 graus... há: aproximadamente vinte e três anos também trabalho na rede particular da
9 rede NOME DA REDE com língua inglesa...
- 10 **E:** Você disse que fez o pós-graduação acabou de concluir... né em que área você fez na
11 área de Educação de Letras?
- 12 **P:** Eu fiz eu fiz na área de didática
- 13 **E:** Didática.
- 14 **P:** Isso.
- 15 **E:** Em educação?
- 16 **P:** Em educação.
- 17 **E:** Certo aqui em relação à cidade como é que você caracteriza um pouco essa escola em
18 que você trabalha há vinte e três anos... se é uma escola grande... se é uma escola
19 localizada num bairro né é uma escola você falou um pouco ah: sobre a história né que
20 você ta formando a história né da escola.
- 21 **P:** Isso é
- 22 [
- 23 **E:** como que você caracteriza a escola em relação à cidade?
- 24 **P:** A escola.. ela: é de um porte considerado grande... éh:equivalente a uma escola ah:
25 central ... ah: .. como:.. como uma escola .. vamos dizer... éh:... de qualidade..... uma
26 escola que tem sua missão... a prioridade é a qualidade... é tornar realmente um aluno
27 crítico e consciente... da.. sua:... cidadania.. principalmente em relação à ética... é uma
28 escola que atende a Vários bairros próximos... e qui: éh: os alunos... eles são na maioria
29 filhos... de ah: operários mas que eles têm um objetivo... que é: ah: ter realmente uma
30 vida diferente buscam ter uma formação acadêmica... principalmente aqueles que saem
31 do: segundo grau... eh: não na sua maioria mas grande parte tem essa preocupação.
- 32 **E:** Ah: em relação... a: a escola funciona nos três períodos?
- 33 **P:** Nos três períodos.
- 34 **E:** É isso?
- 35 **E:** No ensino fundamental.
- 36 **P:** Isso... nós temos o ensino fundamental e médio... no período da manhã.... temos à
37 tarde funcionando apenas com o fundamental direcionado à quinta e sexta série... ficando
38 sétimas e oitavas para o período da manhã junto com o primeiro ano do ensino médio....
39 o: ensino médio... ah: do período noturno... ele tem ah: cinco classes de ensino médio do
40 primeiro ano... nós temos quatro classes de: segundo ano do ensino médio... e a escola
41 também oferece um curso de suplência do ensino médio e funciona atualmente no
42 período noturno.
- 43 **E:** Certo.. e quantos professores há aqui nessa escola de língua portuguesa?
- 44 **P:** Atualmente... com os professores eventuais e os professores efetivos nós temos ah:
45 aproximadamente... que estão... porque existe uma certa rotatividade dependendo do
46 número de aulas que são oferecidas então aproximadamente oito professores de língua
47 portuguesa.
- 48 **E:** A escola tem aproximadamente dois mil alunos?

