

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING

ANDRESSA ALLYNE ARAÚJO DE LIMA

**O DITO, O PRESCRITO E O REALIZADO: DIDATIZAÇÃO DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA POR PROFESSORES RECÉM FORMADOS**

JOÃO PESSOA - PB
2012

ANDRESSA ALLYNE ARAÚJO DE LIMA

**O DITO, O PRESCRITO E O REALIZADO: DIDATIZAÇÃO DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA POR PROFESSORES RECÉM FORMADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais, Linha de Pesquisa Linguística Aplicada, como requisito necessário para a obtenção do grau Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira

L732d Lima, Andressa Allyne Araújo.

O dito, o prescrito e o realizado: didatização do ensino de língua portuguesa por professores recém formados / Andressa Allyne Araújo de Lima.-- João Pessoa, 2012.

165f.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira

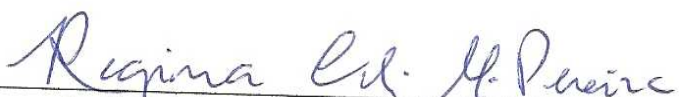
Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING

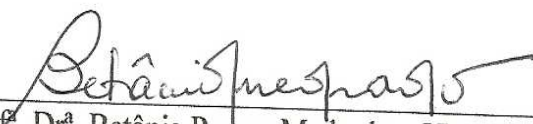
ANDRESSA ALLYNE ARAÚJO DE LIMA

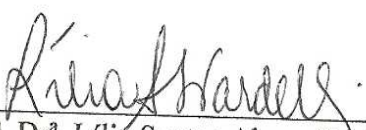
**O DITO, O PRESCRITO E O REALIZADO: DIDATIZAÇÃO DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA POR PROFESSORES RECÉM FORMADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais, Linha de Pesquisa Linguística Aplicada, como requisito necessário para a obtenção do grau Mestre em Linguística.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira – UFPB
(Presidente – Orientadora)


Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado – UFPB
(2º Membro)


Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli – IFSP
(3º Membro)

Aos três principais amores de minha vida: Mainha, Déa e Anderson.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado os meus caminhos e me guiado em todas as decisões a serem tomadas nessa jornada.

À minha mãe, pelo carinho, dedicação e amor, que sempre me apoiou e me amparou quando se fazia necessário.

Aos meus irmãos, Déa e Anderson, por toda paciência e apoio concedido.

À minha família, tias e primos, pelo carinho e confiança.

A meu namorado Leandro José Caetano, por todo amor, carinho, compreensão e incentivo.

A meu cunhado Anderson Caetano, pela ajuda nos momentos de dúvida com o inglês.

À Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira, orientadora deste trabalho, por todo empenho, sabedoria, compreensão, competência, correções, revisões e sugestões que fizeram com que concluíssemos este trabalho. Muito obrigada.

As professoras Betânia Medrado e Mônica Mano pelas contribuições feitas no exame de qualificação;

Aos professores Jacinto e Margarida (nomes fictícios) pela confiança e pela enorme contribuição com o nosso trabalho.

À escola Luiz Vaz de Camões e escola Jornalista Raimundo Nonato pelo acolhimento e espaço concedido.

Ao amigo Miquéias Vitorino que participou da construção deste trabalho e ajudou em todos os momentos.

Aos demais amigos que fizeram parte dos estudos e das descontrações.

RESUMO

O presente trabalho vincula-se ao escopo de investigação da Linguística Aplicada, ancorado nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2006b, 2008), doravante ISD, e nas contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 2007). Essa perspectiva preconiza que, a partir da análise linguístico-discursiva dos textos-discursos, podemos chegar ao modo como é representado o agir humano. A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, buscou investigar a *relação entre o dito, o prescrito e o realizado no trabalho de professores de Língua Materna* a fim de compreender melhor as peculiaridades e desafios do trabalho docente. Com este embasamento, analisamos como dois professores recém formados no curso de Licenciatura em Letras, e que atuam na Educação Básica, objetivam suas aulas nas dimensões discursivas, prescritivas reais. Nosso *corpus* foi constituído de entrevistas realizadas com os docentes, dos seus planos de aula, e das transcrições da efetivação dessas aulas. Como categorias de análise, para efeito de triangulação dos dados, utilizamos respectivamente o estudo das vozes que ecoaram nos discursos dos dois docentes, os papéis semânticos evidenciados em suas autoprescrições e as interações professor-aluno em sala de aula. A nossa análise indicou que nos discursos previamente planejados os professores correspondem a uma prática de ensino que leva em conta o social, o histórico e o cultural, contudo, diante da aula realizada e de todos os impasses e negociações ali existentes, as ações se modificam e não correspondem exatamente ao que, anteriormente, foi discursivamente representado. Ressalta-se que as opções subjetivas de cada um, obviamente respaldadas na dimensão coletiva, construída sócio-historicamente, direcionam as escolhas das ações em suas aulas. Por fim, a pesquisa, que se inclui nas ações do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB), destaca a importância de se investir na formação inicial dos professores e valorizar a experiência construída no dia a dia da prática docente.

Palavras-chave: Formação docente. Interacionismo Sociodiscursivo. Prescrições. Trabalho realizado.

ABSTRACT

This dissertation binds itself to the investigation scope of Applied Linguistics, anchored on theoretical-methodological orientations of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART 1999, 2006b, 2008), hereinafter called ISD, and in the contributions of the Clinics of Activity. (CLOT, 2007). This perspective preconizes that, from the linguistic-discursive analysis about the speeches, we can achieve the way that the human acts are represented. The research, characterized as qualitative-interpretivist, aims to investigate the relationship between that was said, that was prescribed and that was done in Native Language teachers' works with the objective of reaching a better comprehension of the peculiarities and challenges of teaching. Based on that, we analyzed how two teachers recently graduated in Languages, and who act on Primary Education, look beyond their classes in discursive dimensions, real prescriptives. The corpus was formed by interviews with the teachers, their lesson plans, and the given classes' transcriptions. For the purpose of data triangulation, the analysis categories used are, respectively, the study of teachers' speeches voices, the semantical roles seen in their self-prescriptions and the interactions between teachers and students in class. The analysis indicated that in the previously planned speeches teachers make allowance for the social, historical and cultural aspects in teaching, however, in a given class and all of the inherent impasses and deals, the actions were modified and have no correspondence with the ones that was discursively represented previously. It is noteworthy that the subjective options of each person, obviously supported by the collective dimension, built in a social-historical way, drive the chose actions in class. Finally, the research, which is included in the GELIT's actions, highlights the importance of investing in inicial teacher training and enhance the experience built on the daily practice of teaching.

Keywords: Teacher Training. Socio-discursive Interactionism. Requirements. The Realized Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1. Desenvolvimento humano	18
Esquema 2. Os conflitos envolvidos no agir humano	28
Esquema 3. Os três níveis do folhado textual Bronckartiano.....	36
Esquema 4. Triangulação dos dados.....	58
Figura 1. Processo de construção do aprendizado	7
Figura 2. Correntes teóricas do ISD	17
Figura 3. Precipitações	23
Figura 4. Processo de didatização	61
Figura 5. Sistematização de aulas.....	94
Gráfico 1. Vozes Jacinto.....	69
Gráfico 2. Vozes Margarida	75
Quadro 1. Atividade de trabalho docente	42
Quadro 2. Objetos do discurso do professor	47
Quadro 3. Planos de aula	56
Quadro 4. Parâmetros físicos de produção de entrevista.....	63
Quadro 5. Parâmetros sociais de produção de entrevista	63
Quadro 6. Parâmetros físicos de produção dos planos de aula.....	777
Quadro 7. Parâmetros sociais de produção dos planos de aula	78
Quadro 8. Parâmetros físicos de produção das aulas.....	92
Quadro 9. Parâmetros sociais de produção das aulas	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	13
1.1 O Sociointeracionismo no Brasil, Paradigmas de ensino e as Pesquisas sobre ensino e trabalho do professor	14
1.2 Explicitando as filiações teóricas do ISD	17
1.2.1 O caráter sócio-histórico – As contribuições da Psicologia de Vygotsky.....	21
1.2.2 O agir comunicativo – As contribuições da Sociologia de Habermas	25
1.2.3 A semântica e Linguagem da ação – As contribuições da Filosofia de Ricœur e da Psicologia de Léontiev	28
1.3 ISD e suas perspectivas de estudo e análise do agir humano – A linguagem e o trabalho	30
1.3.1 O <i>Folhado textual</i> – Quadro de análise sociointeracionista	33
1.4 O Trabalho como ação: o dito, o prescrito e o realizado	40
1.4.1 Contribuições da Clínica da Atividade.....	44
2. PERCURSO METODOLÓGICO: DO PLANEJAMENTO DA PESQUISA À EXECUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	48
2.1 A Natureza da Pesquisa	49
2.2 Contexto e Sujeitos de Pesquisa	50
2.3 Os instrumentos de Coleta de dados	52
2.3.1 A entrevista.....	53
2.3.2 Os planos de aula.....	55
2.3.3 As Aulas Observadas.....	56
2.4 Procedimentos adotados na Análise	57
3. O DITO, O PRESCRITO E O REALIZADO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOSSUBJETIVO DO PROFESSOR	60

3.1	Os dizeres dos professores na entrevista.....	62
3.1.1	As primeiras vozes de Jacinto	64
3.1.2	As primeiras vozes de Margarida	69
3.2	Os dizeres dos professores nos planos de aula.....	76
3.2.1	Planos de aula de Jacinto	79
3.2.2	Planos de aula de Margarida.....	83
3.3	Os dizeres dos professores nas aulas realizadas	90
3.3.1	As aulas de Jacinto	94
3.3.2	As aulas de Margarida	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS		111
REFERÊNCIAS		117
ANEXOS		
Anexo A – Questionário pré-estruturado.....		123
Anexo B – Plano de aula de Jacinto		124
Anexo C – Plano de aula de Margarida.....		127
Anexo D – Tabela de Transcrições.....		131
Anexo E – Transcrições completas		132

INTRODUÇÃO

Sabemos que o grande desafio da formação docente, especificamente de língua materna, é o de formar professores mais reflexivos do seu papel enquanto leitores e produtores de textos diante de uma sociedade em que a leitura e a escrita, muitas vezes, não se incorporam como práticas rotineiras. Muitas vezes, o perfil dos alunos que entram nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa se caracteriza pela insegurança no que diz respeito a sua proficiência em leitura e elaboração de textos, mas é esperado que no decorrer dos estudos do curso esse aluno consiga desenvolver melhor suas habilidades de leitura e escrita, como também o potencial para ensino dessas, e que, assim, os professores recém formados saiam da universidade conhecendo adequadamente as diferentes perspectivas de ensino, sabendo optar por aquela que resulte em uma maior aprendizagem dos seus alunos:

O princípio básico foi sempre o de não querer ‘treinar’ o professor [...], não lhe passar fórmulas (matérias e técnicas) prontas para uso em classe, mas principalmente, oferecer-lhe subsídios para que ele, elevando o nível de seus conhecimentos e adquirindo ou desenvolvendo uma atitude crítica em relação à matéria, se torne autônomo nas atividades de classe (GUEDES, 2006, p.30).

Nos últimos anos, os estudos acerca dos cursos de formação docente têm levantado questionamentos bastante significativos (*cf.*; MARINHO e SILVA 1998; GARCIA, 1999; PEREIRA, 2011), um desses pontos diz respeito à dicotomia entre teoria e prática, e a forma de didatização do ensino. Mesmo com tantas discussões acontecendo a respeito desse embate, o que mais se pode observar é que, ao entrar na escola, o professor percebe que sua formação não foi suficiente para sanar todas as suas dúvidas, recorrendo, muitas vezes inconscientemente, às alternativas pedagógicas¹ que possam auxiliá-lo nesse processo de adaptação. Isso ocorre porque prevalecem durante

¹ Como exemplo, o uso exclusivo do Livro Didático, que assume o papel de formador acadêmico e metodológico do professor.

boa parte da formação inicial², discussões e reflexões sobre uma realidade abstrata, meramente teórica, o que dificulta o envolvimento e comprometimento do futuro professor com seu campo de trabalho:

O argumento que costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não têm condições de mostrar como se faz (GUEDES, 2006, p.28).

Contudo, o que Guedes pontua na citação acima vem mudando nas atuais grades curriculares de ensino de Licenciatura e, assim, não há como negar que no Brasil atualmente ocorre um grande avanço na perspectiva sobre a formação docente e o ensino-aprendizagem. Os cursos de licenciaturas, especificamente os de Letras, estão procurando reorganizar e (re)agrupar a relação de ensino entre teoria e a prática, estabelecendo entre eles um diálogo, denominado por Schön (2000, p.221) como “reflexão-na-ação”. Essa transformação na atuação docente vem tentando acompanhar a rápida modificação do contexto social e da realidade educacional.

As transições que estão ocorrendo no cenário educacional revelam que a formação deve levar em consideração as particularidades presentes em cada situação de ensino e em cada contexto social, tendendo assim para uma concepção sociointeracionista de ensino. Como afirma Brito (2006), a ideia é de que os professores sejam embasados, durante sua formação, com novas habilidades e conhecimentos para que possam utilizar diante das individualidades de cada aluno e das mudanças sociais que estão ocorrendo. Vejamos a figura 1, elaborada por Pereira (2011, p.27)³, na qual

² Consideramos a Formação Inicial os estudos acadêmicos referentes às Licenciaturas, aqui em particular, em Letras.

³ Pereira, respaldada em Lave e Wenger (1991) e Oliveira (2008), elabora tal imagem em menção ao aprendizado do aluno de Educação Básica, contudo, compreendemos que pode ser ampliado ao processo de ensino acadêmico, no qual o professor primeiro se apropria teoricamente de um conteúdo e o didatiza pelo desenvolvimento de suas habilidades.

podemos compreender a construção do aprendizado interligando conhecimento teórico ao prático:

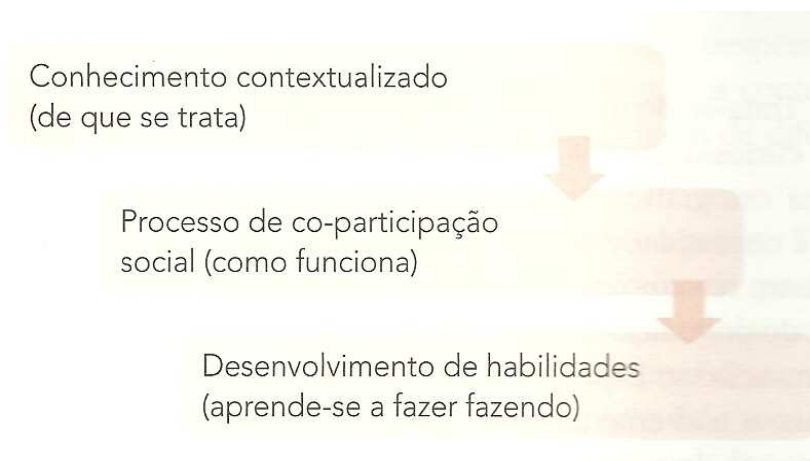


Figura 1. Processo de construção do aprendizado

É na prática que todos os conhecimentos adquiridos serão testados e em que, provavelmente, o professor se deparará com dúvidas que não lhe ocorreram durante sua jornada de estudo, apenas acadêmico. Não há a separação entre a teoria e a prática no âmbito profissional.

O conhecimento das teorias pelo professor tem um indubitável valor instrumental, desde que se integre ao seu pensamento prático. Contudo, a prática não fala por si mesma, negamos assim, a concepção empirista desta. A prática, imbuída em cada professor, “[...] não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos” (VÁSQUEZ 1968, p.240) que, conforme o autor, são os seguintes:

- i) Um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- ii) Um conhecimento dos meios e de sua utilização técnica exigida em cada prática – com que se leva a cabo essa transformação;
- iii) Um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática [...] posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja,

inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente ;

- iv) Uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir sob forma de finalidades ou resultados prévios, ideias, que só poderão cumprir sua função prática na medida em que correspondam a necessidades e condições reais, predominem na consciência dos homens e contem com os meios adequados para sua realização.

É nesse quadro social e histórico de formação docente que se fazem presentes as indagações de nossa pesquisa, as quais pretendemos responder neste trabalho, visando contribuir com os estudos e aperfeiçoamentos sobre prática docente, especificamente dos professores recém formados⁴.

Esta pesquisa está vinculada à área de estudo Linguística e Práticas Sociais, mais especificamente à linha de pesquisa da Linguística Aplicada (LA), assim, observamos e analisamos as relações existentes na prática do professor em sala de aula e sua formação docente, desta forma, comungamos com a concepção de:

[...] uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolage, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006, p.101).

Além disso, acreditamos na relevância dos rumos de pesquisa da atual Linguística Aplicada e seus estudos na área educacional, considerando esta LA muito mais do que uma área de aplicação teórica nos usos da língua, mas sim um estudo da sociedade. Como Moita Lopes (2009, p.23) pontua, é a busca de “[...] novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos”, ou seja, a LA ajuda a repensar a vida e todos os processos nela envolvidos, como o ensino.

⁴ Consideramos professores recém formados aqueles que acabaram os estudos acadêmicos de licenciaturas nos últimos cinco anos.

Por didatização, entendemos como sendo as situações de transformação do conhecimento, um processo que envolve o conhecimento adquirido, o planejamento⁵ (trabalho prescrito) e a execução do planejamento⁶ (o trabalho realizado). Para abranger esses processos temos como questão principal de investigação e nosso problema de pesquisa: **A relação entre o dito, o prescrito e o realizado no trabalho de professores recém formados.**

Desta forma, a contribuição da pesquisa aqui apresentada se dá porque volta os olhares para o professor, em particular o recém formado, não observando apenas sua prática em sala de aula, mas, agora, enfocando três instâncias: o seu discurso, a prescrição que lhe molda e sua real prática de ensino. Com isso, poderemos compreender a didatização do ensino de Língua Portuguesa, uma temática já discutida em diversos outros estudos de pesquisadores da área, mas que ainda apresenta algumas lacunas.

A partir do que desejamos investigar, podemos apontar questões que foram os pilares iniciais para as nossas discussões: i) Como as práticas docentes universitárias influenciam na formação de futuros professores? ii) Em que medida dois professores recém formados, tendo estudado concepções novas⁷ de ensino, conseguem adequá-las a uma sala de aula de Educação Básica? iii) E de que maneira os discursos se alinham com a prática desses professores?

Desde já, para tais questionamentos, que nos orientaram e contribuíram para que permanecêssemos com o enfoque na formação e prática docente, levantamos as hipóteses, que serão ratificadas novamente em nossa análise:

1. O discurso (o dito), o prescrito e a prática do professor em vários momentos, devido à complexidade do trabalho do professor, não são condizentes.

⁵ Para substituição do termo *planejamento* adotaremos o termo trabalho prescrito ao mencionarmos, especificamente, os planos de aulas dos professores, conforme Clot (2007).

⁶ Para substituição do termo *execução do planejamento* adotaremos trabalho realizado, conforme Clot (2007).

⁷ Consideramos novas as concepções de ensino que consideram o social e o histórico como elementos fundamentais na constituição e aprendizagem da linguagem, já discutidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

2. A maneira como se realiza e se constrói o conhecimento na aula realizada pode ser vista como reflexo da concepção de ensino a que o professor se filia.

Essas hipóteses se fazem presentes, já que acreditamos que mesmo alguns desses professores recém formados, conhecendo teoricamente as novas concepções de ensino, não conseguem transpor esse conhecimento para sua prática em sala de aula ou, ainda, assumem uma concepção de ensino mais tradicional, correspondendo às condições físicas e estruturais do seu local de trabalho.

Em busca da confirmação ou negação das hipóteses levantadas, elegemos dois professores de Educação Básica, de escolas públicas do município de João Pessoa – PB, recém formados pela Universidade Federal da Paraíba, e nos detivemos na análise dos seus discursos. Realizamos assim, uma entrevista com os professores, coletamos seus planos e as gravações de suas aulas, que constituiu o nosso *corpus*.

Buscando as respostas para as indagações de nossa pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, respaldadas nos procedimentos da pesquisa de campo, centramo-nos em: Analisar o trabalho docente de professores recém formados, considerando a relação entre o dito, o prescrito e o realizado, como nosso objetivo geral.

E, especificamente, tratamos de:

- i) Caracterizar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores recém formados em sala de aula;
- ii) Identificar a relação entre os procedimentos didáticos adotados por esses professores, suas concepções de ensino e sua prática;
- iii) Identificar as diversas vozes que perpassam o discurso sobre a docência dos professores recém formados;
- iv) Identificar como essas vozes ecoam na prática desses professores;

- v) Relacionar os discursos proferidos pelos professores sobre sua concepção de ensino e a atividade prescrita com a atividade realizada no seu trabalho docente.

Como se pode ver, nossos objetivos se voltam para a análise das três instâncias mencionadas, o dito, o prescrito e o realizado, visando à compreensão do trabalho do professor já que, de acordo com Machado (2007, p.93), “[...] não podemos dizer que o trabalho do professor se limita aos limites da sala de aula”, daí o nosso interesse também pela compreensão da concepção de ensino apreendida sócio-historicamente e adotada pelo professor.

Buscando investigar a relação do discurso do professor com sua real prática de ensino em sala de aula, consideramos relevantes os estudos em LA com respaldo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por acreditarmos que, para compreensão da relação mencionada, é necessário compreender também as relações sociais e históricas que perpassam todo o processo de ensino e seus sujeitos participantes, da mesma forma que compreendemos a *práxis*, como o desenvolvimento da natureza e da sociedade, ou ainda, uma relação “[...] teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem [...]; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁSQUEZ 1968, p.117). Assim, fundamentado em Arendt (1961), e em oposição à *poiesis* que é o trabalho como atividade de produção de bens orientada por finalidades econômicas, a *práxis* é compreendida como:

Uma atividade por meio da qual se desenvolve continuamente a redefinição da relação de uma pessoa com a cidade, uma atividade que pode assumir formas variadas, mas que se organiza de acordo com procedimentos éticos que visam, pela negociação e discussão, definir o que pode se constituir como bem comum dessa cidade (BRONCKART, 2008, p.99).

Quanto à organização, este trabalho está dividido em três capítulos, assim organizados:

O primeiro capítulo, **O Interacionismo Sociodiscursivo e seus pressupostos teórico-metodológicos**, além, de fazer um percurso pelos caminhos das pesquisas do

Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, busca explicitar seus pressupostos teórico-metodológicos, embasados na linguística de Saussure, na teoria enunciativa de Bakthin, no caráter sócio-histórico de Vygotsky, no Agir Comunicativo de Habermas, e na semântica e na linguagem da ação de Ricœur e Léontiev. Na sequência, apresentamos suas perspectivas de estudo e análise do agir humano, a exemplo da arquitetura textual. Para fim deste capítulo, abordamos as contribuições da Clínica da Atividade, para a compreensão do dito, do prescrito e do realizado no trabalho do professor.

O segundo capítulo, **Percurso Metodológico: Do planejamento da Pesquisa à execução da análise dos dados**, teve como propósito fazer a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Nele abordamos o modelo de pesquisa qualitativo-interpretativista, o contexto e sujeitos de pesquisa, os instrumentos de coleta e os procedimentos adotados para a análise.

No terceiro capítulo, **O dito, o prescrito e o realizado no desenvolvimento sociossubjetivo do professor**; analisamos o *corpus* coletado, que foi formado pelas entrevistas, os planos de aula e as gravações das aulas. Na análise, interpretamos os discursos dos professores, nas três instâncias já mencionadas, a fim de identificar onde esses se alinham ou se dispersam.

1 CAPÍTULO

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social, como a contestação do corte atual das ciências humanas/sociais: nesse sentido, ele não pode se constituir uma corrente propriamente “linguística”, mais que uma corrente “psicológica” ou “sociológica”; ele se quer uma corrente da ciência do humano. (BRONCKART, 2006a)

Neste capítulo discorreremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, já que esse, dentre outros postulados, preconiza que é na observação linguístico-discursiva do texto que podemos chegar ao modo como é representado o agir⁸ humano, consequentemente, ao modo como se definem as ações do professor, que, de certa forma, estão relacionadas ao objetivo de nossa pesquisa.

Agregando aos estudos de Bronckart (1999, 2006b, 2008), abordaremos também as contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) a fim de compreender o dito, o prescrito e o realizado no trabalho do professor.

Ao discutirmos os aportes teórico-metodológicos desenvolvidos pelo ISD e pela Clínica da Atividade, o faremos em um único capítulo, já que ambos tratam a relação homem e trabalho, sobretudo, na relação linguagem e trabalho educacional, em uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e em uma abordagem sociodiscursiva da linguagem.

De início, comentaremos sobre algumas pesquisas desenvolvidas sob a orientação do ISD no Brasil e as concepções de ensino-aprendizagem. Desta forma,

⁸ O ISD utiliza o termo agir, genericamente, para determinar qualquer forma de intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo, podendo ser assim o trabalho docente. (cf. BRONCKART, 2008).

tentamos consolidar as contribuições desta perspectiva teórica no estudo do trabalho educacional e das representações do professor, especificamente, o de língua materna.

1.1 O SOCIOINTERACIONISMO NO BRASIL, PARADIGMAS DE ENSINO E AS PESQUISAS SOBRE ENSINO E TRABALHO DO PROFESSOR

Com base em Machado (2004), Marcuschi (2008) e Machado e Guimarães (2009), procuraremos nesta seção “[...] identificar as características sócio-históricoculturais que propiciaram a entrada e a grande aceitação do interacionismo sociodiscursivo [...] no Brasil” (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.18), como também explicitar as demais concepções linguísticas e de ensino⁹, e algumas pesquisas desenvolvidas a partir da chegada do ISD em nosso país.

Na década de 50, destacava-se no cenário mundial dos estudos da linguagem, a abordagem estruturalista¹⁰, que compreendia a língua como um sistema de regras sociais sincrônicas. No entanto, ainda em 1957, tem início a influência dos estudos de Noam Chomsky, com seu auge na década de 60, que concebiam a capacidade de desenvolver a linguagem como inata à espécie humana (*cf.* COSTA, 2008 e KENEDY, 2008). Pautadas nessas concepções linguísticas, podemos relacionar a primeira a uma concepção de ensino mecânico e programado, influenciado pela psicologia behaviorista de Watson e Skinner (*cf.* MACHADO, 2004 e PEREIRA, 2009a). Já o Gerativismo, propriamente dito, exibe-se como um modelo de rejeição ao behaviorismo, no que diz respeito à descrição dos fatos de linguagem. No Brasil, é apenas em 1964, período marcado pelo início do Golpe Militar, que o ensino se volta a uma concepção behaviorista, rememorando o estruturalismo, fazendo com que esses estudos linguísticos cheguem ao Brasil com uma década de atraso (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.19).

⁹ Acreditamos que as concepções de língua influenciam, de certa forma, nas práticas pedagógicas adotadas por professores de Língua Materna.

¹⁰ Fazemos referência ao Estruturalismo que deu origem à linguística científica e que ficou conhecido a partir do Curso de Linguística Geral (CLG) organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, em memória póstuma ao linguista Ferdinand Saussure. Contudo, conforme Marcuschi (2008), essa é uma versão positivista da linguística saussuriana legada pelos alunos de Saussure.

No contexto internacional, nesse período, a língua começa a ser vista como um fato social e daí emergiam os estudos da Linguística Textual, da Análise do Discurso, bem como os da Análise da Conversação. No Brasil, “[...] a partir da segunda metade da década de 1970, ao lado do aumento da oposição à ditadura e do começo da abertura política [...]” é que essas ideias tomam força e começam a circular na educação (*Ibid.*, p.20). Influenciado por Piaget, observamos, tomando força nesta época, o paradigma de ensino Construtivista, que defende, de acordo com Pereira (2009b, p.230):

[...] que o conhecimento, [...] é construído e não apenas reproduzido. [...] a criança, em seu processo de desenvolvimento, vai construindo seus próprios esquemas de aprendizagem por meio de um processo ativo de assimilação, acomodação e adaptação da realidade.

Nesta mesma época, nos final dos anos 70, temos também a emergência dos estudos relacionados à Linguística Aplicada, que de início, aqui no Brasil, “[...] eram ainda de base funcionalista e cognitivista, e basicamente centrada nas questões do ensino de língua estrangeira” (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.20).

Em seguida, a década de 80 foi definidora do atual ensino de Língua Portuguesa, haja vista que se ampliaram as ideias da educação e língua como práticas sociais e políticas fundamentais ao país. O Brasil se encontrava encravado no contexto político e histórico do ‘Movimento das Diretas Já’, que, de certa forma, fundamentava a reflexão sobre o conceito socialista de educação, e assim a pesquisa sobre leitura e ensino do Português “[...] configurou-se tácita e consensualmente como a pesquisa de um problema social” (KLEIMAN 1998, p.58 apud MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.21).

Desta forma, a partir de 1980, “[...] neste contexto intelectual e efervescente, pouco a pouco, começam a surgir as primeiras pesquisas com base em Vygotsky” (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.22), que considera que o aprendizado antecipa o desenvolvimento humano, entre ambos há uma relação direta e intrínseca. Ainda nesta mesma década, começou a ser projetada a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, fundada por pesquisadores da Universidade de Genebra.

Nos anos 90 “[...] se deu o encontro de duas pesquisadoras [...] a Prof^a. Dr^a. Roxane H. Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, com as teses do ISD” (MACHADO e

GUIMARÃES, 2009, p.24). Temos a partir daí o ISD no Brasil, que se firmou principalmente através dos estudos dos linguistas aplicados, repercutindo também em alguns documentos governamentais, como nos PCN:

Desse modo, podemos dizer que a difusão mais ampla das ideias do ISD na linguística brasileira, sobretudo na aplicada, esteve diretamente relacionada à sua influência sobre a produção dos PCN e, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, em um momento em que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com uma junção coerente de pressupostos da psicologia a pressupostos das teorias linguísticas de texto ou do discurso (Ibid., p.29).

Expandindo no Brasil, para as pesquisas relacionadas ao Interacionismo Sociodiscursivo, temos, principalmente, os pesquisadores do grupo ALTER¹¹, que voltaram seus estudos para duas áreas afins: a primeira, Linguagem e Educação e, a segunda, Linguagem e Trabalho, ou seja:

[...] se voltaram para questões de ordem didática, visando trazer aportes para a formação e desenvolvimento de crianças, jovens adultos [...] têm-se debruçado sobre a questão da (re-)configuração do agir humano nos e pelos textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.30-31).

A extensão dos estudos e pesquisas relacionadas ao ISD também se deu pelo aumento dos programas de pós-graduação incluídos na Linguística Aplicada, como é o caso do PROLING/UFPB¹², que já concentra uma parte de seu alunado em pesquisas voltadas para a área mencionada e possui um grupo de estudos voltado para questões de letramento, interação e trabalho, o GELIT¹³. Dentre outros centros com mais destaque, podemos citar o Programa de pós-graduação da UNISINOS¹⁴; o da Universidade Estadual de Londrina, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, o da Universidade Federal do Ceará, o da Universidade Nacional de Brasília, o da Universidade Federal do Estado do Pará, e outros.

¹¹ Informações sobre o grupo ALTER em:

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>. Acesso em: 20/06/2011

¹² PROLING/UFPB – Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

¹³ GELIT – Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho. Informações em:

<https://sites.google.com/site/gelituftp/home>. Acesso em: 11/03/2012

¹⁴ UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

1.2 EXPLICITANDO AS FILIAÇÕES TEÓRICAS DO ISD

O programa do ISD, desenvolvido por Bronckart e seus colaboradores mais diretos, a exemplo de Schneuwly e Dolz, admite que as propriedades específicas das condutas humanas são resultados de um processo histórico de socialização, ou seja, o quadro sociointeracionista leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, produtos dessa socialização. Assim, considera ‘ilusório’ interpretar as condutas humanas levando em referência apenas o substrato neurobiológico humano, mas acredita tanto na sua historicidade quanto no seu social (*cf.* BRONCKART, 1999).

Para chegar a essa concepção mais ampla, o ISD alinha-se a correntes teóricas de diversas áreas, como a Psicologia e a Linguística, perpassando também pela Filosofia e Sociologia, ciências essas que, em comum, estudam a perspectiva do homem em desenvolvimento e do homem em sociedade. Vejamos o esquema que ilustra esse diálogo do ISD com outras áreas:

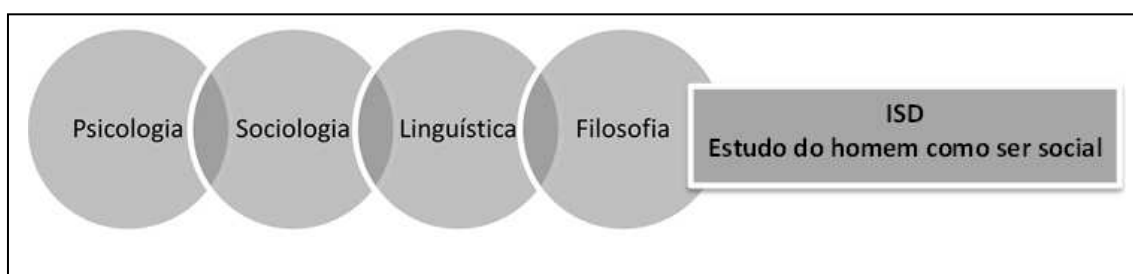


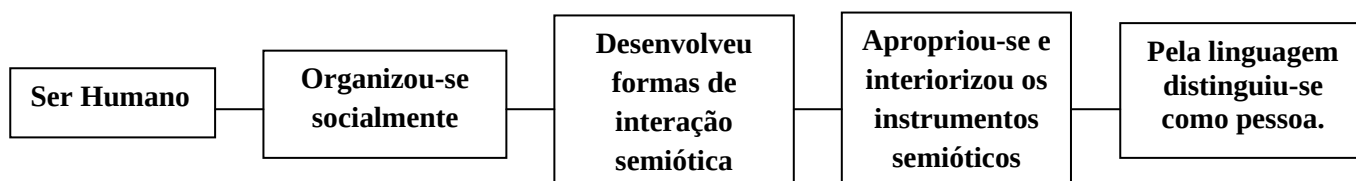
Figura 2. Correntes teóricas do ISD

Essa junção de ciências, e de seus estudos sobre o homem, concebe o psiquismo humano como um fenômeno social e assim os fatos de linguagem como traços de condutas humanas também socialmente contextualizadas e, desta forma, permite considerar o ISD como ‘*uma ciência do humano*’¹⁵.

Consolidando a ideia de que o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado à linguagem, Bronckart adentra aos estudos sociossemióticos de Saussure e dialógicos de Bakhtin, objetivando ratificar que a língua e a linguagem são ações sociais, e desta forma, “a linguagem é fundadora da ação” humana (BRONCKART, 2006b, p.73).

¹⁵ A *Ciência do humano* satisfaz a afirmação que o homem é constituído pela interação social e pela linguagem.

Saussure (2002)¹⁶ afirma que a língua não é uma unidade isolada do homem, de suas ações e de sua história: “[...] a língua não é um organismo, não é uma vegetação que existe independentemente do homem, ela não tem uma vida própria conduzindo-se de um nascimento a uma morte” (SAUSSURE, 2002, p. 154), a língua é um fenômeno social. Materializada pelo homem, sua interiorização se dá pelo estabelecimento social do indivíduo e de suas relações consigo, com os outros e com meio, em um processo de desenvolvimento contínuo. Observemos o esquema¹⁷:



Esquema 1. Desenvolvimento humano

Para Saussure, o que caracteriza a linguagem e os fenômenos realizados a partir dela é sua “continuidade, junto a uma perpétua transformação no tempo; transformação que não é orientada, mas que tem o ritmo de um movimento incessante” (BULEA, 2010, p.53). Desta forma, a língua não pode ser considerada estável, desconsiderando as mudanças, o efeito do tempo e as variações de uso, mas sim, há uma profunda articulação com a atividade coletiva humana, que está sempre em constante transformação. Observemos o que diz Garcez (1998, p.46-47):

A linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem
[...]
Os falantes são multilíngües: usam variedades funcionais dentro de uma língua, de acordo com sua experiência, seus propósitos e necessidades. Num continuum que vai das variedades mais restritas às menos restritas, desenvolvem um diferencial de competência na adequação comunicativa.

¹⁶ Não consideramos apenas o Saussure apresentado no texto do CLG. Mas, apreciamos as notas manuscritas desse autor já descobertas atualmente, entre os exemplos temos o manuscrito *De l'essence double du langage* (1996) e os Escritos de Linguística Geral (2002). Como afirma Marcuschi (2008), várias vezes nesses novos textos Saussure indica que linguagem é discurso, diferentemente do que foi apresentado no CLG no qual os estudos estavam voltados para unidades abaixo do nível da frase (fonemas, morfemas e lexemas).

¹⁷ MEDRADO, Betânia. Seminários Avançados em Linguística Aplicada: disciplina de pós-graduação em Linguística, 2010.2. Baseado em notas de aula.

O caráter arbitrário e imotivado¹⁸ dos signos coloca as relações de significações estabelecidas em uma língua no sistema de interações sociais,

[...] o que significa que, na medida em que se originam no uso social, e na medida em que eles são valores negativos, ou dependentes da configuração do sistema da língua, os signos se caracterizam por uma formatação de significados que é radicalmente não natural (BRONCKART, 2006, p.112).

Os apontamentos saussurianos consideram as formações dos signos como uma manifestação de validação social, ou seja, a estruturação dos signos é independente da organização dos objetos no mundo, e da organização pré-linguística do pensamento, contudo é, eminentemente, social. Para Bronckart (1999), fundamentado em Habermas, essas formações reestruturam as representações individuais dos mundos: i) o mundo objetivo; ii) o mundo social e; iii) o mundo subjetivo.

O ISD, numa forma de repensar a teoria saussuriana, admite que a atividade de linguagem é ‘constitutiva’ das unidades representativas do pensamento humano e, sendo uma atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também sociossemiótico. (BRONCKART, 2008, p.71). Desta forma, a fala é um fator de constituição e construção do sistema da língua e da organização textual, através da ação social do discurso.

Assim, mantendo o foco nas relações sociais, a língua só pode ser manifestada e apreendida através das produções verbais efetivas, e de suas realizações empíricas, no caso os textos, que assumem aspectos muitos diferentes, por serem articuladas às situações de comunicação diversas:

[...] uma vez que esses signos, se bem têm uma forma de existência relativamente autônoma no sistema coletivamente partilhado, que é a língua, só funcionam de fato e só transmitem porque são tomados nos textos e nos discursos. Esses textos e discursos constituem ao mesmo tempo as manifestações concretas de toda atividade languageira e os ‘lugares’ ou ‘meios’ onde as unidades da língua levam uma vida propriamente *significativa* (BULEA, 2010, p.61) [Grifos da autora].

¹⁸ Afirma-se que o signo linguístico é arbitrário e imotivado, já que não está ao alcance do indivíduo a sua troca de sentido, “[...] uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico” (SAUSSURE, 1999, p.83)

Nesta acepção geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer linguagem situada (oral ou escrita), ou ainda, como uma unidade comunicativa, que quando determinada pelos gêneros se torna um objeto observável da ação humana. Como afirma Voloschinov, o texto é (1980 apud BULEA, 2010, p.61) “[...] o meio objetivo no qual se apresenta a nós o conteúdo do psiquismo, [...] o lugar onde nascem e aparecem exteriormente as razões do nosso comportamento, nossas ideias, nossas intenções, nossos julgamentos”.

A partir do pensamento do Círculo de Bakhtin¹⁹ - que se baseia na concepção de língua como interação, e não possibilita, sequer, tentar compreender a língua fora dessa natureza sócio-histórica, - outros conceitos ideados pelo Círculo de Bakhtin se desenvolvem, entre os quais, encontramos o **dialogismo** e a **polifonia**. Respectivamente, compreendemos o primeiro como um enunciado de resposta ao que foi dito e que provoca outros novos enunciados, um discurso de alguém para alguém que consiste no entrelaçamento de textos e vozes. E o segundo, como as vozes que perpassam um texto e que ali se encontram, isto é, como um jogo de vozes, decorrente daí a concepção de vozes enunciativas: i) vozes de personagens; ii) vozes sociais; iii) voz do autor empírico (cf. Subseção 1.3.1, p.33). A linguagem, assim, para o ISD, só existe através desses tipos de ‘jogos de linguagem’, que em permanente transformação elaboram os conhecimentos e os comportamentos humanos.

Dessa forma, o dialogismo pode ser entendido como indissociável da linguagem humana, condição não só para sua composição, mas também para sua compreensão. De acordo com Barros (2003), podemos compreender o dialogismo discursivo de Bakhtin (1997), como uma interação verbal entre o enunciador e o enunciatário e; como uma intertextualidade no discurso. Para a primeira, que se refere ao espaço de interação do eu e do tu (eu e outros), temos:

Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. Mas a categoria de propriedade não é aplicável a esse ato, na medida em que ele é puramente fisiológico. Se, ao contrário, considerarmos, não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo,

¹⁹ Grupo de linguistas e filólogos russos que discutiam no âmbito acadêmico socialista da década de 20 a relação entre sociedade e linguagem.

então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa. (VOLOCHINOV, 1995, p. 113).

Ora, como se afirma acima, a comunicação verbal não se restringe a um ato fisiológico, mas vai além, buscando na interação social a materialização e significação do signo, logo, a relação no texto entre enunciador e o enunciatário será de construção da ação de linguagem, em que os participantes, ao mesmo grau, desenvolvem as diversas vozes que dialogam em seus discursos.

Para a intertextualidade, mencionada acima como constitutiva do dialogismo discursivo, Barros (2003) refere-se à questão da intersecção dos muitos diálogos no interior de um discurso, do cruzamento das vozes que falam e polemizam em um texto. Nos encontros dessas vozes é que teríamos a polifonia, na qual se “[...] deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem” (*Op.cit.*, p.5-6).

Mesmo perpassada por outras vozes e discursos, a reprodução de um texto pelo sujeito-agente, é sempre um acontecimento novo, e uma nova execução. Assim, conforme Bakhtin (1997), o enunciado, constituído por qualquer oração complexa ou não, jamais pode ser considerado como repetido, reiterado ou duplicado. Para Bronckart (2008), esse enunciado, necessariamente, resultado dos discursos produzidos no quadro das interações sociais, mesmo dialógico e polifônico converge para um novo discurso.

1.2.1 O CARÁTER SÓCIO-HISTÓRICO – AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DE VYGOTSKY

Segundo Bronckart (1999), a obra vigotskiana foi esquecida durante décadas, e redescoberta, reeditada e traduzida a partir dos anos 60, e só assim, tomou forças para inspirar e contribuir diretamente na psicologia do desenvolvimento humano. Nesta subseção veremos alguns princípios e pressupostos que sustentavam a proposta desenvolvida por Vygotsky em *Pensamento e Linguagem* (1989 [1934]) e que foram retomadas por Bronckart a princípio em *Atividades de Linguagem textos e discursos*:

por um interacionismo sociodiscursivo (1999), e em outras obras (2006b, 2008). Como afirma este autor, “mesmo se o ISD adere, explicitamente, ao quadro epistemológico de Vygotsky, isso não implica [...] ser necessário aceitar o conjunto das propostas psicológicas desse autor sem nenhum reexame” (2006b, p.15).

O trabalho de Vygotsky, na psicologia do humano, teve por meta a constituição de um projeto que pudesse analisar e observar a aplicação prática das ações do homem, relacionando, nas ciências humanas, o caráter físico e psíquico. Desta forma, considera-se que:

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem. (BRONCKART, 1999, p.24).