ANEXO D

ENTREVISTA : Professora Regina

Duração: 30 minutos

- 49 **P:** Aproximadamente dois mil alunos.
- 50 **E:** E em relação ao planejamento do início do ano... não é... sempre ocorre no início do
- 51 ano?
- 52 **P:** Certo.
- 53 **E:** Você poderia descrever um pouquinho como vem sendo feito esse planejamento?
- 54 **P:** Inicialmente nós fazemos um estudo eh: durante nossos horários de HTPCs né esse
- 55 horário onde todos os professores estão reunidos... isso no decorrer do ano... com os
- 56 estudos do PCN... ih: os professores no início do ano esses professores que estão que
- 57 ficam na verdade né porque quando chega-se ao final do ano alguns professores deixam
- 58 a unidade mas os professores efetivos que ficaram eles acolhem... na verdade os
- 59 professores que estão chegando... cada professor né na sua área... de língua
- 60 portuguesa... nós fazemos uma reunião com os professores de língua portuguesa...
- 61 depois de termos feito a: a reunião com todos de todas as áreas para estarmos tratando
- 62 quais os conteúdos que nós iremos desenvolver... quais os projetos que nós iremos
- 63 desenvolver durante aquele ano... e a contribuição de cada área.
- 64 **E:** A a escola tem um projeto pedagógico?
- 65 **P:** Ela tem a proposta pedagógica né que é elaborada com a participação do corpo
- 66 docente com todos os professores e a direção e coordenação da escola.
- 67 **E:** E nesse momento do planejamento... é: é claro pra você se os outros professores que
- 68 participam.. ah: conhecem o o que está nos Parâmetros Curriculares de Língua
- 69 Portuguesa?
- 70 **P:** É... existe um conhecimento diferenciados os conhecimentos variam uns conhecem
- 71 totalmente né os Parâmetros já leram estudaram... alguns.. estão... iniciando outros têm
- 72 um conhecimento vamos dizer mediano... mas a a proposta ainda ela não está totalmente
- 73 absorvida.
- 74 **E:** É essa a sua percepção?
- 75 **P:** Eu percebo isso e: existe ainda ah: muito para ser conhecido e ser trabalhado dessa
- 76 proposta dos PCNs... que veio a né a: a melhorar ainda esse esse: nosso... vamos dizer
- 77 esse direcionamento melhor das atividades do trabalho em sala de aula.
- 78 **E:** Nesse momento do planejamento vocês se reúnem em primeiro lugar todos?
- 79 **P:** Todos.
- 80 **E:** Todos né? Vocês discutem as diretrizes do ano... é isso?
- 81 **P:** Exato... nós discutimos... eh: na verdade a direção da escola inicialmente faz uma
- 82 preleção a fim de deixar os professores que estão chegando cientes de toda todos os
- 83 trâmites que ocorre toda todo o nosso vamos dizer o nosso processo dentro da escola
- 84 éh: tanto a parte administrativa quando de escrituração que o professor deve conhecer e
- 85 a proposta pedagógica então é discutida re-elaborada alguns pontos são discutidos e
- 86 REfeitos a cada ano dentro dessas discussões.
- 87 **E:** E: depois desse momento inicial vocês se dividem ?
- 88 **P:** Sim ai
- 89 [
- 90 **E:** como ocorre essa divisão?
- 91 **P:** Nós temos três divisões... na área de linguagem e códigos na área de Humanas e na
- 92 área de Exatas então são professores na área de linguagens e código na área de
- 93 português inglês e: professores de educação artística e educação física que reúnem-se
- 94 para fazer o plano... como nós fizemos também esse ano nós fizemos o nosso...
- 95 planejamento com essas disciplinas.