Ao contrário de outras correntes de pensamento psicológico, Vygotsky sustentava que a Psicologia devia inscrever-se na epistemologia *monista* de Spinoza, contra o dualismo cartesiano²⁰, ou seja, que os estudos sobre o homem deveriam considerar o universo como uma substância única e homogênea, na qual o físico e o psíquico humano, dentre outras propriedades, seriam os geradores de uma inteligência humana.²¹

Relacionado à escolha da epistemologia monista, ou melhor, numa adoção ‘monista emergentista’, o Interacionismo Sociodiscursivo considera que nos organismos vivos há duas precipitações do desenvolvimento. Uma delas relacionada ao comportamento ativo do ser, condicionado pelo seu potencial genético e pelas suas questões de sobrevivência, o que Bronckart chama de ‘primeira precipitação’, ou ainda, do ‘funcionamento psíquico elementar’. A outra, diz respeito especificamente ao ser humano, relacionado ao pensamento consciente e auto-reflexivo que possui controle

²⁰ Não estamos aqui opondo o monismo de Spinoza ao dualismo de Descartes, até mesmo porque não nos cabe neste trabalho e nem é do nosso interesse.

²¹ Conforme Bronckart (2006b, p.27), Vygotsky acreditava que a adesão ao dualismo cartesiano provocava uma dualidade aos estudos da Psicologia, os defensores de uma psicologia ‘natural’ que defendiam a não existência do fenômeno psíquico sem o fenômeno físico, e os defensores de uma psicologia ‘materialista’ que acreditavam que os fenômenos psíquicos eram irreduzíveis aos físicos.

através do funcionamento psíquico, ‘a transformação do psiquismo elementar em ativo’, que o ISD denomina de ‘segunda precipitação’. Vejamos a figura:

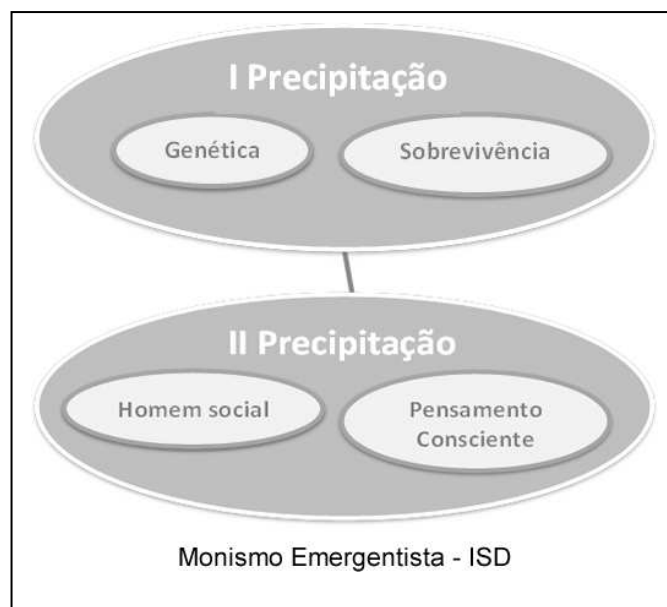


Figura 3. Precipitações

Vygotsky também se interessou por enfatizar o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem, ou seja, observou o homem como herdeiro de toda uma evolução filogenética e cultural, e compreendeu que seu desenvolvimento se dá em função de características do meio social em que vive, correspondendo assim à segunda precipitação mencionada acima, já que o ser estaria agindo agora em seu meio sócio-historicamente, e não apenas condicionado por restrições físicas e ambientais.

Assim, Vygotsky assinala sua constante busca de explicar os processos mentais superiores, fundamentados na imersão social do homem que por sua vez é histórico, ontológico e filogenético, o que para o ISD é de fundamental importância, já que é nesse meio da evolução da espécie e nas formações sociais que é possível conceber as ações humanas, que porventura são condicionadas pela linguagem.

Atento à natureza social do ser humano que desde criança vive em um ambiente impregnado pela cultura, Vygotsky defende também o desenvolvimento, no social, das formas verbais de comunicação. É na apropriação das linguagens que o homem reestrutura seu funcionamento psicológico e de desenvolvimento (BRONCKART 1999, p.27). Para Vygotsky (1989 [1934], p.70), a internalização das formas culturais de

comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica e tem como base as operações com signos, são essas operações que distinguirão a inteligência prática, baseado no uso dos instrumentos, e os processos intelectuais superiores, mediados pelos signos.

O social e suas avaliações, para o interacionismo, fornecem ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação do mundo, ou seja, um universo de significações que permite construir a interpretação da realidade, e fazer com que:

[...] o jovem ser humano entre em uma linha de desenvolvimento, a da aquisição, reprodução e transformação das significações sociais construídas na história de um grupo.

O jovem ser humano se apropria progressivamente das regras de ação e de comunicação em uso em seu ambiente (ele as ‘coloca em prática’ em sua atividade em suas produções verbais iniciais. Depois ele as interioriza, ou seja, ele elabora uma linguagem interior que retoma e reorganizar as formas psíquicas provenientes da linha ‘natural’ do desenvolvimento. (BRONCKART, 2006b, p.101).

É esse social o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações²². Desta forma, “são as avaliações sociais que promovem a passagem de uma sequência de comportamento da ordem do acontecimento natural à ordem da atividade”, e concomitantemente à ação significativa. (BRONCKART, 2006b, p.50). Para o ISD, a psicologia vigotskiana está diretamente relacionada à ordem da ação significativa.

Como vemos, a Psicologia de Vygotsky desenha um quadro de contribuições para o ISD bastante relevante, que se centraliza no reforço maior de que é “[...] na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos do humano” (BRONCKART, 2006b p.55). Contudo, mesmo com todas as contribuições, como já mencionamos no primeiro parágrafo dessa subseção, Bronckart retoma e revisita o quadro teórico de Vygotsky não apenas absorvendo suas contribuições, mas também, pontuando as lacunas dessas.

Desta forma, é válido ressaltar que não fica claro no trabalho de Vygotsky qual relação se estabelece “[...] entre comunicação, ação e linguagem” e qual a concreta

²² É interessante destacar aqui os processos de mediação e formação, agrupados no ISD por Bronckart (2008, p.114) em: *educação informal, educação formal e os processos de transação social*.

distinção entre “[...] as unidades de análise e princípios explicativos” da ação humana (BRONCKART, 2006b, p.36). O ISD, procurando preencher essas e outras lacunas²³ aqui não mencionadas, centra seus estudos na investigação do processo que desencadeia a ação de linguagem, ou seja, na formação dessa ação, que parte da ontogênese das ações significantes humanas ao texto empírico (cf. PEREIRA, 2009a).

1.2.2 O AGIR COMUNICATIVO – AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DE HABERMAS

Como já citado, o agir humano é constituído essencialmente das convenções sociais. “Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas [...] chamou de **agir comunicativo**” (BRONCKART, 1999, p.32) [Grifos do autor]. Nesta subseção, veremos como esse agir determinado por Habermas se vincula às representações coletivas do meio, e contribui para a compreensão da ‘ciência do humano’ de Bronckart.

O ISD adentra a noção da interação social, dialógica e comunicativa apresentada por Habermas (1983, 1989) como constitutiva do agir humano, a chamada ‘teoria do agir comunicativo’²⁴. Esta corresponde às comunicações que os sujeitos estabelecem entre si, mediadas pela fala e pertencentes a três ordens (ou três mundos representados): o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, que estão associados intrinsecamente às interações comunicativas, e ao processo de desenvolvimento histórico, tecnológico, institucional e cultural do homem:

²³ Apenas mencionamos duas críticas expostas por Bronckart ao trabalho de Vygotsky, por essas estarem de acordo com o que expomos nesta pesquisa.

²⁴ Habermas (1983) procura a partir da teoria do agir comunicativo firmar a ideia de AGIR INSTRUMENTAL – ‘agir racional com-respeito-a-fins’ e de INTERAÇÃO – ‘agir comunicativo’, e assim ir além da racionalidade instrumental da sociedade moderna industrial através da razão comunicativa, já que é nesta esfera da sociedade que as normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos capazes de comunicação e ação.

Os atos de fala²⁵ não servem apenas para a representação [ou pressuposição] de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no mundo objetivo. Eles servem ao mesmo tempo para a produção [ou renovação] de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no mundo social das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para a auto-representação, quando o falante se refere a algo no mundo subjetivo a que tem um acesso privilegiado. Os participantes da comunicação baseiam os seus esforços de entendimento mútuo num sistema de referências compostos de exatamente três mundos. (HABERMAS, 1989, p.167) [Grifos do autor]

Assim, as comunicações que os sujeitos estabelecem entre si são mediadas por atos de fala, os signos que “remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico” (BRONCKART, 1999, p.34), ou seja, a um conhecimento do universo material que, acumulados, organizam o mundo objetivo; aos “conhecimentos coletivos acumulados em relação a regras, convenções e valores” (BRONCKART, 2008, p.22), que constituem o mundo social; e as representações, organizações próprias de cada um dos indivíduos engajados na ação que definem o mundo subjetivo, com as características privadas a cada sujeito.

Neste sentido, por meio da semiotização dos três mundos, a partir da língua, o meio é transformado pelos homens, e constituem assim o contexto específico de suas atividades. É a partir dessa tríade dos mundos que podemos compreender a ação comunicativa, por meio da qual as pessoas interagem, buscando o consenso nas ações, em suas avaliações e normatizações, vejamos:

Resulta da teoria do agir comunicacional que a linguagem humana, tem primeiro, uma **função ilocutória**; ela consiste basicamente em uma prática interativa por meio da qual são colocadas à disposição dos interactantes as pretensões à validade relativas aos três mundos. Na medida em que é por essa prática que os mundos racionais se constroem e se transformam permanentemente, a **linguagem** deve ser considerada como ‘autor dos mundos’, ou como o autor da racionalidade social. (BRONCKART, 2006b, p.75) [Grifos do autor].

Ao agir comunicativamente, os interactantes se envolvem em iguais condições para expressar ou para produzir suas opiniões, sem qualquer coerção lançam o princípio

²⁵ Os Atos de fala utilizados por Habermas decorrem de Austin, que evidenciou o caráter proposicional e performativo da linguagem, mostrando a possibilidade de integrar os componentes pragmáticos sem abandonar os componentes formais.

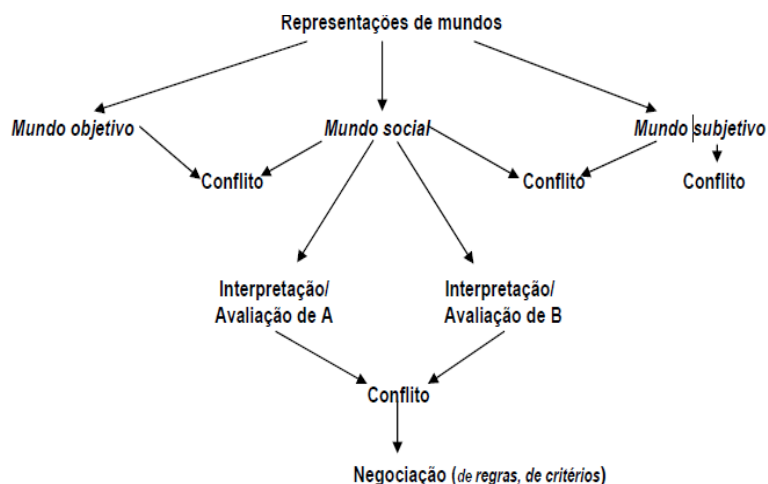
do melhor argumento que perpassa o discurso, provocando assim as pretensões de validade:

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (HABERMAS, 1990 p. 72 apud PINENT, 2004, p.52).

Desta forma, podemos afirmar que as ações comunicativas estão atreladas às pretensões de verdade [ligadas ao mundo objetivo] no qual, o enunciado deve ser reconhecido como verdadeiro; a adequação normativa [relacionado ao mundo social], no qual as regras e valores sociais que regem as relações interpessoais devem estar de acordo; e a veracidade [pertinente ao mundo subjetivo] no qual o discurso precisa parecer sincero para o próprio sujeito. (cf. BRONCKART, 2006b). E, fundamentado nesta ‘ética’²⁶ da comunicação dos mundos, isto é, nos acordos estabelecidos pelos interactantes, nem sempre aprazíveis, é que perpassam as avaliações do discurso do sujeito como um ser particular, como também os discursos dos outros. Observemos o esquema de Buzzo²⁷ (2008, p.62) que representa as negociações comunicativas associadas aos mundos representados, e que em um determinado agir pode ser conflituosa, resultando, além das próprias negociações, uma confrontação entre as diferentes representações:

²⁶ Termo utilizado pela professora Dr^a. Betânia Medrado em uma aula da disciplina Seminários Avançados em Linguística Aplicada, período 2010.2, do Programa de pós-graduação em Linguística (PROLING – UFPB).

²⁷ Buzzo (2008) elabora o quadro baseado em Habermas (1987) e Bronckart (2004) a fim de explicar os conflitos e negociações existentes nas relações comunicativas entre os interactantes, em particular os docentes.



Esquema 2. Os conflitos envolvidos no agir humano

Para o ISD, é relevante a ideia de que a atividade social mediada pelo agir comunicativo está imersa em três mundos coordenados entre si [objetivo, social, subjetivo], nos quais impera a racionalidade comunicativa. “No que diz respeito tanto à coordenação de ações, como às avaliações éticas e as manifestações subjetivas, a linguagem ocupa um papel fundamental” (GONÇALVES, 1999, p.133), que organizará a ‘situação linguística ideal’²⁸ do agente. Considerando as contribuições de Habermas, Bronckart se apropria da ideia de que a partir dos mundos temos as ações situáveis e avaliáveis, que proporcionam a compreensão do desenvolvimento e do agir humano.

1.2.3 A SEMÂNTICA E LINGUAGEM DA AÇÃO – AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE RICŒUR E DA PSICOLOGIA DE LÉONTIEV

A ação humana não pode ser identificada sem se levar em conta os comportamentos observáveis daqueles que o realizam, “[...] assim como os motivos não podem ser totalmente identificados independentemente dos comportamentos dos quais são a razão” (BRONCKART, 2008, p.19). A partir dessa assertiva, veremos como a semântica da ação de Ricœur e a noção de atividade de Léontiev contribuíram para o

²⁸ Para Habermas a situação linguística ideal corresponde ao discurso que tem por objetivo fundamentar as pretensões de validade, opiniões e normas em que se baseia o agir comunicativo. (cf. GONÇALVES, 1999)

quadro de conceitos do ISD, ou ainda, para compreensão da ação humana ou ação significativa.

Ricœur, conforme Bronckart (2008, p.19), propôs uma ‘semântica da ação’, que permite distinguir a ação, propriamente dita, e um simples acontecimento. Para aquele, qualquer **ação** preconiza a participação de um **agente**, que mobiliza para a realização da ação ‘capacidades mentais e comportamentais, motivos e razões, e intenções’. Ou seja, o agente possui mecanismos acionados na ação que, segundo Bronckart (*op. cit.* p.20), são ‘o poder fazer, o porquê de fazer e os efeitos esperados do fazer’, que acionam as responsabilidades assumidas pelo agente. Assim, poderíamos diferenciar ação e acontecimento pelo fato da ação se encontrar sempre regida por uma intenção.

Contudo, a princípio, a ‘semântica da ação’, mesmo sendo uma contribuição significativa, não foi suficiente para o interacionismo compreender a ação humana, já que não consideravam os fatores históricos, sociais, culturais e semióticos que poderiam influenciar a ação, e que são fundamentais para as concepções do ISD, como já mencionado anteriormente. Para suprir essa necessidade, Bronckart adentra a outro estudo de Ricœur, ao da Hermenêutica Textual, que propõe a reconfiguração do agir nos discursos, e assim, considera que toda ação é social, “não apenas porque é (geralmente) obra de vários agentes, de modo que o papel de cada um não pode ser distinguido do papel dos outros, mas também porque nossos atos nos escapam e têm efeitos a que não visamos” (RICŒUR, 1986, p. 193 apud BRONCKART, 2008, p.34).

Uma das maiores contribuições da Hermenêutica Textual é demonstrar a ligação existente entre os textos/discursos e a ação humana, ou seja, a **ação significativa**. Assim, para os estudos do ISD e para Bronckart²⁹ “a teoria de Ricœur pode ganhar mais força e maior interesse se considerarmos que qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir humano” (BRONCKART, 2008, p.35). Apreendemos esta citação de Bronckart para a nossa pesquisa, considerando que a produção dos discursos dos professores aqui analisadas, podem, de qualquer forma, (re)configurar suas ações,

²⁹ Bronckart faz referência nesta citação a qualquer gênero ou tipo de texto, completando assim a teoria de Ricœur que considera apenas as narrativas.

assim, temos o dito e o realizado por cada professor, confirmando a ideia de que a ação comunicativa se torna analisável a partir da sua materialização em textos.

Para enriquecer e completar os conceitos de Ricœur a respeito da ação, Bronckart busca nos estudos de Léontiev a noção de atividade, que, como veremos, será uma atividade socialmente organizada e intrinsecamente articulada com um modo de comunicação, a linguagem:

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais. (BRONCKART, 1999, p.31).

Assim, para Bronckart (1999), o agir comunicativo emerge a partir de convenções sociais, negociações das ‘pretensões das validades designativas das produções sonoras’, as representações surgidas a partir de tais negociações se dão pelos signos, compartilhadas e comunicáveis entre os indivíduos (agentes).

Portanto, do entrelaçamento das ideias de Ricœur e Léontiev, assume-se para o ISD, a atividade humana de linguagem que se orienta por objetivos, de forma planejada e intencional e que suas ações possuem finalidades de atuação coletiva, cooperativa, social e languageira.

1.3 ISD E SUAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO E ANÁLISE DO AGIR HUMANO – A LINGUAGEM E O TRABALHO

A orientação teórico-metodológica do ISD está bem evidenciada nos trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo que se convencionou chamar de grupo de Genebra, ao qual pertencem teóricos como Bronckart, Schneuwly, Dolz, e outros “[...] pensadores das ciências humanas e sociais, tais como: Bühler, Dewey, Mead, Politzer”; (LOUSADA, 2010, p.01) que juntos voltaram-se para um programa de pesquisa comum na construção da ‘ciência do humano’.

Seguindo o campo do desenvolvimento humano de Vygotsky e a importância conferida à linguagem, o grupo de Genebra mergulha de início seus estudos e pesquisas no funcionamento dos textos/discursos (GUIMARÃES e MACHADO, 2007, p.10), considerando a língua e a linguagem como um resultado de ações simbólicas. Essas pesquisas propõem uma reflexão sistemática sobre o desenvolvimento humano, visando compreender, de modo mais específico, os efeitos que exercem os diferentes sistemas implicados no funcionamento da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e sobre as capacidades de agir. Utilizando assim um material empírico de análise, ou seja, o texto, o ISD conduz seus trabalhos teóricos a três níveis de referência: os pré-construídos históricos, sociais e culturais; as mediações formativas; e o desenvolvimento (cf. BRONCKART, 2004).

No nível dos pré-construídos, o primeiro objetivo do ISD foi o de elaborar um modelo coerente de organização dos textos, divulgado inicialmente em *Le fonctionnement des discours* (BRONCKART et al., 1985), e (re)configurada posteriormente na obra de Bronckart (1999). Sendo assim, a meta era compreender o processo de elaboração de textos-discursos, os gêneros como formas comunicativas postas em correspondência com as atividades languageiras coletivas e com as ações de linguagem, “[...] organizada pelas formações sociais e visando adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais” (LOUSADA, 2010, p.02). Podemos perceber a influência dos mundos representados de Habermas nos pré-construídos, já que as formações sociais são perpassadas por normas, intenções, e representações coletivas e individuais.

Já no nível das mediações, o ISD postula que as mediações formativas se realizam em múltiplos locais sociais e com aprendizes diversos. Dentro desse posicionamento, e utilizando o modelo de organização dos textos mencionado anteriormente, vemos o interesse de Bronckart nas atividades relacionadas ao sistema educacional e assim nas “[...] pesquisas sobre as condições de aquisição dos principais níveis da organização textual por crianças submetidas ao ensino formal, [...] para a didática das línguas [...] e as conhecidas ‘*sequências didáticas*’” (GUIMARÃES e MACHADO, 2007, p.10) que despontaram como uma alternativa de (re)configuração do ensino de língua, cada vez mais contextualizado e social:

[...] os trabalhos de Schneuwly e Dolz tem dedicado especial atenção ao estudo de gênero voltado ao ensino de língua materna, desenvolvem projetos para elaboração de seqüências didáticas a serem implantadas em salas de aulas, mas também se ocupam da análise de material didático e da avaliação do trabalho do professor, bem como de outras situações de análise textual tendo em vista a diversidade das práticas de linguagem. (PEREIRA, 2007, p.1686)

Conforme Buzzo (2008, p.64), esse nível de análise subdivide-se ainda em “três tipos de processos de controle e de avaliação das condutas verbais e não-verbais”, relacionado tanto aos mundos representados como às pretensões de validade explicitadas na subseção 1.2.2, que desponta da educação informal a formal. São eles:

- i.Os processos de educação informal são processos deliberados, por meio dos quais os adultos integram os mais jovens em suas atividades conjuntas, ensinam-lhes normas, valores sociais e conhecimentos dos mundos formais (pré-construídos), por meio de comentários verbais sobre essas atividades, de forma que se alcance um acordo com todos os implicados.
- ii.Os processos de educação formal são condições de transmissão de conhecimentos (dimensão didática) e condições de formação das pessoas.
- iii.Os processos de transação social são os que se desenvolvem em interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente, por meio de avaliações (geralmente languageiras) recíprocas, o que fortalece as interações – mesmo em situações conflituosas – para a definição de situações que façam evoluir as práticas e os conhecimentos de cada pessoa a respeito dos pré-construídos coletivos.

Por fim, no nível do desenvolvimento “[...] o ISD interessa-se, por um lado, pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos sócio-históricos” (LOUSADA, 2010, p.02), ou seja, sobre a constituição do homem consciente e sobre a capacidade de intervenção, transformação e interiorização dos pré-construídos pelos actantes. Podemos mencionar aqui a ampliação do leque de estudos do ISD, que desponta nos textos-discursos e nas relações educacionais, perpassa o trabalho docente e o trabalho de forma geral³⁰, compreendido como práticas do agir.

³⁰ Salientamos as contribuições de Ecaterina Bulea (2010) que situa suas pesquisas na realidade das situações de trabalho, contribuindo tanto para os estudos da Linguística Teórica e da Linguística

Assim, o ISD concentra seus estudos numa perspectiva metodológica que implica que sejam consideradas as variedades das ações humanas orientadas, grosso modo, para o desenvolvimento do homem. Desse modo, a linguagem e o agir devem ser colocados como objetos fundamentais de análise.

Para tanto, considerando os textos como materializações das práticas e ações de linguagem. Bronckart (1999, p.77)³¹ elaborou, para fins de análise, como já mencionado, o modelo das condições de produção textual e modelo da arquitetura interna dos textos, ou seja, se centrou “[...] nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais funcionais internas”, que destacaremos na subseção a seguir.

1.3.1 O *FOLHADO TEXTUAL* – QUADRO DE ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA

Para compreendermos como se dá o agir verbal humano representado nos textos, faz-se necessário perpassarmos, *a priori*, o contexto físico e sociossubjetivo de produção de um texto, para só depois entrarmos na arquitetura textual³² e seus níveis superpostos.

No mundo físico, destaca-se que todo texto desenvolvido por um agente está situado em coordenadas do espaço e do tempo, nestes encontramos (BRONCKART, 1999, p.93):

- i. O ‘lugar de produção’, estritamente físico;

Aplicada como também para área da saúde, já que seus estudos estão voltados ao trabalho das enfermeiras.

³¹ O modelo de Análise do contexto sociointeracional de produção textual foi desenvolvido em 1999 por Bronckart, e retomado em 2004 por Bronckart e Machado e em 2006b por Bronckart. Tais reformulações foram necessárias, já que, com o avançar dos estudos, o quadro do ISD começou a considerar a análise da semântica do agir.

³² De maneira geral, queremos deixar claro que a arquitetura textual considerada como um modelo de análise não corresponde a uma visão estritamente linguística ou descritiva, mas, procurando dar conta da ‘ciência do humano’ é, antes de tudo, “[...] de ordem psicológica ou psicolingüística” (BULEA, 2010, p.71), a fim de compreender as operações psicológicas intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento e subjacentes ao agir linguageiro.

- ii. O ‘momento de produção’, que corresponderá à extensão do tempo real utilizado na produção;
- iii. O ‘emissor’, que corresponde à pessoa que efetivamente produz o texto e;
- iv. O ‘receptor’, aquele a quem se destina o texto e que receberá concretamente este.

Os textos são relacionados aos parâmetros da situação de ação de um agente, assim, referem-se à ação de linguagem como unidade também psicológica e social. Decorrente da relação que implica o mundo social e o mundo subjetivo, encontramos quatro parâmetros principais (BRONCKART, 1999, p.94):

- i. O ‘lugar social’, que consiste no modo de interação em que o texto é produzido;
- ii. O ‘enunciador’, que determina o papel social que o emissor/receptor em uma específica interação;
- iii. O ‘destinatário’, que determina o papel social que o receptor se encontra em uma específica interação e;
- iv. O ‘objetivo da interação’, o efeito que se quer produzir com uma determinada produção verbal.

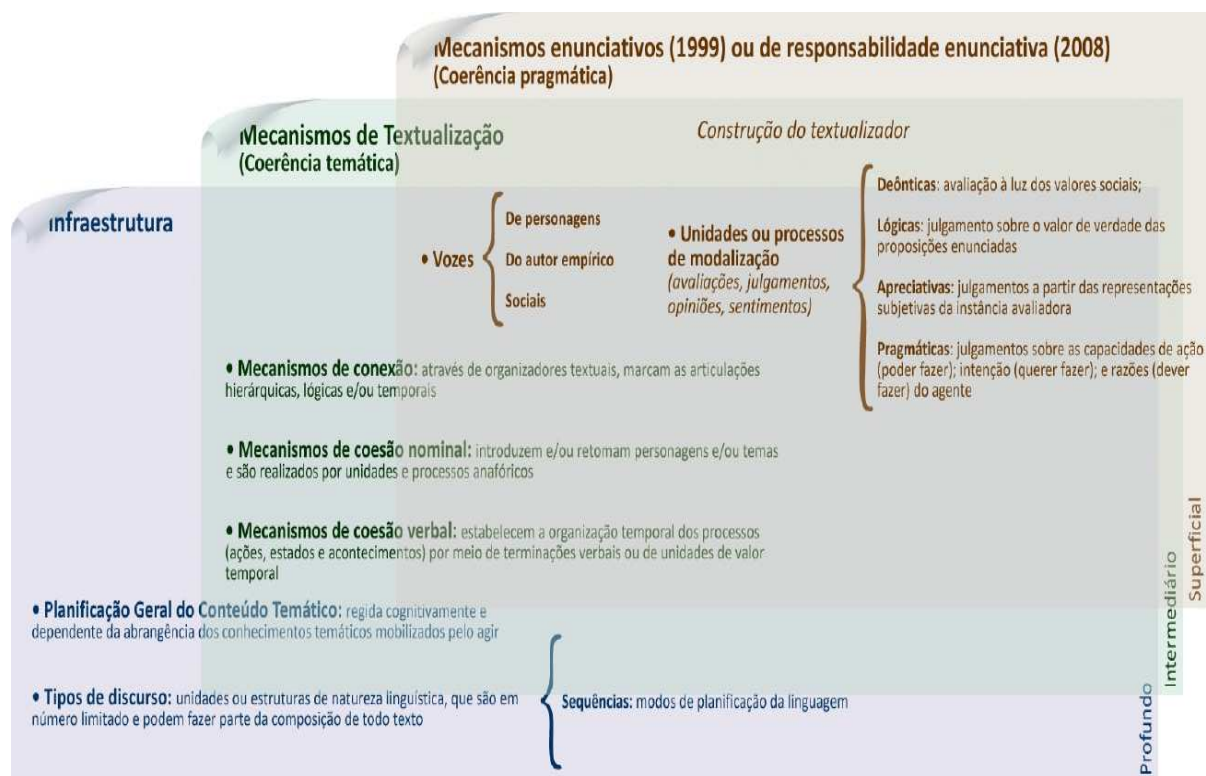
Atentos à conceitualização acima é que definimos o tipo do agir languageiro a que corresponderá o texto produzido. Contudo, devemos levar em conta que, na condição de pesquisadores, nem sempre se torna possível determinar com exatidão a pretensão de escrita do outro, ou seja, algumas informações do contexto de produção estão intrínsecas ao agente, já que compete a esse escolher entre os gêneros de textos disponíveis na sua intertextualidade, no arquitexto de sua comunidade linguística, aquele que lhe pareça o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação específica, desenvolvendo um duplo processo de escolha e adaptação linguística, que

resultará em um texto empírico apresentando sempre propriedades ‘genéricas’ e propriedades individuais ou ‘estilísticas’:

De um lado, ele terá que ‘escolher’ ou adotar o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como ele a imagina. Por outro lado, ele vai necessariamente adaptar o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação. (BRONCKART, 2006b, p.147)

Na produção do texto, compete ainda ao agente e à situação na qual se encontra a escolha do *conteúdo temático*, que para Bronckart (*Ibid.*, p.146) corresponde às “[...] macroestruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória”.

Considerando as condições de produção do texto empírico mencionadas acima, e sua organização, o ISD propõe o modelo da arquitetura textual na qual temos em níveis ‘superpostos’: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (*cf.* BRONCKART, 1999, 2006b, 2008). A divisão da arquitetura do texto nesses níveis de análise corresponde às necessidades apenas metodológicas assumidas por Bronckart, a fim de desvendar as ‘teias’ da organização textual. Observemos o esquema elaborado por Pérez (2009, p.48) a partir de Bronckart (1999, 2008):



Esquema 3. Os três níveis do folhado textual Bronckartiano

A **infraestrutura geral do texto** se constitui por: i) plano geral do texto, que é regido cognitivamente e se refere à organização do conjunto do conteúdo temático; ii) pelos tipos de discurso, que são compreendidos como “[...] configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo um texto”, podendo ser segmentos de narração ou de exposição (BRONCKART, 2006b, p.148); iii) pelas articulações entre seus tipos de discurso e iv) pelas sequências que nele eventualmente apareçam, do tipo narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal.³³

Os **mecanismos de textualização** estão relacionados à progressão do conteúdo temático. Articulados à linearidade do texto, consistem em criar séries isotópicas que auxiliem no estabelecimento da coerência temática. Bronckart (1999, p.122) distingue três mecanismos de textualização, fundamentalmente articulados: “conexão, coesão nominal e coesão verbal.”

³³ Bronckart ao aceitar a dimensão sequencial dos tipos de discursos refere-se os tipos textuais ou protótipos textuais mencionados por Jean Michel-Adam (1992), que afirma que esses possuem na materialização do texto um número infinito de combinações.

“Os *mecanismos de conexão* marcam as articulações da progressão temática por meio de séries de organizadores textuais, os *mecanismos de coesão nominal* introduzem as unidades de informação nova e asseguram as suas retomadas por meio de séries de unidades ou de processos anafóricos e os *mecanismos de coesão verbal* organizam a temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) mencionados no texto, por meio de séries de terminações verbais ou de unidades temporais associadas (advérbios ou grupos preposicionais” (BRONCKART, 2008, p.89-90) [Grifos do autor]

Os **mecanismos de responsabilização enunciativa e as modalizações** contribuem mais do que os outros para a manutenção da coerência pragmática ou interativa dos textos, ou seja, para sua clarificação dialógica. Nesses mecanismos encontraremos: i) as vozes enunciativas e, ii) as modalizações avaliativas.

Os mecanismos de responsabilização enunciativa correspondem à instância geral de gerenciamento do texto, considerada por Bronckart como sendo o ‘textualizador’, “[...] instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado” (BRONCKART, 2006b, p.90), ou seja, do que é dito. A partir disso, é que se dá a distribuição no texto das vozes, e de determinados aspectos do conteúdo temático marcados pelas modalizações, que concernem, por sua vez, as avaliações.

Para esta pesquisa nos ateremos a este nível do folhado textual, em particular às vozes que perpassam os discursos dos professores, que nos revelará a posição sociosubjetiva assumida por eles, a partir de como distribuem, entre as vozes, a responsabilidade do seu papel docente, conforme afirma Bronckart (1999, p.95):

Em um texto, pode parecer ‘que o autor se exprime em seu próprio nome’, isto é, a partir da posição sociosubjetiva assumida na intervenção verbal em curso; mas também ocorre, muito frequentemente, que um texto mobilize vozes ‘outras’: as de personagens ou entidades sociais [...], às quais é atribuída a responsabilidade do que é expresso.

As vozes são distribuídas no texto a partir do posicionamento assumido pelo autor, ou melhor, pelo textualizador nos ‘mundos virtuais’³⁴ ali imbricados. Assim, reagrupadas em três categorias, temos:

³⁴ Bronckart (1999) denomina de ‘mundos virtuais’ os diversos mundos discursivos acionados automaticamente pelo autor no processo de escrita.

- i) *As vozes de personagens* que correspondem a vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente. Há fusão do narrador/expositor e da voz que este põe em cena – o narrador assume de algum modo, seu personagem, que está diretamente ligado ao conteúdo temático.

Vejamos o exemplo³⁵ abaixo, no qual o professor na exposição de sua aula recorre a um discurso reportado, assumindo a voz de um leitor de crônicas:

- 434 **JACINTO:** Porque depois ele pode até contar pra outra pessoa. O leitor pode até chegar... **“Rapaz eu li um crônica de fulano de tal, a crônica era tão boa”**.
 Por quê? Por conta da forma que tá sendo escrito ali.
 436 Tá dando pra entender?
 Pense bem... (p. 9)

- ii) *As vozes sociais* correspondem às vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático.

No exemplo a seguir, percebe-se uma voz social correspondente à concepção de ensino-aprendizagem que coloca o professor como um mediador do conhecimento, podemos assim afirmar que ecoa uma voz de conhecimento didático-pedagógico:

- 46 **JACINTO:** Bem, o professor:: de Língua Portuguesa, o professor em geral ele tem / ele precisa ser / ele precisa ser um facilitador, né? Um facilitador do /do conhecimento para o aluno, uma ponte, digamos assim (p.1)

- iii) *A voz do autor empírico* procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado. Instância que está na origem do que é dito, responde como agente da ação de linguagem.

³⁵ Os exemplos que serão expostos nesta subseção fazem parte do nosso *corpus* de análise, e seguem os números com as linhas as quais correspondem na transcrição, intercaladas a cada duas linhas, e as respectivas páginas as quais remetem.

No exemplo abaixo temos a voz do autor empírico marcada, por diversas vezes, pelos pronomes *eu* e *me*, que deixa transparecer a posição pessoal do professor:

- 18 **JACINTO:** [...] o bacharelado na época que eu fiz
 tava mais pra BACHARELADO do que pra Licenciatura, então **eu** tive que **ME** fazer
 20 professor, como é que eu / que eu fiz isso? Com a prática, a prática é quem me deu
 esse / me deu esse: / esse: ... esse status (p.1)

As diferentes vozes que mencionamos acima podem ainda ser expressas por meio de citação direta ou indireta. “As **vozes diretas** estão presentes nos discursos interativos dialogados [...], sempre explícitas. As **vozes indiretas** podem estar presentes em qualquer tipo de discurso”, e geralmente não são marcadas linguisticamente, e podem ser inferidas (BRONCKART, 1999, p.329) [Grifos do autor]. Contudo, vejamos o que diz Buzzo (2008, p.81) a respeito dessas vozes:

Vale ressaltar que as vozes marcadas linguisticamente podem nos revelar a subjetividade do enunciador, o seu posicionamento diante da autenticidade de suas asserções, o que lhe permite aproximar-se (espaço-temporal ou relacional) do seu destinatário. Já o mascaramento das vozes exerce efeitos contrários, pois o próprio enunciador posiciona-se de forma genérica, mascarando também a sua subjetividade; expressa-se com uma pretensa "objetividade" e verdade em suas asserções, distanciando-se dos seus interlocutores.

Assim, quanto maior a opacidade das vozes, menor responsabilização enunciativa terá o autor empírico do texto, e o discurso estará mais assegurado ao mundo social; em sentido inverso, quanto maior o número de marcas linguísticas do enunciador, maiores índices de sua subjetividade serão revelados, confirmando, assim, um maior engajamento no texto, e o discurso estará mais assegurado ao mundo subjetivo.

Atreladas a essas vozes enunciativas, temos as modalizações que possuem a finalidade de traduzir as avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático, como já mencionamos. Essas avaliações podem ser reagrupadas conforme suas formas de efetuação:

“[...] *modalizações lógicas* (ou espistêmicas), que consistem em julgamentos relativos à verdade ou às condições de possibilidade do que se enuncia (certamente, provavelmente, é verdade que etc.); –

modalizações deônticas, que consistem em julgamentos que mobilizam valores sociais (é permitido, é desejável, é preciso etc.); – *modalizações apreciativas*, que consistem em julgamentos subjetivos (é estranho, é pena, felizmente etc.); – *modalizações pragmáticas*, que concernem à responsabilidade (capacidades, intenções, motivos ou razões) de uma instância agentiva mobilizada pelo texto, considerando os processos que lhe são imputados (poderia fazer, eu teria querido fazer etc.) (BULEA, 2010, p.71) [Grifos nossos]

É válido lembrar que, Bronckart (1999), ao definir as modalizações se fundamenta na teoria dos mundos representados de Habermas, configurando-as conforme sua posição enunciativa frente ao conteúdo enunciado. Assim, respectivamente, as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas³⁶ se apoiam em critérios que definem os mundos objetivo, social e subjetivo.

Apresentado aqui o modelo de análise do ISD, na próxima seção nos ateremos nas contribuições da Clínica da Atividade aos estudos do interacionismo a respeito do desenvolvimento humano no âmbito do trabalho.

1.4 O TRABALHO COMO AÇÃO: O DITO, O PRESCRITO E O REALIZADO

Para o ISD, as ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, onde integram diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Nessas ações encontramos também a organização do trabalho, que se constitui, conforme Bronckart (2008), num tipo de prática ou atividade própria da espécie humana e de sua coletividade. Nesta seção, deteremo-nos a essa atividade humana, que se torna relevante para nós na compreensão da didatização do ensino de Língua Portuguesa, já que é a partir da linguagem em atuação no trabalho (cf. NOUROUDINE, 2002) que compreendemos as ações do professor e, assim, sua forma de dar aula.

³⁶ As modalizações pragmáticas não se restringem a um determinado mundo, mas são reguladas pela situação comunicativa.

Podemos afirmar também, que não encontraremos nos textos as modalizações bem definidas e delimitadas, é possível haver sobreposição de modalizações.

Para tanto, é necessário sabermos o que é o trabalho³⁷. Para Bronckart (2008), essa atividade pode ser compreendida por duas acepções³⁸: a primeira é aquela que a expõe como uma atividade econômica rentável e a subdivide em empregos e tarefas; a segunda corresponde a uma atividade em que o ser humano constrói “representações e avaliações, para o qual mobilizam, por vontade própria ou obrigatoriamente, uma parte de seus recursos comportamentais e psíquico-mentais” (BRONCKART, 2008, p.95).

Aqui temos como objetivo a compreensão do trabalho do professor, em particular, a sua didatização de ensino, abordando assim a ideia do trabalho intelectual, e levando em conta sua mobilização de recursos comportamentais, psíquicos e mentais, que conforme Machado (2007), não é apenas o produtor de bens materiais. Desta forma, podemos afirmar que “[...] a atividade de ensino tem sido [...] um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático/ e ou científico” (BRONCKART, 2006b, p. 203).

Sabemos que as pesquisas no campo da profissão docente iniciaram investigando principalmente a questão econômica e a classe social à qual os professores pertenciam. (cf. TARDIF, 2002). Depois dos anos 90, começaram a surgir novas temáticas a respeito da profissão docente, as pesquisas passaram então a se preocupar com a real prática dos educadores. Atualmente o trabalho docente vem sendo entendido como um tipo de trabalho que visa às relações interpessoais do processo educativo escolar, que merece uma devida atenção, já que para a compreensão da didática das aulas e de seu desenvolvimento é necessário:

“[...] se interessar, muito seriamente, pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela **realidade do trabalho educacional** [...], compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu **ofício**” (BRONCKART, 2006b, p.207) [Grifos do autor].

³⁷ Como afirma Machado (2007), é difícil a conceitualização do termo trabalho nas ciências humanas que abarque todas as formas de agir humano que se desenvolvem em espaços e momentos históricos diferentes ou idênticos. Contudo, optamos pela acepção apresentada por Bronckart (2008).

³⁸ De acordo com Bronckart (2008), esta dualidade na concepção de trabalho se deu a partir da emergência da forma de organização econômico-social, em que de um lado temos os proprietários e conceptores das empresas e do outro lado os assalariados.

Não podemos considerar o trabalho docente como um objeto pré-definido e determinado, mas devemos “[...] considerá-lo, na verdade, como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada a *priori*” (MACHADO, 2007, p.90) [Grifos da autora], e sim após sua observação como uma atividade situada, prefigurada, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa, como mostra a quadro:

Atividade de trabalho situada	O professor sofre as influências do seu contexto mais imediato, como uma sala de aula; e de um contexto mais amplo, pensando na sociedade como um todo.
Atividade de trabalho prefigurada	O professor reelabora as prescrições que lhe moldam, construindo prescrições para si mesmo, como os planos de aula elaborados pelos próprios docentes, em compromisso com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico.
Atividade de trabalho mediada	O professor se apropria de instrumentos materiais ou simbólicos socialmente construídos, desde quadro-negro ao seu discurso, disponibilizados para ele pelo meio social para a realização do trabalho.
Atividade de trabalho interacional	O professor participa de interações, no sentido mais pleno do termo, em transformação com o meio.
Atividade de trabalho interpessoal	O professor participa de interações com os indivíduos, presentes e até mesmo ausentes em sua situação de trabalho.
Atividade de trabalho transpessoal	O professor é guiado em suas atividades por gêneros específicos ao seu ofício, como a aula, constituídos pelo seu coletivo de trabalho.
Atividade de trabalho conflituosa	O professor vive em constante conflito de trabalho, já que ele deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações.

Quadro 1. Atividade de trabalho docente

Diante do exposto no quadro 1, podemos afirmar que o trabalho docente é, acima de tudo para o professor, uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento para sua capacidade de trabalhador, já que é na prática de ensino, quando perpassada pelos aspectos expostos, que os conflitos da profissão se farão presentes e seus saberes se efetivarão. Contudo, é na prática que se pode gerar também um trabalho como fonte de impedimento para o desenvolvimento do professor, “quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício” (MACHADO, 2007, p. 92).

Em suma, o trabalho do professor é visto como uma atividade em que o sujeito age sobre o meio, em interação constante com esse e os outros indivíduos nele inseridos, servindo-se de artefatos materiais e simbólicos dos quais se apropria a fim de alcançar finalidades como o ensino-aprendizagem, condizentes com o que lhe é prescrito. Ou, como afirma Machado (2007, p.93), o trabalho docente consiste:

[...] em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Desta forma, o professor é constituído na e pela atividade. Ao produzir sua prática de ensino revela todas as suas expressões, a historicidade social, as relações sociais, o modo de produção, e sua interação com os outros. Ao mesmo tempo, esse professor expressa a sua singularidade, e é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos além dos expostos nos limites da sala de aula.

É nessa compreensão de trabalho docente, onde o professor se manifesta como um sujeito ativo no meio, e adapta e cria métodos que permitem desenvolver sua capacidade de agir, ou seja, sua prática de ensino, tornando-o, por muitas vezes, o principal personagem em sua atividade, que se justifica nossa escolha pela Clínica da Atividade, que se inspira nos trabalhos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, e em outros como Léontiev e Bakhtin (*cf.* BRONCKART, 2008), como veremos a seguir.

1.4.1 CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Clínica da Atividade de Yves Clot³⁹ (2007), é uma proposta teórico-metodológica que traz em seu repertório aspectos da teoria ergonômica e, assim, reafirma a importância de se criar métodos que permitam ao trabalhador desenvolver sua capacidade de agir, tornando-o o principal personagem na transformação de sua própria atividade.

Podemos dizer que essa proposta dá uma definição ampla do que seja trabalho, que vai além da concepção assumida pela sociedade capitalista, e a concebe como uma atividade que tem por objetivo um aspecto da *práxis* de Arendt (*cf.* Introdução, p.11): “[...] a necessidade de contribuir por meio de serviços particulares para existência de todos, a fim de assegurar a própria existência” (WALLON, 1938, p.203 apud BRONCKART, 2008, p.100).

Assim, temos a expressão da coletividade, na medida em que o trabalho promove uma ruptura entre as ‘pré-ocupações’ pessoais do sujeito e as ‘ocupações’ sociais que este deve realizar (*cf.* CLOT, 2007). De tal modo, a Clínica da Atividade se assegura nos esquemas de desenvolvimento de Vygotsky, considerando a construção permanente das pessoas em situações de trabalho coletivo, desta forma, para Clot (SOARES et. al 2006, p.102):

Vygotsky apresenta a idéia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. **O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade.** Há uma dimensão coletiva e subjetiva. [Grifos nossos]

Pelo exposto anteriormente, percebemos como essa teoria da Psicologia do Trabalho assegura o caráter social humano, considerando o homem tanto em sua

³⁹ Clot se interessou pelos estudos do trabalho a partir de sua tese em Filosofia com Yves Schwartz, em Aix-en-Provence, intitulada *O trabalho: entre a atividade e a subjetividade*, tornando-se um psicólogo do trabalho e pesquisador do CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris. (*cf.* SOARES et al. 2006).

dimensão coletiva como subjetiva⁴⁰ e, desta forma, o trabalho se apresenta como uma manifestação social, que já está intrínseca ao homem, ou seja, o trabalho é, em suma, “[...] um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e do qual um sujeito pode dificilmente afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado” (CLOT, 2007, p. 69).

Em entrevista aos professores Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho (ambas da UFSC), Henrique Caetano Nardi (UFRGS) e Leny Sato (USP), no Caderno de Psicologia Social do Trabalho (2006), Clot explica a relação existente entre a Clínica e a Ergonomia, que faz surgir a definição de trabalho exposta acima. Ambas as propostas se interessam por aquilo que o homem faz no trabalho, e não apenas por aquilo que ele não faz ou pelo modo como ele o faz, o que inclui um estudo voltado para o processo de trabalho. Pelas palavras do próprio Clot (SOARES et al., 2006, p. 101-102) em entrevista mencionada: “A ergonomia [...] apresenta a concepção de que se deve adaptar o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho, e toda a tradição da psicologia industrial visa justamente adaptar o homem ao trabalho, quer dizer, conformá-lo”.

Podemos dizer que em sintonia com a psicologia de Vygotsky e a Ergonomia, a Clínica da Atividade concebe a ideia de que o trabalho vai muito além do que é visível, possuindo assim três instâncias em análise: i) a *atividade prescrita* (refere-se ao conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações), ii) a *atividade realizada* (refere-se ao conjunto de ações efetivamente realizadas) e, iii) o *real da atividade*⁴¹ (são as escolhas, as decisões que precedem a tarefa que podem ou não ser realizadas na atividade, ou as sugestões e indagações pós-tarefa). (cf. CLOT, 2007).

Ainda, como pontua Bronckart (2008), para abarcar as noções acima, a Clínica da Atividade transpõe para o domínio dos estudos do trabalho as noções bakhtinianas de gênero e estilo de discurso. Para Clot (2007, p.41), o primeiro funcionaria como “[...]”

⁴⁰ Podemos afirmar que como subsídio para teoria da Clínica da Atividade, Clot se utiliza da noção de internalização proposta por Vygotsky, compreendendo o desenvolvimento humano, pelo uso da linguagem, que segue uma direção do coletivo para o individual.

⁴¹ Segundo Buzzo (2008, p.19), a ideia do real da atividade está muito próxima do conceito de enunciado de Bakhtin, já que este último é composto por “tudo o que não podemos dizer, tudo o que não foi dito, ou o que poderá ser dito ainda”

um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro”, o que determinaria coletivamente o curso do trabalho, por sua vez o estilo seria “[...] o movimento mediante o qual o sujeito se liberta do curso das atividades esperadas” (*Ibid.*, p.50), não pela negação da atividade, mas pela sua forma de desenvolvimento, escolhida particularmente pelo sujeito.

Para esclarecer o que dizemos anteriormente, entendemos que trabalho se constitui um ‘gênero da atividade’⁴², (cf. CLOT, 2007) ou ainda, um gênero profissional, já que, de certa forma, possui uma estrutura verbal e de ações que determinam e identificam o tipo de trabalho, ou seja, um conjunto de regras explícitas e implícitas para o agir, construídas por um grupo de trabalhadores e aprovadas por esse coletivo de trabalho. E, assim, conforme Bronckart (2008, p.100-101), “esses gêneros que se constituem, ao mesmo tempo, como restrições e recursos para o agente, seriam incessantemente transformados e reestruturados sob o efeito das contribuições estilísticas dos indivíduos ao trabalho”.

Especificamente, o trabalho docente, sendo um gênero profissional, é uma atividade dirigida, estritamente situada, constituída, segundo Amigues (2004) por objetos observáveis no discurso do professor como: i) as prescrições, ii) os coletivos, iii) as regras de ofício e iv) as ferramentas, a esse grupo podemos ainda acrescentar, o que Guimarães (2007), chamou de avaliações. Vejamos o quadro:

Prescrições	Além de desencadeadoras da ação do professor são também constitutivas de sua atividade
Coletivos	O professor pode pertencer a vários coletivos dentro de uma mesma instituição de trabalho, e em seu grau maior pertence ao coletivo mais amplo de sua profissão.

⁴² Para a formulação do conceito de ‘gênero da atividade’, além das contribuições de Bakthin, Clot se utiliza da noção de atividade exposta por Léontiev.

Regras de Ofício	Compreendem-se por regras de ofício os gestos em particulares que ligam os profissionais entre si.
Ferramentas	As ferramentas para o trabalho do professor podem ser: manuais, fichas pedagógicas, exercícios e outros. As ferramentas devem na realização do trabalho se transformar em ação.
Avaliações	Correspondem aos momentos de reflexão do professor sobre sua própria prática

Quadro 2. Objetos do discurso do professor⁴³

É envolvido em atividades situadas, perpassada pelos objetos descritos acima quando estão relacionadas ao ensino, que o agente adota diversas atitudes de comportamento, em uma relação de mudança entre o que é dado, as prescrições; e o que é realizado em uma determinada situação, ou ainda, de acordo com Faïta (2004, p.69), o gênero da atividade ocupa um espaço que se limita, “[...] de um lado, pela norma social [...] e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, agir), efetuando transformações – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante.”

Para o ISD, o estudo do trabalho do professor em suas dimensões tanto reais, como realizadas e prescritas, é de fundamental importância para “[...] compreender quais são as capacidades requeridas dos professores, para que eles possam ser bem-sucedidos no que é específico de sua profissão” (BRONCKART, 2008, p.102).

Após apresentarmos as contribuições da Clínica da Atividade, tendo em vista a compreensão do trabalho do professor, veremos no próximo capítulo o percurso metodológico de nossa pesquisa, que comunga com o plano de nossas filiações teóricas.

⁴³ Outros objetos observáveis no discurso do professor podem emergir conforme o processo de didatização.

2 Capítulo

PERCURSO METODOLÓGICO: DO PLANEJAMENTO DA PESQUISA À EXECUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho. Intervindo educo e me educo." (FREIRE, 1996, p.29)

Após estabelecermos os encaminhamentos teóricos de análise, embasada nos aportes do ISD e da Clínica da Atividade, nortearmos neste capítulo o percurso metodológico de nossa pesquisa, desde o planejamento à sua execução de fato.

Ao discutirmos a metodologia por nós adotada, integraremos também os perfis dos nossos sujeitos de pesquisa, a fim de justificar a escolha desses frente aos nossos objetivos de investigação. Descreveremos também os nossos instrumentos de coletas de dados, explanando nossa escolha conforme propõe a teoria do ISD. Desta forma, estaremos explicitando todos os critérios classificatórios de uma pesquisa científica propostos por Santos (2002) e caracterizada por Chizzotti (2008, p.20) como um:

[...] esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. A pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios de conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam as pesquisas

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Atentos ao caráter sócio-histórico defendido por nós, desde a concepção teórica escolhida à metodologia, temos uma pesquisa de natureza interpretativista, tendo em vista o alcance de resultados qualitativos que nossa análise pretende alcançar com a observação das ações dos professores e suas práticas sociais, em especial, o dito, o prescrito e o realizado em sala de aula:

Nosso foco é particularmente o mundo partilhado de significados sociais, por meio dos quais a ação social (entendida no sentido de Weber como toda ação que leva em conta os motivos dos outros) é gerada e interpretada. [...] procuramos entender as regras utilizadas para localizar (fixar) significados nas ações, expressões gestos e pensamentos dos outros. (SILVERMAN, 1972, p.4 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)

Assim, nossa pesquisa tem “[...] compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). [Grifos do autor].

No âmbito do contexto escolar, pretendemos compreender a articulação existente no discurso dos professores, a partir da interpretação dos fenômenos sociais apresentados em suas ações, e assim, não aspiramos expor resultados de natureza macrossocial⁴⁴, e sim nos ateremos no microcosmo da sala de aula, em específico as conduzidas pelos nossos sujeitos de pesquisa, que serão exemplificados a seguir.

É considerando este contexto físico e social, e os professores como sujeitos de pesquisa, que fazemos uso do modelo interpretativista e qualitativo, já que, conforme explica Erickson (1990, apud BORTONI-RICARDO, 2008), é através desse tipo de pesquisa que podemos relacionar os padrões de organização social e cultural às atividades de pessoas específicas, quando essas escolhem como vão conduzir sua ação.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.42) e justificando a abordagem qualitativa, “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar

⁴⁴ Quando mencionamos a natureza macrossocial queremos mencionar as pesquisas desenvolvidas que centram seus estudos em generalizações estatísticas, característica das pesquisas quantitativas.

teorias sobre organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”, confirmando assim também nossa pesquisa como sendo de cunho sociointeracionista.

2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do município de João Pessoa do estado da Paraíba: a Escola Jornalista Raimundo Nonato e a Escola Luiz Vaz de Camões⁴⁵, as quais abrangem o Ensino Fundamental Completo, do 1º ano ao 9º ano, e o ensino de Jovens-Adultos (EJA ou PROJOVEM). As escolas recebem os alunos dos bairros onde estão localizadas, respectivamente, o Colinas do Sul e Mangabeira IV, que em maior parte pertencem à classe média baixa. Fato diagnosticado por intermédio de nossas interações com os alunos, e por alguns discursos de professores da escola em conversas conosco realizadas.

A escolha das escolas em questão se deu exclusivamente pela atuação dos nossos sujeitos de pesquisa nessas instituições, procuramos apenas, para aproximar os parâmetros de atuação, tratar com escolas públicas, e com as turmas de ensino de Jovens-Adultos, já que em comum era a realidade dos professores escolhidos.

Temos como sujeitos participantes da pesquisa⁴⁶: dois professores recém formados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com habilitação em Língua Portuguesa, que serão identificados pelos nomes fictícios, como **JACINTO** e **MARGARIDA**. Vale destacar que tais professores, ainda que, tendo cumprido uma mesma grade curricular de ensino no curso superior, possuem históricos acadêmicos distintos.

O professor **JACINTO** participou ativamente de um projeto de cunho metodológico realizado na mesma instituição de sua formação, no qual se discutia o

⁴⁵ Não fazemos sigilo dos nomes das escolas, já que essas concordaram com a divulgação e participação da pesquisa registrada em uma declaração de anuência.

⁴⁶ O nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/CCS/UFPB na 4ª reunião realizada em 12 de julho de 2011.

ensino de Língua Portuguesa, especificamente no viés do Sociointeracionismo, direcionados para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que estavam prestes a realizar a avaliação nacional da Prova Brasil, e ainda participou como monitor da disciplina acadêmica Literatura Portuguesa. A outra professora participou durante sua formação acadêmica de um projeto de Extensão, no qual ministrava aulas no curso preparatório para o vestibular, vinculado a UFPB. Vejamos os discursos:

JACINTO: Bem, eu me for/eu me formei pela UFPB, Universidade Federal da Paraíba... sou licenciando em Letras.

[...]

eu fui monitor da disciplina de Língua / Literatura Portuguesa dois e também de projetos que houve::ram em conjunto com a instituição e a:: prefeitura.

MARGARIDA: Eu tenho formação acadêmica em /em Letras, licenciatura...me formei é: em 2009, abril de 2009. Na: Universidade Federal da Paraíba.

[...]

Sim, eu participei: do PROBEX, no cursinho pré-universitário. Havia tanto uma discussão é:: da concepção de educação e também a prática, né? Em sala de aula, que foi através das aulas do cursinho.

Ressaltamos que nossa escolha por esses professores foi condicionada pelo tempo de formação de ambos que, necessariamente, precisavam ser recém-formados, e pela disponibilidade⁴⁷ que apresentaram. Além disso, para nosso controle de variáveis, optamos por trabalhar com professores de mesma grade curricular acadêmica, o que nivelava, de certa forma, seu conhecimento teórico e didático. Contudo, sabemos que o histórico de cada um é diferente, tanto por terem participado de atividades extra-curriculares distintas, como também pelas leituras realizadas e pelo seus conhecimentos de mundo.

⁴⁷ Foi assinado um termo de Consentimento Livre Esclarecido por cada professor para a participação da pesquisa.

2.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para desenvolver a investigação adotamos alguns procedimentos de coleta de dados válidos para a pesquisa qualitativa, como afirmam Denzin e Lincoln (2006, p.17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Para recolhermos essa gama de materiais empíricos que serviram para a análise, e tendo em vista nossos objetivos (*cf.* Objetivos, p.10), utilizamos:

- i) **Entrevista de Pesquisa (EP)**, gravada em áudio, com perguntas abertas para colher depoimentos e informações sobre a formação acadêmica, as concepções de ensino, os procedimentos pedagógicos e as dificuldades no desenvolvimento das aulas, de cada professor, o que corresponde ao dito pelo professor. (*cf.* Anexo A)
- ii) **Coleta dos planos de aulas (PA)**, a fim de recolher as prescrições que antecedem as aulas ministradas pelos professores. Na pesquisa corresponde ao prescrito para o trabalho do professor. (*cf.* Anexo B e Anexo C).
- iii) **Gravação do áudio das aulas (GA)**, objetivando analisar a prática pedagógica dos professores, a interação professor/aluno, e a administração das aulas de Língua Portuguesa. Procuramos registrar a atuação dos docentes na exposição e exploração dos conteúdos referentes à disciplina. Em nossa pesquisa, esta etapa corresponde ao realizado pelo professor. (*cf.* Anexo E).

- iv) **Observação das aulas (OA)**, nas quais procuramos, por meio de notas escritas, feitas pela pesquisadora, registrar a nossa percepção em relação à condução das aulas pelos professores, como também à reação e recepção dos alunos. Registramos também, ao nosso ponto de vista, os impasses que porventura apareceram nas aulas.

Desta forma, o *corpus* é constituído por textos transcritos das entrevistas com os professores, das gravações das aulas, também pelos planos de aulas e, quando necessário, das anotações referentes às observações das aulas. É válido lembrar que toda coleta foi realizada no ano de 2011.

2.3.1 A ENTREVISTA

Para colher as informações dos professores, a respeito de sua formação acadêmica e de sua compreensão do ensino de Língua Portuguesa, usamos um questionário pré-estruturado⁴⁸ e realizamos a denominada ‘entrevista de pesquisa’⁴⁹, que, segundo Bulea (2010), foi elaborada na década de 90, no domínio da Psicologia Social, e utilizada, a princípio, para as problemáticas do trabalho, estendendo-se para todas as áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Desta forma, essa entrevista possui alguns princípios e instruções técnicas conforme Blanchet et al. (1985 apud BULEA, 2010, p.36-37), dentre os quais citamos:

- i) O tratamento do que é dito é inseparável do contexto de enunciação;
- ii) A atenção é dada não somente ao que é dito, mas também ao que os entrevistados não chegam a dizer, ou dizem somente com a ajuda do entrevistador;

⁴⁸ Ver Anexo A

⁴⁹ Bulea (2010) faz referência também à Instrução ao sósia (que provoca ou favorece a confrontação do sujeito com sua própria atividade profissional), e a Entrevista de Explicitação (que visa à verbalização da ação, sob o ângulo de seu desdobramento e tal como ela foi vivida pelo sujeito).

- iii) É possível a exploração das omissões ou das ‘lacunas’ do discurso do entrevistado, situando-o num contexto social no qual está inserido;
- iv) E, a manutenção, durante toda a condução da entrevista, deve ser de uma atitude indulgente, mas crítica, não autoritária, mas ativa e encorajante.

Utilizamos, desta forma, a entrevista, dentre outras contribuições, por acreditarmos, assim como Bulea, na sua interação linguageira e discursiva, com fins investigativos, podendo ser definida como uma situação social de encontros e trocas, comungando com o quadro teórico do ISD, adotado por nós nessa pesquisa:

[A entrevista é] um dispositivo de interlocução colocado para fins de **pesquisa** [...] para favorecer a expressão e a elaboração do **discurso** de uma dada pessoa, sobre um problema ou uma situação dados, e eventualmente facilitar ou acompanhar mudanças institucionais. (BLANCHET et al. 1985, p.12 apud BULEA, 2010 p.37) [Grifos do autor]

Além disso, o tipo de entrevista escolhido, possibilita-nos compreender as estratégias de interpretação do agir dos sujeitos, dependendo unicamente dos professores entrevistados, pelas “[...] estratégias que mobilizam os mecanismos textuais e discursivos que estes últimos utilizam ‘espontaneamente’, e que são, por isso, próximos das configurações discursivas utilizadas cotidianamente em seu trabalho” (BULEA, 2010 p.39).

As questões da entrevista estavam voltadas tanto para as informações das histórias de vida acadêmica dos sujeitos participantes, como também para as questões que envolvessem as práticas de ensino, vendo esses fatores como fundamentais à construção do percurso de nossa análise.

2.3.2 OS PLANOS DE AULA

Entendendo os textos prescritivos como um ‘discurso antecipatório’ (cf. BUENO, 2009) que serve para transmitir aos sujeitos, informações supostamente necessárias a se cumprir para a realização de uma ação futura, e que assim toda atividade humana é planejada e prefigurada por si mesmo ou por outro em uma instância maior, é que coletamos os planos de aulas como parte do *corpus*, acreditando que esses, de certa forma, regulam as aulas ministradas pelos professores, e compõem o quadro das *atividades prescritas* expostas por Clot (2007).

O trabalho do professor se dá, e é definido, em certo nível, por textos prescritivos, ou seja, por textos que expõem uma organização procedimental, que expressam o modo de realizar uma ação, ou dizem como realizar uma determinada ação, a fim de contribuir para o sucesso dessas, que é o caso do plano de aula, que orienta as direções que devem ser tomadas em uma aula, desde o conteúdo aos procedimentos didáticos adotados.

O nosso interesse por esse material se dá por querermos conhecer o processo de didatização do ensino de Língua Portuguesa, que parte do planejamento à execução da aula.

Foi solicitado aos professores participantes da pesquisa que nos disponibilizassem os planos das aulas que gravaríamos, contendo uma estrutura básica com: i) Conteúdo; ii) Objetivos e; iii) Procedimentos.

JACINTO seguiu as nossas orientações e nos apresentou os planos de aula contendo os itens mencionados.⁵⁰ A professora **MARGARIDA** nos apresentou os planos de aula que, segundo ela, são elaborados em oficinas, nelas participam todos os professores que trabalham com turmas de PROJOVEM da escola⁵¹. Conforme a professora, é adotado esse procedimento a fim de equiparar os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas. Os planejamentos ocorrem aos sábados, com frequência de

⁵⁰ Ver Anexo B

⁵¹ Ver Anexo C

intervalos de quinze dias. Vejamos a estrutura dos planos de aula apresentados pelos professores:

JACINTO	MARGARIDA
• Assunto • Sub assunto • Objetivos • Material Necessário (Recursos Físicos) • Desenvolvimento da atividade / Metodologia • Avaliação	• Disciplinas • Tópico • Conteúdos • Objetivos • Metodologia • Avaliação • Recursos

Quadro 3. Planos de aula

Aparentemente, não há diferenças na estrutura dos planos de aula apresentados pelos professores, contudo, o plano de **MARGARIDA** não contempla apenas a disciplina de Língua Portuguesa, mas é constituído também pelas disciplinas de Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Inglesa, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Outra diferença apresentada pelo plano da professora corresponde ao de tempo duração, que não é dividido e planejado pela quantidade de aulas ou duração dos minutos, mas sim por tópicos que satisfazem uma temática central, por exemplo, **Tecnologia e Mudança**.⁵²

2.3.3 AS AULAS OBSERVADAS

Assistimos às aulas com a finalidade de observar como os professores didatizam o ensino de Língua Portuguesa, e como os planos de aulas elaborados pelos mesmos se

⁵² O tópico **Tecnologia e Mudança** corresponde ao primeiro plano de aula apresentado pela professora, ao qual esta se ateu em duas aulas gravadas por nós.

fazem realidade na prática de ensino, desta forma analisamos a *atividade realizada* como definida por Clot (2007).

Fizemos a gravação em áudio de três aulas de cada professor, correspondendo ao total de seis gravações: duas aulas na primeira semana de gravação e a terceira aula na segunda semana.

Todas as aulas foram observadas pela pesquisadora que produziu anotações escritas no decorrer e sobre os imprevistos que porventura surgissem nas aulas, concebendo assim o pressuposto da reflexividade, que pondera, na pesquisa qualitativa, que o pesquisador ‘é parte do mundo que ele pesquisa’, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p.59):

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada [...] **reflexividade**. [Grifos do autor]

JACINTO determinou uma turma específica para as gravações e observações das aulas, a turma do Ciclo 3B, que corresponde ao 7º ano do Ensino Fundamental. A professora **MARGARIDA** não especificou nenhuma turma para as gravações, que foram feitas em turmas do PROJOVEM escolhidas aleatoriamente. É válido lembrar que os alunos de todas as turmas que em fizemos as gravações, também concordaram com a participação na pesquisa, agindo assim de maneira espontânea na maior parte do tempo das aulas.

2.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE

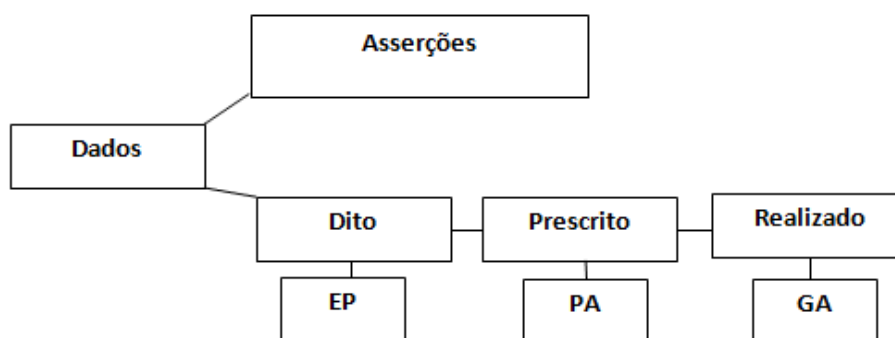
A análise do nosso *corpus*, constituído das entrevistas de pesquisas realizadas com os professores, dos planos de aulas, das gravações das aulas e das possíveis

anotações da pesquisadora; como visto na seção 2.3, foram analisados de forma qualitativa, e em comum acordo com a perspectiva teórico-metodológica do ISD.

De modo geral, os procedimentos de análise linguístico-discursivos utilizados foram baseados nos já apresentados por Bronckart (1999), os quais estão divididos em três passos: i) o primeiro, correspondente ao levantamento de informações sobre o contexto sociointeracional de produção dos textos; ii) o segundo, em uma análise das características globais dos textos; iii) e terceiro uma análise da infraestrutura textual (*cf.* Subseção 1.3.1, p.33). Concentramo-nos no terceiro passo, levando em conta uma análise dos mecanismos enunciativos a partir das vozes colocadas nos textos. No desenvolver da nossa análise utilizamos também os estudos sobre trabalho da Clínica da Atividade, especificamente Clot (2007) (*cf.* Seção 1.4.1, p.44) sobre atividade prescrita, atividade realizada e o real da atividade.

A nossa análise se baseou nos papéis ou nas responsabilidades assumidas pelos professores nos discursos proferidos tanto na entrevista como na atividade da prática de ensino realizada, em concordância ou não com o texto prescritivo elaborado por eles.

Desta forma, realizamos a triangulação dos dados, que é um recurso de análise “[...] que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61) Assim, trabalhamos com a combinação das diferentes perspectivas; o dito, o prescrito e o realizado:



Esquema 4.⁵³ Triangulação dos dados⁵⁴

⁵³ O nosso esquema foi baseado no apresentado por Bortoni-Ricardo (2008, p.63)

⁵⁴ Conferir as abreviações na Seção 2.3, p.52.

Por fim, para as transcrições das entrevistas e das gravações das aulas utilizamos a proposta de Dionísio (2001), referente à Análise da Conversação⁵⁵.

Depois da explanação de nossa metodologia, vejamos no próximo capítulo, a análise dos discursos dos professores.

⁵⁵ Ver Anexo D

3 Capítulo

O DITO, O PRESCRITO E O REALIZADO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOSSUBJETIVO DO PROFESSOR

Os caminhos percorridos pelos professores ao longo de sua jornada pedagógica, ainda que passem por lugares e destinos conhecidos, serão sempre permeados por novas experiências e novos desafios (PEREIRA, 2011).

Trataremos neste capítulo da análise dos discursos proferidos pelos professores, nas instâncias do dito, do prescrito e do realizado.

Para tanto, nos concentraremos a uma investigação textual-discursiva nos moldes do ISD, utilizando para isso a análise dos mecanismos enunciativos do texto, em particular as vozes, visando responder as nossas questões de pesquisa, retomadas aqui:

- i) Como as práticas docentes universitárias influenciam na formação de futuros professores?
- ii) Em que medida dois professores recém formados, tendo estudado concepções novas de ensino, conseguem adequá-las a uma sala de aula de Educação Básica?
- iii) E de que maneira os discursos se alinham com a prática desses professores?

Respectivamente, ateremos ao que foi apresentado pelo discurso dos professores nas entrevistas realizadas, nos planos de aula apresentados e nas gravações das aulas. Por fim, estabeleceremos uma relação entre essas três instâncias, procurando assim atender os objetivos deste trabalho (*cf.* p.10).

No entanto, antes de entrarmos de fato em uma análise discursiva da ação dos professores no processo de ensino, gostaríamos de pontuar como compreendemos a didatização do ensino de Língua Portuguesa. O organograma a seguir serve como modelo da representação que temos sobre essa ação:

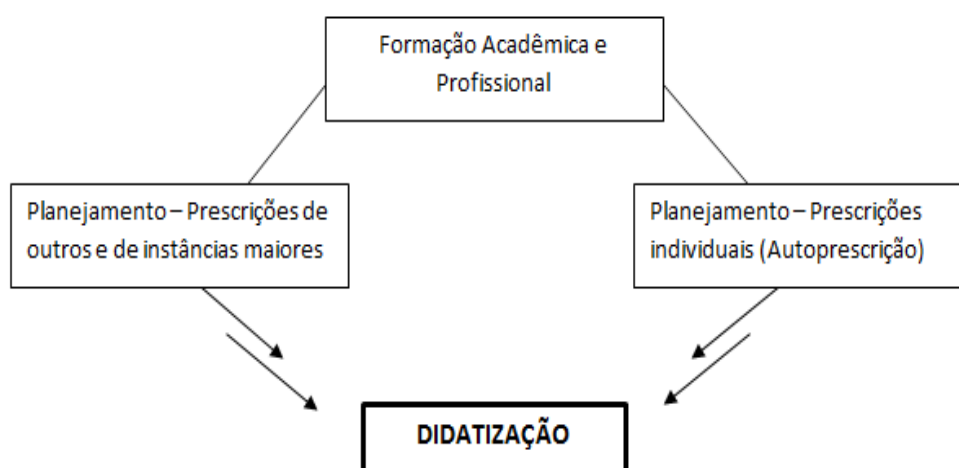


Figura 4. Processo de didatização

Em síntese, temos a didatização do ensino como um resultado de todo um plano de ação que o professor acumula em si, que tem por objetivo maior direcionar a execução da aula futura, e que reflete as posições tomadas por esse, incluindo sua concepção de ensino de Língua Portuguesa. É nesta perspectiva que investigamos a didatização, refletida entre a teoria e a prática de professores recém formados.

Outro ponto que devemos destacar é a nossa escolha por novos⁵⁶ professores. Tendo em vista o recente ingresso na jornada de ensino prático em sala de aula e a recente saída dos estudos acadêmicos, acreditamos que esses professores tiveram contato com concepções de língua/linguagem e os paradigmas de ensino-aprendizagem atualmente discutidos, em especial, o behaviorista, o construtivista e o sociointeracionista. Dentre esses, acreditamos também na relevância dada, na academia, ao sociointeracionismo como um paradigma de ensino que deve ser seguido, já que é a partir desse é que temos a formulação dos PCN (1998), um dos mais importantes textos nacionais de referência para o ensino.

Destacadas, assim, nossas particularidades em relação à didatização e à escolha dos professores, que influenciaram nossa observação interpretativista. Partiremos agora para análise do *corpus*.

⁵⁶ Utilizamos a palavra ‘novos’ como sinônimo de recém formados

3.1 OS DIZERES DOS PROFESSORES NA ENTREVISTA

Sabendo que todo texto empírico, realizado de forma escrita ou oral, está inserido em um contexto de produção que exerce uma influência sobre a forma como ele é organizado, e concebendo que esta organização reflete diretamente na interpretação das ações, aqui em particular, do professor, é que traçamos as coordenadas de produção da entrevista antes da análise do discurso. Contudo, para isto consideramos as seguintes questões expostas por Bronckart e Machado (2009, p.49-50):

- Em primeiro lugar, verificamos que, no processo de produção, o emissor pode assumir diferentes papéis ao mesmo tempo, que não se confundem com seu papel social [...]. Por exemplo, em uma entrevista que enfoca o trabalho do professor, um indivíduo pode assumir o papel de entrevistado na interação com o pesquisador, mas, nem por isso perderá de vista o seu papel de professor e esses dois papéis interferirão na forma que o texto assumirá;
- Em segundo lugar, grande parte das situações de produção envolve mais de um destinatário, quer presentes quer ausentes, que podem ter diferentes papéis sociais e praxiológicos;
- Em terceiro lugar, a produção do texto, nessas circunstâncias, pode se destinar a um ou a outro dos destinatários de modo mais ou menos direto ou indireto;
- Em quarto lugar, o produtor pode ter representações de mais de um objetivo a ser alcançado, inclusive pelos diferentes papéis que pode assumir;

Para **JACINTO E MARGARIDA**, situados em coordenadas de espaço e do tempo, tivemos:

JACINTO			
<u>Lugar de Produção</u>	<u>Momento de Produção</u>	<u>Emissor</u>	<u>Co-emissor / Receptor</u>
A Universidade Federal da Paraíba.	11m e 14s.	Jacinto.	A pesquisadora.

MARGARIDA			
<u>Lugar de Produção</u>	<u>Momento de Produção</u>	<u>Emissor</u>	<u>Co-emissor / Receptor</u>
A residência da professora Margarida.	14m e 74s.	Margarida.	A pesquisadora.

Quadro 4. Parâmetros físicos de produção de entrevista

Relacionados aos parâmetros da situação de ação de linguagem, como unidade psicológica e social, supomos⁵⁷ que tivemos o seguinte contexto de produção para **JACINTO** e **MARGARIDA**:

JACINTO			
<u>Lugar Social</u>	<u>Enunciador</u>	<u>Destinatário</u>	<u>Objetivo da interação</u>
A Universidade onde o professor Jacinto cursou sua graduação.	Jacinto assume o papel social de professor da rede pública de ensino e de entrevistado.	Na interação o receptor é a pesquisadora, ou outros, subjetivamente criados pelo enunciador.	Mensuramos como sendo a colaboração com a pesquisa científica.
MARGARIDA			
<u>Lugar Social</u>	<u>Enunciador</u>	<u>Destinatário</u>	<u>Objetivo da interação</u>
A residência da professora Margarida.	Margarida assume o papel social de professor da rede pública de ensino, e de entrevistada.	Na interação o receptor é pesquisadora, ou outros subjetivamente criados pelo enunciador.	Mensuramos como sendo a colaboração com a pesquisa científica.

Quadro 5. Parâmetros sociais de produção de entrevista

⁵⁷ Já que é impossível determinar com exatidão a pretensão de escrita/fala do outro, algumas informações do contexto de produção estão intrínsecas ao agente.

A par do contexto de produção e dos fatores físicos e sociossubjetivos, podemos assim, partir para a compreensão das vozes que ecoam nas entrevistas, procurando apreender quais são as representações do ensino de Língua Portuguesa de cada professor. O percurso de análise se dará conforme a organização dos Segmentos de Tratamento Temático (STT)⁵⁸, estes foram acionados de acordo com a dinâmica da situação de ação. Começaremos pela análise das ações de linguagem de **JACINTO**.

3.1.1 AS PRIMEIRAS VOZES DE JACINTO

Em **JACINTO** temos, de acordo com o princípio temático, a seguinte ‘etiquetagem’⁵⁹ dos STT:

- i) Caracterização acadêmica: STT focalizando a definição acadêmica seja ela no percurso do professor como aluno universitário seja como efetivamente professor de Língua Portuguesa;
- ii) Determinantes internos: STT abordando aspectos ligados às capacidades e aos recursos do professor, seus conhecimentos, saberes, sentimentos e outros;
- iii) Profissão: STT evocando aspectos ligados ao ofício do professor, seu papel profissional, seus valores e responsabilidade;
- iv) Desenvolvimento da tarefa: STT retomando a preparação e os possíveis desdobramentos do trabalho do professor, como o planejamento das aulas e sua efetivação;
- v) Determinantes externos: STT abordando aspectos que se relacionam aos parâmetros de espaço e tempo, de materiais e instrumentos.

⁵⁸ Bronckart (2008) considera os Segmentos de Tratamento Temático (STT) como sendo os segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão do entrevistador ou o prosseguimento de um lance temático. Em par com os STT, Bronckart apresenta também os Segmentos de Orientação Temática (SOT) que correspondem aos segmentos de introdução, apresentação ou lançamento de um tema.

⁵⁹ O termo etiquetagem é utilizado por Bulea (2010) para demonstrar a distinção dos STT conforme os conteúdos efetivamente mobilizados na entrevista, ou seja, o que é dito pelos sujeitos entrevistados. A classificação dos segmentos temáticos nos serviu para delimitar o que Bulea (2010) classifica como ‘cenário da entrevista’.

Nas primeiras questões da entrevista, que visavam à confirmação acadêmica do professor, percebemos o aparecimento de vozes de autor empírico, o que já era previsível, tendo em vista o caráter mais pessoal das perguntas. Em um determinado trecho, ao assumir esta voz de autor, **JACINTO** o faz representando o coletivo social no qual estava inserido em uma determinada situação, isto ocorre ao se utilizar de lembranças passadas, referenciando os alunos de graduação de maneira geral, os alunos de Letras e os alunos de Matemática. Neste momento, **JACINTO** não se caracteriza enunciativamente como professor, mas assume o papel social de aluno, vejamos os destaques⁶⁰:

- 10 **JACINTO:** Bem, no nosso curso nós não tivemos um preparo adequado para a sala de aula, então esse/ esse:: o no caso o projeto pedagógico de que participamos, que eram os alunos de Letras e de Matemática, para auxiliar os professores dessas disciplinas
12 nas escolas, pra preparar os alunos pra Prova Brasil, foi uma experiência muito gratificante porque serviu para que nós / para que nós pudéssemos aprender mais como ser um professor, como lidar com o nosso público. (p.1)

Neste excerto da entrevista e em outros, como o que apresentaremos logo a seguir, deparamo-nos com um possível afastamento de **JACINTO** do seu papel social de professor. Nos momentos de discussões a respeito da formação acadêmica, e em um percurso de recordação, à volta ao passado, a responsabilidade enunciativa passar a ser do autor aluno, e não mais do autor professor.

Na pergunta direcionada ao seu trabalho de professor, as vozes de autor que ecoam no discurso de **JACINTO** demonstram, com mais ênfase, sua representação sobre os procedimentos didáticos da Licenciatura a qual cursou, assumindo um tom de crítica. Mesclado a isso temos a voz do personagem **JACINTO**, ou ainda, a voz do professor que se direciona a si mesmo, indicando como sozinho conseguiu suprir a dita ineficiência do seu curso superior:

- 18 **JACINTO:** Bem, como eu disse anteriormente, o meu curso ele não dá: muito suporte.
ALIÁS, não dá nenhum suporte para a:: Licenciatura, o bacharelado na época que eu fiz, tava mais pra BACHARELADO do que pra Licenciatura então eu tive que ME fazer professor, como é que eu / que eu fiz isso? Com a prática, a prática é quem me deu esse / me deu esse: / esse: ... esse status. (p.1)

⁶⁰ Todas as transcrições podem ser verificadas no Anexo E

Teremos, apenas, mais uma ocorrência da voz de personagem (os professores Universitários do curso de Letras), durante o discurso de **JACINTO**. Essa se dará em uma combinação polifônica⁶¹ com a voz social, e revelará o paradigma de ensino que o professor parece⁶² adotar:

JACINTO: O ensino da Língua Portuguesa ultimamente aqui no Brasil ele::: / ele vive
 24 sofrendo muitas modificações no que diz respeito às questões do ensino de línguas.
 Da/ da seguinte forma, que nós devemos sempre tentar passar para o aluno o ensino
 26 da / da língua como algo que não seja um, como eu posso dizer, que não seja um bicho
 de sete cabeças, grosso modo.
 28 Pelo menos a orientação que: eu recebi durante o curso, das poucas orientações, a
 nível de ensino, é que o aluno ele não precisa falar a norma culta, mas ele precisa
 30 conhecer a norma culta para que ele saiba pra que quando ele pegue um livro, quando
 ele pegue algum documento oficial em sua vida futura, em sua vida adulta, ele possa ler
 32 e compreender aquilo que está naquele, naquele papel, naquele documento. (p.1)

Para nós, alguns enunciados utilizados pelo professor demonstram as concepções por este adotadas, são eles:

- “[...] modificações no que diz respeito às questões de ensino de línguas”;
- “[...] pra que quando ele pegue um livro, quando ele pegue algum documento oficial em sua vida futura, em sua vida adulta, ele possa ler e compreender aquilo que está naquele texto, naquele papel, naquele documento”.

No primeiro enunciado ao mencionar as modificações no ensino, subentendemos que o professor faz referência à passagem do ensino dos moldes behaviorista e construtivista para o sociointeracionista, aceito pelos programas de ensino a partir da década de 90 (cf. Seção 1.1 p.14). Tendo em vista este último paradigma, o professor, no segundo enunciado, menciona o ensino de português voltado à compreensão, pelo aluno, do mundo que o rodeia, ao enfatizar que é necessária a aprendizagem da leitura para compreensão dos textos do seu meio social.

Confirmando, o que dizemos acima, o professor, em voz de autor, assumindo a responsabilidade sobre o conteúdo temático, menciona que privilegia o uso de textos que priorizem a formação social do aluno, desde os que abordam as temáticas de

⁶¹ As combinações polifônicas podem se tratar de várias vozes de mesmo estatuto, ou vozes de estatuto diferentes (cf. BRONCKART, 1999)

⁶² Ainda não é possível afirmar se este paradigma é realmente adotado pelo professor, para isso observaremos sua prática, assim mencionamos que este apenas discursa tal paradigma.

cidadania e ética, até os de caráter literário. O que foi representado no excerto anterior por uma voz de personagem agora é incorporado às ações subjetivas do professor:

- [...] então eu sempre / eu sempre tento levar pra eles textos nos quais eu possa trabalhar com eles questões de cidadania, questões de ética e :: que priorizem a:: formação social, o papel do social deles para com a sociedade.
 36
 38 No caso, então o que eu faço também, eu levo textos, alguns textos literários. [...] (p.1)

- Então eu sempre tento des-per-tar esse interesse pela leitura e pra isso eu levo textos
 52 que: chamem a atenção deles para a leitura. (p.2)

Podemos dizer que, os usos desses tipos de textos no ensino de leitura e escrita refletem o paradigma Sociointeracionista, já que promovem situações que possibilitam “[...] o aluno transformar os conhecimentos [...] através de suas interações com o meio histórico e cultural” (PEREIRA, 2009b, p.234).

Através de uma voz social correspondente a este paradigma, o professor **JACINTO** ainda expõe o que acredita ser necessário para o coletivo da sua profissão, um professor mediador do conhecimento e “facilitador das interações entre o aluno e o objeto de conhecimento” (*Ibid.* p.234):

- JACINTO:** Bem, o professor:: de Língua Portuguesa, o professor em geral ele tem /
 46 ele precisa ser / ele precisa ser um facilitador, né? Um facilitador do /do conhecimento para o aluno, uma ponte, digamos assim. Mas no caso do / do professor de Língua
 48 Portuguesa, ele tem um papel de: transmitir o conhecimento aos alunos a ponto de que eles se interessem pela leitura [...] (p.1)

Quando indagado sobre o que os alunos devem aprender em Língua Portuguesa, **JACINTO**, a partir de vozes sociais, refere-se à leitura, à compreensão e à interpretação de textos, já expostas como princípios de ensino de língua pelos PCN (1998), assumidas socialmente pelo coletivo da profissão, os professores de português. Em processo de polifonia de vozes de mesmo estatuto, neste caso as sociais, o professor introduz ainda um discurso sobre o semi-analfabetismo, em justificativa ao ensino de leitura:

- 58 **JACINTO:** Apren-der a LER, compreender e interpretar o texto, isso é fundamental. [...]
 62 Mas: o analfabeto nós temos aí, e nos deparamos muito com aquele que sabe ler, ele escreve, mas ele não consegue compreender o que está escrito, então isso aí... é algo::
 64 que: deve ser corrigido, deve ser combatido, porque uma pessoa alfabetizada é aquele que sabe LER, é:: interpretar e escrever sobre aquilo que ele leu [...] (p.2).