ANEXO D

ENTREVISTA : Professora Regina

Duração: 30 minutos

- 96 **E:** Depois dessa reunião por área... vocês chegam a ter um momento apenas com os
97 professores de língua portuguesa ou não?
- 98 **P:** Sim... nós temos.
- 99 **E:** No momento ainda do planejamento?
- 100 **P:** No momento do planejamento.
- 101 **E:** Certo.
- 102 **P:** Porque o planejamento é seguido em algumas etapas e alguns dias.
- 103 **E:** Certo.
- 104 **P:** Éh... então essas etapas eh: são divididas por períodos e existe um momento que os
105 professores de língua portuguesa... ficam na verdade solitários... na é para estarem
106 elaborando de uma forma... seria o plano na verdade não o plano de curso porque
107 quando nós estamos com os demais professores nós estamos fazendo o plano de curso
108 depois todo com esse material cada área vai elaborar o seu plano específico.
- 109 **E:** Certo e: como vem sendo tratado ...- eu sei que você trabalha/você já disse trabalha
110 em outras escolas não é - especificamente o texto? Que... como é que vocês têm
111 visto né têm pensado o trabalho com o texto de forma geral?
- 112 **P:** Nós trabalhamos a parte da oralidade que o aluno ele toma contato com o texto...
113 inicialmente pelo seu sentido... o texto pra ele vai fazer parte do sentido que ele TEM de
114 conhecimento prévio... porque quando o aluno lê... quando ele tem esse primeiro contato
115 com o texto... ele tem na verdade um sentido diferente... aquele sentido que ele vai dar ao
116 texto é o sentido que ele vai dar ao texto é o sentido que ele traz de conhecimento...
117 prévio... que ele traz na sua bagagem... depois nós trabalhamos... a parte de: vamos dizer
118 de: vamos dizer.. interpretação na oralidade interpretação oral.
- 119 **E:** Certo.
- 120 **P:** Éh: e é feito ah: unto em grupos com os alunos cada um lê uma parte...ah: desse texto
121 e é comentado... primeiro o entendimento oral do texto... depois é que nós fazemos a
122 parte de produções escritas... então nós entramos com o vocabulário ah: aí faz-se um
123 levantamento de um vocabulário eh: direcionado e: antes desse vocabulário direcionado
124 o aluno ele já vai separando o que ele tem de dificuldade... de vocabulário que ele
125 desconhece.
- 126 **E:** Uhn uhn.
- 127 **P:** Depois que ele faz isso aí é socializado... então cada um tem seu vocabulário que
128 desconhece e é socializado na classe.
- 129 **E:** E vocês têm pensado no trabalho com textos a partir da concepção de gêneros
130 textuais?
- 131 **P:** Gêneros textuais nós trabalhamos... di/diferentes tipos de gêneros... não é então né
132 então ah: nós hoje dá-se a conotação de gênero de descritivo... narrativo e dissertativo e
133 ficando com tipos de textos com poéticos jornalísticos... então está havendo uma
134 concepção diferente do que nós falamos hoje por exemplo dentro de um texto você pode
135 ter gêneros diferente descritivo não é? e o narrativo dentro de um texto... eh:fala-se
136 quando falava-se em gênero de texto pensava-se em texto poético... jornalístico.. ou o
137 texto instrucional... então dentro desse texto procura-se mostrar ao aluno esses gêneros
138 que podem ter o descritivo o narrativo dentro de um único texto ele não precisa estar
139 dissociando o texto descritivo o texto narrativo ele vai ter momentos que ele vai juntar
140 isso.
- 141 **E:** Em relação à modalidade oral... não é você enfatizou que vocês têm se preocupado né
142 em trabalhar em iniciar um trabalho com o texto escrito a partir de algumas atividades
143 orais, não é?

ANEXO D

ENTREVISTA : Professora Regina

Duração: 30 minutos

192 **E:** planejadas
193 [
194 **E:** estão voltadas
195 [
196 **P:** isso
197 [
198 **E:** mas ainda não não
199 [
200 **P:** não houve por exemplo essa preocupação
201 [
202
203 **E:** pra esse momento
204 **P:** Nesse momento de estar sistematizando realmente.
205 **E:** Certo... nós falamos um pouquinho sobre a Teia do Saber lembra-se?
206 **P:** Lembro-me.
207 **E:** Você não chegou a: fazer a Teia?
208 **P:** Não não fiz não tive a oportunidade alguns professores aqui da escola participaram.
209 **E:** Fizeram?
210 **P:** Fizeram trabalhos em cima desse projeto não houve oportunidade mas pelo... discurso
211 o projeto está tendo sucesso está sendo muito bom e: eu acredito que à medida que ele
212 for também amplamente vamos dizer possibilitado né porque na verdade esse projeto
213 restringiu um pouco porque houve assim determinado dia foi estabelecido dia.
214 **E:** Uhn uhn.
215 **P:** Então se houver uma abertura maior de possibilidades de períodos dias e: eu acredito
216 que inicialmente os professores ficaram presos restritos né a isso mas eu acredito se
217 houver essa abertura é a vamos dizer a intenção e a vontade dos professores é de estar
218 participando cada vez mais.
219 **E:** Regina acho que conseguimos.
220 **P:** Terminou.
221 **E:** É acho que sim.
222 ((Risos))

ANEXO E

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO NURC

(Extraídos de Castilho & Preti (1986). **A linguagem Falada Culta na cidade de São Paulo**, vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T.A. Queiroz/EDUSP, p. 9-10).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	(...)	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento=separações (havendo homografia=mesma escrita, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre	/	E comé/e reinicia
Entoação enfática	Maiúsculas	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os...éh:::...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco ... Central...certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos...ou três razões...que faz com que se retenha moeda...existe uma...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	- -	...a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas	A.na casa da sua irmã [B.sexta-feira? A.fizeram lá... [B. cozinharam lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...)nós vimos que existem,...
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião...”O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...

ANEXO E

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO NURC

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn uhn, ta (não por está: ta? Você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.