Como última voz social apresentada na entrevista, **JACINTO** remete aos ecos de uma Pedagogia Freireana, em polifonia implícita com representações das vozes do autor empírico, e destaca que os conteúdos ministrados nas aulas devem seguir o mundo social e cultural em que os alunos estejam envolvidos:

68 **JACINTO:** Planejo minhas aulas em basicamente... Como é o EJA, em cima da dificuldade
dos alunos, planejo, eu vejo que é um assunto que / que eles têm alguma dificuldade,
70 então eu planejo minhas aulas em cima deles.
Eu sempre tento é::: me envolver em um mundo deles é::, me envolver entre aspas.
(p.2)

Nos demais fragmentos de resposta, notamos a prevalência da voz do autor empírico, demonstrando uma maior autonomia do professor relacionada ao conteúdo temático, contudo, há representações do coletivo de profissão, e de instruções sociais. Nesses excertos destacam-se as perguntas sobre o uso do Livro Didático, e o planejamento das aulas.

JACINTO: Ra-ra-mente eu uso para tirar algum texto que eu possa aplicar, alguma coisa
80 que eu tenha visto que é possível ser aplicada.

Eu sempre tento seguir aquilo que os que os PCN's orientam, não sigo à risca, mas eu
84 sigo. Os PCN's são bons para o professor se orientar, até porque pela / pela turma cada
caso é um caso, e no caso do EJA é::: bom ver aquilo que o MEC ele:: dá como
86 orientação para tratarmos de Língua Portuguesa com relação a esse público de mais
idade. (p.2)

Assim, analisando o discurso do professor **JACINTO** considerando as vozes apresentadas na entrevista, temos quantitativamente mais ocorrências de vozes de autor empírico⁶³. Entretanto a quantidade de vozes sociais que foram reportadas para a entrevista é significativa, essas são marcadamente utilizadas para embasar o discurso de prática pedagógica do professor, que também será endossado, em menor número, por duas vozes de personagens (o próprio professor e a Universidade), vejamos o gráfico:

⁶³ Como as vozes de autor empírico predominaram na entrevista de Jacinto, não fizemos a apresentação de todas, mas daquelas com maior significância semântica.

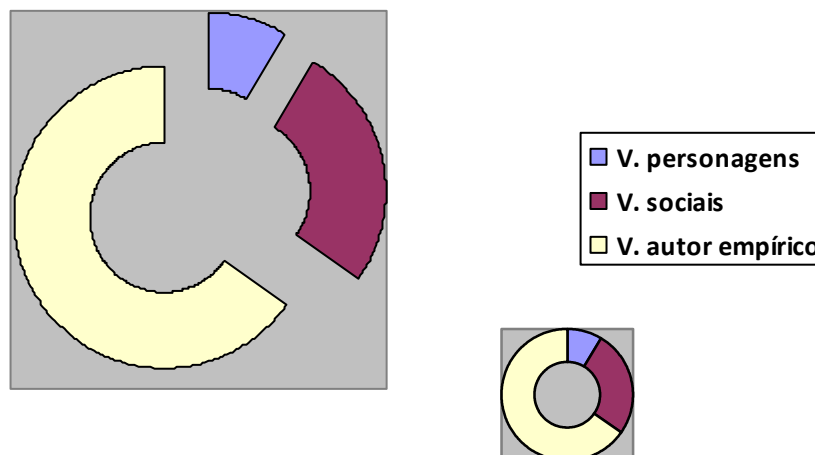


Gráfico 1. Vozes Jacinto

Considerando que a análise da entrevista nos mostra “[...] o que emerge na consciência discursiva dos actantes” (BRONCKART, 2008, p.133), e assim o ponto de vista mais interno de suas ações, tais como essas são concebidas, vividas ou imaginadas é que, em resumo, podemos concluir no dito⁶⁴ de **JACINTO** que: i) o desenvolvimento dos seus conhecimentos formais (teóricos) é oriundo de vozes sociais, como a do paradigma de ensino Sociointeracionista; ii) atrelado a essas vozes sociais temos o desenvolvimento de sua capacidade de ação, que se expõe também através do excerto que faz ecoar a voz do personagem – a Universidade; iii) por fim, no desenvolvimento pessoal temos as vozes do autor empírico, que avaliam aspectos como a didática da Licenciatura do curso de Letras.

3.1.2 AS PRIMEIRAS VOZES DE MARGARIDA

Conforme apresentamos a organização do STT da entrevista de **JACINTO**, no discurso da professora **MARGARIDA**, eles se apresentam da seguinte forma:

- i) Caracterização acadêmica: STT focalizando a definição acadêmica;

⁶⁴ Como já mencionado o termo *dito* é utilizado referente ao discurso dos professores na entrevista

- ii) Determinantes internos: STT abordando aspectos ligados às capacidades e aos recursos da professora, como a relação teoria e prática;
- iii) Desenvolvimento da tarefa: STT retomando a preparação e os possíveis desdobramentos do trabalho da professora, como o planejamento das aulas e a recepção dessas pelos alunos;
- iv) Profissão: STT evocando aspectos ligados ao ofício da professora, seu papel profissional, seus valores e responsabilidade;
- v) Condições e Organização do trabalho: STT evocando aspectos ligados ao trabalho em equipe, e a organização do trabalho pelo programa do PROJOVEM;
- vi) Determinantes externos: STT abordando aspectos que se relacionam aos parâmetros de espaço e tempo, de materiais e instrumentos, e aos parâmetros sociais dos alunos e do PROJOVEM.

Da mesma forma que o professor **JACINTO, MARGARIDA**, nas primeiras questões que envolviam a sua caracterização acadêmica, utiliza-se, em predominância, das vozes de autor empírico:

112 **MARGARIDA:** Eu tenho formação acadêmica em /em Letras [...]

116 Não tive a oportunidade ainda de fazer especialização [...]

120 P⁶⁵: É:: durante os estudos acadêmicos da licenciatura em Letras, você participou de algum projeto teórico ou metodológico?

Sim, eu participei: do PROBEX, no cursinho pré-universitário (p.3)

Contudo, em caráter particular, os maiores índices de vozes de autor empírico aparecem em momentos em que a professora divide a responsabilidade do seu agir com outras instâncias através de expressões como “a gente”, “nós” ou verbos conjugados em primeira pessoa do plural, como “vamos” e “usamos”. Observemos assim, as configurações das vozes de autor empírico (coletivo) da professora:

- i) “A gente” representando os professores de português em seu coletivo de profissão:

⁶⁵ A letra P nas transcrições representa as intervenções e falas da pesquisadora.

130 A gente não faz ideia das dificuldades... Que os alunos têm com a disciplina, embora
eles sejam falantes da Língua Portuguesa, né?
132 Então eles têm grandes dificuldades de compreensão. É:: veem a parte gramatical
como bicho, né?
134 Um (...) grande problemática da disciplina, porque eles acham que é necessário
aprender gramática, somente, né? (p.3)

- ii) “A gente” e “eu” representando as vozes em polifonia do aluno universitário e do professor, aqui em particular, **MARGARIDA** transforma seu papel social de professora para aluna:

144 Por que: a gente estuda na teoria uma coisa, mas quando chega na prática, é:: fica
muito difícil de aplicação...
146 Então eu / eu me vejo como professor a partir do momento que eu comecei a pensar
na prática de ensino. (p.3)

- iii) “A gente” representando os professores de português que adotam o ensino da leitura:

172 **MARGARIDA:** É muito difícil a gente inserir um ensino desse / dessa forma na escola
porque a gente tem todo um programa que tem que ser seguido, é::...a gramática, né?
174 O conteúdo gramatical... Então às vezes quando a gente é:: prioriza mais o ensino da
leitura dá a entender que a gente tá fugindo do programa sugerido pela escola. (p.4)

184 **MARGARIDA:** Devem aprender a ler (risos), ler bem, né? Compreender bem e escrever
também, porque a gente sabe que escrever não é algo fácil, né? Aliás, é algo muito
difícil escrever. (p.4)

308 Há essa /essa grande resistência a essa leitura, o que mais atrapalha, principalmente a
gente que quer trabalhar. (p.7)

- iv) “A gente” e “Vamos” representando as vozes em polifonia do aluno do PROJOVEM e do professor de português:

204 Primeiro, vamos conhecer o / o gênero, né? O gênero carta de solicitação então, pego,
levo um exemplo e a partir desse exemplo a gente vai trabalhar tanto a estrutura e a
206 função desse tipo de texto pra depois a prática de escrita que eles vão passar a
escrever [...] (p.5)

- v) “Nós” e “Reunimos” representando todos os professores de português do PROJOVEM:

- 234 Eu não falei ainda, o planejamento do PROJovem é feito, é: com todos os professores
de Língua Portuguesa, que são vinte professores:
236 Então nós nos reunimos aos sábados, os vinte professores de Língua Portuguesa, pra
fazer: o nosso planejamento... Então, são várias escolas, vários núcleos que a gente
238 chama de núcleo. (p.5)

vi) “A gente” e “Nós” representando os professores do PROJovem
que atuam na mesma escola que a professora, independentemente
da disciplina ministrada por esses:

- 242 Às vezes a gente faz o inverso, primeiro reúne professores das / das diferentes áreas e
depois a gente se reúne com os professores das mesmas áreas pra fazer o
244 planejamento porque busca fazer o planejamento de forma integrada, né?... Por
exemplo, nós escolhemos uma temática que possa ser trabalhada em português,
246 matemática, ciências humanas, ciências naturais e inglês, né? (p.5)

- É exigido da gente que a gente siga a sequência didática proposta pelo livro didático...
256 Não há como fugir disso... (p.6)

- Há uma segunda carta na manga, né? A gente nunca vai só com esse planejamento... A
264 gente, como a gente já conhece os alunos, já conhece as turmas, então, caso não dê
certo trabalhar dessa forma, eu trabalho de outra, não dá também pra ficar só: com
266 base no / no livro didático. (p.6)

Corroborando a ideia apresentada por nós, que a professora **MARGARIDA** opta
por um trabalho em grupo e dificilmente assume a responsabilidade da sua ação
sozinha, temos o fragmento abaixo que nos mostra que, mesmo ao iniciar sua fala como
um autor empírico indicando assim agir centrado em si, refaz o seu discurso dividindo
assim a ação com outros professores:

- 300 Às vezes eu levo / a gente leva um/um texto para ser trabalhado... Embora seja de um
assunto de interesse deles, eles não querem ler. (p.6)

Por duas vezes, na entrevista, ao mencionar a sua forma de dar aula e o que
privilegia no ensino de Língua Portuguesa, **MARGARIDA** reporta a voz de personagem,
dos alunos.

Na primeira, demonstra a dificuldade dos alunos com a escrita de textos:

- É:: aquela pergunta que eles tanto fazem, né? Eu sei o que quero dizer, mas não sei
190 como escrever, num sei como é que eu vou colocar no texto. (p.4)

E, na segunda menção, de forma mais explícita, demonstra a dificuldade dos alunos com a leitura dos textos:

- 304 Porque quando é pra ler, aí eles dizem “E:: professora, não professora, lê aí, leia a
senhora, leia a senhora... eu não sei ler, não, né?”
 306 Às vezes também timidez... eles dizem que não saber ler e por isso... Não vão ler, né?
“Ah, eu gaguejo, ah, eu não consigo ler direito, eu fico nervoso (risos) ou nervosa”. (p.6)

Ainda retratando a sua metodologia de ensino, como começamos a ver nos excertos acima, a professora, além de recorrer ao discurso dos alunos, transporta as vozes de outros personagens, do diretor, e da coordenação pedagógica da escola, em combinação polifônica de mesmo estatuto, mostrando como esses outros personagens influenciam diretamente no seu planejamento pedagógico, mas, mais ainda, revelando o paradigma de ensino tradicional de português que esses afirmam ser adequado para o ensino de língua, não estando de acordo com o que **MARGARIDA** nos parece defender:

- 176 Então, tanto: os alunos sentem isso e às vezes se incomodam como também os outros,
 178 o diretor, a coordenadora pedagógica, que chegam pra saber aonde é que onde é que
tá o conteúdo. O conteúdo gramatical.
 Mas não há uma pergunta como é que tá a leitura em sala de aula? O que é que os
 180 alunos estão lendo? O que é que os alunos estão escrevendo? É:: há mais uma
 preocupação com o conteúdo gramatical. (p.4)

Ainda relacionado a esse tipo de voz, **MARGARIDA** recorre a si mesma como personagem, para, de certa forma, explicar a deficiência que encontra ao planejar suas aulas de leitura:

- 284 **MARGARIDA:** Um dos problemas que mais agravam é a estrutura... Por que... Quer
trabalhar música? Não tem:, não tem como trabalhar música... Quer trabalhar um
 286 texto? Não tem como reproduzir os textos, a gente tira do bolso, do próprio bolso pra
 poder reproduzir, né?
 288 Quer fazer uma pesquisa? os alunos não têm como pesquisar, não tem como ir a uma /
 nem a ir a uma lan house. (p.6)

Assim, as ações da professora **MARGARIDA** parecem se alinhar com o paradigma de ensino Sociointeracionista. De acordo com o que pode ser observado nos excertos que exemplificam as vozes de personagens, sua preocupação, no planejamento das aulas, está mais voltada para as aulas de leitura, de escrita e com o uso dos gêneros textuais, do que simplesmente as tradicionais aulas de gramática normativa. Isso

também se confirma nas ocorrências das vozes sociais, que privilegiam a participação ativa dos alunos em ações sociais:

- 150 **MARGARIDA:** O ensino de Língua Portuguesa deve ser mais voltado pra leitura... Porque
 151 através: do conhecimento de textos, através da compreensão dos textos é que eles
 152 vão poder participar mais ativamente na / na / em ações sociais.
Vão atuar melhor enquanto sujeitos sociais. (p.3)

Ainda, especificando o seu planejamento, a professora menciona que ao introduzir um novo conteúdo em sala se baseia em ‘situações-problema’ ou em temáticas. Interpretamos essas como situações específicas de linguagem, ou seja, “[...] diferentes leituras, com diferentes objetivos e que isso varia, também, de acordo com os gêneros textuais e as suas funcionalidades” (NASCIMENTO, 2011, p.59). Vejamos os excertos:

- 196 E: o planejamento, o meu planejamento ele é: feito com base numa situação-problema,
 197 então, busco uma situação-problema que pode ser em sala de aula ou pode ser na
 198 sociedade deles [...] (p.4)
- 218 Mas a ênfase maior do ensino é na abordagem temática...mais nessa questão. No geral,
 abordagem temática. (p.5)

Para tanto, temos representações de vozes sociais indicativas de uma concepção de ensino de língua embasada na utilização de gêneros, que concorda com as formulações dos PCN para esse ensino, desta forma, adequado às situações comunicativas:

- 166 **MARGARIDA:** É ajudar os alunos a:: vivenciar: essa variedade, essa grande variedade de
 167 textos, né? De gêneros.
- 168 Então, ajudar a eles a como lidar e como compreender esses textos, desses gêneros e
 169 também como escrever, caso haja uma necessidade de escrever uma carta, né? Uma
 170 carta de solicitação, por exemplo, eles terem preparação para isso. (p.4)

Por fim, da mesma forma que **JACINTO**, **MARGARIDA** remete como voz social o discurso da Pedagogia Freireana, e menciona a importância que deve ser dada ao conhecimento prévio do aluno e sua vivência social e cultural. Isto só confirma tudo o que apresentamos a respeito das concepções de ensino que esta professora adota, não se distanciando da ideia de um ensino voltado para o conhecimento contextualizado:

- 156 **MARGARIDA::** Eu priorizo o ensino de da leitura. Priorizo mais leitura. Só que: é / é:: a
 158 leitura: não aquela leitura sugerida só nos livros didáticos, mas a leitura tirada da:/da
vivência deles do dia a dia, do mundo deles.
Então, os textos trabalhados devem ser textos presentes no mundo dos alunos... (p.4)

Desde já, podemos concluir que a professora Margarida, conforme Oliveira (2008, p.115) parece pedagogicamente trabalhar voltada para “[...] uma ação política e ética na medida em que se fundamenta numa concepção educativa re-contextualizada que tem como eixo a construção da autonomia do cidadão, com base no desenvolvimento da consciência e da responsabilidade social”. Acreditamos nisso, devido ao aparecimento de algumas palavras-chave na entrevista da professora, que podem ser vistas nos últimos três excertos citados por nós, como: situação-problema, abordagem temática, variedade de textos, gêneros, vivência e mundo.

Feitas todas as explicações a respeito das vozes presentes nesta entrevista, podemos dizer que, quantitativamente, há mais ocorrências de vozes de autor empírico, que por diversas vezes dividem a responsabilidade enunciativa com outras instâncias, como os professores e os alunos do PROJOVEM. Mas, tanto essas vozes, que já demonstram o espírito de trabalho coletivo e integrado, como as vozes de personagens, em menor ocorrência, e, mais especificamente, as vozes sociais embasam o discurso da prática de ensino Sociointeracionista da professora, vejamos:

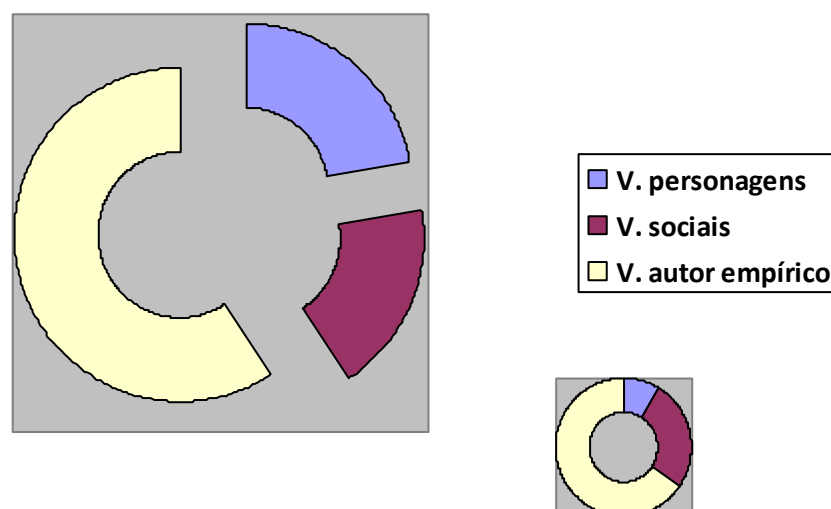


Gráfico 2. Vozes Margarida

Desta forma, considerando a análise da entrevista, ou ainda, do conjunto dos segmentos temáticos apresentados por nós no início desta seção e focalizando, assim, a

ação educacional de **MARGARIDA**, em resumo do dito temos: i) o seu desenvolvimento dos conhecimentos formais está vinculado às vozes sociais, como a do paradigma de ensino Sociointeracionista e da Pedagogia Freireana; ii) a sua capacidade de ação, se expõe através das vozes de personagem e também das vozes de autor empírico, quando há divisão de responsabilidade enunciativa com outros; iii) e, no desenvolvimento pessoal e de sua identidade temos a forte presença de outras instâncias, isso se dá pela quantidade significativa de vozes coletivas do autor empírico (professor-professor; aluno universitário-professor; aluno do PROJOVEM - professor do PROJOVEM; entre outros).

3.2 OS DIZERES DOS PROFESSORES NOS PLANOS DE AULA

Como já mencionado, pretendemos neste trabalho analisar três instâncias de ações de linguagem dos professores, demos início a isso nas subseções anteriores quando tratamos do dito pelos professores, nesta nos ateremos a textos produzidos em situações ‘naturais’⁶⁶ da atividade docente, aquelas considerados por Bronckart e Machado (2009, p. 41) como textos do “[...] âmbito do sistema educacional, quanto no sistema de ensino e no sistema didático” que incluem os planos de aula, responsáveis pela articulação entre os ‘saberes científicos’ aos ‘saberes verdadeiramente ensinados’. De acordo com esses autores, o uso, em estudos sobre o trabalho, de textos prescritivos produzidos pelos próprios trabalhadores, “[...] indica-nos o reconhecimento de que é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho” (*Ibid.* p.45).

Para tanto, consideramos os planos de aula, conforme Clot (2007), como textos prescritivos, e tendo nós já apreendido no dito dos professores o possível exercício de uma prática de ensino voltada para o contexto histórico e social dos alunos, temos como finalidade nesta parte da análise observar como se comungam nestes documentos que, de certa forma, regem o ensino de cada professor, os três eixos de ensino de Língua

⁶⁶ Mesmo havendo uma pequena indução na produção dos planos de aula, já que foi um pedido da pesquisadora, consideramos esses textos como situações naturais já que pertencem (ou deveriam pertencer) ao cotidiano docente.

Portuguesa: a leitura, a produção (oral e escrita) e o conhecimento linguístico⁶⁷; atendendo os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa (cf. p.10).

Nas análises anteriores fizemos um apanhado dos parâmetros físicos e sociais das produções das entrevistas, como também estabelecemos a organização dos STT e das ocorrências das vozes. Assim, conforme pontua Buttler (2009), qualquer produção linguageira, como o texto prescritivo que nos propomos a analisar, não pode ser compreendida fora de uma esfera situacional que motiva e oferece as condições de emergência desse dizer social, e por isso tentamos estabelecer os parâmetros mencionados, mas, desde já, deixamos evidente que alguns aspectos não foram determinados com exatidão, já que nos sentimos mais distantes desta produção textual, entretanto, queremos deixar claro que a produção deste prescritivo se deu por um pedido particular da pesquisadora. Assim, temos:

JACINTO			
<u>Lugar de Produção</u>	<u>Momento de Produção</u>	<u>Emissor</u>	<u>Co-emissor / Receptor</u>
A escola ou a residência do professor Jacinto	Não conseguimos determinar	Jacinto	O próprio Jacinto, e nesta situação em particular a pesquisadora
MARGARIDA			
<u>Lugar de Produção</u>	<u>Momento de Produção</u>	<u>Emissor</u>	<u>Co-emissor / Receptor</u>
O núcleo de encontro dos professores de português do PROJOVEM	Não conseguimos determinar	Margarida	A própria Margarida, e nesta situação em particular a pesquisadora

Quadro 6. Parâmetros físicos de produção dos planos de aula

⁶⁷ Tomamos por base os argumentos sobre o ensino desses três eixos expostos nos documentos oficiais, como os PCN (1998).

Para os parâmetros sociais, temos:

JACINTO			
<u>Lugar Social</u>	<u>Enunciador</u>	<u>Destinatário</u>	<u>Objetivo da interação</u>
A escola ou a residência do professor Jacinto.	Jacinto assume o papel social de instituição prescritora e de professor da rede pública de ensino	Na interação o receptor é Jacinto na função social de professor, e a pesquisadora.	A aula a ser realizada e a colaboração com a pesquisa científica
MARGARIDA			
<u>Lugar Social</u>	<u>Enunciador</u>	<u>Destinatário</u>	<u>Objetivo da interação</u>
O núcleo de encontro dos professores de português do PROJOVEM, do qual a professora participa	Margarida assume o papel social de instituição prescritora e de professora da rede pública de ensino	Na interação o receptor é Margarida na função social de professora, e a pesquisadora	A aula a ser realizada e a colaboração com a pesquisa científica

Quadro 7. Parâmetros sociais de produção dos planos de aula

Diferentemente do que fizemos nas entrevistas, não concebemos o cenário (STT) dos planos de aulas apresentados pelos professores, mas gostaríamos de expor esses textos como, além de prescritivos, textos de ‘planificação’:

“[...] uma vez que neles se definem as ações específicas (ou tarefas) que os diferentes agentes deveriam realizar, as responsabilidades de cada um, suas etapas, seus objetivos, os resultados desejados, as ferramentas a serem utilizadas, os contextos a serem criados, os objetos de estudo a serem colocados, a distribuição do tempo, etc.” (MACHADO 2009, p.88)

Desta forma, é que estabelecemos uma sequência comportamental dos planos de aula apresentados, que sofrerá, sem dúvidas, suas mudanças quando particularizados a cada professor. Temos, de forma geral, os planos constituídos por: i) Objetivos gerais e específicos; ii) Conteúdos; iii) Metodologia e; iv) Cronograma.

Nas subseções a seguir observaremos como se dará a organização dos planos de aulas, e procuraremos também a partir do conteúdo temático de cada plano, relacioná-lo

com as vozes que já ecoaram na entrevista. Desta forma, esta categoria de análise nos ajuda a perceber a maior ou menor responsabilidade enunciativa dos professores pelo que é dito/registrado. Em outras palavras, a identificação das funções semânticas permite verificar até que ponto o professor assume uma postura autônoma na elaboração do plano, auxiliando a análise triangular dos dados: o dito, o prescrito e o realizado.

Sabemos que estruturalmente os planos de aulas são textos que não favorecem as marcas de agentividade⁶⁸, isto é, dificilmente encontraremos a exposição de vozes, como a de autor-empírico e a de personagens, por exemplo, já que quase não contêm nomes próprios nem pronomes que codificam o actante, podendo assim ocorrer vozes sociais, ou resquícios dessas. Contudo, esses tipos de texto mencionam sistematicamente o destinatário do agir⁶⁹, o que procuraremos destacar em cada plano.

3.2.1 PLANOS DE AULA DE JACINTO

Estruturalmente, **JACINTO** apresenta os planos de aula⁷⁰ com os seguintes elementos organizacionais: i) Assunto; ii) Sub-assunto iii) Objetivos; iv) Material; v) Metodologia e; vi) Tempo de duração de aula. A elaboração dos planos de aula desse professor foi orientada, particularmente, pela pesquisadora⁷¹, já que este demonstrou não utilizar, formalmente, o texto prescritivo no planejamento de suas aulas.

No primeiro plano apresentado, **JACINTO** prefigura uma aula sobre o gênero textual Crônica e em seus Objetivos demonstram qual será o destinatário da ação, que será o aluno, isto se dá pela menção deste em dois dos três objetivos apresentados:

Objetivos

- Apresentar aos alunos o assunto “crônicas”;
- Fazer o aluno compreender a importância da crônica dentro da literatura e do jornalismo;
- Leitura do Texto “A Agenda” de Luís Veríssimo.

⁶⁸ Como afirma Bulea (2010), acreditamos que esses textos contêm certa homogeneidade discursiva, o que demonstra a onipresença de um discurso teórico e ausência de subjetividade.

⁶⁹ Os planos de aula, especificamente no domínio escolar, podem evidenciar os alunos como beneficiários do agir docente, o próprio professor, ou a comunidade escolar como um todo.

⁷⁰ Verificar no Anexo B

⁷¹ Nossa orientação se deteve a uma estrutura básica dos planos de aula em Conteúdo, Objetivos e Procedimentos.

No segundo e terceiro planos de aula, o aluno também é apresentado como o principal destinatário em três ocorrências:

Objetivos

- Leitura da crônica “A Dividida” de Luis Fernando Veríssimo;
- Continuar o conteúdo sobre gêneros textuais literários;
- Tratar a crônica como um gênero textual inserido no jornal;
- Levar aos alunos as diferenças entre o conto e a crônica;
- Estabelecer níveis de semelhanças entre um gênero e outro destacando seus pontos de maior relevância.

Objetivos

- Relembrar aos alunos os gêneros textuais literários e não literários;
- Leitura do conteúdo;
- Fazer com que os alunos produzam uma narrativa de estética curta, mas que não há limite na sua produção e extensão, ou seja, um conto ou uma crônica.

A palavra alunos, nestes, não aparece de forma casual, mas, ligadas a verbos no infinitivo que, por si só, demonstram certa ausência de um agente específico, passam a confirmar a preocupação com a aprendizagem única e exclusiva do aluno, colocando este como principal personagem da futura ação, transformando assim o professor em personagem secundário, ou em mediador da ação docente. Desde já, podemos afirmar que a atitude de privilegiar o aluno está de acordo com a voz social do Interacionismo, exposta no seu discurso na entrevista, ecoada no plano de aula. JACINTO (re)assume o paradigma de ensino que parece adotar e que privilegia um aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem. Em um plano de aula isto não aparece como uma surpresa, já que as ações do professor em todos os processos da aula são geralmente direcionadas a um objetivo único e exclusivo, a aprendizagem do aluno.

Nos objetivos relacionados à leitura, “*Leitura do Texto ‘A Agenda’ de Luís Veríssimo*”; *Leitura da crônica ‘A dividida’ de Luís Fernando Veríssimo*; e *Leitura do conteúdo*, subentendemos que se passará uma ação não ligada estritamente ao aluno,

mas também ao professor, já que nos parece que o ato de ler oralmente poderá ser feito pelo próprio **JACINTO**⁷².

Se assumida a posição de principal orador do texto, **JACINTO** afasta dos alunos a possível ação de leitura que desenvolveria ou aprimoraria um novo letramento⁷³. Desta forma, mesmo que os alunos assumam uma postura de leitura silenciosa não há como afirmar que esse professor fornece aos alunos o senso de objetivo da leitura em questão, “[...] a fim de que esses saibam que estão lendo porque têm um objetivo e não porque o professor os ordenou que lessem”, ou porque está realizando a leitura. (BROWN, 2007 apud NASCIMENTO, 2011 p. 59).

Mesmo diante deste impasse relacionado à como se dará a leitura da aula, podemos dizer que **JACINTO** estrutura muito bem os objetivos de suas aulas, levando em conta os gêneros textuais e os processos de leitura, que se ajustam a um ensino atual de língua.

Relacionados aos Materiais utilizados pelo professor na aula, temos sempre um texto impresso, o papel, o lápis, e, quadro branco e pincel⁷⁴, os quais consideramos como fundamentais no modelo de ensino-aprendizagem adotado por esse, que conforme nossas observações das aulas, sente-se muito mais seguro na ação da aula e familiarizado com esses instrumentos.

Material

- Texto impresso;
- Papel e lápis;

Material

- Quadro branco e pincel;
- Texto impresso;
- Papel e lápis.

Especificamente, no primeiro e segundo plano, a crônica funciona assim como um importante instrumento da aula já que carrega em si, quando pensamos na literatura e no jornalismo, uma relevância social importante e, consequentemente, é primordial para um ensino de língua atual que privilegia o mundo dos alunos. Isso fica aparente tanto nos Objetivos já apresentados como na Metodologia:

⁷² Antecipamos aqui o que encontramos na aula realizada, na qual a leitura oral do material didático se dá exclusivamente pelo professor.

⁷³ Da mesma forma que Nascimento (2011), consideramos a leitura como uma forma de desenvolvimento da competência textual do aluno, ou ainda, a sua capacidade de transformar e qualificar diferentes gêneros textuais, identificar e adequar textos aos diferentes contextos sociais, entre outros.

⁷⁴ O material quadro branco e pincel não foram utilizados em todas as aulas, mas, sim quando necessário, confirmamos isso devido a nossa presença nas aulas em questão.

Metodologia

Trabalhar com os alunos a importância da crônica como gênero literário dentro do texto jornalístico e explorar a comicidade, a narratividade, a crítica e a poeticidade que a crônica fornece para os leitores de mídia.

Metodologia

Ler o texto juntamente com os alunos e destacar os pontos mais importantes a fim de comparar o gênero crônica com o gênero conto e observar suas semelhanças. Mostrar aos alunos a reprodução da língua falada na língua escrita através das falas dos personagens.

Nos trechos expostos nos excertos anteriores, a ênfase dada à crônica nos parece confirmar a ligação do professor com o que determinam os PCN ao ensino de língua materna, ou seja, o ensino com o uso de gêneros.

Mesmo supostamente estando de acordo com os PCN e demonstrando uma preocupação com o conhecimento que será adquirido pelo aluno, não observamos especificamente no plano de **JACINTO**, nenhum destaque ao uso do texto como um instrumento de aprendizagem social o que deveria ocorrer, como afirma Oliveira (2008, p.115):

Quando baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o professor tem que agir como elo entre o aluno e o conhecimento, disponibilizando sempre que possível um relacionamento de perto com a aprendizagem e os conflitos existentes entre a sociedade, escola, economia, política, tentando harmonizar vários interesses que abrangem o ensino no Brasil.

No terceiro plano, no qual o professor indica uma função mais ativa do aluno que assume a função de autor de texto, no processo de produção textual, não temos, textualmente, a indução de uma aprendizagem voltada para os conflitos existentes na sociedade, que leve em consideração todas as particularidades dessa. Ao enunciar “*Fazer com que os alunos produzam uma narrativa de estética curta, mas que não há limites na sua produção e extensão, um conto ou uma crônica*”, **JACINTO** parece estabelecer maior importância às características físicas e estruturais da produção textual do que ao caráter social e funcional do texto.

A partir do que já colocamos nesta seção, podemos mensurar as vozes que ecoam nos planos. Entre elas merecem destaque o reaparecimento das vozes sociais que correspondem ao paradigma de ensino que ele demonstra adotar, o Sociointeracionista,

e a que corresponde aos PCN, relacionado aos Conteúdos propostos nas aulas e suas especificações em alguns Objetivos e nas Metodologias.

Ao avaliarmos os planos de aula como textos que projetam a ação do professor, em seu nível de prescrição, e ao levarmos em conta que este é elaborado pelo próprio docente, temos, nos planos de **JACINTO**: i) uma união entre os conhecimentos formais e sua capacidade de ação, evidenciadas pelas vozes sociais, que acreditamos ecoarem no texto, mesmo que intrinsecamente; ii) ainda compondo o desenvolvimento das capacidades de ação, temos a aparição do aluno como o principal destinatário da aula, já que este assume o papel de motivador da ação e determina as atitudes que serão tomadas pelo professor na aula propriamente dita.

3.2.2 PLANOS DE AULA DE MARGARIDA

Os planos de aula⁷⁵ apresentados por **MARGARIDA** possuem uma estrutura diferente dos apresentados por **JACINTO**. Isso se dá, particularmente, pelo seu processo de construção textual coletiva, já que a responsabilidade enunciativa de produção do texto não está diretamente relacionada à professora, mas sim a um conjunto de coordenadores⁷⁶ e professores do PROJOVEM. Esse processo de construção coletiva do plano se dá, muito mais, como forma de reduzir a possibilidade de divergência de conteúdos e métodos utilizados pelos professores do programa PROJOVEM. É válido destacar que, por diversas vezes na entrevista, **MARGARIDA**, a partir de vozes de personagem e de autor empírico, dividiu a responsabilidade enunciativa com outros sujeitos, no plano isto também ocorre quando este é apresentado como uma construção coletiva.

Desde já, deixamos claro que os planos referentes às três aulas gravadas nos foi apresentado em um único arquivo correspondendo a duas semanas de aula, elaborados em uma só oficina de planejamento.

⁷⁵ Verificar em Anexo C

⁷⁶ Em nossas anotações, estabelecidas a partir das conversas que tivemos com a professora Margarida, pudemos notar que os coordenadores do programa PROJOVEM assumem a representação de principais agentes prescritores do plano. Já os professores, em segundo plano, são concebidos como uma ponte de aprendizagem, que devem seguir o que já foi previamente planejado.

Estruturalmente, **MARGARIDA** expõe os planos de aula divididos em três grandes grupos organizacionais: i) o primeiro grupo atende ao desenvolvimento do conhecimento sociossubjetivo dos alunos e se intitula Levantamento dos Elementos Subjetivos; ii) o segundo grupo corresponde ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina e é chamado de Planejamento Específico e; iii) o terceiro grupo integra as disciplinas, de Português à Matemática⁷⁷, num trabalho de desenvolvimento das habilidades sociais e coletivas do aluno, este é chamado de Plano de Trabalho Integrado, e prioriza as atividades sociais, culturais e coletivas.

Como dito, o primeiro grupo de ações prescritas no plano de **MARGARIDA** corresponde a uma etapa de conhecimento sociossubjetivo. No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, temos a ênfase dada às seguintes temáticas:

Língua Portuguesa
PERCEÇÃO DA REALIDADE
INDIVIDUALISMO E COLETIVIDADE
LIBERDADE DE ESCOLHA

Observamos que não há, nesta etapa, objetivos pré-fixados, mas sim apenas planos temáticos⁷⁸ relacionados ao desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade social, que devem ser trabalhados pela professora conforme suas escolhas e a sua subjetividade. Acreditamos que o uso dessas temáticas nas aulas possibilita certas vantagens no aprendizado do aluno, entre essas podemos destacar algumas já pontuadas por Gandin⁷⁹ (2002, apud PEREIRA 2011, p. 24):

- i) Possibilita o estudo de temas vitais, de interesse dos alunos e da comunidade;
- ii) Abre perspectivas para a construção do conhecimento a partir de questões concretas;

⁷⁷ No plano apresentado por Margarida há construções prescritivas para oito disciplinas, são elas: Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Naturais, Participação Cidadã, Qualificação Profissional e Informática, já deixamos evidenciado anteriormente que nossa análise será feita naquilo que corresponde à disciplina de Língua Portuguesa.

⁷⁸ Lembremos que na entrevista, Margarida situa esses planos temáticos como 'situações-problema'.

⁷⁹ Utilizamos as contribuições de Gandin (2002) a respeito da pedagogia de projetos, e o adaptamos ao uso de temáticas no ensino de língua.

iii) Ajuda o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas, a criação;

iv) Cria um clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação.

Por se tratar de um plano de aula integrado em três partes, acreditamos que tais temáticas apresentadas nesta primeira parte se unem mais à frente aos conteúdos programáticos da disciplina que aparecem no Planejamento Específico, tornando assim o ensino de língua contextualizado, conforme o paradigma de ensino Sociointeracionista, já identificado em vozes sociais expressas na entrevista.

Para tanto, temos o segundo grupo do plano de aula, subdividido em: i) Tópicos; ii) Conteúdos; iii) Objetivos; iv) Metodologia; v) Avaliação e; vi) Recursos. Para este grupo nos foram apresentadas duas seções de textos equivalentes ao que seria o trabalho docente conforme cada Tópico⁸⁰, assim temos a primeira seção destinada aos Tópicos 3 e 4, e a segunda seção relacionada ao Tópico 8.

Na primeira seção, a professora prefigura uma aula sobre o Texto em Prosa, os Pronomes, as Preposições e o gênero textual Crônica; os objetivos pautados nesses conteúdos não explicitam, por meio das palavras utilizadas, quem seria o destinatário alcançável da ação, contudo, supomos que estejam direcionados ao aluno como *Beneficiário*, já que os verbos no infinitivo parecem direcionar a ação a outro sujeito sem ser o professor, posto aqui como mediador do conhecimento:

REFORÇAR AS HABILIDADES DE COMPREENDER E INTERPRETAR O TEXTO;

OBSERVAR COMO OS ELEMENTOS UTILIZADOS PARA CONSTRUIR UM TEXTO CONTRIBUEM PARA TRANSMITIR E ENFATIZAR IDEIAS;

REFLETIR SOBRE A ESTRUTURA DO TEXTO EM PROSA.

IDENTIFICAR AS FUNÇÕES DOS PRONOMES.

CONHECER AS ADIEAS ESTABELECIDAS POR MEIO DO EMPREGO DE PREPOSIÇÕES.

A partir de alguns enunciados que compõem os objetivos, a exemplo de *Conhecer as ideias estabelecidas por meio do emprego de preposições*, ou ainda *Observar como os elementos utilizados para construir um texto contribuem para transmitir e enfatizar ideias*, podemos reafirmar o uso do paradigma

⁸⁰ Os Tópicos fazem referência à divisão de conteúdos do Guia de Estudo utilizado pela professora nas aulas.

Sociointeracionista, já que nos parece que o ensino e estudo da gramática da Língua Portuguesa se dá de forma contextualizada, distante dos métodos de ensino que priorizam o estudo gramatical frasal, descontextualizado e abstrato.

Antecipando o que veremos nas aulas realizadas, e em concordância com o paradigma de ensino mencionado acima, temos **MARGARIDA** como uma professora mediadora de um ensino responsável pelo processo dinâmico da aula, e responsável pela articulação dos grupos expostos em seu plano de aula, como o Levantamento dos Elementos Subjetivos e o Planejamento Específico. Acreditamos que a articulação entre esses dois grupos está exposta na Metodologia, que segue abaixo:

EXIBIÇÃO DE DOCUMENTÁRIO ORAL E ESCRITO SOBRE A FUNÇÃO DA TECNOLOGIA E SUA INFLUÊNCIA NA VIDA DOS JOVENS;
 EXIBIÇÃO DO VÍDEO “ A EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO;
 LEITURA DO TEXTO EM PROSA E DEBATE SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS ATRAVÉS DA EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO
 ESTUDO DO TEXTO (IDEIAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS; ESTRUTURA E FUNÇÃO);
 RESOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DO GUIA DE ESTUDO- UF V;

Nesta primeira seção, **MARGARIDA** faz uso de etapas de ensino que privilegiam o estudo com os textos (orais e escritos) relacionados ao acesso da Tecnologia pelos jovens, podemos então dizer que temos, implicitamente, os planos temáticos mencionados anteriormente.

Em particular, podemos dizer que a Percepção da Realidade está ligada à primeira e a segunda etapa da Metodologia; a Coletividade aparece na terceira etapa, quando se enfatiza o uso de debates e discussões a respeito da Tecnologia.

Da mesma forma como apresentamos no plano de **JACINTO**, consideramos os recursos físicos utilizados pela professora (computador, *internet*, guia de estudo e data show) como fundamentais no processo de ensino adotado por ela, já que contribuem no desenvolvimento da aula. Além desses, acreditamos que mais itens, que não foram apresentados como recursos físicos, são tomados como instrumentos auxiliares da aula, como o documentário, o vídeo e o texto em prosa, expostos na Metodologia.

Na segunda seção⁸¹, temos a prefiguração de uma aula destinada ao conteúdo: Sentidos Implícitos e Explícitos no texto Entrevista. Neste modelo, percebemos que, de

⁸¹ Relembramos que a segunda seção do texto está relacionado aos conteúdos do Tópico 8.

início, não há referência a conteúdos de análise linguística, e sim há apenas a exposição do estudo de um gênero textual, o que revela a preocupação da professora em privilegiar o ensino de língua a partir de textos, de gêneros:

TÓPICOS 8	NOVAS TECNOLOGIAS, NOVOS CONHECIMENTOS
CONTEÚDOS	SENTIDOS IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS NO TEXTO. ENTREVISTA

Desde a primeira seção, é visível o uso dos textos no ensino de língua, na primeira tínhamos Crônica, aqui a Entrevista. Esse dado nos revela uma prática docente em concordância com as formulações dos PCN, já evidenciadas na entrevista de **MARGARIDA**, quando se fez emergir, a partir de vozes sociais, a utilização dos gêneros.

A ênfase dada ao ensino de língua pelo uso dos gêneros é ratificada nos Objetivos apresentados, que em sua maioria estão direcionados ao texto, expondo apenas uma formulação para a análise linguística, e mesmo esta nos parece está relacionada a um ensino epilinguístico⁸² de língua, vejamos:

REFLETIR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA;
 RECONHECER AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELAS CONJUNÇÕES.
 DETERMINAR IDEIAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS DO TEXTO.

Ainda de acordo com o que pontuamos acima, temos a Metodologia que, mesmo sucintamente, parece-nos ser encarregada de direcionar o possível ensino epilinguístico, o ensino da leitura e a interpretação textual, compondo desta forma uma aula de português que proporciona a aprendizagem do aluno no que tange à adequação e uso da linguagem em contextos específicos, tanto orais como escritos:

⁸² Podemos dizer que o ensino epilinguístico se dá através do uso de atividades epilinguísticas, estas, conforme Pereira (2009b, p.240) “[...] suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos de interação”.

ESTUDO DO TEXTO (IDEIAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS; ESTRUTURA E FUNÇÃO);
RESOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DO GUIA DE ESTUDO- UF V;
DEBATE SOBRE A EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO.

Por fim, temos, no plano apresentado por **MARGARIDA**, o terceiro grupo intitulado Plano de Trabalho Integrado, cujo nome nos remete a um trabalho interdisciplinar e integrador de disciplinas. Tal plano de trabalho se concentra em atividades culturais e sociais devidamente contextualizadas. Por exemplo, percebemos no excerto abaixo a temática junina, que se adéqua com o período em que recolhemos e gravamos as aulas, em que a comunidade se encontrava na organização dos festejos juninos. Observemos:

ATIVIDADES A REALIZAR	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
CONFECCÕES PARA ORNAMENTAÇÃO JUNINA PLANEJAMENTO PARA AS COMEMORAÇÕES JUNINAS NO NUCLEO	ORGANIZAÇÃO COLETIVA DAS COMEMORAÇÕES DA FESTA JUNINA
TEXTOS INFORMATIVOS COM ESCLARECIMENTOS SOBRE AS FESTAS JUNINAS, COMO COMIDAS TÍCAS, CRENÇAS, ROUPAS, DANÇAS, ETC. CONSTRUÇÃO DA SÍNTESE INTEGRADORA	EM CÍRCULO, PROVOCAR A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA PROPOSTO; LEVANTAR QUESTIONAMENTOS ATRAVÉS DE PERGUNTAS NORTEADORAS ELABORAÇÃO DA SÍNTESE INTEGRADORA REALIZAÇÃO DA FESTA
O TEXTO TEM O TEMA INTEGRADOR COMO IDÉIA CENTRAL? CONSEGUE EXPOR SUAS IDÉIAS E OPINIÕES NO GRUPO? O TEXTO CONTA COM ILUSTRAÇÕES PERTINETES?	

Desde já, observamos semelhanças nas atividades propostas com as que possivelmente poderiam ser exploradas em um projeto temático. As ações previstas nas atividades se articulam a vários níveis de organização estrutural de um projeto. Observemos, assim, as articulações que fizemos a partir do que pontua Pereira (2011, p.26):

- i) A interdisciplinaridade → Por se tratar de um tema cultural é possível entrelaçar todas as disciplinas na execução da ação, o que de fato é a função do Plano de Trabalho Integrado;
- ii) A cooperação → Nas atividades de ‘Confeção para ornamentação junina’ e de ‘Planejamento para as comemorações juninas do núcleo’ percebemos que cabe a cooperação de diversos participantes, desde os

professores e alunos, à parte administrativa e gestora da escola, como também comunidade extraescolar;

- iii) Desenvolvimento de prática de letramento → O próprio planejamento da comemoração junina, além do contato com textos informativos e a produção de um texto escrito correspondente à síntese integradora, contribui para o desenvolvimento de um letramento;
- iv) Uso dos gêneros no contexto sociocomunicativo efetivo → Diante de uma real execução de uma comemoração junina, todos os gêneros textuais trabalhados estão sendo efetivados comunicativamente.

Diante do exposto e das observações que fizemos a respeito de cada grupo que compõem os planos de aula apresentado por **MARGARIDA**, podemos concluir que: i) os conhecimentos formais continuam atrelados ao paradigma Sociointeracionista, como já tinham sido apresentados na entrevista; ii) a divisão da responsabilidade enunciativa e das ações se faz presente no plano no que se refere ao trabalho coletivo e ao trabalho interdisciplinar, além de sua própria formulação concebida em reuniões coletivas com as coordenadoras e professoras do PROJÓVEM; iii) a subjetividade no plano de aula está limitada ao grupo de Levantamento dos Elementos Subjetivos.

3.3 OS DIZERES DOS PROFESSORES NAS AULAS REALIZADAS

Para compor a triangulação referente ao nosso objeto de investigação, que corresponde à relação entre o dito, o prescrito e o realizado e seu impacto sobre a prática docente, realizaremos a seguir a análise das aulas realizadas pelos professores, as quais se configuram para Clot (2007) como atividade realizada. De maneira geral, a análise das características da prática de um trabalho nos permite perceber alguns pontos essenciais à compreensão da ação humana no âmbito docente. Dito de outra forma, as mudanças permanentes no campo do trabalho, a complexidade das tarefas, a articulação entre os conteúdos de formação e as situações profissionais como um todo, como afirma

Bronckart (2008, p.116), corresponde a “[...] uma análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir”.

Desde já, deixamos claro o nosso interesse pela análise do realizado⁸³, já que consideramos esta como o ponto chave de articulação entre o dito e o prescrito, reafirmada por Bulea (2010, p.29) quando pontua que, “[...] a análise das práticas está precisamente fundamentada pela tentativa de articular [...] os dois domínios tradicionalmente não religados, a saber, o domínio do trabalho e o da formação; dando-se esse relacionamento principalmente através da atividade discursiva.” Para tanto, ponderamos as vozes, respectivamente, do primeiro domínio, com as aulas realizadas, e do segundo domínio como a entrevista (o dito) e os planos de aula (o prescrito).

Como já determinamos nas instâncias anteriores, faremos também aqui um epítome dos parâmetros físicos e sociossubjetivos que permearam as aulas, buscando desta forma determinar e entender o contexto de produção, antes mesmo de qualquer análise minuciosa das vozes, não desconsiderando que o trabalho realizado, constitui-se como uma variável “[...] que tem por objeto as interações com os alunos e que se realiza continuamente pela transformação dos objetivos na ação cotidiana” (MACHADO, 2009, p.83). Para tanto, temos o primeiro quadro, representando os parâmetros físicos:

JACINTO			
<u>Lugar de Produção</u>	<u>Momento de Produção</u> ⁸⁴	<u>Emissor</u>	<u>Co-emissor / Receptor</u>
Escola Jornalista Raimundo Nonato	Período noturno de aulas, horário das 19h15m às 20h55m	Jacinto	Acreditamos que o próprio Jacinto, os alunos e a pesquisadora
MARGARIDA			
<u>Lugar de Produção</u>	<u>Momento de Produção</u>	<u>Emissor</u>	<u>Co-emissor / Receptor</u>

⁸³ Que o termo *realizado* seja compreendido como Atividade Realizada, conforme Clot (2007)

⁸⁴ É válido lembrar que as aulas foram gravadas no período de duas semanas.

Escola Luiz Vaz de Camões	Período noturno de aulas, horário das 18h30m às 20h00m	Margarida	Acreditamos que a própria Margarida, os alunos e a pesquisadora
---------------------------	--	-----------	---

Quadro 8. Parâmetros físicos de produção das aulas

Como consideramos o trabalho realizado como algo variável, alguns dos parâmetros físicos apresentados acima se tornaram instáveis durante as gravações das aulas, uns mais significativamente que os outros, como os alunos, no papel de co-emissores e receptores, os quais, especificamente na aula de **MARGARIDA**, foram sempre diferentes, devido às diversas turmas a que a pesquisadora teve acesso; outros menos significativamente como o momento de produção, no qual o tempo variou em minutos de aula ministrada e gravada.

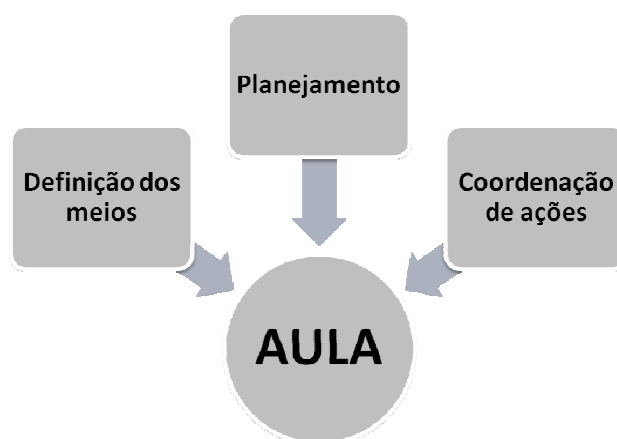
Acreditamos que essa variação da atividade realizada se dá mais acentuadamente nos parâmetros sociais. Quando nos deparamos com o Objetivo da Interação, ou seja, os objetivos da aula, sentimo-nos incapazes de apontar corretamente qual serão estes, já que eles podem estar diretamente ligados às necessidades e desejos do professor, como também às necessidades e desejos dos alunos, ou ainda às necessidades de um plano pedagógico ou um plano de aula pré-determinado, o prescritivo. Vejamos o quadro que reflete a variação nesses parâmetros:

JACINTO			
<u>Lugar Social</u>	<u>Enunciador</u>	<u>Destinatário</u>	<u>Objetivo da interação</u>
Escola Jornalista Raimundo Nonato e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Jacinto assume o papel social de professor da rede pública de ensino	Na interação o receptor é tanto o professor Jacinto como os seus alunos, e a pesquisadora.	A aprendizagem do aluno em uma aula realizada, e a colaboração com a pesquisa científica. A aula pode assumir outros objetos específicos.

MARGARIDA			
<u>Lugar Social</u>	<u>Enunciador</u>	<u>Destinatário</u>	<u>Objetivo da interação</u>
Escola Luiz Vaz de Camões e o Programa PROJOVEM de ensino	Margarida assume o papel social de professora da rede pública de ensino	Na interação o receptor é tanto a professora Margarida como os seus alunos, e a pesquisadora	A aprendizagem do aluno em uma aula realizada, e a colaboração com a pesquisa científica. A aula pode assumir outros objetos específicos.

Quadro 9. Parâmetros sociais de produção das aulas

Estabeleceremos também, para determinação de cada aula realizada pelos professores, a organização dos Segmentos Temáticos, e, desta forma, confirmaremos a variabilidade do trabalho docente, já que acreditamos que cada aula receberá uma organização diferente, conforme a situação de ação dada, e, sobretudo, o planejamento anterior da aula, estipulados nos planos de aula⁸⁵. Assim, acreditamos que as aulas, em seu processo de sistematização e organização acionam alguns elementos, como o



próprio planejamento, a definição dos meios e a coordenação das ações individuais e coletivas do professor:

Figura 5. Sistematização de aulas⁸⁶

⁸⁵ Os planos de aula que mencionamos estão analisados do tópico 3.2, e todos correspondem às aulas gravadas pela pesquisadora.

⁸⁶ A figura foi baseada em outra apresentada para a sistematização de projetos de Letramento elaborada por Pereira (2011, p.20), com recursos do clip-art.

Os Segmentos de Tratamento Temático (STT) nos auxiliarão na compreensão do percurso de vozes assumidas pelos professores ao longo das aulas.

3.3.1 AS AULAS DE JACINTO

Apresentaremos a seguir uma lista dos STT que aparecem nas aulas de **JACINTO**, gravadas por nós. Essa ‘etiquetagem’ nos permite compreender as ações que nortearam as aulas e, desta forma, delimita o cenário produzido pelo professor como o mediador do processo de aprendizagem. Afirmamos ainda que, a partir das intervenções dos alunos ou do decorrer e necessidade do conteúdo ministrado, o professor, como emissor das aulas, poderá fazer surgir novos STT não classificados por nós. Observemos:

- i) Preparação e Recordação: STT retomando o conteúdo da aula, num processo de recordação de atividades anteriores;
- ii) Determinantes internos: STT abordando aspectos ligados ao conhecimento e saber do professor sobre o conteúdo da aula a ser ministrada;
- iii) Determinantes externos: STT abordando aspectos materiais e instrumentais utilizados na realização da aula;
- iv) Organização da tarefa: STT evocando aspectos ligados à organização da aula, a qual intercala conteúdo e explicações.

Confirmando o aparecimento do primeiro STT indicado por nós anteriormente, **JACINTO** ecoa, na primeira aula, ao recordar o conteúdo de aulas ministradas no passado, a voz de um autor empírico coletivo, representando o professor e os alunos. Somado a isso, temos uma suposta voz social, que nos rememora os princípios de ensino de língua expostos pelos PCN, quando afirmam a necessidade de utilização dos gêneros textuais⁸⁷:

- 322 **JACINTO:** Pessoal vamos continuar aquele... Que a gente/ assunto que a gente tava
estudando , vamos Érica e Wesley.
 324 (Conversas)

⁸⁷ Que fique claro que, consideramos o uso de gêneros como uma ideia socialmente compartilhada entre o coletivo da profissão de professores de língua.

- 326 Ei vamu continuar aquele assunto... Olha só, sobre tipologia textual e gêneros textuais... Só pra a gente lembrar pra refrescar a memória.
 328 Gêneros textuais... Os mais conhecidos... Nós temos... Os ANN... Conto... E a crônica...
 Tipologia textual... Por exemplo, tipologia textual turma, nós temos a::: A narração, a descrição, e a dissertação ou... Argumentação. (p.7)

Percebemos que a ação de lembrar⁸⁸ o conteúdo já ministrado também se estabeleceu no início da segunda e da terceira aula, que, em consonância com o uso dos gêneros, anteriormente pontuado por nós, nos confirma, mais uma vez, que há uma voz social que privilegia uma prática textual no ensino de língua portuguesa:

Segunda aula:

- 1116 **JACINTO:** Texto da:: (barulho) aula passada... que eu acho que a gente ainda não terminou, agora falta bem pouquinho.
 1118 (...)
JACINTO: (...) É:: esse texto que é pra a gente dá continuidade creio que já tá perto de acabar... Aquele conteúdo de crônicas, sobre as crônicas, trouxe esse aqui porque::...eu tô: / eu tô:: juntando todas. (p.22)

Terceira aula:

VIMOS até aqui DO:is dentre os três gêneros literários mais comuns. (p.28)

Podemos associar à voz social expressa nos excertos acima, a mesma voz dos PCN apresentada na entrevista de **JACINTO**, lá relacionada à leitura, compreensão e interpretação. Agora, a voz aparece em polifonia com o autor empírico (individual e coletivo)⁸⁹, que é muito mais utilizada e ressaltada, como podemos perceber em outros fragmentos das aulas, a exemplo dos:

- 336 Eu tô / fico por assim dizer / por assim dizer mastigando, moendo que é pra a gente entender bem essas questões aí. Agora a gente vai começar crônica, a gente vai saber o
 338 que é a crônica como é que ela se apresenta.
Eu trouxe esse texto aqui pra a gente dá um lida, eu vou lendo, vou explicando pra a
 340 gente entender o que é que a crônica representa... Aí olha só. (p.7)

Contudo, o que nos chama mais atenção no excerto anterior é o uso de dois verbos em particular no gerúndio, o verbo ler (lendo) e o verbo explicar (explicando), esses, da forma que estão contextualizados, remetem-nos a um autor empírico que

⁸⁸ Conforme Bulea (2010), podemos considerar os segmentos que introduzem ou apresentam algo, aqui as aulas, como Segmentos de Orientação Temática – SOT.

⁸⁹ Entenda-se aqui o autor individual como o próprio professor, e o autor coletivo como o professor e os alunos.

assume em si todas as responsabilidades do conteúdo a ser ministrado na aula, ou ainda, centra o conhecimento no seu domínio discursivo. Isso também se dá claramente na terceira aula, em que o verbo ler, conjugado no particípio passado, ‘lida’ corrobora nossa ideia de uma voz de autor empírico individual e totalmente responsável pelas ações relacionadas ao conteúdo e às práticas da aula:

É: pessoal... Hoje eu trouxe um trabalhinho pra a gente fazer, pra gente: COMPOR
 1398 NOTA. E:: como vocês sabem TUDO O QUE EU VOU FAZENDO é pra compor nota. Deixa
 1340 eu só dá uma lida aqui pra gente se orientar. É um trabalho de produção textual, vou
 dizer BE:M direitinho, o que é que eu quero de vocês. (p.28)

É nesse ponto, que não encontramos concordância com o paradigma de ensino-aprendizagem exposto pelo professor na entrevista, e identificado nos planos de aula. Acreditamos que, devido a essa demonstração de centralização do conhecimento, há resquícios de um paradigma de ensino mais tradicional, no qual a figura do professor é a mais privilegiada no processo de ensino aprendizagem, que conforme Pereira (2009b, p.234) ele é apresentado como o “[...] centralizador e detentor do conhecimento”, já ao aluno resta a função de receptor. O professor aqui parece confundir ou misturar os paradigmas adotados, pois opta por um ensino de gêneros conforme prezam os novos modelos de ensino de língua, contudo, nos parece realizar esse ensino de uma maneira tradicional, não permitindo uma maior autonomia do aluno.

Já havíamos percebido, nos objetivos dos planos de aula, que a ênfase a leitura oral do conteúdo se dava no professor, quando efetivada a ação, nas aulas realizadas, tal questão foi confirmada, e ainda mais, percebemos a pouca interação estabelecida entre professor-aluno, já que durante a dita ‘explicação’⁹⁰ não há interrupções por indagações ou contribuições dos discentes.

Simultaneamente a tudo isso, registra-se a introdução da voz de um personagem que ecoará por mais vezes na aula de **JACINTO**, a voz do material didático, que tem forte predominância nas três aulas. Acreditamos que aqui o material didático vai além do seu papel prescritivo e social, já que o professor se metamorfoseia nele assumindo em si a didática desse, e desta forma, transformando-se em personagem.

Na primeira aula, logo após anunciar o uso do material didático, o professor inicia a leitura do texto, que será retomado por dezoito vezes durante a aula, com

⁹⁰ Podemos entender essa ‘explicação’ como a exclusiva leitura do material didático.

pequenas intercalações de explicações e de discretas interações, isso ocorre também, em menor frequência, na terceira aula.⁹¹ Vejamos algumas partes desse material:

Primeira aula:

(Leitura do material)

- 342 **JACINTO:** Crônica, literatura e jornalismo...
- 344 Na literatura e no jornalismo a crônica é uma narração curta produzida essencialmente
- 346 para ser veiculada na imprensa, seja nas páginas de uma revista, seja nas páginas de
- 348 um jornal. Possui assim uma finalidade utilitária e pré-determinada: agradar os leitores
- 350 dentro de um espaço sempre igual e com a mesma localização criando-se assim (...) dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre escritor e aqueles que o leem.
- 352 No século XIX com o desenvolvimento da imprensa, a crônica passou a fazer parte dos jornais. Ela a pareceu pela primeira vez em 1799, no (...) publicado em Paris...
- 350 A crônica é, primordialmente, um texto escrito para ser publicada no jornal. (...) já lhe determina vida curta, pois a crônica de hoje seguem-se muitas outras nas próximas edições. (p.7)

Terceira aula:

1042 (Leitura do texto)

- 1042 **JACINTO:** AGORA escolha um dos dois e (...) um texto narrativo seguindo as seguintes /
- 1044 as seguintes orientações... (barulhos).
- 1046 O CONTO caracteriza-se por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado, reduzindo um número de páginas ou (...) apresenta como sua maior qualidade os fatores (...) com concisão. (p.28)

Como mencionamos, a leitura do material é por diversas vezes interrompida para explicações do professor. Em algumas interrupções, percebemos que **JACINTO**, mostra, mais uma vez, a voz de autor empírico individual, confirmando o conhecimento que possui. Contudo, é neste momento que temos o maior número de vozes de personagens concentradas, utilizadas pelo professor, como uma forma de corroboração do seu dito. Assim, respectivamente, em combinação polifônica temos:

- i) Voz do material didático⁹².

Segunda aula:

(Leitura do texto)

- 1128 (O professor realiza a leitura da crônica “A dividida” de Luís Fernando Veríssimo) (p.22)

⁹¹ Não registramos nenhuma intercalação de explicação do professor na segunda aula gravada, por isso não a mencionamos.

⁹² Expomos as vozes da mesma forma que foram apresentadas pelo professor.

Terceira aula:

JACINTO: Diz o que quer em poucas palavras, é brevidade que é::: / é: uma coisa rápida. (p.28)

1478 **JACINTO:** A crônica ela / ela EM GERAL né? Muitas vezes dentro do: / do: que é dentro do jornal, ela trás assim, essas questões do cotidiano.

1480 (Aluno cantando alto).

JACINTO: O CONTO, já é mesmo uma história CRIADA, não é? E é se / é bom lembrar sempre que, O CONTO tem um efeito de impacto no final. (p.29)

- ii) Voz midiática, se assim podemos dizer, já que representa reportagens de jornal de domínio social:

Primeira aula:

358 Vamos supor, o que uma que tá sendo muito falado ai agora é o caso daquele Palocci lá culpado de (...) 30 milhões de reais somente em três anos. Ele aumentou o

360 patrimônio dele rapidamente. (p.8)

- iii) Voz de autor de crônica ou conto:

Primeira aula:

Então o que é que acontece, hipótese dessa informação, o que é que o escritor faz?

362 Ele vai fazer um texto, com personagens fazendo referências ao vexame por assim dizer, aquilo que tá havendo lá em Brasília... (p.8)

Terceira aula:

1512 **JACINTO:** A PARTIR daí, dessas informações aí, você vai se orientar. Isso aí você cria história com base nessas informações que eu coloquei aqui, que eu li pra vocês, aí você

1514 vai ver. Peraí o conto é como mesmo? Ah!!! Ele tem que ter um efeito de impacto, então vou colocar assim, o autor vai morrer no final, e alguém (p.30)

- iv) Voz histórica, exposta pelo conhecimento histórico do professor a respeito do assunto:

Terceira aula:

JACINTO: Os exemplos de autores, desse tipo de crônica no Brasil são: Fernando Sabi: no,

1440 a: é:: Elida / é / ELIDA REZE:NDE, Leão EriaCHA, Luiz Fernando Veríssimo e Luan Fernandes. (p.28)

É nos momentos de explicações da aula que percebemos as tentativas de interação de **JACINTO** com os alunos a respeito do desenrolar do conteúdo, quando aciona, por diversas vezes, os enunciados “*Tá dando pra entender?*”, “*Entendeu?*”. Contudo, essa tentativa não nos parece fornecer uma autonomia suficiente para que os

alunos acionem suas vozes, e evoquem uma ação conflituosa ou cooperativa, a partir de um diálogo. Tal suposição se dá pelo fato de não escutarmos nenhuma voz dos alunos após tais indagações, que durante a primeira e a terceira aula se repetem por mais de seis vezes, e são apenas respondidas com o silêncio. Vejamos:

Primeira aula:

364 Tá dando pra entender?

Ele não, ele não vai / ele não vai fazer uma reportagem sobre o que tá ocorrendo, ele vai pegar o que ocorre, e criar uma história em cima disso. (p.8)

Tá dando pra entender?

400 E assim que o cronista trabalha, é assim que ele/ ele sai /ele sai escrevendo os textos dele. Bom... (p.8)

434 Tá dando pra entender?

Pense bem... (p.9)

498 Porque, é como eu tô falando, ela dá uma (...) ALFINETADA, em alguma coisa.

Tá entendendo?... (p.10)

554 Porque é: esse caso, aí vai girar em torno de quê? De argumento de algum dado, entendeu? De algo que realmente existe, tá dando pra entender?

556 HUUm::: Por exemplo, nesse caso aqui do IBGE. Que segundo o IBGE, a mortalidade infantil, aumenta no Brasil... Isso aqui é um dado científico, existe não tá inventando, não é inventado, entendeu?

558 E isso que eu quero dizer, no caso, como é dissertativo... Isso quer dizer que se apoia em ideias, com em-basamento... (...) (tosse). Algo que eu não to inventando, que eu

560 não tirei da minha cabeça, de uma viagem... Entendeu?

562 Algo que seja / que seja é:: vindo de um estudo, como no caso aqui do exemplo do IBGE, a mortalidade infantil no Brasil é alta. (p.11)

Terceira aula:

1502 **JACINTO:** Entendeu?...Aí, essas informações que eu coloquei aqui é::: o conto. Se você quiser fazer um conto aí você vai seguindo essas características do conto, se você que fazer / redigir um texto em forma de crônica, você vai seguir essas características da crônica. Entenderam agora?

1506 O que é que eu quero...TE:::M ESSA QUANTIDADE de linhas todas aqui, aí você se assusta, não é pra fazer tudo, entendeu? (p.30)

1528 **JACINTO:** Deu pra entender? (p.30)

Na busca de uma troca comunicativa, **JACINTO** evoca interações mais individualizadas, atrás de uma resposta dos alunos, porém, mesmo assim, esses não parecem ter uma liberdade para se comunicarem, e o diálogo entre professor e aluno ou não se estabelece ou quando ocorre é de maneira discreta e sem grandes contribuições para a aula. Vejamos alguns exemplos:

Segunda aula:

- 1164 **JACINTO:** Tentar... E aí Rosângela dá pra fazer? Dona Maria José?
Aluno: Vou tentar fazer.
- 1166 **JACINTO:** Pro:nto, tentem, tá ok? Vocês fazerem as questões aí de vocês, tá certo Joelmir? Geane? (p.23)
- 1192 Que / que como você vê né Rosinaldo é uma coisa que a gente vê todo dia né?
 (risos)
- 1194 **Aluno:** É verdade.
- JACINTO:** Mas essa é a essência da crônica Rosinaldo é TRAZER / trazer fatos do cotidiano entendeu? Essa é a essência da crônica, a crônica ela quer / quer tratar tal o que acontece no cotidiano ou aconteceu. (p.24)

Terceira aula:

- 1462 Não é dona Severina? E acaba uma amizade, acaba / acaba um... (p.29)
- Também sei que ela lembra também, fatos que ocorreram com ela, não é Janaína?
- 1470 **Aluna:** Não professor.
- JACINTO:** Por conta de besteira... Briga.
- 1472 **Aluna:** Sangue de barata, professor. (p.29)

Acreditamos, assim, que devido a pouca interação existente na aula, **JACINTO**, na necessidade do diálogo, faz surgir, em grande número, vozes de personagens, tanto as que já mencionamos (voz do material didático, voz midiática, voz de autor de crônica ou conto e voz histórica), como outras. Observemos como se dá, separadamente, as ocorrências das vozes que ainda não pontuamos:

i) Voz de autor de crônica ou conto:

- 394 Enfim, sai uma reportagem assim. Aí o cronista vai lá colhe aí diz: “Há eu já sei o que eu vou fazer...” (p.8)
- 450 [...] o camarada vai vê o que tá havendo na sociedade, aí ele diz assim: “Há isso aqui da uma / um belo de um texto que eu vou fazer.” (p.9)

ii) Voz de leitor de crônicas:

- JACINTO:** Porque depois ele pode até contar pra outra pessoa. O leitor pode até chegar... “Rapaz eu li um crônica de fulano de tal, a crônica era tão boa”. (p. 9)
- 454 [...] Pronto, aí você sabendo daquilo ali, aí diz: (...) “ele tá fazendo referências ao Palocci lá, com o patrimônio dele de cinquenta milhões”. (p.9)

iii) Voz de aluno:

526 **JACINTO:** Aí você pode perguntar: “Mas professor, como é que eu vou diferenciar um
negócio desse?”(p.11)

1524 **JACINTO:** “Mas peraí, como é que faz a crônica?” Você com ESSAS informações aqui: aí
você vai redigir o texto (...). (p.30)

Ao apresentarmos essas vozes de personagens que se fazem presentes na fala de **JACINTO**, não estamos negando a interação professor-aluno em sua aula, esta ocorre sim, mas não se materializa nas ações languageiras dos alunos, não assume um papel significativo diante de tudo o que é exposto na aula.

Na primeira aula, antes da aplicação da atividade⁹³, ou seja, durante a discussão do conteúdo, os alunos se direcionam ao professor por cinco vezes dessas, porém, em duas, o professor não responde a indagação deles, em três vezes há o estabelecimento da interação dialogal, que se dá da seguinte forma: i) em duas delas a interação sobre o conteúdo ocorre; ii) em outra, o professor se direciona ao alunos, mas não constitui argumentos sobre o conteúdo abordado na aula. Vejamos as ocorrências respectivamente expostas a seguir:

i) Interação com argumentos direcionados ao conteúdo da aula:

Exemplo1

456 **Aluno:** (...) É quase uma parábola, né? Como se::, quase sendo uma parábola mesmo,
né? **JACINTO:** Como uma o quê?
458 **Aluno:** Como ele pegasse um dado, mudasse assim. É mais / mais parecendo uma
parábola, né isso?.
460 **JACINTO:** Uma o quê?
Aluno: Parábola.
462 **JACINTO:** Uma parábola... Nã::o. A parábola já é outra história.
É o seguinte Rosinaldo, parábola ela já tem um cunho moral... Entendeu?
464 Por exemplo, se a gente pega aquelas parábolas de Cristo...
Pronto a parábola do filho pródigo, que é muito famosa, né? Que é o filho que pediu
466 ao pai vendesse a parte dele na fazenda né? E entregasse o dinheiro dele. Ele foi viver
a vida que ele quis, gastou com bebida, com mulher, com farra, acabou tudo, voltou
468 pro pai. E que foi que o pai fez? Mandou fazer uma festa pegou / um... Mandou matar
um bezerro, fez uma festa grande. (p.9 e 10)

⁹³ A atividade proposta pelo professor ao fim da aula proporciona mais oportunidades de diálogo com os alunos, já que se estabelece uma ação de ‘tira dúvidas’. Não utilizaremos esta parte da aula em nossa análise, já que não nos oferece novidades em relação às vozes evocadas por Jacinto.

É válido deixar claro que, nesta interação em particular, o professor mobiliza argumentos diretamente ligados a uma combinação polifônica de voz social, no discurso religioso, e de voz de personagem, ao assumir a função de narrador de uma parábola bíblica.

Exemplo2

- 528 **Aluno:** Mas, você num disse que é só na primeira pessoa?
JACINTO: Não, não é só na primeira pessoa, na maioria dos casos, é na maioria dos
 530 casos. **Aluno:** Aí você disse que não havia regra, né?
JACINTO: Foi. Não há regra, dos que eu falei... Entendeu? (p.11)

Podemos afirmar que nos dois exemplos apresentados, enfim, há a concepção dialógica da língua defendida pelo Sociointeracionismo, e assim, “[...] os participantes do processo interacional são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que constroem e são construídos no texto” (FRANCELINO, 2011, p.121), neste caso, construídos efetivamente na aula.

ii) Interação sem argumentos de resposta direcionados ao conteúdo da aula:

- 580 **Aluno:** Não temos muito exemplo não, né?
JACINTO: Oi?
 582 **Aluno:** Esse material num dá muito exemplo não.
JACINTO: Qual?
 584 **Aluno:** Da crônica narrativa-descritiva
JACINTO: Narrativa-descritiva? A GENTE AINDA vai ver isso [...]. SOSSEGUE (risos) (p.12)

Especificamente, na terceira aula, o objetivo maior era uma atividade de produção textual pelos alunos, deparamo-nos com uma maior frequência de interações. Essas se dão, exclusivamente, pela necessidade de compreensão da atividade, já que possuía um caráter avaliativo de extremo interesse dos discentes. Nessas condições, **JACINTO** privilegia o diálogo para maior esclarecimento da ação textual proposta por ele mesmo, ou seja, a fim de que o texto empírico dos alunos se realize⁹⁴.

Concebendo as aulas gravadas como dados “[...] que fornecem uma ilustração [...] sonora da realização efetiva das tarefas, permitindo uma leitura de base ‘objetiva’

⁹⁴ Como pontuamos na nota 94 não nos concentramos nas transcrições que demonstram interações de ‘tira dúvidas’, desta forma, optamos por não exemplificar essas interações ocorridas na terceira aula.

sobre a qual são construídas as representações sobre o trabalho” (BROCKART, 2008, p.150), e tendo analisado isto com base nas vozes evocadas por **JACINTO**, podemos concluir que em um contexto de aula: i) os seus conhecimentos formais e o desenvolvimento das capacidades de ação e/ou interação estão diretamente vinculados às vozes de personagem, e; ii) a voz de autor empírico (coletivo e individual), conforme está previsto na concepção dos mundos social e individual de Habermas, está atrelada às ações subjetivas do professor, e, para se fazer autêntica, por diversas vezes, entra em polifonia com a voz social e a voz de personagem, que confirmam a veracidade do discurso do professor.

3.3.2 AS AULAS DE MARGARIDA

Para a análise das aulas de **MARGARIDA**, estabeleceremos, inicialmente, uma sequência de STT identificáveis, que, como previsto na análise de **JACINTO**, serve-nos como cenário, proporcionando um melhor entendimento da estrutura das aulas dessa professora⁹⁵. Vejamos:

- i) Caracterização e planejamento: STT focalizando o planejamento das ações da professora e dos alunos na aula;
- ii) Determinantes externos: STT abordando aspectos materiais e instrumentos utilizados na realização de atividades da aula;
- iii) Realização/Organização e desdobramento da tarefa: STT indicando os procedimentos de realização de atividades específicas da aula, ou seja, organizando as ações da professora e dos alunos, neste caso, a aula é dividida em momentos;
- iv) Determinantes internos: STT abordando os aspectos ligados ao conhecimento e o saber da professora e dos alunos, relacionado ao conteúdo da aula e a assuntos sociais;

⁹⁵ Sabemos da possibilidade de outros STT terem emergido nas aulas de Margarida e não terem sido identificados por nós, contudo, acreditamos que os mencionados já nos dão uma direção das realizações das ações.

- v) Identificação de outra tarefa: STT evocando outra tarefa, diferente da determinada pela professora, mas sim, uma nova discussão introduzida e produzida pelos alunos.

Na introdução das aulas, **MARGARIDA** evoca o primeiro STT mencionado por nós na sequência exposta anteriormente. Temos a prevalência da voz do autor empírico⁹⁶, que permanecerá em evidência até o aparecimento do segundo STT:

Primeira aula:

- 722 **MARGARIDA:** Olha... Eu vou ver se eu pego duas aulas do PO pra a gente concluir o assunto. O que a gente não viu por causa desses atropelos, viu?
Aluna: Tu fizesse a parte dois foi? Eu nem fiz... (risos).
 724 **MARGARIDA:** Né isso que eu falei MULHER, a gente vai pro três. Pra não ter atraso semana que vem eu vou pegar uma aula de PO pra gente voltar a dois. Tá certo?
 728 **MARGARIDA:** Gente olha, eu vou entregar pra vocês, uma folha branca e revistas. Boa noite (A professora cumprimenta um aluno que chega atrasado)...
 730 Pra que vocês, elaborarem um cartaz bem simples, com imagens que demonstrem a evolução, do meio de comunicação... (p.15)

Segunda aula:

- 1208 **MARGARIDA:** Olhe, a gente: nós vamos ler aí o texto “Novas tecnologias, novas exigências”. (p.24)

Terceira aula:

- 1556 **MARGARIDA:** É: sei.
Pronto, eu / eu vou entrega:r já todas as atividades, certo? Que eu imprimir pra vocês
 1558 colarem no caderno de vocês. Aí: é::
Aluna: Po rque?
 1560 **Aluna:** (...).
MARGARIDA: Eu já / eu já tô dando todas as de português, mas vocês não vão fazer
 1562 todas de uma vez, a gente vai organizar a data de entrega de cada u:m. (p.31)

Após o direcionamento das ações das aulas⁹⁷, **MARGARIDA** na exposição dessas, evoca uma voz de personagem, posicionando-se como aluno na situação de realização das atividades das aulas, o que sinaliza um posicionamento enunciativo que convoca os alunos para terem uma co-responsabilidade com o andamento da aula. O uso dessa se

⁹⁶ A voz de autor empírico irá aparecer por diversas vezes nas aulas de Margarida, contudo, não faremos referência a todos elas, já que estão relacionadas ao papel social de professora e seus direcionamentos da aula, o que já era previsto.

⁹⁷ A aula de Margarida é dividida em “momentos” de acordo com as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, na primeira e segunda aula teremos três momentos.

efetivará em outros momentos das aulas, sempre na explicação de cada atividade. Separamos abaixo as vozes de cada momento correspondente a cada aula:

Primeira aula:

- i) No segundo momento da aula: voz de aluno para explicação da produção textual sobre a influência dos meios de comunicação na vida dos alunos:

- 874 **MARGARIDA:** Tá... Agora, vá escrever o seu texto, tá? Falando um pouquinho sobre essas experiências, como esses meios de comunicação que você colocou aí...
876 Você pode dizer: “Mas professora não tenho nenhuma experiência com o ...GPS”
Então você relata isso tá bom? Fala que não tem experiência, mas que conhece, sobre
878 a função do GPS, qual a função do GPS? (p.18)

Segunda aula:

- i) No terceiro momento da aula: voz de aluno para explicação de atividades de análise linguística:

- 1372 **MARGARIDA:** “Mas professora e: eu não sei fazer”.
Olhe é só olhar o modelo tem uns aí na página cento e vinte e três:s. E ANTES, também
1374 tem na página cento e dezessete de: segunda conjugação como o verbo vende:r, tá?
(p.27)

Terceira aula⁹⁸:

- i) Momento único da aula: voz de aluno para explicações sobre as atividades avaliativas correspondentes a etapa de estudo na qual se encontravam os alunos do PROJOVEM:

- Entenderam né? Porque às vezes tem aluno que diz: “A:H a professora nunca passou
1592 um monte de trabalho de uma vez pra entregar”. Eu só estou adiantando pra vocês os trabalhos que já estão planejados, então eu tô adiantando, somente isso, né? (p.31)

1600 **MARGARIDA:** PRODUZIR um artigo de opinião sobre as necessidades do uso da internet.
Aí você diz: “I:CHE essa coisa é muito difícil.” Não é só pro / produzir um texto, um
1602 texto si:mples. (p.32)

1614 Você pode parar na sua rua onde tem um lan house e dizer FULANO, tu tá usando a / a lan house e faz o quê na lan house? AH: eu estudo, eu pesquiso, eu jogo, eu entro num

⁹⁸ Exclusivamente, a terceira aula de Margarida não foi dividida em vários momentos. Em todo o tempo de duração da aula a professora explicou as atividades avaliativas que os alunos deveriam atender para obter aprovação na etapa de estudos em que se encontravam.

1616 site de relacionamento, então você vai perguntar: E o que é que você: aprende através
 1618 da internet? O que é que você aprende com isso? O que é que isso é favorável pra sua
vida, em quê ? Entenderam? (p.32)

Eu tô explicando ago:ra só: por ci::ma, mas é muita coisa, mas quando chegar no dia de
 1642 você fazer os outros trabalhos, aí você me procura: “professora eu to fazendo o
trabalho (...) mim dê mais uma orientação”, que eu dou / eu darei, ta bo:m? (p.32)

Nos excertos mencionados até o momento percebemos a participação linguageira ativa dos alunos, bem diferente do que constatamos nas aulas de **JACINTO**. Particularmente, **MARGARIDA** adota uma postura didática mais interativa, proporcionando aos alunos a exposição de suas vozes, tanto relacionadas a dificuldades de conteúdo (Ex.: **Aluna**: Professora, eu vou escrever o segundo momento tá? [p.17]), como relacionadas a situações sociais vividas pelos alunos e pela professora, dentro ou fora da sala de aula (Ex.: **Aluna**: (...) Eu fui chamada uma vez pra ficar na mesa julgadora. E, eu tinha uma fala lá na hora (...). Aí, teve muita gente que:: na hora lá com certeza que não está acostumado a participar num consegui. Eu tremi lá na hora. Mas, falei o que tinha que falar e:: Sei não, sei que eu falei lá uma homenagem. Foi massa [p.22]). São aproximadamente, cento e trinta e cinco intercalações de vozes entre alunos e professora, todas devidamente respondidas pela docente, não ficando assim o aluno sem interação dialogal.

Desta forma, fica evidente que **MARGARIDA** assume um papel de professor facilitador de interações, contudo, ela vai muito além da relação aluno-objeto, e, assim, abrange o contexto que a rodeia em sala, proporcionando interações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-escola e aluno-sociedade. Um exemplo desse papel é a proposta da segunda aula, na qual a professora, por escolha individual, traz um recurso midiático para a introdução do conteúdo, a propaganda, que não estava pré-determinado em seu plano de aula, tudo isso, a favor da aprendizagem interativa e social.

Diante da possibilidade de exposição de vozes e interações, relacionadas aos alunos, deparamo-nos com uma voz de personagem surgida no discurso de uma aluna, e achamos interessante transcrevê-la, já que corrobora o que acabamos de mencionar acerca das interações e possibilidade de ações linguageiras dos alunos:

Aluna: Essa individualidade que você tá falando, é porque a gente não tem o contato
 1054 físico. Às vezes eu fico falando pelo telefone com a minha família e meu marido acha que tá tudo bem. Aí eu digo que vou viajar. Ele: “Mais todo dia tu fala com tua mãe”.
 (p.21)

Outro ponto que merece destaque e confirma o interesse na interação coletiva e, de certa forma, a postura Sociointeracionista adotada por **MARGARIDA** é a remodelagem de sua primeira aula, para alguns alunos que chegaram atrasados. Fazendo com que esses não fiquem desatualizados na temática que era discutida em sala de aula, a professora modifica seu planejamento de aula inicial, a favor da aprendizagem e a favor da construção de interações sociais:

(Alguns alunos chegam atrasados na aula)

894 **MARGARIDA:** Boa noite, meninos.

Meninos olhem, esse trabalho é no tópico três, tá? O tema da nossa aula é Tecnologia e Mudança... Até então nós fizemos uma pesquisa de imagens nas revistas que demonstram essa evolução, tá? Então como vocês estão chegando agora, vocês não vão ter tempo pra isso. Então o que é que eu proponho... Vocês trouxeram celular?

Alunos: Sim

900 **MARGARIDA:** Trouxe?... Então queria que você falasse sobre as funções do seu celular. Só pra vocês terem uma idéia, é::: sobre esse meio de comunicação, Tá bom? (p.18)

Assim, consideramos que, imbricado em todos os discursos, vozes e procedimentos existentes nas aulas da professora, há fortes indícios de um paradigma de ensino que leva em conta as manifestações sociais, históricas e culturais, que nos remete ao Sociointeracionismo, que norteia o desenvolvimento das práticas pedagógicas da professora. Os dados das interações em sala de aula ilustram o que Pereira aponta como evidência dos princípios do paradigma acima mencionado (2009b, p.233):

i) *A interação professor-aluno como princípio do processo educativo.*

MARGARIDA abre espaço para as vozes dos alunos, estimulando o diálogo e a interação:

MARGARIDA: Será que isso aqui... Tem alguma coisa a ver com a evolução tecnológica?

792 **Aluna:** CLARO.

MARGARIDA: E porque tem?

794 **Aluna:** Sei não (risos).

MARGARIDA: Pense um pouquinho... (p.16)

MARGARIDA: Plural, muito bem... Marquem aí a alternativa.

1294 É uma narração, o diálogo, a descrição ou a dissertação?

Aluna: Descrição.

1296 **MARGARIDA:** QUANDO É QUE É DES / descrição?

Aluna: Quando ta descrevendo alguma coisa.

1298 **MARGARIDA:** Descrevendo açõ:ES, descrevendo objetos, né isso?

Outra aluna: E ELE NÃO TÁ DESCREVENDO OBJETO.

1300 **MARGARIDA:** Qual objeto?

Aluna: A televisã:o.

1302 **Outra aluna:** ELE NÃO FALOU, TELEVISÃO, um monte de coisa, computador (...) de coisa. (p.26)

ii) *Importância dos trabalhos em grupo.* **MARGARIDA** sugere aos alunos o trabalho em grupo, a favor da cooperação:

742 **MARGARIDA:** É só pra colar, não é para escrever nada, certo? Eu colocaria, então coloquem o título do cartaz. Aqui Ôh. A evolução dos meios de comunicação, tá? O

744 título é pra ser esse... Ok? Se alguém preferir fazer em dupla, fique a vontade. (p.15)

848 **MARGARIDA:** O que é que vocês estão fazendo?

Aluna: Ô:: mulher (risos).

850 **PROFESSORA A:** Explique pros colegas. (p.17)

Olhe vejam aí essa na coluna de:: individual e coletivo tem um chisinho marcando quando é individual, quando é coletiva, vocês podem opinar em fazer individual ou coleti::va. No caso aí da:: da segunda atividade OH, que tem aí coletiva, mas se você quiser fazer individual, não tem problema, coletivo é em grupo, não é? Pode ser é::: (p.33)

iii) *O papel do professor como mediador.* **MARGARIDA** possibilita as descobertas e as construções do conhecimento para o aluno:

MARGARIDA: Bom, e aí? Que que o texto tem a ver com o que você escreveram?
1004 O que foi que você colocou Valdete? Que tem / que você pode fazer essa ponte, essa ligação?

1006 **Aluna:** Foi justo os telefones, que eu me comunicava com os meus familiares através de cartas antes, e hoje tenho o celular que:: facilitou muito / muito a minha vida pra e
1008 comunicar com meus familiares.

MARGARIDA: No seu texto você fala sobre essa ligação?

1010 **Aluna:** Sobre as ligações que faço...

MARGARIDA: Isso. Sobre essa acessibilidade que foi proporcionada por conta do / do celular.

1012 E você, Cleber?

1014 (tosse)

Você falou sobre o que?

1016 **Aluno:** Falei que uma pessoa longe, pode falar com outra pelo computador, né? A distância não consegue separar. Tudo através de um clique

1018 **MARGARIDA:** Através de um clique você pode se comunicar com outra pessoa.

Aluno: Com várias pessoas ao mesmo tempo. (p.20)

iv) *A rejeição ao aspecto da “prontidão” para a aprendizagem.*

MARGARIDA ao dividir as aulas em momentos estabelece esse critério, já que antes de chegar à leitura e à produção do texto empírico ela apresenta

a temática através dos recortes da revista, ou seja, de uma linguagem não verbal, ou ainda com mídias, como a propaganda

- 728 **MARGARIDA:** Gente olha, eu vou entregar pra vocês, uma folha branca e revistas. Boa noite (A professora cumprimenta um aluno que chega atrasado)...
- 730 Pra que vocês, elaborarem um cartaz bem simples, com imagens que demonstrem a evolução, do meio de comunicação...
- 732 Dá pra fazer? Pra saber como é?
Então digamos eu ia e pegaria a imagem de...
- 734 **Aluna:** De uma Ca:mera (p.15)
- 854 **MARGARIDA:** É: só escrever o texto. E, lembre que o seu texto tem que colocar o que tenha haver, com a imagem que você colocou, com escolhas das imagens, né?...
- 856 A escolha deve ter sido feita a partir de algum critério, de alguma experiência de vocês... Tá? Então não foi a toa que vocês escolheram. (p.17)
- 1208 **MARGARIDA:** Olhe, a gente: nós vamos ler aí o texto “Novas tecnologias, novas exigências”. Então pra começa:r eu trouxe pra vocês, mas vocês vão precisar se
- 1210 aproximar mais do computador uma propaganda que eu vou exibir pra vocês. (p.24)

v) *A ênfase na abordagem interdisciplinar.* A temática discutida nas aulas de **MARGARIDA**, como “Tecnologia e mudança”, “A evolução dos meios de comunicação” e “Novas tecnologias e novas exigências”, proporciona uma possível interdisciplinaridade, já levantada pela professora no plano de aula anteriormente analisado:

- Vocês acham que o fato da gente usar o computador pra falar com o amigo, tem a
- 1030 tendência a individualidade Valdete?
- Aluna:** Acho que é. Você não tá conversando mesmo pessoas, né?
- 1032 **Aluno:** Não você tá falando com várias pessoas.
- MARGARIDA:** É Najda?
- 1034 **Aluna:** É individualidade
- MARGARIDA:** Por que? Em Nadja? O que você acha, que os meios de comunicação eles
- 1036 levam a pessoa a se isolar, a se tornar mais individual, mais / mais individualista? OU se tornar mais coletivo?
- 1038 **Aluna:** (...) (p.21)

Diante do que foi exposto, podemos compreender que **MARGARIDA** em seu contexto de aula: i) ativa seus conhecimentos formais e sua didática para uma prática interacionista a partir das vozes de autor empírico, que, de certa forma, determina a sua posição social de professora; ii) se percebe que as vozes de personagem servem para a professora como um recurso didático de explicação de conteúdo, e que ao se posicionar como aluna ativa o seu papel de professor mediador, e; iii) os tipos de vozes

apresentadas, tanto de autor empírico, como de personagem, refletem no discurso de **MARGARIDA** a sua prática de ensino interativa e social, e se assim podemos afirmar, indicam diversas vozes sociais não aparentemente refletidas, como a dos PCN, já expostas na entrevista e no plano de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do nosso *corpus*, no qual tentamos compreender a produção linguageira de dois professores recém formados nas três instâncias que perpassam sua prática docente - o dito, o prescrito e o realizado - podemos explanar as conclusões e respostas que obtivemos, relacionadas as nossas perguntas de pesquisas já expostas no decorrer do trabalho (*cf.* p.9).

Faremos a exposição de nossa conclusão por meio de um suposto perfil que traçaremos para cada professor, levando em conta todas as particularidades demonstradas por esses em seus discursos.

Trabalhamos com a observação dos mecanismos enunciativos, em particular as vozes, especificamente para o dito e o realizado, e tivemos auxílio, para análise do prescrito, das observações do conteúdo temático. A partir disso, procuramos identificar as possíveis concepções de ensino de Língua Portuguesa mencionadas e adotadas por cada professor, fazendo, desta forma, uma interpretação do dito e do efetivamente realizado, triangulando os dados que obtivemos em cada instância.

Para o perfil de **JACINTO**, podemos pontuar, em seu primeiro discurso, o da entrevista, que por meio de combinação polifônica das vozes, ele expõe uma filiação pedagógica ao paradigma Sociointeracionista, devidamente defendido como uma prática de ensino a ser adotada por professores de língua que conhecem os princípios expostos nos PCN. Não é surpresa que o discurso desse professor opte por tal rumo didático se consideramos sua recente formação acadêmica e que, ao longo dela, esse paradigma de ensino ter sido mencionado, discutido por seus professores, ou se assim podemos dizer, por uma parte da voz acadêmica do curso de Letras. Além do mais, com a publicação dos PCN, nos últimos anos, o discurso didático de aulas que privilegiam a interação já perpassa a sociedade como um todo, em especial a classe dos docentes.

É nesse momento que acreditamos encontrar indícios para as respostas para nossa primeira pergunta de pesquisa (*Como as práticas docentes universitárias influenciam na formação de futuros professores?*). Mesmo sabendo que algum conteúdo teórico metodológico ministrado pelos professores universitários foi internalizado por **JACINTO**, e, desta forma seus conhecimentos formais estão atrelados às vozes sociais acadêmicas, este professor não reconhece tal contribuição e influência universitária, ao julgar o curso de Letras insuficiente quando relacionado ao provimento dos requisitos necessários à prática de ensino. Daí, podemos refletir que, do ponto de vista teórico, o curso de Letras satisfaz o professor em questão, mas na realidade em sala de aula o seu discurso nos mostrou o quão difícil se torna o processo de didatização do ensino.

Dessa forma, considerando as vozes de autor empírico e os julgamentos subjetivos de **JACINTO**, temos uma avaliação que julga insuficientes as contribuições de uma didática universitária na prática docente de um professor de Educação Básica. Porém, como já mencionamos, ao ecoarem vozes sociais como a dos PCN e a preocupação com o ensino de leitura, está implícita a contribuição acadêmica, já que esses assuntos entram na base curricular do curso de Letras.

Continuando a interpretação do discurso de **JACINTO**, temos no seu plano de aula a incidência de um ensino articulado às perspectivas de ensino de gêneros textuais. Para confirmar essas influências, podemos destacar a escolha dos conteúdos das aulas, a exemplo da Crônica e do Conto, além disso, o professor neste discurso prescritivo, assume ao princípio de mediador do conhecimento. Os alunos são posicionados como beneficiários, e participantes no processo de aprendizagem.

Para tanto, nas duas instâncias, o dito e o prescrito, o professor nos leva a crer afirmativamente as nossas outras duas perguntas de pesquisa (*Em que medida os professores recém formados, tendo estudado concepções novas de ensino, conseguem adequá-lo a uma sala de aula de Educação Básica? E de que maneira os discursos se alinham com a prática desses professores?*). Até este momento, mesmo diante dos conflitos existentes no discurso que perpassam a esfera subjetiva, social e profissional do professor e que não destacamos em nossa análise, não há contradições discursivas em **JACINTO**, já que na entrevista e nos planos há convergência das orientações de ensino assumidas pelo professor, e a concepção de ensino está bem articulada e

planejada, mas, é apenas a análise da prática de ensino realizada em sala de aula que poderá nos confirmar se a coerência do discurso didático-pedagógico se estende à práxis.

Acreditamos que toda prática de ensino reflete as concepções que o professor intrinsecamente assume, mesmo que não mencionadas em seus discursos verbalizados, e desta forma:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. [...] se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. (ANTUNES, 2003, p.40)

Percebemos que **JACINTO**, diante da complexidade que é a didatização do ensino de língua, oscila entre os paradigmas de ensino e em suas aulas realizadas há resquícios de ensino mais tradicional, devido a sua centralização dos conhecimentos e da detenção do saber. Mesmo quando na aula, o professor expõe sobre os gêneros textuais, conteúdo que requer uma dinamicidade interativa específica, não percebemos que haja uma abertura para seus alunos interagirem e construir o conhecimento a partir de situações e interações socialmente contextualizadas. As negações do estabelecimento de um diálogo nas indagações dos alunos são exemplos disso, nas três aulas observadas nos deparamos com uma anulação na construção conjunta de conhecimento.

É neste momento que percebemos uma desconstrução dos discursos desse professor, que não seguem uma mesma linearidade. Constatamos que, quando este discurso é, de certa forma, programado, na entrevista e no plano de aula, o professor assume uma postura didática correspondente ao que se apregoa atualmente no coletivo de sua profissão, ou seja, um professor que use o meio sócio-histórico como base de suas aulas, proporcionando assuntos de Língua Portuguesa articulados aos gêneros textuais, e assim facilite a interiorização do conhecimento pelo aluno. Mas, em sua prática, diante de inúmeros fatores externos e imensuráveis de uma aula, o professor adota uma postura que lhe é mais conveniente, neste caso, uma postura tradicional, e é nessa postura que o professor nos parece mais confortável para atuar em sala de aula e

controlar os conflitos que nela aparecem e, só assim, se torna justificável as oscilações de paradigma em **JACINTO**.

Diante do que foi exposto, **JACINTO**, mesmo conhecendo as novas concepções de ensino de Língua Portuguesa não consegue adequá-las e efetivá-las em suas aulas, e acaba caindo no método conservador, mesmo contemplando os gêneros e seu conteúdo programático⁹⁹. E desta forma, seus discursos, elaborados fora da aula realizada, nos quais deixava evidente os seus conflitos, não condizem com a sua prática.

A princípio, no perfil de **MARGARIDA**, foi possível perceber nas primeiras vozes da entrevista, sua total preocupação com um trabalho de ensino interativo, ao acionar vozes de autor empírico coletivo, revelando sua preocupação com o coletivo de sua profissão. Podemos dizer que a professora já vai dando indícios da concepção de ensino que adota.

Em meio a tantas representações coletivas, há um rememoração da professora a sua antiga posição social de aluna universitária. Nesse momento percebemos que **MARGARIDA** não anula as contribuições da didática universitária, pelo contrário, ao assumir uma voz coletiva, afirma que tal meio acadêmico contribuiu positivamente em sua formação, mostrando, assim, a apropriação do discurso universitário em sua docência. A professora, em oposição ao que fez **JACINTO**, não nega nossa primeira pergunta de pesquisa, mas sim, ao mencionar um projeto do qual participou em sua vida acadêmica (PROBEX) corrobora, positivamente, a influência dessa didática universitária, que lhe proporcionou conhecimento teórico metodológico relacionando ao ensino e um pouco de prática.

Após as representações coletivas do discurso da professora, e demonstrando o paradigma de ensino que ela diz adotar, temos vozes sociais, em destaque a dos PCN, que nos indica, assim como identificamos no discurso de **JACINTO**, o vínculo ao Sociointeracionismo. Aqui, acreditamos que essa evidência é mais forte do que naquele, já que em todas as vozes (autor empírico e social) é possível perceber sua onipresença.

⁹⁹ Defendemos que uma abordagem didática embasada nos gêneros deve considerá-los além de seus aspectos estruturais e formais.

Quando passamos para a confirmação desse paradigma de ensino no plano de aula, não nos surpreende que ele apareça, já que, por se tratar de um discurso planejado, tende a corresponder aos moldes de ensino propostos pelos PCN, e já mencionados pela professora na entrevista. O que nos chama a atenção no plano de **MARGARIDA** é que, desde sua organização estrutural, que vai além do que normalmente¹⁰⁰ se encontra neste tipo de texto prescritivo, até o texto empírico, tudo corre a favor do ensino que privilegia o contexto social, histórico e cultural dos alunos.

Lembremos aqui que a construção desse plano de aula foi coletiva e, dessa forma, a responsabilidade enunciativa é de um conjunto de coordenadores e professores do PROJOVEM, e se assim podemos dizer, a prática de ensino se dá, supostamente, coletivamente, o que já demonstra um trabalho de interação. Vemos aqui a justificativa de um discurso expressivamente coletivo na entrevista, tendo em vista, que a situação de trabalho de **MARGARIDA** se dá imbuída em um coletivo de profissão ativo.

É válido destacar também que o plano de aula dessa professora contém uma temática, e todos os demais assuntos de Língua Portuguesa devem ser ministrados, conforme a prescrição da temática dada. Dentre outras coisas, esse fato curioso nos faz lembrar Projetos de Letramento e, de certa forma, pensamos que há semelhanças entre esses. Acreditamos que o plano de aula de **MARGARIDA** atende aos mesmos princípios de um projeto, descritos por Oliveira (2008, p115) como: “[...] uma prática de letramento que envolve agência, narrativas, visões de mundo, interação criatividade, conhecimentos, disposições, habilidades etc”.

Não diferente do que já vimos até o momento, nas aulas, a professora demonstra um trabalho que privilegia o social, o histórico e o cultural, possibilitado pelo processo de interação que estabelece com os alunos por diversas vezes, a favor do desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. Como dito, além de dar voz aos alunos, **MARGARIDA** organiza as suas aulas, em momentos, favorecendo um ensino que facilita interação entre aluno e objeto de conhecimento, colocando-o como transformador de sua aprendizagem. Não há a ênfase em assuntos memorizados, mesmo considerando o ensino da gramática, mas sim a prevalência de um conhecimento

¹⁰⁰ Consideramos que normalmente um plano de aula é constituído por: Conteúdo, Objetivos, Metodologia, Recursos e Duração, o da professora Margarida ultrapassa essa estrutura e apresenta outros pontos como é o Plano de Trabalho Integrado.

construído na interação, com o uso de linguagem não verbal, de meio midiáticos ou de uma produção textual. Novamente, a prática dessa professora lembra-nos um ponto característico do Sociointeracionismo, aqui, a ideia do ensino a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma das contribuições de Vygotsky. Vejamos o que diz Pereira (2009b, p.232-233) a esse respeito:

Os professores que adotam uma perspectiva Sociointeracionista de ensino-aprendizagem procuram atuar sempre na ZDP do aluno, na medida em que, ao oferecer-lhes atividades desafiadoras, proporcionam também as condições para que possam interagir com os outros – colegas e professores – na construção do conhecimento.

Assim, **MARGARIDA**, atende positivamente a nossas perguntas de pesquisa relacionadas à concordância entre os discursos, dito, prescrito e realizado, e sua adequação didática em sala de aula nos remete à concepção de ensino social e interacional. Mesmo não considerando os conflitos existentes na difícil ação que é ministrar uma aula, já que esse não era nosso foco, percebemos que nesta professora os seus ditos teóricos se confirmam na prática, e, portanto:

[...] o ensino aliado à prática reflexiva do professor pode encaminhar positivamente o desempenho desse sujeito, de modo a lhe garantir autonomia em sua prática docente. Cremos na ideia de que, na prática pedagógica, a articulação entre teoria e prática deve constituir um movimento contínuo entre saber e fazer (SALES, 2011, p.89).

Diante de tudo que foi exposto e aqui findamos, deparamo-nos com uma constatação: professores com a mesma formação acadêmica (uma vez que compartilharam a mesma grade curricular) e com, praticamente, as mesmas experiências escolares possuem práticas distintas. Temos a certeza de que os resultados dessa pesquisa não nos permitem afirmações categóricas, mas reforçam a importância de se investir na formação inicial dos professores e valorizar a experiência construída no dia a dia da prática docente. Pesquisas dessa natureza ajudam a desvelar os implícitos do trabalho do professor, ilustrando o muito que ainda temos de aprender sobre a tarefa de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Les Textes: Types et Prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: Eduel, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARENDT, H. **Condition de l'homme moderne**. Paris: Calmann-Lévy. 1961.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana L. Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BRITO, Antônia Edna. **O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37/8, p. 01-06, 2006. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1146>>. Acesso em: 25 jul., 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul **Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une method d'analyse**. Paris: Délachaux et Niestlé, 1985.
- _____. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. MACHADO, Anna Rachel; CUNHA, Péricles (trad.) São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Agir et discours en situations de travail**. Groupe LAF (orgs). Genebra : Cahiers de La section des Sciences de l'Education, 2004.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, 2006a. ISSN 1678-8931. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/>> Acesso em: 14 jul., 2011.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. In: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, Anna Rachel. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

_____. (Re-)Configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (org.). **Linguagem e Educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUENO, Luzia. O trabalho como uma forma de agir no ISD. In: BUENO, Luzia. (org.). **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2009.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** LEURQUIN, Eulália; FIGUEIRÊDO, Lena Lúcia. (trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUTTLE, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor:** um estudo em textos de revistas. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2009.

BUZZO, Maria Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura:** modos de fazer semelhantes ou diferentes? Tese de Doutorado em Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/MARINA_BUZZO_DO_08_LAEL.pdf>. Acesso em: 26 maio 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** São Paulo: Editora Vozes, 2007.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. (org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONISIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christinaa (org.). **Introdução à Linguística 2: domínios e fronteira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004.

FRANCELINO, Pedro Farias. Produção de textos em aulas de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática. In: PEREIRA, R. C. (org.), **Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011, p.113-140.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo: CEDES, ano XX, nº. 66, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, O Agir Educacional nas representações de professores de Língua Materna. In: ____; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemologias e metodológicas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007. p.201-219.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel. Introdução. In: ____; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemologias e metodológicas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007. p.9-16.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência enquanto “Ideologia”**. LOPARIC, Zeljko; LOPARIC, Andréa Maria Altino de Campos (trad.). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M.E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, M. (org.) **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOUSADA, Eliane. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. Porto Alegre: UniRitter, 2010. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADAartigo_ago_2010.pdf>. Acesso em: 10 jun., 2011.

MACHADO, Anna Rachel. **Para (re)pensar o ensino de gêneros**. Calidoscópio, vol.2,nº.1, jan/jun 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos *et. al.* **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____. Trabalho Prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

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

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEDRADO, Betânia. **Seminários Avançados em Linguística Aplicada: disciplina de pós-graduação em Linguística**, 2010.2. Notas de aula.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. Leitura no Universo Virtual: refletindo sobre a preparação de aulas. In: PEREIRA, R. C. (org.), **Entre teorias e práticas**: o quê e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Editora Universitária, 2011, p.43-88.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Angela; OLIVEIRA, Maria do Socorro (org.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: Editora da UFRN, 2008, p.93-118

PEREIRA, Regina Celi. **As diferentes vozes de uma reportagem: o mito da imparcialidade**. Santa Catarina: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/111.pdf>>. Acesso em: 10 jul., 2011.

_____. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, M. P. (org.), **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. Didática da Língua Portuguesa. In: ALDRIGUE, Ana C. d S; FARIA, Evangelina M. B. de (org.) **Linguagens**: usos e reflexões. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009b.

_____. Os projetos de letramento: uma opção metodológica para o ensino de língua portuguesa. In: PEREIRA, R. C. (org.), **Entre teorias e práticas**: o quê e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

PERÉZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações à luz do interacionismo sociodiscursivo. Dissertação de Mestrado. UFPB: PROLING, 2009. (no prelo).

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. **Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa**. Revista da ADPPUCRS. Porto Alegre: FAMAT, nº. 5, 2004. p. 49-56. Disponível em: <<http://www.adppucrs.com.br/informativo/Habermas.pdf>>. Acesso em: 18 jun., 2011.

SALES, Laurênia Souto. A leitura em questão: reflexões sobre o discurso dos professores na formação continuada. In: PEREIRA, R. C. (org.), **Entre teorias e práticas**: o quê e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Editora Universitária, 2011, p.89-112.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. (org.) São Paulo. Cultrix: 1999.

_____. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES et al. **Entrevista**: Yves Clot. In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. São Paulo, 2006, v.9, n.2, p.99-107.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terras, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 [1934].

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

ANEXOS

Anexo A – Questionário pré-estruturado

Entrevista

1. Qual sua formação acadêmica? (onde se formou no curso de Licenciatura e qual ano?)
2. Durante os estudos acadêmicos em Letras participou de algum projeto teórico ou metodológico?
3. Se sim, de que maneira essa participação afetou a sua concepção de ensino de língua portuguesa?
4. Como você se tornou professor (a)?
5. Como você compreende o ensino de Língua Portuguesa? O que você prioriza nas suas aulas?
6. Para você qual o papel do professor de Língua Portuguesa em sala de aula? E na escola como um todo?
7. O que os alunos devem aprender em Língua Portuguesa?
8. De que forma você planeja suas aulas?
9. Você usa livro didático? Com que frequência? Segue a ordem exata dos conteúdos apresentados no livro?
10. Quem define os conteúdos que os alunos vão estudar de Português durante o ano?
11. Você já teve acesso aos PCN? Como compreende a proposta de ensino exposta nesse material?
12. Que problemas você enfrenta em sala de aula e como lida com eles? Esses problemas já afetaram o decorrer de sua aula, a respeito de seu planejamento anterior?

Anexo B – Planos de aula de Jacinto

ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA RAIMUNDO NONATO BATISTA
JOÃO PESSOA – PB
PROFESSOR: DIONILSON CÉZAR D. BATISTA
TURMA: CICLO III

ASSUNTO: GÊNEROS TEXTUAIS
SUB-ASSUNTO: A CRÔNICA

Objetivos

- Apresentar aos alunos o assunto “crônicas”;
- Fazer o aluno compreender a importância da crônica dentro da literatura e do jornalismo;
- Leitura do Texto “A Agenda” de Luís Veríssimo.

Material

- Texto impresso;
- Papel e lápis;

Metodologia

Trabalhar com os alunos a importância da crônica como gênero literário dentro do texto jornalístico e explorar a comicidade, a narratividade, a crítica e a poeticidade que a crônica fornece para os leitores de mídia.

Tempo de duração da aula: 80 minutos (2 aulas).

ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA RAIMUNDO NONATO BATISTA
JOÃO PESSOA – PE
PROFESSOR: DIONILSON CÉZAR D. BATISTA
TURMA: CICLO III

ASSUNTO: GÊNEROS TEXTUAIS
SUB-ASSUNTO: A CRÔNICA

Objetivos

- Leitura da crônica “A Dividida” de Luis Fernando Veríssimo;
- Continuar o conteúdo sobre gêneros textuais literários;
- Tratar a crônica como um gênero textual inserido no jornal;
- Levar aos alunos as diferenças entre o conto e a crônica;
- Estabelecer níveis de semelhanças entre um gênero e outro destacando seus pontos de maior relevância.

Material

- Quadro branco e pincel
- Papel e lápis

Metodologia

Ler o texto juntamente com os alunos e destacar os pontos mais importantes a fim de comparar o gênero crônica com o gênero conto e observar suas semelhanças. Mostrar aos alunos a reprodução da língua falada na língua escrita através das falas dos personagens.

Tempo de duração da aula: 80 minutos (2 aulas).

ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA RAIMUNDO NONATO BATISTA

JOÃO PESSOA – PE

PROFESSOR: DIONILSON CÉZAR D. BATISTA

TURMA: CICLO III

ASSUNTO: GÊNEROS TEXTUAIS

SUB-ASSUNTO: O CONTO E A CRÔNICA

Objetivos

- Relembrar aos alunos os gêneros textuais literários e não literários;
- Leitura do conteúdo;
- Fazer com que os alunos produzam uma narrativa de estética curta, mas que não há limite na sua produção e extensão, ou seja, um conto ou uma crônica.

Material

- Quadro branco e pincel;
- Texto impresso;
- Papel e lápis.

Metodologia

Será feita a leitura do conteúdo e em seguida um debate e troca de idéias para que o aluno exponha suas impressões, depois o aluno será conduzido para a produção textual de uma narrativa.

Tempo de duração da aula: 80 minutos (2 aulas).

Anexo C – Plano de aula de Margarida



PROJOVEM URBANO

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

COORDENAÇÃO MUNICIPAL DO PROJOVEM URBANO

DIRETORIA DO POLO CORAGEM

UNIDADE FORMATIVA V– JUVENTUDE E TECNOLOGIA

Tópicos: 03 e 04

LEVANTAMENTO DOS

ELEMENTOS SUBJETIVOS

Língua Portuguesa
PERCEPÇÃO DA REALIDADE
INDIVIDUALISMO E COLETIVIDADE
LIBERDADE DE ESCOLHA

PLANEJAMENTO ESPECÍFICO

	Língua Portuguesa
TÓPICOS 3 e 4	TECNOLOGIA E MUDANÇA
CONTEÚDOS	TEXTO EM PROSA; PRONOMES; PREPOSIÇÕES; GÊNERO CRÔNICA;
OBJETIVOS	REFORÇAR AS HABILIDADES DE COMPREENDER E INTERPRETAR O TEXTO; OBSERVAR COMO OS ELEMENTOS UTILIZADOS PARA CONSTRUIR UM TEXTO CONTRIBUEM PARA TRANSMITIR E ENFATIZAR IDEIAS; REFLETIR SOBRE A ESTRUTURA DO TEXTO EM PROSA. IDENTIFICAR AS FUNÇÕES DOS PRONOMES. CONHECER AS ADIEAS ESTABELECIDAS POR MEIO DO EMPREGO DE PREPOSIÇÕES.
METODOLOGIA	EXIBIÇÃO DE DOCUMENTÁRIO ORAL E ESCRITO SOBRE A FUNÇÃO DA TECNOLOGIA E SUA INFLUENCIA NA VIDA DOS JOVENS; EXIBIÇÃO DO VIDEO “ A EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO; LEITURA DO TEXTO EM PROSA E DEBATE SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS ATRAVÉS DA EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO ESTUDO DO TEXTO (IDEIAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS; ESTRUTURA E FUNÇÃO); RESOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DO GUIA DE ESTUDO- UF V;
AValiação	FICHA 2: ITENS 1, 5 E 6.
RECURSOS	COMPUTADOR INTERNET GUIA DE ESTUDO DATASHOW

	Língua Portuguesa
TÓPICOS 8	NOVAS TECNOLOGIAS, NOVOS CONHECIMENTOS
CONTEÚDOS	SENTIDOS IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS NO TEXTO. ENTREVISTA
OBJETIVOS	REFLETIR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA; RECONHECER AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELAS CONJUNÇÕES. DETERMINAR IDEIAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS DO TEXTO.
METODOLOGIA	ESTUDO DO TEXTO (IDEIAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS; ESTRUTURA E FUNÇÃO); RESOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DO GUIA DE ESTUDO- UF V; DEBATE SOBRE A EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO.
AVALIAÇÃO	ITENS 1. 2. 7.
RECURSOS	GUIA DE ESTUDO TEXTOS AVULSOS

PLANO DE TRABALHO INTEGRADO

ATIVIDADES A REALIZAR	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
CONFECCÇÕES PARA ORNAMENTAÇÃO JUNINA PLANEJAMENTO PARA AS COMEMORAÇÕES JUNINAS NO NUCLEO	ORGANIZAÇÃO COLETIVA DAS COMEMORAÇÕES DA FESTA JUNINA
TEXTOS INFORMATIVOS COM ESCLARECIMENTOS SOBRE AS FESTAS JUNINAS, COMO COMIDAS TÍCAS, CRENÇAS, ROUPAS, DANÇAS, ETC. CONSTRUÇÃO DA SÍNTESE INTEGRADORA	EM CÍRCULO, PROVOCAR A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA PROPOSTO; LEVANTAR QUESTIONAMENTOS ATRAVÉS DE PERGUNTAS NORTEADORAS ELABORAÇÃO DA SÍNTESE INTEGRADORA REALIZAÇÃO DA FESTA
O TEXTO TEM O TEMA INTEGRADOR COMO IDÉIA CENTRAL? CONSEGUE EXPOR SUAS IDÉIAS E OPINIÕES NO GRUPO? O TEXTO CONTA COM ILUSTRAÇÕES PERTINETES?	

Anexo D – Tabela de Transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
1. Indicação de Falas	P: Pesquisadora JACINTO: Professor1 MARGARIDA: Professora2 Aluno: alunos ou alunas	P: O que é que os alunos devem aprender em Língua Portuguesa? MARGARIDA: Devem aprender a ler... Aluno: Que página é?
2. Pausas	...	MARGARIDA: Escrevam com o grafite... É melhor
3. Ênfase	Maiúscula	JACINTO: Wesley... SILÊNCIO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	MARGARIDA: É:: há mais uma preocupação com o conteúdo gramatical.
5. Silabação	-	JACINTO: Então eu sempre tento des-per-tar
6. Interrogação	?	MARGARIDA: Posso ler?
7. Segmentos incompreensíveis	(...)	MARGARIDA: Quer ler (...) o texto em voz alta?
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	JACINTO: Bem, eu me for/eu me formei pela UFPB
9. Comentário da transcritora	()	(Conversas) (música - toque de celular)
10. Ortografia		Né, tá, vamo, ôh, tô, hum
11. Discurso Reportado	“ ”	“Há eu já sei o que eu vou fazer...”

Anexo E – Transcrições completas

P: Qual sua formação acadêmica, onde você se formou?

2 **JACINTO:** Bem, eu me for/eu me formei pela UFPB, Universidade Federal da Paraíba... Sou licenciando em Letras.

4 P: E durante seus estudos acadêmicos da licenciatura você participou de algum projeto teórico ou metodológico?

6 **JACINTO:** Metodológico, eu fui monitor da disciplina de Língua / Literatura Portuguesa dois e também de projetos que houve::ram em conjunto com a instituição e a:: prefeitura.

8 P: Como essa participação desses projetos afetou sua concepção de ensino de Língua Portuguesa?

10 **JACINTO:** Bem, no nosso curso nós não tivemos um preparo adequado para a sala de aula, então esse/ esse:: o no caso o projeto pedagógico de que participamos, que eram os alunos de
12 Letras e de Matemática, para auxiliar os professores dessas disciplinas nas escolas, pra preparar os alunos pra Prova Brasil, foi uma experiência muito gratificante porque serviu para
14 que nós / para que nós pudéssemos aprender mais como ser um professor, como lidar com o nosso público.

16 P: E como você se tornou professor?

JACINTO: Bem, como eu disse anteriormente, o meu curso ele não dá: muito suporte. ALIÁS,
18 não dá nenhum suporte para a:: Licenciatura, o bacharelado na época que eu fiz, tava mais pra BACHARELADO do que pra Licenciatura, então eu tive que ME fazer professor, como é que eu /
20 que eu fiz isso? Com a prática, a prática é quem me deu esse / me deu esse : / esse :... esse status.

22 P: Como é que você compreende o ensino de Língua Portuguesa?

JACINTO: O ensino da Língua Portuguesa ultimamente aqui no Brasil ele::: / ele vive sofrendo
24 muitas modificações no que diz respeito às questões do ensino de línguas. Da/ da seguinte forma, que nós devemos sempre tentar passar para o aluno o ensino da / da língua como algo
26 que não seja um, como eu posso dizer, que não seja um bicho de sete cabeças, grosso modo. Pelo menos a orientação que: eu recebi durante o curso, das poucas orientações, a nível de
28 ensino, é que o aluno ele não precisa falar a norma culta, mas ele precisa conhecer a norma culta para que ele saiba pra que quando ele pegue um livro, quando ele pegue algum
30 documento oficial em sua vida futura, em sua vida adulta, ele possa ler e compreender aquilo que está naquele, naquele papel, naquele documento.

32 P: E o que é que você prioriza nas suas aulas, qual tipo de ensino?

JACINTO: Atualmente, eu estou::: / eu estou trabalhando no EJA e para o EJA, como é um
34 público adulto, um público mais maduro, às vezes é inviável priorizar a gramática, então eu sempre / eu sempre tento levar pra eles textos nos quais eu possa trabalhar com eles questões
36 de cidadania, questões de ética e ::: que priorizem a:: formação social, o papel do social deles para com a sociedade.

38 No caso, então o que eu faço também, eu levo textos, alguns textos literários, trabalho com eles as tipologias textuais para que eles conheçam, para que eles saibam o que cada texto
40 representa qual o momento de usar um determinado tipo de tipologia textual e para que eles saibam como:: lidar em determinadas situações que eles se encontrem a partir daqueles
42 textos lidos.

P: Pra você, qual é o papel do professor de Língua Portuguesa em sala de aula?

44 **JACINTO:** Bem, o professor:: de Língua Portuguesa, o professor em geral ele tem / ele precisa ser / ele precisa ser um facilitador, né? Um facilitador do /do conhecimento para o aluno, uma
46 ponte, digamos assim.

Mas no caso do / do professor de Língua Portuguesa, ele tem um papel de: transmitir o conhecimento aos alunos a ponto de que eles se interessem pela leitura, porque o nós vemos

muito hoje em dia na nossa sociedade brasileira é o que os / os níveis de leituras estão muito abaixo de outras nações mais desenvolvidas.

Então eu sempre tento des-per-tar esse interesse pela leitura e pra isso eu levo textos que: chamem a atenção deles para a leitura.

P: E na escola como um todo, você acha que o professor tem algum papel?

JACINTO: Tem, (...) é, o professor dentro da escola ele / ele pode opinar pelo que está havendo dentro da escola, para que haja um / melhores condições tanto pra ele quanto pra os alunos também, e:: outras questões também de cunho administrativo, se for o caso.

P: E o que os alunos devem aprender em Língua Portuguesa?

JACINTO: Aprender a LER, compreender e interpretar o texto, isso é fundamental.

A concepção, agora eu vou falar minha concepção de analfabeto. Analfabeto não é quem sabe escrever apenas o próprio nome, analfabeto não é apenas quem / quem só ler o texto e não sabe / não sabe interpretá-lo.

Mas: o analfabeto nós temos aí, e nos deparamos muito com aquele que sabe ler, ele escreve, mas ele não consegue compreender o que está escrito, então isso aí...é algo:: que: deve ser corrigido, deve ser combatido, porque uma pessoa alfabetizada é aquele que sabe LER, é:: interpretar e escrever sobre aquilo que ele leu e até contar sobre aquilo que ele /ele/e/e/ele entrou em contato, aquele texto que então ele leu.

P: De que forma você planeja suas aulas?

JACINTO: Planejo minhas aulas em basicamente... Como é o EJA, em cima da dificuldade dos alunos, planejo, eu vejo que é um assunto que / que eles têm alguma dificuldade, então eu planejo minhas aulas em cima deles.

Eu sempre tento é:: me envolver em um mundo deles é::, me envolver entre aspas. No caso, mas pra saber quais são as dificuldades que eles têm com relação à Língua Portuguesa, com relação ao / ao desenvolvimento de competência linguística, tanto isso como dentro das:: competências de interpretação quanto das competências gramaticais, por assim dizer.

P: É: e você usa livro didático?

JACINTO: No EJA não, o livro que é fornecido... eu diria que é:: FRACO, é um livro muito fraco (...), didaticamente falando.

P: Então não tem nenhuma frequência de uso desse livro?

JACINTO: Ra-ra-mente eu uso para tirar algum texto que eu possa aplicar, alguma coisa que eu tenha visto que é possível ser aplicada.

P: E quem é que define o que os alunos vão estudar durante o ano?

JACINTO: São os PCN's.

Eu sempre tento seguir aquilo que os que os PCN's orientam, não sigo à risca, mas eu sigo.

Os PCN's são bons para o professor se orientar, até porque pela / pela turma cada caso é um caso, e no caso do EJA é:: bom ver aquilo que o MEC ele:: dá como orientação para tratarmos de Língua Portuguesa com relação a esse público de mais idade.

P: O assunto de Língua Portuguesa também é definido pelos PCN's?

JACINTO: Não, no caso do EJA não, no caso do EJA é como é, eu falei anteriormente, eu / eu vejo o: nível de dificuldade da turma, converso sempre com eles pra saber como é: que estão determinadas competências linguísticas.

P: Você já teve acesso aos PCN's?

JACINTO: Aos PCN's, JÁ.

P: Como é que você compreende a proposta de ensino disposta por / pelos PCN?

JACINTO: É uma proposta interessante, mas: mesmo assim ainda contém alguns::, como eu posso dizer? Não diria erros, mas alguns equívocos.

Têm algumas coisas que não tratam da: realidade:: dos nossos alunos do ensino público.

P: Que problemas você enfrenta em sala de aula e como lida com eles?

98 **JACINTO:** Problemas? Os problemas da sala de aula são os comuns, algumas / algumas conversas, baderna isolada, mas nada que não possa ser: contornada e corrigida.

100 **P:** E a estrutura da escola favorece seu trabalho?

JACINTO: A escola oferece uma estrutura razoável.

102 O: que: faltaria apenas lá seria um notebook, pra:: que: fosse possível maior rapidez na hora de ministrar uma aula com data show, porque a gente pega um vídeo da internet que seja interessante passar pros alunos, e ainda vai ter que jogar no computador pra poder convertê-lo, pra poder editá-lo, pra poder transformá-lo em DVD, isso demanda um pouco de tempo.

106 **P:** Esses problemas já afetaram o decorrer da sua a:ula, o planejamento da sua a:ula?

JACINTO: Não nunca chegaram a afetá-la.

108 **P:** Acho que é isso. Obrigada.

110

P: Então, vamo lá... É:: qual a sua formação acadêmica?

112 **MARGARIDA:** Eu tenho formação acadêmica em /em Letras, licenciatura... me formei é: em 2009, abril de 2009. Na: Universidade Federal da Paraíba.

114 **P:** Há algum outro curso de especialização?

MARGARIDA: Não.

116 Não tive a oportunidade ainda de fazer especialização, me interessei pela...

118 Por algumas disciplinas do mestrado na área de análise do discurso e: paguei uma disciplina com a professora Fátima Almeida, mas por enquanto só.

120 **P:** É:: durante os estudos acadêmicos da licenciatura em Letras, você participou de algum projeto teórico ou metodológico?

122 **MARGARIDA:** Sim, eu participei: do PROBEX, no cursinho pré-universitário. Havia tanto uma discussão é:: da concepção de educação e também a prática, né? Em sala de aula, que foi através das aulas do cursinho.

124 **P:** E essa participação, você acha que afetou sua concepção do ensino de Língua Portuguesa, nesse projeto?

126 **MARGARIDA:** Com certeza.

128 Eu acho que a prática de ensino no PROBEX foi o que mais... É:: me abriu os olhos pra o ensino de Língua Portuguesa porque...

130 A gente não faz ideia das dificuldades... Que os alunos têm com a disciplina, embora eles sejam falantes da Língua Portuguesa, né?

132 Então eles têm grandes dificuldades de compreensão. É:: vêem a parte gramatical como bicho, né?

134 Um (...) grande problemática da disciplina, porque eles acham que é necessário aprender gramática, somente, né?

Pra eles es / estudar a Língua Portuguesa é estudar a gramática, pra poder é...

136 Acham que isso vai atender às necessidades deles no dia a dia, né?

138 **P:** Dessa forma como é que você acha que você se tornou professor? Você acha que: como você se tornou professor...professora?

140 **MARGARIDA:** Eu acho que eu me tornei professor a partir da prática... Quando essa prática me fez pensar nesse ensino, pensar no ensino de Língua Portuguesa...

142 É:: Há toda uma preparação nossa com o planejamento, mas quando a gente chega em sala de aula a nossa visão, a nossa concepção ela é completamente mudada e até frustrada.

144 Por que: a gente estuda na teoria uma coisa, mas quando chega na prática, é:: fica muito difícil de aplicação...

146 Então eu / eu me vejo como professor a partir do momento que eu comecei a pensar na prática de ensino.

P: Como é que você compreende que é esse ensino de Língua Portuguesa, como que deve ser o ensino de Língua Portuguesa?

MARGARIDA: O ensino de Língua Portuguesa deve ser mais voltado pra leitura... Porque através: do conhecimento de textos, através da compreensão dos textos é que eles vão poder participar mais ativamente na / na / em ações sociais.

Vão atuar melhor enquanto sujeitos sociais.

Algumas pessoas não tiverem condições de ler e compreender pelo menos a:: metade dos textos que estão em volta deles. Eles vão, né? Estar preparados para essa atuação.

P: Dessa forma o que é que você prioriza nas suas aulas?

MARGARIDA: Eu priorizo o ensino de da leitura. Priorizo mais leitura. Só que: é / é:: a leitura: não aquela leitura sugerida só nos livros didáticos, mas a leitura tirada da:/da vivência deles do dia a dia, do mundo deles.

Então, os textos trabalhados devem ser textos presentes no mundo dos alunos... Não adianta eu trazer é: /eu ensinar pra eles como analisar uma crônica, que é um texto mais difícil de ser analisado por causa da crítica, enquanto que eles não vão saber ler um talão de energia, por exemplo, ou ler um: manual é /é: técnico.

Então, eu acho mais, muito mais importante trabalhar essa questão da leitura, mas uma leitura de textos presentes no cotidiano deles.

P: E, então pra você qual é o papel do professor em sala de aula?

MARGARIDA: É ajudar os alunos a:: vivenciar: essa variedade, essa grande variedade de textos, né? De gêneros.

Então, ajudar a eles a como lidar e como compreender esses textos, desses gêneros e também como escrever, caso haja uma necessidade de escrever uma carta, né? Uma carta de solicitação, por exemplo, eles terem preparação para isso.

P: E na escola como um todo, qual o papel do professor?

MARGARIDA: É muito difícil a gente inserir um ensino desse / dessa forma na escola porque a gente tem todo um programa que tem que ser seguido, é::...a gramática, né?

O conteúdo gramatical... Então às vezes quando a gente é:: prioriza mais o ensino da leitura dá a entender que a gente tá fugindo do programa sugerido pela escola.

Então, tanto: os alunos sentem isso e às vezes se incomodam como também os outros, o diretor, a coordenadora pedagógica, que chegam pra saber aonde é que onde é que tá o conteúdo. O conteúdo gramatical.

Mas não há uma pergunta como é que tá a leitura em sala de aula? O que é que os alunos estão lendo? O que é que os alunos estão escrevendo? É:: há mais uma preocupação com o conteúdo gramatical.

P: O que é que os alunos devem aprender em Língua Portuguesa?

MARGARIDA: Devem aprender a ler (risos), ler bem, né? Compreender bem e escrever também, porque a gente sabe que escrever não é algo fácil, né? Aliás, é algo muito difícil escrever.

Você pode até ter um bom domínio de leitura... Mas: é na hora da escrita, na hora de/de você passar uma idéia sua pra escrita, na hora de escrever essa ideia, é difícil, fazer essa... Trabalhar todas as ideias num papel é difícil realmente, a gente sente isso, né? Imagina um aluno? (risos)

É:: aquela pergunta que eles tanto fazem, né? Eu sei o que quero dizer, mas não sei como escrever, num sei como é que eu vou colocar no texto.

P: É: de que forma você planeja as suas aulas?

MARGARIDA: Eu faço:: Há uma reflexão, na verdade, antes de tudo, né?

Primeiro passo é uma reflexão, mas uma reflexão mental, eu tenho / tenho uma / uma temática que eu quero: trabalhar em sala de aula, então, há uma reflexão primeiro sobre a temática, e: a partir dessa reflexão eu parto pro planejamento, né?

196 E: o planejamento, o meu planejamento ele é: feito com base numa situação-problema,
 198 então, busco uma situação-problema que pode ser em sala de aula ou pode ser na sociedade
 deles na / na comunidade deles e a partir dessa situação eu preparo o meu planejamento e aí
 200 onde vem a escolha dos textos e a abordagem gramatical também em cima desses textos...que
 é mais, criando situações... Crio situações...

202 Às vezes são situações, é: fictícias pra ver de que forma que eles devem fazer. Por exemplo, eu
 crio uma situação em que eles devem escrever uma carta ao prefeito solicitando: a iluminação
 nas / na rua deles... Então é essa situação... O que é que a gente faz?

204 Primeiro, vamos conhecer o / o gênero, né? O gênero carta de solicitação então, pego, levo um
 exemplo e a partir desse exemplo a gente vai trabalhar tanto a estrutura e a função desse tipo
 206 de texto pra depois a prática de escrita que eles vão passar a escrever, após eles conhecerem a
 estrutura e a função do texto, tudo isso baseado na situação-problema.

208 **P: Você usa livro didático lá?**

MARGARIDA: Sim, usamos o livro didático em atividades de / de leitura. Têm as atividades do
 210 livro que eu tenho que passar, eles têm que responder as / aquelas / aquelas atividades que
 tem no livro, então eu tiro um momento pra: o livro didático e, tiro outro momento pra
 212 trabalhar outras leituras, mas eu procuro manter um elo entre o que tá no livro didático e: a
 leitura que eu to levando.

214 **P: Com que frequência você o utiliza?**

MARGARIDA: Esse livro ele é utilizado se eu dou cinco (...) cinco horas-aula em cada turma...
 216 Então: eu uso em duas aulas ou três, mas geralmente eu peço que eles façam as atividades do
 livro em casa e aí eu tiro essas duas aulas pra responder essas atividades e tirar dúvida deles...
 218 Mas a ênfase maior do ensino é na abordagem temática...mais nessa questão. No geral,
 abordagem temática.

220 Então se eu tenho o tema preconceito, né?... O tema preconceito, eu vou lá no / no livro
 didático, leio o / o /o capítulo e vejo que lá a abordagem relacionada a esse tema. Então, eu
 222 busco textos fora sobre o preconceito e antes disso eu crio uma situação-problema.

Então, primeiro, situação-problema, baseada na minha análise do livro, depois eu trago
 224 textos... Fazemos a discussão dos textos pra depois partir pra leitura do texto do livro didático.
 Por que? Se eu chegar com o livro didático e dizer pra eles a gente vai estudar o capítulo sete,
 226 leiam o texto que tá no capítulo sete, eles não leem.

P: Você segue a ordem exata dos conteúdos, apresentados pelo livro?

228 **MARGARIDA:** Não. Eu não trabalho na mesma ordem não porque às vezes na: / na ação lá no /
 nas aulas há um interesse em pegar um textpo, né? Do / do último capítulo, por exemplo,
 230 então eu vou pra o ultimo capítulo.

Não tem problema nenhum. Às vezes eu até uso o /o texto de um capítulo pra dar aula do
 232 outro. Por exemplo, pra dar aula do capítulo dois, eu faço isso, às vezes... Mas:, é de acordo
 com o planejamento que é feito lá pelo PROJOVEM (...)

234 Eu não falei ainda, o planejamento do PROJOVEM é feito, é: com todos os professores de
 Língua Portuguesa, que são vinte professores:

236 Então nós nos reunimos aos sábados, os vinte professores de Língua Portuguesa, pra fazer: o
 nosso planejamento... Então, são várias escolas, vários núcleos que a gente chama de núcleo.

238 Nesses núcleos são aplicados apenas um planejamento de Língua Portuguesa em comum pra
 todos os núcleos... E:: após: isso eu me reúno com os professores das outras áreas lá do meu
 240 núcleo pra também ficar sabendo do planejamento deles, do que eles estão trabalhando em
 sala de aula...

242 Às vezes a gente faz o inverso, primeiro reúne professores das / das diferente áreas e depois a
 gente se reúne com os professores das mesmas áreas pra fazer o planejamento porque busca
 244 fazer o planejamento de forma integrada, né?... Por exemplo, nós escolhemos uma temática

que possa ser trabalhada em português, matemática, ciências humanas, ciências naturais e inglês, né?

Trabalhamos a mesma temática em todas as disciplinas. É muito bom esse / esse trabalho de forma integrada.

Que às vezes uma dúvida do aluno que fica na área de Língua Portuguesa, né? Eles tiram lá na outra disciplina (...) até fica mais fácil fazer as discussões.

P: Então: quem é que define o que é que os alunos vão estudar em português durante o ano todo?

MARGARIDA: A gente parte muito do livro didático, mas não é o / o livro didático / como se fosse uma referência o livro didático, né?

É exigido da gente que a gente siga a sequência didática proposta pelo livro didático... Não há como fugir disso... Mas, é o livro didático / é utilizado apenas como referência, né? É como se fosse um / um apoio pra /pra trabalhar essas partes dos / dos conteúdos.

Mas não precisa... Seguir rigorosamente. Eu posso complementar (...) então não é suficiente só o livro didático

(...)

Às vezes numa turma os alunos têm mais facilidade e outros têm mais dificuldade em compreender, então/ então é aí onde: o planejamento muitas vezes é mudado.

Há uma segunda carta na manga, né? A gente nunca vai só com esse planejamento... A gente, como a gente já conhece os alunos, já conhece as turmas, então, caso não dê certo trabalhar dessa forma, eu trabalho de outra, não dá também pra ficar só: com base no / no livro didático.

P: E você já teve acesso aos PCN's?

MARGARIDA: Já... Já tive acesso aos PCN's... E acho até que...é:: te que rever alguns detalhes, né? Na /nas /nas propostas.

P: Por quê? Como é que você compreendeu a proposta de ensino exposta nos PCN's?

MARGARIDA: Às vezes a falta de recurso dificulta muito, né? Porque os alunos / os alunos não têm acesso a qualquer tipo de texto (...). Então, a proposta do PCN, ela é boa... Dá pra ser trabalhada, mas: aí vai exigir do professor de Língua Portuguesa outros cuidados, outras sabedorias, digamos assim (risos), né?

Só:: ficaria melhor se pudessem dar um apoio / um apoio local mesmo. Se cada escola tivesse um apoio aos professores, não só de Língua Portuguesa, mas de matemática e tudo mais, né? Eu acho que esse apoio ele é dado: através dos cursos de formação. A formação continuada pra professores. Mas, na maioria das vezes esses cursos também não suprem a/a necessidade do professor.

P: Como você enfrenta os problemas que surgem em sala de aula?

MARGARIDA: Eu: eu vario muito na/na/na abordagem, na minha forma de ensinar: Assim, quais os/os...os meios que eu vou utilizar: pra dar tal aula.

P: Geralmente quais são esses problemas que aparecem?

MARGARIDA: Um dos problemas que mais agravam é a estrutura... Por que... Quer trabalhar música? Não tem:, não tem como trabalhar música... Quer trabalhar um texto? Não tem como reproduzir os textos, a gente tira do bolso, do próprio bolso pra poder reproduzir, né?

Quer fazer uma pesquisa? os alunos não têm como pesquisar, não tem como ir a uma / nem a ir a uma lan house.

Eles não têm condições nem de pagar uma hora numa lan house. Muitas vezes pra fazer uma pesquisa, o único: livro mais acessível pra eles fazerem pesquisa são os livros didáticos. Então: eles recorrem apenas ao livro didático, se eu quero que eles façam uma / uma pesquisa sobre é: preconceito, como já foi citado, então eles não têm é: acesso a revis:tas...

Fica mais difícil. Eles colocam essa dificuldade de encontrar até JORNAIS... Pra fazer as pesquisas, então é muito limitado... por causa da: dessa questão estrutural.

P: Esse problema que você tá falando já afetou o decorrer da aula?

- 326 **MARGARIDA:** Já afetou várias vezes, muito, já / já afetou demais, a gente fica procurando: um
me:io, aí num dá certo, aí procura ou:tro.
- 328 Há também uma: resistência: dos alunos na prática de leitura, na leitura... Eles não querem
ler, não gostam de ler. Isso afeta também.
- 300 Às vezes eu levo / a gente leva um/um texto para ser trabalhado... Embora seja de um assunto
de interesse deles, eles não querem ler.
- 302 Eles não gostam de ler. A gente tem que buscar maneiras, meios de fazer com que eles se
interessem pela leitura...
- 304 Porque quando é pra ler, aí eles dizem “E:: professora, não professora, lê aí, leia a senhora, leia
a senhora... eu não sei ler, não, né?”
- 306 Às vezes também timidez... eles dizem que não saber ler e por isso... Não vão ler, né?
“Ah, eu gaguejo, ah, eu não consigo ler direito, eu fico nervoso (risos) ou nervosa”
- 308 Há essa /essa grande resistência a essa leitura, o que mais atrapalha, principalmente a gente
que quer trabalhar.
- 310 (...) Eles não querem ler... Tem resistência na pra ler e às vezes resistência também pra escrever...
eles dizem que não sabem escrever.
- 312 P: Ok, eu acho que é isso.
- 314

- 316 **JACINTO:** Hoje é continuação daquele assunto (Conversas)
Falta muito falta pessoal?
- 318 **Aluna:** Isso aqui a gente pode estudar em casa.
JACINTO: É.
320 (Alunos falando ao mesmo tempo)
(...)
- 322 **JACINTO:** Pessoal vamos continuar aquele... Que a gente/ assunto que a gente tava estudando ,
vamos Érica e Wesley.
324 (Conversas)
Ei vamu continuar aquele assunto... Olha só, sobre tipologia textual e gêneros textuais...
326 Só pra a gente relembrar pra refrescar a memória.
Gêneros textuais... Os mais conhecidos... Nós temos... Os ANN... Conto... E a crônica...
328 Tipologia textual... Por exemplo, tipologia textual turma, nós temos a:: A narração,a descrição,
e a dissertação ou... Argumentação.
330 (Alunos conversando) (...)
JACINTO: Dentro disso aí a gente viu...
332 (Alunos conversando).
JACINTO:: Wesley /Wesley /Wesley /Wesley /Wesley / Wesley... SILÊNCIO
334 Dentro disso aí então, nós vimos gêneros textuais, tipologia textual... A gente tá vendo agora
cada um deles...
336 Eu tô / fico por assim dizer / por assim dizer mastigando, moendo que é pra a gente entender
bem essas questões aí. Agora a gente vai começar crônica, a gente vai saber o que é a crônica
338 como é que ela se apresenta.
Eu trouxe esse texto aqui pra a gente dá um lida, eu vou lendo,vou explicando pra a gente
340 entender o que é que a crônica representa... Aí olha só.
(Leitura do material)
- 342 **JACINTO:** Crônica, literatura e jornalismo...
Na literatura e no jornalismo a crônica é uma narração curta produzida essencialmente
344 para ser veiculada na imprensa,seja nas páginas de uma revista, seja nas páginas de um jornal.

Possui assim uma finalidade utilitária e pré-determinada: agradar os leitores dentro de um espaço sempre igual e com a mesma localização criando-se assim (...) dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre escritor e aqueles que o lêem.

No século XIX com o desenvolvimento da imprensa, a crônica passou a fazer parte dos jornais. Ela a pareceu pela primeira vez em 1799, no (...) publicado em Paris...

A crônica é, primordialmente, um texto escrito para ser publicada no jornal. (...) já lhe determina vida curta, pois a crônica de hoje seguem-se muitas outras nas próximas edições.

(Explicação do professor)

JACINTO: É que o seguinte a crônica, eu vou explicar essa parte aí...

A crônica geralmente / geralmente, ela se apresenta da seguinte forma: Ela pega um / um fato que tá acontecendo dentro da sociedade...

O escritor, pega alguma coisa que tá acontecendo dentro da sociedade... E escreve um texto... Um texto que é literário sobre aquilo ali.

Vamos supor, o que uma que tá sendo muito falado aí agora é o caso daquele Palocci lá culpado de (...) 30 milhões de reais somente em três anos. Ele aumentou o patrimônio dele rapidamente.

Então o que é que acontece, hipótese dessa informação, o que é que o escritor faz?

Ele vai fazer um texto, com personagens fazendo referências ao vexame por assim dizer, aquilo que tá havendo lá em Brasília...

Tá dando pra entender?

Ele não, ele não vai / ele não vai fazer uma reportagem sobre o que tá ocorrendo, ele vai pegar o que ocorre, e criar uma história em cima disso.

Aí, basicamente é isso que o cronista ele faz, ele pega o que está ocorrendo dentro da sociedade alguma coisa que tá em evidência, que tá / que tá sendo / sendo chamada a atenção, escreve um texto, aí ele cria personagens fictícios, personagens da mente dele, ele sai criando.

Coloca lá, escreve o texto dele.

Geralmente a crônica é publicado em que? Jornal ou em revista, por quê? É pra o público da / das massas.

Ele utiliza... O cronista geralmente utiliza uma linguagem bem simples.

E a crônica geralmente ou ela é em forma poética ou ela é em forma de prosa. Como a gente diz é, ou seja, um texto corrido.

Aí vamo continuar...

(Leitura do material)

JACINTO: Há semelhanças entre a crônica e o texto exclusivamente informativo. Assim como repórter, o cronista se inspira nos acontecimentos diários, que constituem a base da crônica.

(Comentário do professor)

JACINTO: Isso aí que eu / que eu acabei de falar.

(Leitura do material)

JACINTO:: Entretanto, há elementos que distinguem um texto do outro. Após cercar-se desses acontecimentos diários... O cronista dá-lhes um toque próprio, incluindo em seu texto elementos como a ficção, fantasia e criticismo, elementos que o texto essencialmente informativo não contém.

(Explicação do professor)

JACINTO: Ou seja, ele pega o que tá havendo. Vamo supor, nesse caso aí como citei do Palocci...

Em três anos o cara aumentou o patrimônio de / de / de 300 mil reais para ter, 30 milhões...

Sai no jornal lá as explicações que ele já apresentou as cópias da / da... Meu Deus como é o nome... Do / do imposto de renda.

Enfim, sai uma reportagem assim. Aí o cronista vai lá colhe aí diz: "Há eu já sei o que eu vou fazer..."

Aí faz o texto, inventa um personagem parecido a historinha, entendeu? Pra fazer uma crítica em cima daquilo ali.

Se você, tá por dentro do que tá ocorrendo, do que tá / do que tá havendo na sociedade, aí você vai saber o que aquele texto tá se referindo.

Tá dando pra entender?

E assim que o cronista trabalha, é assim que ele/ ele sai /ele sai escrevendo os textos dele. Bom...

(Leitura do material)

JACINTO: Com base nisso, pode-se dizer que a crônica situa-se entre o jornalismo e a literatura, e o cronista pode ser considerado um poeta dos acontecimentos do dia-a-dia.

A crônica na maioria dos casos, é um texto curto e narrado em 1º pessoa.

(Comentário do professor)

Professor D: Não é regra, isso não é regra, por que ela também pode ser narrada em 3º pessoa.

(Leitura do material)

JACINTO: Ou seja, ou próprio escritor está dialogando com o leitor. Isso faz com que a crônica, apresente uma visão totalmente pessoal de um determinado assunto: a visão cronista. Ao desenvolver seu estilo e ao selecionar as palavras que utiliza em seu texto, o cronista que está transmitindo ao leitor a sua visão de mundo... (risos dos alunos).

Ele está na verdade expondo a sua forma pessoal de compreender os acontecimentos que o cercam.

Geralmente, as crônicas apresentam linguagem simples, espontânea, situada entre a linguagem oral e a literária. Isso contribui também para que o leitor se identifique com o cronista, que acaba se tornando porta-voz daquele que lê.

(Explicação do professor)

JACINTO: Por quê? Como ele tá expondo fatos que ocorrem na sociedade, como o cronista está expondo isso, então ele precisa fazer com que o leitor sinta-se perto dele, sinta-se próximo daquilo ali que tá sendo / que tá sendo falado ali no texto dele, por isso ele / ele se utiliza:: Até de palavras que a gente tem na linguagem oral.

Exemplo: O famoso apÔls que a gente fala...Esse apÔS só tem na linguagem oral, só. Não existe na norma culta.

É só um exemplo que eu tô / que eu tô DANDO.

Ele faz isso pra quê? Pra que o leitor fique / pra que o leitor sinta-se perto daquilo que tá sendo / tá sendo lido ali.

Aquilo que ele escreveu tem que trazer o leitor pra perto dele, e não distanciar.

Aluno: Traduzindo, o leitor seja porta voz.

JACINTO: Porque depois ele pode até contar pra outra pessoa. O leitor pode até chegar... “Rapaz eu li um crônica de fulano de tal, a crônica era tão boa”.

Por quê? Por conta da forma que tá sendo escrito ali.

Tá dando pra entender?

Pense bem...

(Leitura do material)

JACINTO: Em resumo podemos determinar cinco pontos...

Da crônica, né? No caso:

Narração histórica pela a ordem do tempo em que se deram os fatos;

Seção ou artigo especial sobre literatura, assuntos científicos, esportes etc., em jornal ou em periódico.

(Comentário do professor)

JACINTO: Que é onde geralmente a crônica / a crônica ela sai. Aí, é jornal ou revista ou qualquer coisa do tipo.

(Leitura do material)

446 **Professor D:** Pequeno conto baseado em algo do cotidiano;
Normalmente possui um crítica indireta.

448 (Comentário do professor)

450 **JACINTO:** Cronistas adoram fazer isso, críticas indiretas. Mais uma vez torno a repetir o exemplo
do Palocci, o camarada vai vê o que tá havendo na sociedade, aí ele diz assim: “Há isso aqui da
uma / um belo de um texto que eu vou fazer.”

452 Aí faz uma situação. Escreve o texto dele. Uma situação bem parecida. Muda o nome dos
personagens. Pronto, aí você sabendo daquilo ali, aí diz: (...) “ele tá fazendo referências ao
454 Palocci lá, com o patrimônio dele de cinqüenta milhões”.

Aí o que é que acontece?

456 **Aluno:** (...) É quase uma parábola, né? Como se::, quase sendo uma parábola mesmo, né?

JACINTO: Como uma o quê?

458 **Aluno:** Como ele pegasse um dado, mudasse assim. É mais / mais parecendo uma parábola, né
isso?.

460 **JACINTO:** Uma o quê?

Aluno: Parábola.

462 **JACINTO:** Uma parábola... Não::o. A parábola já é outra história.

É o seguinte Rosinaldo, parábola ela já tem um cunho moral... Entendeu?

464 Por exemplo, se a gente pega aquelas parábolas de Cristo...

Pronto a parábola do filho pródigo, que é muito famosa, né? Que é o filho que pediu ao pai
466 vendesse a parte dele na fazenda né? E entregasse o dinheiro dele. Ele foi viver a vida que ele
quis, gastou com bebida, com mulher, com farra, acabou tudo, voltou pro pai. E que foi que o
468 pai fez? Mandou fazer uma festa pegou / um... Mandou matar um bezerro, fez uma festa
grande.

470 O outro filho rancoroso, né? “Pai, eu tô todos os dias aqui. Te ajudando, e tu nunca me
matasse nem sequer um cabrito, e pra o: meu irmão que: o senhor vendeu a parte na fazenda,
472 foi embora...Gastou tudo...Ele agora volta, tu faz uma grande festa dessa aí”

O pai diz né? Que tá feliz porque o filho retornou que o amor dele era grande...

474 Enfim, aquilo que dizer o quê? Qual é a moral daquilo ali? Que Deus no caso, o filho... Nós
como filhos de Deus, muitas vezes, nos desviamos do caminho dele, mas a gente volta e
476 mesmo assim nos aceita. Entendeu?

A parábola é diferente.

478 Porque tem um moral:: / tem um moral, entendeu? Tem uma moral.

A parábola do bom samaritano por exemplo. Qual é a parábola do bom samaritano?

480 Um homem vinha caminhando lá por uma estrada...

Só pra a gente não entrar noutro assunto. O que eu quero dizer é que a parábola ela tem uma
482 moral: na história, entendeu?

Ela tem uma moral. A crônica ela não tem uma moral não, a crônica quer mais é:: fazer uma
484 crítica em cima de algo entendeu? Ou fazer uma crítica ou então, por exemplo: alguma coisa
que tá havendo dentro da sociedade, ou às vezes se utiliza até de / do cômico. Faz até:...

486 Por assim dizer algum (tosse), tipo de paródia. Com alguma coisa que tá havendo, entendeu? É
isso.

488 **Aluno:** Uma paródia, ela pega o cotidiano pra explicar a verdade.

JACINTO: Pra explicar a verdade (...)

490 É isso que eu quero dizer... A parábola tem uma moral. Entendeu?

A crônica ele não tem esse objetivo não de uma moral, entendeu? Algo que esteja ocorrendo,
492 mas enfim...

Pra frente, enfim né?

494 (Leitura do material)

Professor D: Muitas vezes a crônica vem escrito em tom humorístico.

496 (Explicação do Professor)

JACINTO: Aqui como eu falei, possui crítica indireta também.

498 Porque, é como eu tô falando, ela dá uma (...) ALFINETADA, em alguma coisa.

Tá entendendo?...

500 Aí temos os tipos de crônica...

(Leitura do material)

502 **Professor D:** Crônica descritiva. Ocorre quando uma crônica explora caracterização, de seres animados e inanimados.

504 (Explicação do Professor)

JACINTO: O que é ser um ser inanimado? Cadeira, uma caneta, mesa, objetos em geral...São os seres inanimados.

506 **Aluno:** Um substantivo (...), né?

508 (...)

JACINTO: E::, ela faz uma descrição, as vezes até da VIDA, desses objetos, entendeu?

510 Por algum motivo ele dá:: vida a esses objetos... Depende de onde o cronista queira chegar... E, ENTÃO...

512 (Leitura do material)

JACINTO: Crônica descritiva ocorre quando a crônica explora caracterização de seres animados e inanimados, em um espaço vivo como uma pintura, precisa como uma fotografia, ou dinâmica como um filme publicado.

516 (Comentário do professor)

JACINTO: Aí atrás, temos a::

518 (Leitura do material)

JACINTO: Crônica narrativa: Tem por eixo uma história, o que aproxima do conto.

520 (Comentário do professor)

JACINTO: Mas vamos ver que é que diferencia...

522 (Leitura do material)

JACINTO: Pode ser narrado tanto na 1° quanto na 3° pessoa do singular. (...) (tosse)

524 (Comentário do professor)

JACINTO: Aí você pode perguntar: "Mas professor, como é que eu vou diferenciar um negócio desse?"

SIMPLES / SIMPLES.

528 **Aluno:** Mas, você num disse que é só na primeira pessoa?

JACINTO: Não, não é só na primeira pessoa, na maioria dos casos, é na maioria dos casos.

530 **Aluno:** Aí você disse que não havia regra, né?

JACINTO: Foi. Não há regra, dos que eu falei... Entendeu?

532 Na maioria dos casos, ela pode ser tanto na PRIMEIRA, como na terceira pessoa, mas o que diferencia aí essa crônica narrativa do conto, propriamente dito, é mais uma vez, torno a dizer é que a crônica sempre vai ter uma crítica.

Ou vai pegar o tal assunto que ocorre no cotidiano

536 A gente vai / vai entender. Vocês vão entender melhor, com o texto que a gente vai ler já-já. Aí a gente vai entender bem, o que e como é que vai se diferenciar a crônica, né?

538 A crônica narrativa parece um conto. (...) É PARECIDO, mais tem uma coisinha que vai diferir, que vai diferenciar...

540 Aí temos também a Crô:nica dissertativa...

(Leitura do material)

542 **JACINTO:** Opinião explícita com argumentos mais sentimentalistas do que racionais.

Em vez de exemplo “segundo o IBGE a imortalidade infantil aumenta no Brasil”... O cronista diria o seguinte: (...) Seria assim como o cronista iria dizer: “Vejo mais uma vez esses pequenos seres não se alimentar sequer o corpo”.

(Explicação do professor)

JACINTO: Ou seja, é uma forma dele dizer a mesma coisa. Aí ele tá falando a mesma coisa só que de outra maneira, pra ser o quê? Mais sentimental... Aí colocaria assim: “Veja mais uma vez, esses pequenos seres não se alimentarem sequer o corpo”...

Aí ele pode ser exposto tanto na primeira pessoa do singular, quanto do plural.

Detalhe, crônica dissertativa, mais uma vez quero chamar a atenção... Pra CÁ... (...) A argumentação, por quê?

Porque é: esse caso, aí vai girar em torno de quê? De argumento de algum dado, entendeu? De algo que realmente existe, tá dando pra entender?

HUm::: Por exemplo, nesse caso aqui do IBGE. Que segundo o IBGE, a mortalidade infantil, aumenta no Brasil... Isso aqui é um dado científico, existe não tá inventando, não é inventado, entendeu?

E isso que eu quero dizer, no caso, como é dissertativo... Isso quer dizer que se apóia em idéias, com em-basamento... (...) (tosse). Algo que eu não to inventando, que eu não tirei da minha cabeça, de uma viagem... Entendeu?

Algo que seja / que seja é:: vindo de um estudo, como no caso aqui do exemplo do IBGE, a mortalidade infantil no Brasil é alta.

É isso que eu quero. (...)

Pra você diferenciar a crônica dissertativa, é isso / é isso aí, tem o argumento.

Aí temos a crônica narrativo-descritiva.

(Leitura do material)

JACINTO: É quando uma crônica explora a caracterização de seres, descrevendo-o. E ao mesmo tempo mostra fatos cotidianos, no qual pode ser narrado em 1º ou 3º pessoa do singular.

(Comentário do professor)

JACINTO: Esse é:: para você descobrir, não é tão fácil, mas, dá pra descobrir também...

(Leitura do material)

JACINTO: Crônica humorística, que apresenta uma visão IRÔNICA, ou cômica dos fatos apresentados.

(Comentário do professor)

JACINTO: Por exemplo, a gente vê muito quando é:: em futebol. Quando num jogo o:: / os jogadores de determinado time ou dos dois times, eles perdem muito gol, cheiram a bola.

O goleiro faz um / um como é que? Um frango lá, entendeu? Então assim...

O: cronista ele vai contar de forma bem HUMORADA como aquilo aconteceu...

Aí temos ainda a crônica lírica...

Aluno: Não temos muito exemplo não, né?

JACINTO: Oi?

Aluno: Esse material num dá muito exemplo não.

JACINTO: Qual?

Aluno: Da crônica narrativa-descritiva

JACINTO: Narrativa-descritiva? A GENTE AINDA vai ver isso Rosinaldo. SOSSEGUE (risos)

Aí a crônica lírica...

(Leitura do material)

JACINTO: Crônica lírica ela tem um linguagem poética e metafórica.

(Explicação do Professor)

JACINTO: O que é metafórico? Metafórico é: como se fosse uma: comparação com: alguma coisa.

Exemplo, se eu disser assim...

Vamos dizer... Deixa eu ver um exemplo aqui, agora eu to sem exemplo.

594 Se eu disser assim que o: / o sol ele nasceu sorrindo, eu to falando isso em forma de metáfora.
(...)

596 Na crônica lírica aparece esse tipo de coisa é algo / é algo... Como eu posso dizer? É algo
mais:... Bem coloquial, é algo mais viajoso, por assim dizer...

598 (Leitura do material)

600 **JACINTO:** Expressa o estado de espírito, as emoções do cronista diante de um fato, de uma
pessoa ou fenômeno. No geral as emoções do escritor.

(Comentário do Professor)

602 **JACINTO:** Na crônica a gente não lê tanto isso não. Mas, existe...

604 Eu vou trazer uma crônica lírica pra semana. Uma crônica poética apresenta versos poéticos
em forma de crônica, ISSO AÍ...

(Leitura do material)

606 **JACINTO:** Crônica jornalística: apresentação de aspectos particulares de notícias ou fatos. Pode
ser policial ou esportiva ou etc.

608 E temos ainda a crônica histórica

Baseada em fatos reais, ou fatos históricos...

610 (Comentário do Professor)

612 **JACINTO:** Agora... A gente vai entender, na prática, como é que a gente identifica as crônicas e
seus elementos (risos)

(Conversas)

614 Olha só, vamos ler esse texto. Quero ver se vocês entendem aqui.

Ô (tosse) o final dele, ALIÁS, ele tem umas coisas BEM interessantes...

616 (Leitura do texto)

(O professor realiza a leitura da crônica "A agenda" de Luiz Fernando Veríssimo)

618 (Não transcrevemos a leitura, já que essa não foi interrompida por explicações e comentários)

(Comentário do professor – pós-leitura)

620 **JACINTO:** Então... Aqui, o que nós temos aqui, esta crônica...

Se vocês perceberem, parece um conto, não parece?

622 **Aluno:** É?

JACINTO: Não parece um conto... Parece um conto, parece não Geane?

624 **Aluna:** (...)

JACINTO: Ah tá, (risos). Porque é que ele parece um conto?

626 É uma narrativa, tá contando a história.

Numa firma. Cordeiro, Pires (tosse) e Rodrigues. Uma agenda, que o Cordeiro tinha.

628 Essa agenda quando ele abria, tinha lá::, dizendo a ele o que fazer, no dia... Aí, chega ao ponto
da agenda mandar matar, um dos amigos dele, um dos sócios da empresa, pra ficar com a
630 parte dele na firma... SÓ QUE... Ele fica pensando no que fazer (...)

(Conversas)

632 **JACINTO:** E dá alguma confusão na hora de repartir a parte que o / o outro personagem
Rodrigues, tinha deixado...

634 Então o que é que ele faz, ele incrimina o Pires... Pra que tudo leve a crê que foi ele, que
assassinou o Rodrigues...

636 (Conversas)

638 **JACINTO:** Qual é a sacada aí? Isso aí é satirizando quem? Os grandes empresários que vivem,
com a agenda debaixo do braço, anota as coisas, muitas vezes não sabem nem o que anotou...

Não sabe nem o que é que vai fazer no outro dia, não sabe nem / nem /nem porque ele tá ali...

640 Entendeu? E outra também. É pra chamar a atenção como esse pessoal, pode colocar a culpa
no que eles fazem, em coisas assim BESTAS.

642 A culpa foi da agenda que tava mandando ele fazer o que tinha o que fazer... Não é?

Aluno: (...)

644 **JACINTO:** Oi fala aí.

Aluno: A crônica é narrada pode se narrada na segunda pessoa também?

646 **JACINTO:** Primeira e terceira pessoa.

Aluno: Isso aqui, né: ? Isso aqui não é uma crônica narrativa?

648 **JACINTO:** É.

Aluno: Primeira, segunda, terceira pessoa?

650 **JACINTO:** Não... É terceira pessoa...

Aluno: Aqui?

652 **JACINTO:** Aí você pega aquele papelzinho da outra aula e vê lá (tosse) aquelas descrições. Lá você vê cada tipo de narrador, e sabe qual é a pessoa que tá sendo narrada...

654 Se é narrador onisciente, se é um narrado observador. Você sabe dizer, eu sei que você sabe. É só você dá uma olhada.

656 Mas enfim, deixa eu só terminar...

Aí no final de tudo, no final de todo o texto. O que é que acontece? A agenda no final manda: o: Cordeiro comprar uma arma, aí eu pergunto a vocês, pra quê que a agenda manda ele comprar uma arma, depois que ele perde tudo? E pra ele fazer o quê com essa arma?

660 E aí Manoel, como é?

Aluno: Se matar

662 **JACINTO:** Se matar, perdendo tudo.

Que é o que muitos empresários, grandes empresários fazem quando perdem tudo? (tosse).

664 Na época da quebra da bolsa em 20 /em 1929, muitos empresários deram um tiro na cabeça, tomaram veneno, se jogaram da ponte, porque tinham perdido tudo, entendeu?

666 **Aluno:** Pensei que tinham negociado uma arma professor, pensei.

JACINTO: Como é?

668 **Aluno:** Uma arma pra negociar.

JACINTO: Quer dizer que foram comprar uma arma (risos).

670 Então, a crônica, você vê que ela tem esse caráter ela / ela...

Ela faz uma paródia com alguma coisa, que existe dentro da sociedade, e tem outro fato aqui, que é bem comum nesse meio, desse pessoal que vive um querendo ferrar o outro.

ISSO EXISTE...

674 (...)

(Conversas)

676 Se dá bem em cima do outro, um querendo ganhar parte na empresa do outro, um querendo ganhar MAIS que o outro...

678 Então a gente tá percebendo aí, qual o objetivo da crônica. Mais uma vez, volto a dizer, ela pega fato do cotidiano. O:: escritor pega fatos do cotidiano, cria uma história, inventa uma história entendeu? Conta de maneira irônica, o que acontece num / num determinado... Setor da sociedade (tosse).

682 Deu pra entender?

Aí, aqui atrás, temos nosso exercício de interpretação...

684 E:: , vamos fazer né? Vamos fazer...

Dúvidas, como sempre a gente faz, pode em chamar, que eu tiro to:das as dúvidas...

686 (Conversas)

Aluna: (...)

688 **JACINTO:** Pega aquele papel /pega aquele papel. Aquele outro papel.

Aluno: Ei professor, pra entregar quando?

690 **JACINTO:** HO:JE... Na próxima aula / na próxima aula.

Aluno: (...)

692 **JACINTO:** Aqui Ô... Narração: Narrador em terceira pessoa

(Conversas)

694 **JACINTO:** Olha pessoal com aquela OU:TRA folha sobre elementos da narração literária. Naquela
outra folha... Tem falando sobre os tipos de narrativa, então ele vai ajudar... A:: responder isso
696 aí.

(Alunos falando ao mesmo tempo) (...)

698 **Aluno:** Aí aqui é assim?

JACINTO: Não

700 (...)

Entendeu agora?... Aí o que eu é que eu faço (...)

702 (Alunos falando ao mesmo tempo) (...)

(O professor espera os alunos responderem a atividade)

704 (Toque do sinal – Fim da aula).

706 **MARGARIDA:** Deixa eu só falar uma coisa. Aquela pessoinha ali: é minha colega Andressa.

Ela está fazendo uma pesquisa na universidade, sobre o ensino de língua portuguesa. Aí ela
708 falou comigo para saber se poderia gravar minha aula. E, queria saber se vocês se
incomodariam?

710 **Aluna:** De maneira alguma.

MARGARIDA: Pronto, então não se intimidem, viu? Façam de conta que ela não está ali.

712 **Aluna:** Não, faltou minha opinião.

MARGARIDA: Sim a sua vá... Você fale (risos).

714 **Aluna:** Eu só ia zoar (risos).

(...)

716 (Conversa dos alunos) (risos).

PROFESSORA A: Não é nem nada relacionado ao PROJOVEM é independente, ela tem o projeto
718 dela do mestrado, aí tá querendo concluir, aí por isso tá aqui.

(Conversas)

720 (...)

MARGARIDA: Olha... Eu vou ver se eu pego duas aulas do PO pra a gente concluir o assunto. O
722 que a gente não viu por causa desses atropelos, viu?

Aluna: Tu fizesse a parte dois foi? Eu nem fiz... (risos).

724 **MARGARIDA:** Né isso que eu falei MULHER, a gente vai pro três. Pra não ter atraso semana que
vem eu vou pegar uma aula de PO pra gente voltar a dois. Tá certo?

726 (Conversa dos alunos)

(Música, toque de celular)

728 **MARGARIDA:** Gente olha, eu vou entregar pra vocês, uma folha branca e revistas.

Boa noite (A professora cumprimenta um aluno que chega atrasado)...

730 Pra que vocês, elaborarem um cartaz bem simples, com imagens que demonstrem a evolução,
do meio de comunicação...

732 Dá pra fazer? Pra saber como é?

Então digamos eu ia e pegaria a imagem de...

734 **Aluna:** De uma Ca:mera

MARGARIDA: Isso uma câmera né? E depois vem o telefone aí...

736 **Aluna:** Televisão e computador.

MARGARIDA: Computador: e televisão demonstrando essa evolução tá bom?

738 **Aluna:** É: no caso, o antes e o depois né? O que era antes e o que agora.

MARGARIDA: Isso, principalmente os: celulares, que antes o celular era maior, agora tá mais
740 pequenininho, demonstrando isso certo?

Aluna: (...).

- 742 **MARGARIDA:** É só pra colar, não é para escrever nada, certo? Eu colocaria, então coloquem o
 744 título do cartaz. Aqui Ôh. A evolução dos meios de comunicação, tá? O título é pra ser
 esse...Ok? Se alguém preferir fazer em dupla, fique a vontade.
 (conversa dos alunos)
- 746 **Aluna:** (...)
- 748 **MARGARIDA:** Não, copia só aquela frase, aí cola só os meios de comunicação.
 (Alguns alunos atrasados entram na sala e cumprimentam a professora)
- 750 **MARGARIDA:** A gente vai fazer... Confeccionar um cartaz pequenininho sobre é:: Com imagens
 752 que representam os meios comunicação...tá bom?
 Pra começar, certo só:: copia aqui do quadro. Porque copiei a proposta da atividade pra: vocês
 não terem dúvida, tá bom?
- 754 **Aluna:** Só isso aí é?
- 756 **MARGARIDA:** É isso aqui.
- Aluna:** Só isso aí?
- 758 **MARGARIDA:** E esse daqui é o título. O título do cartaz de vocês, da folhinha.
Aluna: Da folhinha, né?
- 760 **MARGARIDA:** Isso.
- Aluna:** Apôs eu tava copiando daquela parte debaixo até lá.
- 762 **MARGARIDA:** Não tudo bem... Não tem problema não, viu? Esse aqui: “Tecnologia e Mudança”
 é o tema do próximo, tá?
 (...)
- 764 A gente tem 15 minutos pra fazer isso.
 (Conversas e risos).
- MARGARIDA:** Vamos.
- 766 Alguém que usar canetinha pra fazer os nomes, o título? Quer usar qual? Verde... rosa ou lilás?
 Decida.
- 768 **Aluna:** Me dá o verde.
- MARGARIDA:** Depois passa pra Lúcia, né?
- 770 Tesourinha?
- Aluna:** Me dá uma canetinha,essa canetinha aí,...dá uma tesoura dessa...tá procurando as
 772 figuras já?
 (conversa dos alunos).
- 774 **Aluna:** Professora venha cá, que eu não entendi não.
- MARGARIDA:** Você vai procurar nessa revista... Imagens.
- 776 (Professora e aluna falando ao mesmo tempo) (...)
- MARGARIDA:** Evolução dos meios de comunicação. Procure as imagens (...) menos avançadas e
 778 as mais avançadas... Que nos mostrem a evolução
 (conversa dos alunos).
- 780 **MARGARIDA:** Vá procurar nas revistas algumas imagens, entendeu? Da evolução dos meios de
 comunicação.
- 782 (A professora conversa com um dos alunos)
- MARGARIDA:** Daniel chegou calado, cansado. Já achou uma imagem, Daniel?
- 784 (Os alunos falam)
- MARGARIDA:** O quê? A tesoura? Alguém tá com a tesoura desocupada? Quando desocupar,
 786 passa aqui pra Lúcio.
 Dobre a folha pra você ver bem.
- 788 (Conversa dos alunos).
- MARGARIDA:** (...) A evolução tecnológica não tá só em computadores, em celulares.
- 790 (A professora conversa com uma das alunas)
- MARGARIDA:** Será que isso aqui... Tem alguma coisa a ver com a evolução tecnológica?

- 792 **Aluna:** CLARO.
MARGARIDA: E porque tem?
- 794 **Aluna:** Sei não (risos).
MARGARIDA: Pense um pouquinho...
- 796 **Aluna:** Eu tô meio loira hoje (risos).
MARGARIDA: Meio loira? (risos)
- 798 **Aluna:** Tô meio loira
MARGARIDA: Olha a cidade a cidade tem alguma coisa haver com a evolução?
- 800 Aqui... ÔH
 Pense aí, porque e fale porque é.
- 802 Quando agente fala em evolução tecnológica, a gente não fala somente nesses aparelhos aí, celulares.
- 804 **Aluna:** Mas aí ele tá falando a evolução. A evolução dos meios de comunicação, por exemplo...
Aluna: Tô procurando meios de comunicação e não têm.
- 806 **MARGARIDA:** Sim, mais... Existem vários meios de comunicação.
Aluna: Celular, computador, telefone.
- 808 Microfone? Né?... Microfone? Por exemplo.
MARGARIDA: É
- 810 **MARGARIDA:** A eletricidade tem haver com a evolução dos meios de comunicação?
Aluna: Por favor quem tá com a tesoura.
- 812 **Outra aluna:** Eu to com uma, mais tá ocupada. Espere. Espere GATINHA.
 (A professora conversa com um dos alunos)
- 814 **MARGARIDA:** Achou Daniel?
 Aqui GPS... GPS NÃO é não?
- 816 **Aluno:** É.
MARGARIDA: Quem não achou? Vem aqui ôh...
- 818 A tesourinha?
Aluna: Tô esperando já.
- 820 **Outra aluna:** Tá aqui. Professora tem uma aqui.
MARGARIDA: ÔH A TESOURA AÍ.
- 822 (Conversa dos alunos)
 (...)
- 824 **MARGARIDA:** Roberta terminou já?
Aluna: Professora, eu vou escrever o segundo momento tá?
- 826 **MARGARIDA:** Quando vocês colarem aí vocês vão partir pro segundo momento.
 Terminaram de colar?
- 828 **Alunos:** (em coro) Não.
MARGARIDA: Terminou Kleber?
- 830 **Aluno:** Terminei.
MARGARIDA: Segundo momento agora, Ôh.
- 832 (Leitura da atividade)
MARGARIDA: Fale um pouco sobre os meios de comunicação em sua vida, escreva um pequeno texto sobre sua experiência com os meios de comunicação.
- 834 **Aluna:** Me dá outra folha
- 836 **MARGARIDA:** Pode pegar.
 Quer outra folha ou o caderno pra escrever?
- 838 **Aluna:** Peguei já.
 (Conversas)
- 840 (A professora conversa com dois alunos)

- 842 **MARGARIDA:** Então no caso, vocês vão escrever dois textos, tá? Um a: experiência de Kleber e o outro a de Roberta.
- 844 **MARGARIDA:** Entenderam o que fazer agora?
Entendeu Roberta?...O que é pra fazer agora?
- 846 **Aluna:** Escrever um texto, não?
- 848 **MARGARIDA:** SIM, SOBRE O QUÊ?
Aluna: Sobre o que a gente tá fazendo, não? (risos).
- 850 **MARGARIDA:** O que é que vocês estão fazendo?
Aluna: Ô:: mulher (risos).
- 852 **PROFESSORA A:** Explique pros colegas.
Outra aluna: Falar sobre a experiência. NÃO, é falar sobre a INFLUÊNCIA... E, a experiência também, né? Da comunicação na sua vida.
(...)
- 854 **MARGARIDA:** É: só escrever o texto. E, lembre que o seu texto tem que colocar o que tenha haver, com a imagem que você colocou, com escolhas das imagens, né?...
856 A escolha deve ter sido feita a partir de algum critério, de alguma experiência de vocês... Tá? Então não foi a toa que vocês escolheram.
- 858 **Aluna:** Com o que?
MARGARIDA: Televisão ou celular... Então os textos de vocês devem ter alguma ligação com as
860 imagens que vocês colocaram, entenderam?
Certo?
- 862 **MARGARIDA:** Cadê a outra cola, não trouxe duas?
Aluna: Sei não, eu não peguei.
- 864 **MARGARIDA:** Só tem uma aí.
(Conversa dos alunos).
- 866 **MARGARIDA:** (...) Terminaram?
(Conversa dos alunos)
- 868 **MARGARIDA:** (...) A comunicação no seu dia, a televisão. Vocês podem escrever isso. O meio de comunicação é televisão... Computador... Os meios de comunicação antes e depois.
- 870 **Aluno:** Me ajude
MARGARIDA: Ajudo... Depois quando você terminar aí eu vou ler, corrigir o seu texto
- 872 **Aluno:** Era muito difícil a comunicação com a minha família através de cartas, e hoje com o celular todos os dias falo com eles.
- 874 **MARGARIDA:** Tá... Agora, vá escrever o seu texto, tá? Falando um pouquinho sobre essas experiências, como esses meios de comunicação que você colocou aí...
876 Você pode dizer: "Mas professora não tenho nenhuma experiência com o ...GPS"
Então você relata isso tá bom? Fala que não tem experiência, mas que conhece, sobre a função
878 do GPS, qual a função do GPS?
Aluno: (...).
- 880 **MARGARIDA:** GPS é: pra pessoa conseguir se localizar em qualquer lugar. Ele / ele mostra locais / localização exata... Tá bom?
882 (Conversa dos alunos).
- 884 **MARGARIDA:** Não precisa escrever muito não.
Você vai colocar sua experiência, o que é que eles influenciam na sua vida, qual a vantagem que você consegue com esses meios de comunicação.
- 886 Vamos escrever
Escrevam com o grafite... É melhor, tá bom? Pra corrigir
- 888 **MARGARIDA:** Já Roberta?
Aluna: Vou começar agora professora.
890 (Conversas)

Aluna: Tá bom Ângela, esses dois?

892 **MARGARIDA:** Tá, tá ótimo.

(Alguns alunos chegam atrasados na aula)

894 **MARGARIDA:** Boa noite, meninos.

Meninos olhem, esse trabalho é no tópico três, tá? O tema da nossa aula é Tecnologia e Mudança... Até então nós fizemos uma pesquisa de imagens nas revistas que demonstram essa evolução, tá? Então como vocês estão chegando agora, vocês não vão ter tempo pra isso. Então o que é que eu proponho... Vocês trouxeram celular?

Alunos: Sim

900 **MARGARIDA:** Trouxe?... Então queria que você falasse sobre as funções do seu celular. Só pra vocês terem uma idéia, é::: sobre esse meio de comunicação, Tá bom?

902 Faz tranquilo viu Luan?

(A professora conversa com alguns alunos)

904 **MARGARIDA:** Eu quero que você apresente seu trabalho.

Aluna: EU NÃO, não.

906 **MARGARIDA:** Você também. Vamo lá... Então / então escreva vá Luan...

Aluno: Certo

908 **MARGARIDA:** Vamos gente, vamos Heitor.

Eu já sei que Carlinhos adora um celular né? Então, Carlinhos escreve pra mim aqui a sua experiência com os meios de comunicação como o celular. Porque você usa o celular, né? Você vai escrever se usa para falar com / com os parentes, pra ver televisão, pra mandar mensagem pra namorada.

Vamos escrever aí. Bem rapidinho o textinho, só pra a gente abrir uma discussão.

914 **Aluna:** Tem que colocar o nome?

MARGARIDA: CLARO como é que eu vou saber que é seu trabalho...

916 Vamos, vamos gente, vamos.

(Mais uma aluna chega atrasada na aula)

918 **MARGARIDA:** Joana a gente tá fazendo um trabalho sobre os: meios de comunicação. Então você vai escrever pra a gente um pouquinho sobre a sua experiência, com os meios de comunicação. Tá bom? Quais são os meios de comunicação que você utiliza, pra quê você utiliza?

922 **MARGARIDA:** Os meninos que chegaram agora e a menina vai ter pouco tempo, tá vamos.

Aluno: Pode botar só a foto do celular?

924 **MARGARIDA:** Pode colocar a foto do celular. E depois você escreve abaixo, né? Sua experiência com: o celular, tá?

926 A imagem é uma ilustração do que você vai escrever.

Aluna: Televisão, celular:, computador:... e assim vai.

928 **Outra aluna:** É pra desenhar é?

MARGARIDA: Não recorte e cole

930 (A professora conversa com um aluno)

MARGARIDA: Heitor, preste atenção na imagem sobre o que você vai escrever. Essa mulher é bonita, mas num é sobre ela não (risos)

Aluno: (risos) Tá bom, professora.

934 **MARGARIDA:** Você já escolheu sua imagem? Já? Agora, você vai escrever (...) sobre os meios de comunicação. Aí as imagens ajudam.

936 **Aluno:** Já

(A professora espera que os alunos produzam os textos)

938 (Conversas)

(...)

940 (A professora conversa com uma aluna, sobre as atividades que ela perdeu)

- 942 **Aluna:** Eu fui pro médico. Mas, assim... Ele não me deu nada, porque disse que podia ser dengue, mas eu também tinha que passar por um Infectologista no HU pra fazer um exame. Aí ele não me deu atestado.
- 944 **MARGARIDA:** Você faça o seguinte, faça essas atividades aqui Ôh... Que é o que a gente trabalhô na semana passada. E, você perdeu, viu? Tópico 1 e o 2. Aí hoje / hoje a gente tá trabalhando o tópico 3, tá bom? Que é mudanças, é:: causadas pela tecnologia. Pra depois a gente entrar nas demais, tá bom?
- 948 **MARGARIDA:** E aí? Terminaram aí?
(Conversas)
- 950 (...)
- 952 **MARGARIDA:** Terminaram? Já pessoal?
(Conversas)
(A professora espera que os alunos terminem a produção dos textos)
- 954 (A professora conversa com um dos alunos que chegou atrasado)
- 956 **MARGARIDA:** Escreva sobre o celular. Seu celular tem televisão, num tem? Tu assiste televisão com ele?
- Aluno:** Não
- 958 **MARGARIDA:** Não? Por quê? E ouvi música? Músicas você ouve com ele. (...)
Escreva... Escreva se ele é bom pra você
- 960 **MARGARIDA::** Vamos Fabrício. Tô esperando. Só faltam vocês dois
(Conversas)
- 962 (música - toque de celular)
- 964 **MARGARIDA:** Gente vamos passar pra próxima etapa, tá? A próxima etapa é o seguinte, vocês já sa:bem
- Aluna:** Espera professora.
- 966 **MARGARIDA:** Encerra aí Valdete.
- Aluna:** Vai
- 968 **MARGARIDA:** Agora vocês vão fazer o seguinte, vocês vão LER o texto que tá na página 93. Essa leitura silenciosa e individual, tá? E vão tentar fazer uma ponte com o que vocês escreveram sobre a experiência de vocês. Essa parte de / da atividade é oral. Então vocês vão apenas / vão falar pra mim o que é que tem haver esse texto, com o texto que vocês escreveram. Se não tem, dizer porque não tem. Tá?
- 970 Então, peguem o texto e vamos ler pra fazer essa ponte, entre as informações do texto do Guia de Estudo e as informações do texto de vocês.
- 972 Depois eu vou pedir a alguém que leia em voz alta tá? O texto do Guia de Estudo.
- 974 (Silêncio durante a leitura)
- 976 **MARGARIDA:** Valdete, você quer ler o texto, por favor. Em voz alta.
- 978 **Aluna:** Não, num quero ler não. Eu posso dizer o conceito lá, em cima do que eu escrevi.
- MARGARIDA:** Mas, seria bom que primeiro você fizesse a leitura e depois...
- 980 **Aluna:** Não, não / não gosto não. Só se for um parágrafo pra cada pessoa.
- MARGARIDA:** Tá bom, então vamo fazer o seguinte. Alguém quer ler o texto em voz alta?
- 982 Quer ler (...) o texto em voz alta?
Luan vá pegar o texto pra ler.
- 984 (Uma aluna conversa com outro aluno)
- Aluna:** Então você quer ler? Leia meu filho, você lê tão bonito.
- 986 (Conversas)
- 988 **MARGARIDA:** Então vamo fazer o seguinte, já que ninguém quer ler em voz alta, eu vou ler tá? E, depois Valdete vai falar tá? Sobre o texto dela e o texto do livro. Depois Cleber, tá?
- 990 Após esse momento a gente encerra a aula de Língua Portuguesa e passamos pra aula de PO. Tá bom?

Aluna: É bom todo mundo falar, aí você diferencia as ideias. Aí todo mundo tem que falar.

992 **MARGARIDA:** Isso / isso acontece de forma espontânea...

Aluna: É::: mas, tem que ter / as pessoas tem que interagir também. Faça com que os alunos interajam mais.

994 **MARGARIDA:** Posso ler?

996 Luan pegue o seu livro pra você acompanhar, deixe a tarefa de matemática pra outro momento. É: Verônica espera, ela num faz questão de esperar não, viu?

998 **Aluno:** Que página é?

MARGARIDA: Página 93.

1000 (Leitura do texto)

(A professora realiza a leitura do texto “Mudanças que a tecnologia favorece”)

1002 (Não transcrevemos a leitura, já que essa não foi interrompida por explicações e comentários)

MARGARIDA: Bom, e aí? Que que o texto tem haver com o que você escreveram?

1004 O que foi que você colocou Valdete? Que tem / que você pode fazer essa ponte, essa ligação?

Aluna: Foi justo os telefones, que eu me comunicava com os meus familiares através de cartas antes, e hoje tenho o celular que:: facilitou muito / muito a minha vida pra e comunicar com meus familiares.

1008 **MARGARIDA:** No seu texto você fala sobre essa ligação?

Aluna: Sobre as ligações que faço...

1010 **MARGARIDA:** Isso. Sobre essa acessibilidade que foi proporcionada por conta do / do celular. E você, Cleber?

1012 (tosse)

Você falou sobre o que?

1014 **Aluno:** Falei que uma pessoa longe, pode falar com outra pelo computador, né? A distância não consegue separar. Tudo através de um clique

1016 **MARGARIDA:** Através de um clique você pode se comunicar com outra pessoa.

Aluno: Com várias pessoas ao mesmo tempo

1018 **MARGARIDA:** E: com várias pessoas ao mesmo tempo. Muito bem. Carlinhos?

1020 **Aluno:** Oi?

MARGARIDA: O que o texto tem haver com o que você escreveu?

1022 **Aluno:** Nada (risos)

MARGARIDA: Num teve nada haver (risos).

1024 Olhe, uma grande questão que trata no texto, é:: a questão da individualidade e da coletividade.

1026 O capitalismo ele provoca essa / essa / essas duas reações nas pessoas. A TENDÊNCIA maior é a individualidade ou a coletividade com uso desses meios de comunicação? O que vocês acham?

1028 Vocês acham que o fato da gente usar o computador pra falar com o amigo, tem a tendência a individualidade Valdete?

Aluna: Acho que é. Você não tá conversando mesmo pessoas, né?

1032 **Aluno:** Não você tá falando com várias pessoas.

MARGARIDA: É Najda?

1034 **Aluna:** É individualidade

1036 **MARGARIDA:** Por que? Em Nadja? O que você acha, que os meios de comunicação eles levam a pessoa a se isolar, a se tornar mais individual, mais / mais individualista? OU se tornar mais coletivo?

1038 **Aluna:** (...)

1040 **MARGARIDA:** Olhe... O que normalmente a gente faz hoje... A / A uns dez anos atrás quando eu queria falar com uma amiga minha. O que é que eu fazia?

Aluno: Mandava carta

1042 **MARGARIDA:** Cartas. E / e se nós morássemos na mesma cidade e houvesse a possibilidade de
um encontro. A gente se / Nós nos encontraríamos? Sim ou Não? HOJE digamos eu tenho uma
1044 amiga que mora lá em Manaíra.

Aluna: Por que não Valentina?

1046 **MARGARIDA:** Valentina (risos). Tenho uma amiga que mora no Valentina. Todos os dias eu entro
em contato com ela, só que esse contato não é físico, ele é / esse contato é por meio da
1048 internet. Então vocês acham que com o uso do computador, com o uso do MSN, desses sites aí
de relacionamento, nós nos / nos tornamos mais individualistas ou nós nos tornamos mais,
1050 voltamos mais para a coletividade?

Aluno: Pra coletividade (...)

1052 **MARGARIDA:** Bom, isso é uma questão que a gente não tem como saber aqui.

Aluna: Essa individualidade que você tá falando, é porque a gente não tem o contato físico. Às
1054 vezes eu fico falando pelo telefone com a minha família e meu marido acha que tá tudo bem.
Aí eu digo que vou viajar. Ele: "Mais todo dia tu fala com tua mãe".

1056 **MARGARIDA:** Mais não é a mesma coisa de estar presente, né isso? Então é nesse sentido. Esse
debate ele não é feito assim / assim... Não é uma coisa determinada. É um debate feito por
1058 especialistas... Essa questão da / da / do uso da internet e também da questão do isolamento,
né? As pessoas têm a tendência a se isolar

1060 Enquanto outros acham que não, que é uma oportunidade até de se comunicar com pessoas
que estão mais distantes, e:: que não há essa possibilidade de encontro em qualquer
1062 momento, né?

Então, essa é uma discussão muito /muito presente atualmente, e que aqui deixa você expor
1064 sua opinião. Não há o que é certo e o que é errado. Não dá pra determinar. São as nossas
opiniões (risos).

1066 **Aluno:** Só eu e Valdete fala, ninguém mais fala. O danado é isso.

MARGARIDA: É:: A gente precisa debater mais. Se vocês leram os textos, se vocês escreveram,
1068 tem experiência, porque não falar o que vocês acham, né?

Aluno: Vamo minha gente... Só eu e Valdete sabe aqui?

1070 Outro Aluno: Num sou obrigado a falar...

Aluno: Nã /não é isso não

1072 **MARGARIDA:** A questão num é ser obrigado a falar, é que temos que tentar participar mais, pra
desenvolver e fazer melhor. A medida que você participa das discussões, você melhora...

1074 **Aluna:** (...)

(Conversas)

1076 **Aluno:** Eu gosto de participar, eu gosto

MARGARIDA: Então, já que vocês não quiseram expressar oralmente, então a gente vai ter que
1078 trabalhar isso de forma escrita, tá?

Ouviram? Vamos trabalhar isso de forma escrita.

1080 **Aluna:** De novo?

MARGARIDA: Não / não vai ser agora. Vai ser em outro momento. Em outro momento vocês vão
1082 tentar escrever um texto mostrando essa ligação, tá certo:? Na próxima aula. Tá?

Vamos trabalhar a questão da oralidade, a gente não precisa desenvolver só a escrita, mas
1084 também a oralidade. Tá bom::?

E, isso já vai ser bom, pra quando / quando vocês tiverem numa entrevista de emprego, por
1086 exemplo. Vocês vão ficar calados? Né? Então tem toda essa questão...

Aluno: Vocês vão chegar lá e? (...)

1088 **MARGARIDA:** É: A gente tem que trabalhar essa questão da oralidade. Por isso que eu quero
acostumar vocês. Falem sobre isso. O que vocês entendem sobre o texto.

1090 **Aluna:** (...) Eu fui chamada uma vez pra ficar na mesa julgadora. E, eu tinha uma fala lá na hora (...). Aí, teve muita gente que:: na hora lá com certeza que não está acostumado a participar
 1092 num consegui. Eu tremi lá na hora. Mas, falei o que tinha que falar e:: Sei não, sei que eu falei lá uma homenagem. Foi massa.
 1094 Pronto, menino aí a maioria. (...)
 Aí teve outra banca que eu também fui chamada, pra representar essa sala. Ninguém quis
 1096 participar... Eu me expus a participar. Mas, quando a professora disse que podia valer uma nota, a sala toda se levantou né? Aí ela escolheu dois meninos.
 1098 Aí (...) falou assim: “Cuidado pra não tremer, Valdete”
 Aí eu disse: “Fácil falar de mim difícil é ser eu”.
 1100 (Conversas)
 (...)
 1102 **MARGARIDA:** É mais, às vezes é timidez Valdete. A gente vê um aluno que não quer participar, e às vezes é timidez:::
 1104 (Alunos falam ao mesmo tempo)
 (...)
 1106 **MARGARIDA:** Pronto, vamos encerrar a aula de Português? As atividades do Guia de Estudo que vocês tiverem condições de fazer, façam em casa, tá? Essa interpretação textual, façam em
 1108 casa pra gente corrigir na próxima aula. Tá bom?
 Alguma dúvida? Alguém quer colocar mais alguma coisa?
 1110 Vamo trabalhar o oral aqui, né?
 (Conversas)
 1112 (...) (Fim da aula)

1114 **JACINTO:** Deixa eu ir aqui pegar o meu diário, eu tinha esquecido.
 (Conversa dos alunos).
 1116 **JACINTO:** Texto da:: (barulho) aula passada... que eu acho que a gente ainda não terminou, agora falta bem pouquinho.
 1118 (...)
JACINTO: (...) É:: esse texto que é pra a gente dá continuidade creio que já tá perto de acabar...
 1120 Aquele conteúdo de crônicas, sobre as crônicas, trouxe esse aqui porque::...eu tô: / eu tô:: juntando todas / todos os conteúdos na verdade que é:::
 1122 Mas, é pra agente ver... como é que fica a língua fa-laDA dentro da língua escrita num contexto onde / onde personagens de um texto como eles falam, como eles FALARIAM se fosse um
 1124 situação real.
 Aí nesse texto ele ilustra bem situação / situações que ocorrem em nosso cotidiano... O título dele é A dividida...
 1126 (Leitura do texto)
 1128 (O professor realiza a leitura da crônica “A dividida” de Luís Fernando Veríssimo)
JACINTO: Bom pessoal... **AQUI:** nessa crônica a gente vÊ uma / uma questão que:: A MAIORIA DAS CRÔNICAS elas sempre: / elas sempre trazem que é u:m / u:m...UMA MORAL da história né?...
 1132 Eram dois amigos que:: eram sócios de uma firma já havia um tempo, um era casado com a irmã do outro, eram cunhados. Então (...) se conheciam muito bem. **NU:M ÚNICO DIA** que jogaram juntos é / um contra o outro... que teve um momento lá da PELADA deles que:: foram dividir a bola, um machucou o outro, o outro não gostou...E o outro ficou dizendo que tinha /
 1134 que o Raimundo tinha entrado por cima, dado no pé dele. Certamente, essas entradas por cima acertam na canela que é uma dor braba... se não tiver cuidado quebra mesmo lá na / na canela, no tornozelo.
 1138

- O outro que é Luiz / o /o /o/ o / Lu /o: Raimundo dizia que entrou pra dividir, Luiz Carlos dizia que ele entrou por cima da bola, ou seja, foi pra quebrar...e por conta disso um acusando o outro. Nenhum cedia aí houve a briga, dessa briga aí gero:u / gerou atrito até na empresa, por que eles não estavam (...) mas conseguindo se entender...
- Aí a gente VÊ durante o texto é:: muito:s...(tosse) / muito:s traços da língua falada, porque quando ele disse *Pô: (...) Você é veado*. Esse tipo de coisa é da língua falada.
- Mas, aí você pergunta, mais professor a língua falada / o senhor não falou numa aula dessas pra a gente pra poder escrever que precisa a norma culta?
- DE FATO é preciso, mas no caso DESTA, como ele queria mostrar... O autor SABE disso, o autor sabe que ele tá fazendo errado, mas, pra dá veracidade ao texto como se fosse uma situação REAL, ele recorre a esse tipo de estratégia... Ele pega e faz um texto, coloca personagens falando de uma maneira como a gente FALA normalmente, numa situação real, como: / como: é: dois indivíduos se tratariam numa situação real dessas.
- A CRÔNICA no final traz sempre aquela moral da história, né? Que um fica dizendo que no mundo há aqueles que dividem a bola... O outro diz que: no mundo há aqueles que / que dividem a bola, entra por cima... E: ainda, a moral mesmo é:: quando: / quando a:s esposas perguntam um pro outro, como é que conseguiram trabalhar juntos por tanto tempo se entendendo, e eles / eles dizem que antes eles nunca tinham jogado um contra o outro...
- Quando jogaram / no dia que jogaram um contra o outro virou guerra, entendeu?
- Bom, NESSE TEXTO Aí, eu quero fazer uma coisa diferente com vocês, eu não / EU não vou fazer o exercício de interpretação não quero, eu gostaria que vocês FIZESSEM...Vocês elaborassem as questões de vocês, dez questões aí: (...) pra a gente:...fechar esse / esse texto aqui, tá ok? Dá pra ser ? DEZ
- Janine?
- Aluno:** Vamu tentar né?
- JACINTO:** Tentar... E aí Rosângela dá pra fazer? Dona Maria José?
- Aluno:** Vou tentar fazer.
- JACINTO:** Pro:nto, tentem, tá ok? Vocês fazerem as questões aí de vocês, tá certo Joelmir? Geane?
- Aluno:** Arranje / arrume um texto mais bonito professor...
- JACINTO:** Um texto mais bonito?
- Aluno:** É:..
- JACINTO:** Porque hein?
- Aluno:** A gente já vê isso todo dia, aí na sala de aula (...) (risos), dá até ânsia de vômito.
- JACINTO:** Como assim, a discussão de amigos?
- Aluno:** É.
- JACINTO:** Brigando... OLHA tem uma coisa interessante tem um joguinho que eu / quando eu / quando eu tenho tempo, um tempinho livre, tem um joguinho que eu jogo na internet, que jogos de internet eles são interativos, você tem seu bonequinho lá... SEU bonequinho é um personagem que você é um daquele personagem ali, OUTRO BONEQUINHO QUE APARECE JÁ É OUTRA PESSOA...
- OLHA tem hora que tá todo mundo, É AMIGO UM DO OUTRO, sabe? Aí: vai pra um determinado local que é só pra ficarem se batendo um no outro... E quando um começa a bater mais no outro, aí o outro vai e xinga, e começa uma confusão, é muito engraçado, porque muitas vezes, a gente que é: amigo um do outro, AMIGO MESMO, SE TORNA INIMIGO... POR CONTA DE UMA PORCARIA DE UM JOGO. Pra vocês verem como / como é / como é que é isso, quando você tem um amigo seu, VOCÊ NUNCA JOGA CONTRA ELE, aí quando você vai jogar contra acontece alguma coisa, gera algum atrito.
- TODO DIA tem uma briga. O pessoal inventa uma briga TODO DIA...EU É QUE NUM ME METO PORQUE eu não vou brigar por conta de jogo, eu não sou menino (risos), porque a maioria do

1190 pessoal que joga é gente com dezoito, dezenove anos, EU TÔ LÁ PORQUE SÓ É MEU
PASSATEMPO. Chego em casa cansado, eu digo: VOU MATAR ALGUM LÁ, pego mato, depois
1192 morro... EU não tô nem aí, eu não vou me trocar não, mas o pessoal leva muito a sério, aí esse
tipo de coisa, né? Que / que como você vê né Rosinaldo é uma coisa que a gente vê todo dia
né?

1194 (risos)

Aluno: É verdade.

1196 **JACINTO:** Mas essa é a essência da crônica Rosinaldo é TRAZER / trazer fatos do cotidiano
entendeu? Essa é a essência da crônica, a crônica ela quer / quer tratar tal o que acontece no
1198 cotidiano ou aconteceu.

E se vocês perceberem aí o nome do / do / de um dos personagens é Raimundo... Ele entrou
1200 aí, esse Raimundo aí, foi o que entrou BRABO pra dividir a bola com outro... É bom lembrar
que a gente tinha um jogador de futebol chamado EDMUNDO... E Edmundo era tido como um
1202 jogador muito: GROSSEIRO, agressivo...e aí: o amigo dele, Luiz Carlos chama ele de ANIMAL. O
Raimundo, e o Edmundo, o apelido dele era chamado / ele era tipo assim, Edmundo, O
1204 ANIMAL. Tem essa verossimilhança aí, entendeu? Essa:: comparação aí que dá pra fazer
(...) (Fim da aula)

1206

1208 **MARGARIDA:** Olhe, a gente: nós vamos ler aí o texto “Novas tecnologias, novas exigências”.
Então pra começa:r eu trouxe pra vocês, mas vocês vão precisar se aproximar mais do
1210 computador uma propaganda que eu vou exibir pra vocês, uma propaganda da caixa
econômica que foi lançada AGORA EM JANEIRO DESTA ANO. Tá, então todo mundo já viu
1212 passar na televisão alguma vez.

Vamo? É:: vocês não podem se aproximar um pouquinho mais só pra ver aqui: um vídeo que
1214 eu vou passar no computador depois vocês voltam pras carteiras? Bem rapidinho, só pra ficar
mais próximo...Vem , vem (barulho).

1216 **Aluna:** Fica em pé mermo? Fica aí visse Ângela.

MARGARIDA: Vocês já conhe:cem já.

1218 (A professora coloca o vídeo para rodar no computador)

MARGARIDA: Entenderam do que se trata?

1220 **Aluna:** Não.

MARGARIDA: Entenderam? Não, nunca tinham visto essa propaganda?

1222 **Aluna:** Não.

Professora: Na televisão?

1224 **Outra aluna:** Eu não / eu não assisto mulher, eu não.

MARGARIDA: Então vamo lá... É o esposo dela, José Carlos, né? E ele manda mensagem pra ela
1226 dizendo pra ela ir paga:r a escola das crianças que ele / porque ele tá em casa. Aí eles fazem
uma troca, né? Faz a tarefa de casa pra ela ir pagar a conta.

1228 **Aluna:** Entendi.

MARGARIDA: Só que ele paga por internet, ela faz o pagamento on-line pela caixa, aí: logo / ela
1230 manda, em minutos ela manda uma mensagem pra ele, diz tá feito, já fiz. Agora você vá fazer
as tarefas aí de casa, aí o homem manda, coloca a carinha né? De boneco com raiva.
1232 Justamente por cauda disso.

Entenderam? Entã:o / aqui / essa propaganda da : / da caixa econômica, sobre o quê? (risos)
1234 Sobre o serviço que: eles oferecem, qual é o serviço? O meio de uma conta na caixa que você
vai poder pagar, fazer pagame:ntos.

1236 **Aluna:** Fazer transferência.

- 1238 **MARGARIDA:** Fazer transferências. Então gente esse / essa propaganda ela é apenas um exemplo de um benefício proporcionado pela internet, porque através da internet agora, a gente pode fazer COMPRAS.
- 1240 **Aluna:** Trabalhar em casa.
- 1242 **MARGARIDA:** Trabalhar em casa. A gente pode pagar as contas, não precisa mais, ir pra aquelas filas ENORMES lá no banco. É através da internet a gente pode fazer um curso, né isso? Um curso a distância. Então a internet traz pra gente, todos esses benefícios. E: esse exemplo que eu trouxe pra essa propaganda é um exemplo desses benefícios. Agora vamos ver de que / que tá falando aí no texto se tem alguma coisa em relação. Falando em relação a isso...Vamos lá, peguem o texto “Novas tecnologias e novas exigências”.
- 1246 **MARGARIDA:** Vamos quem / quem quer ler o texto? Valdete olha pra mim desconfiada, eu não vou pedir a você Valdete.
- 1248 **Aluna:** Eu tô com dor de cabeça (risos).
- 1250 **MARGARIDA:** Quer ler Silmara o texto?
- Aluna:** Eu cheguei agora mulher.
- 1252 **MARGARIDA:** Mas é bom que você chegou agora, é bom que você já entra no clima. Vamos Silmara, leia, por favor.
- 1254 **Aluna:** (...)
- MARGARIDA:** Não, você começa / começa do título do texto.
- 1256 **Aluna:** Não do primeiro é?
- MARGARIDA:** É.
- 1258 (A aluna começa a leitura do texto)
(Em uma determinada parte da leitura a aluna faz o seguinte comentário) **Aluna:** Leia agora professora.
- 1260 (A professora assume a leitura oral do texto)
- 1262 (Explicação da Professora)
- MARGARIDA:** Isso tá mostrando também que a gente não precisa sair de casa PARA fazer compras, né? Pra ir ao supermercado. Quer continuar Elisângela? Por favor, pra você se concentrar melhor, (risos).
- 1264 (Outra aluna assume a leitura)
- 1266 (Explicação da Professora)
- 1268 **MARGARIDA:** Os meninos vão gostar dessa parte, né André.
Aqui: nesse parágrafo do texto fala justamente sobre os jogos.
- 1270 QUE A GENTE CONSEGUE TER UMA VISÃO MELHOR, né? Dos jogos na TV, conseguimos o replay que foi uma grande inovação pra que as dúvidas em alguns lances né isso? INCLUSIVE
- 1272 HOJE a gente tem flamengo e (...)
- Aluna:** Santos (risos).
- 1274 (A professora retoma a leitura)
- (Explicação da Professora)
- 1276 **MARGARIDA:** E: alguma dúvida sobre:...esse parágrafo?
- Aluna:** Não.
- 1278 **MARGARIDA:** TRATA O QUÊ? Sobre o quê?
- Aluna:** A televisão e suas inovações (...).
- 1280 **MARGARIDA:** Isso. Hoje a gente tem A TV de plasma, né? Né isso? O sonho de consumo de quase todos nós devido a quê? Devido a alta definição, não é isso?
- 1282 Então vamos lá pra atividade dezessete, em que a gente vai analisar as alternativas.
(A professora junto com os alunos começa a responder uma atividade de múltipla escolha)
- 1284 (Realizamos a transcrição das partes mais significativas desse processo de atividade)
- MARGARIDA:** TRATA O QUÊ? Sobre o quê?

- 1286 E os verbos, vamo olhar aqui os verbos, eles estão conjugados em primeira pessoa do singular, terceira pessoa do singular, é isso que quer saber... É só olhar pro verbo, vamo pega:r logo a primeira frase, primeira oração do texto.
- 1288 **Aluna:** E terceira pessoa.
- 1290 **Outra Aluna:** Primeira pessoa do plural.
- 1292 **MARGARIDA:** Do...
- 1292 **Aluna:** Plural.
- 1294 **MARGARIDA:** Plural, muito bem... Marquem aí a alternativa. É uma narração, o diálogo, a descrição ou a dissertação?
- 1296 **Aluna:** Descrição.
- 1296 **MARGARIDA:** QUANDO É QUE É DES / descrição?
- 1298 **Aluna:** Quando ta descrevendo alguma coisa.
- 1298 **MARGARIDA:** Descrevendo açõ:ES, descrevendo objetos, né isso?
- 1300 **Outra aluna:** E ELE NÃO TÁ DESCREVENDO OBJETO.
- 1300 **MARGARIDA:** Qual objeto?
- 1302 **Aluna:** A televisã:o.
- 1302 **Outra aluna:** ELE NÃO FALOU, TELEVISÃO, um monte de coisa, computador (...) de coisa.
- 1304 **MARGARIDA:** Sim, mas ele trouxe isso aí pra expor um ponto de vista... DELE, o autor trouxe.
- 1304 **Aluna:** Então é narração.
- 1306 **MARGARIDA:** (...) Não, narração é contando uma história, lembra?
- 1306 **ALÔ::** (risos). A gente já trabalhou bastante isso daqui em sala de aula.
- 1308 **Aluna:** EU FALEI TRÊS VEZES LETRA D, ELA NÃO RESPONDEU NADA, ENTÃO É E::SSA (risos).
- 1308 **MARGARIDA:** A IDÉIA CENTRAL que a gente captou lá na atividade anterior que foi, cada inovação modifica nosso modo de viver, modifica nossa realidade.
- 1310 Então esse é o ponto de vista do autor... Você poderia escrever um texto dizendo que não, que não modifica nada na nossa vida, não poderia? (tosse).
- 1312 Então você estaria expondo o seu ponto de vista, expondo sua idéia sobre o tema. E o tema é o quê? O uso da tecnologia, tá certo? Então ele é um texto dissertativo.
- 1314 E os pronomes funcionam como elos coesivos? O que é coesão? Já ouviram falar nisso, não já?
- 1316 **Aluna:** Não.
- 1316 **MARGARIDA:** Elementos de coe:são são palavrinhas lá do texto que servem pra: ligar ou pra fazer referência, então os pronomes geralmente fazem referência ou a um termo anterio:r ou a um termo que ainda vem, ou então substitui outro termo, por exemplo, no lugar deu dizer Roberta chegou cedo a aula, eu digo: ELA chegou cedo a aula.
- 1318 Eu to usando ELA PRA SE REFERIR A ROBERTA.
- 1320 **Aluna:** Tá be:m.
- 1322 **MARGARIDA:** Tá certo?
- 1324 Então A atividade dezo:ito é só pra você indicar que termo o pronome de fato se refere. (A professora junto com os alunos começa a responder uma atividade de múltipla escolha) (Explicação da professora)
- 1326 **MARGARIDA:** OH, é como se a gente fosse evitar uma repetição, eu uso um pronome de lugar, tá?
- 1328 **Aluna:** Eu repito que só.
- 1330 **MARGARIDA:** (...) Eu não repeti a palavra Silmara duas vezes? Eu poderia aplicar essa repetição, poderia usando um pronome no lugar da palavra Silmara, então eu / eu diria EU VI Silmara na rua mas não A reconheci. Aí o A é o pronome no lugar DE Silmara. Entenderam?
- 1332 **Aluna:** (...) agora.
- 1334 **MARGARIDA:** Tá vendo.
- (A professora continua respondendo as atividades com os alunos)
- MARGARIDA:** Entenderam? Essa atividade como é?

1336 **Aluno:** Entendi.

1338 **MARGARIDA:** Os verbos que tem o infinitivo terminado em (...), pertence ao paradigma ou modelo de terceira conjugação. Isso é o quê? Olhe, A GENTE TEM / NÓS TEMOS, TRÊS CONJUGAÇÕES VERBAIS, certo? Temos a primeira (...) GENTE PRESTEM ATENÇÃO (RISOS), os de primeira conjugação quando o verbo no infinitivo, termina e ar, como JANTAR.

1340 Jantar quando termina em AR, a gente diz que é: em primeira conjugação, tá? Oh... Se terminar em ER ou OR vai ser de segunda conjugação como e:m comer, e, tá?

1342 E se terminar em IR vai ser de terceira conjugação com em part-tir.

1344 Vão respondendo a atividade dezenove...

Aluna: Terminei.

1346 **MARGARIDA:** Se você terminou compartilhe com os colegas, tá bom?

Aluna: Compartilha, é pra tu pegar (...).

1348 **MARGARIDA:** Vão estudando essas conjugações verbais aí também, tá?

(A professora se ausenta por alguns instantes da sala de aula)

1350 **MARGARIDA:** OLHA SÓ, vocês vão escolher verbos do texto e conjugar de acordo com os paradigmas aí (barulho), o verbo partir, vão procurar o verbo de terceira conjugação, tá? E vão tentar conjugar, como por exemplo, transmitir, tá? Transmitir é de terceira conjugação.

Aluna: Aí onde que bota?

1354 **MARGARIDA:** Transmitir, no caderno, tá?

Presente do indicativo, verbo partir é eu PARTO. E o verbo transmitir é o quê? EU.

1356 **Aluna:** Transmito.

MARGARIDA: Transmito, tá? Vamos organizar uma folhinha pra a gente fazer be:m direitinho.

1358 (Os alunos começam a perguntar a professora sobre a conclusão do curso do PROJOVEM, e sobre os diplomas que eles receberão).

1360 (A professora retoma a aula)

MARGARIDA: Ele ou ela. Nós, vós, eles ou elas, tá bom? Olhe vocês vão conjugar o verbo transmitir nesses tempos e modos verbais e quando chegarem aqui: nós vamos construir frases utilizando eles, tá bom?

1364 COMO SE CONSTRÓI UMA FRASE USANDO: o verbo transmitir no / no presente do indicativo? Então nós vamos trabalhar construindo frases na próxima aula, tá? Também vamos utilizar os verbos terminados em AR que é de primeira conjugação e os TERMINADOS em ER e OR que são de segunda conjugação, tá bom? Se vocês quiserem pegar verbos também de primeira e segunda conjugação podem ficar a vontade. É importante que eles sejam retirado do texto, aí vocês tentam conjugar, depois a gente constrói frases a partir dessas conjugações, tá bom assim? Se não der pra fazer todas na / na mesma folha é só colocar abaixo não tem problema, tá bom? Vão deixando aqui seis linhas.

1372 Mas professora e: eu não sei fazer.

1374 Olhe é só olhar o modelo tem uns aí na página cento e vinte e três. E ANTES, também tem na página cento e dezessete de: segunda conjugação como o verbo vende:r, tá? Então, na página cento e dez tem os terminados em AR, como o verbo estudar (risos), é só pesquisar no livro de vocês, vamos fazer.

Alguma dúvida? Então qual é a tarefinha pra próxima aula, quem é que vai me lembrar?

1378 QUAL é a tarefinha pra próxima aula? Relembrando, escolher um verbo do TEXTO CONJUGAR, tá bom? Trazer conjugadinho na próxima aula pra a gente formar frase com eles.

Aluna: Não entendi não, explique de novo por favor.

1382 **MARGARIDA:** Você pega um texto, aí você escolhe, digamos aqui o verbo ACESSAR (risos), tá bom? Você quer conjugar o verbo acessar, você vem pra cá E:U acesso, tu acessas.

1384 **Aluna:** Eu vou procurar aqui, né? O que eu quero, né?

MARGARIDA: EXATO.

- 1386 **Aluna:** Conjugar né isso?
MARGARIDA: Você procure o que você quiser.
- 1388 **Aluna:** Aí quando eu for conjuguar eu vou de aco:rdo, cadê meu? (...)
MARGARIDA: De acordo co:m esse por exemplo aqui oh.
- 1390 Aí você, quando terminar em ar vai ser do jeitinho aqui seguir, esse exemplo aqui OH, tá bom?
 Se terminar em er você procu:ra esse daqui OH vender, tá vendo OH? E se terminar em ir, você
 1392 vai escolher esse exemplo partir, (...) certo?
 Deu pra entender a lição?
- 1394 (Fim de aula)
-
- 1396 **JACINTO:** Viemos aqui (...).
 É: pessoal... Hoje eu trouxe um trabalhinho pra a gente fazer, pra gente: COMPOR NOTA. E::
 1398 como vocês sabem TUDO O QUE EU VOU FAZENDO é pra compor nota. Deixa eu só dá uma
 lida aqui pra gente se orientar. É um trabalho de produção textual, vou dizer BE:M direitinho, o
 1400 que é que eu quero de vocês.
 VIMOS até aqui DO:is dentre os três gêneros literários mais comuns.
- 1402 (Leitura do texto)
JACINTO: AGORA escolha um dos dois e (...) um texto narrativo seguindo as se::guintes / as
 1404 seguintes orientações... (barulhos).
 O CONTO caracteriza-se por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado,
 1406 reduzindo um número de páginas ou (...) apresenta como sua maior qualidade os fatores (...) com concisão.
- 1408 (Explicação do professor)
JACINTO: Diz o que quer em poucas palavras, é brevidade que é::: / é: uma coisa rápida.
- 1410 (Leitura do texto)
JACINTO: Deve produzir entender, um efeito de impacto, esse feito tanto pode resultar na
 1412 natureza Anormal, (...) da feição surpreendente do episódio ou do modo como foi contado.
 Esta brevidade, porém não PO:DE comprometer a qualidade do texto e deve cumprir o seu
 1414 papel junto ao leitor com a mesma competência dos pontos mais lidos, trata-se pois de uma
 narrativa com um único objetivo apenas, sem tramas paralelas, constitui uma unidade
 1416 dramática, UMA CÉLULA dramática. Portanto, contém um só conflito, um só drama, uma só
 ação, uma UNIDADE de ação. TO:DOS os ingredientes que contam, levam o mesmo objetivo,
 1418 convergem para o mesmo ponto, assim, a existência de um único conflito, de uma única
 estrofe, está intimamente relacionada com essa concentração de efeitos, e que por menores
 1420 (...) em muitos casos o efeito de impacto do conto está no final o qual inesperado e o
 imprevisível para o leitor.
- 1422 A crônica na literatura e no jornalismo é uma narração CURTA produzida essencialmente pra
 ser veiculada na IMPRESA, seja nas páginas de uma revista, seja nas páginas de um jornal... A
 1424 crônica é prê / primordialmente um texto escrito pra ser publicado NO JORNAL, assim o fato
 de ser publicada no jornal já lhe / já lhe determina vida curta, pois a crônica de hoje segue-se
 1426 muitas outras das próximas edições.
 Geralmente as crônicas, apresentam linguagem simples, espontânea, situada ente a linguagem
 1428 oral e a literária, isso contribui também para que o leitor se identifique com o cronista, que
 acaba se tornando porta voz daquele que o ler.
- 1430 Em resumo podemos determinar cinco pontos: narração histórica pela a ordem do tempo que
 se deram os fatos (...) seção com artigo especiAL sobre literatu:ra; assuntos científicos,
 1432 ESPORTE e etc... Em um jornal ou outro periódico; narrativa PARECIDA com um conto, baseada
 em algo do cotidiano, fatos que ocorrem dentro da sociedade com as pessoas, briga entre
 1434 familiares, amigos, traições e etc... A diferença é que a crônica neste estilo não se prende a
 nenhum tipo de detalhe, apenas joga as informações necessárias para que o leitor eNtenda a

- 1436 mensagem principal, normalmente ela possui uma crítica indireta; em muitas vezes A CRÔNICA vem escrita em tom hu-mo-rístico.
- 1438 (Explicação do professor)
- 1440 **JACINTO:** Os exemplos de autores, desse tipo de crônica no Brasil são: Fernando Sabi: no, a: é:: Elida / é / ELIDA REZE:NDE, Leão EriaCHA, Luiz Fernando Veríssimo e Luan Fernandes.
- 1442 DaQUI, que é que eu quero, com estas duas informações sobre conto, sobre crônica...o que eu quero daqui é que vocês / que você, EU SEI QUE VOCÊS SÃO CAPAZES de fazer, redigir um
- 1444 texto OU você:/ se você se: identificou mais com a questão do conto, você faz um texto com os modos de um conto, como se ele fosse um conto, SE VOCÊ se identificou mais com crônica, você faz um texto, faz nos modos da crônica... LEMBRANDO, o conto ele é um tipo de
- 1446 narrativa.
- 1448 OI?
- 1448 (A aula é interrompida - Uma pessoa faz uma propaganda de um curso de informática).
- 1450 **JACINTO:** Sim, aí continuando... O que eu quero daqui? Pra vocês produzirem um texto... Se você se identificou mais...com essa: / essa: / essa:...o gênero do conto, VOCÊ PODE PEDIR
- 1452 ALGUMA HISTÓRIA, que não é nada muito elaborado não pessoal, é só pra eu VER, como é que tá o poder de criatividade de vocês (barulho), se você se identificou com o conto.
- 1454 **JACINTO:** Enfim, SE VOCÊ se identificou mais com a crônica que ela é um gênero próximo ao / ao / ao: / ao texto jornalístico, porque ela trata de algo do cotidia: no, porque ela / ela traz algum problema que tá havendo dentro da sociedade algo que EXISTE com as pessoas que é isso que
- 1456 a crônica trata.
- 1458 A gente quando leu aqui a crônica lá no / no: / naquele da semana passada "A dividida", que um amigo entra é por cima da bola, lá no outro, o outro diz que não entrou e... E eles causam /
- 1460 isso causa uma grande confusão, um desconforto e eles brigam entre si, acaba sociedade, acaba com tudo, ou seja, foi uma besteira, mas é isso que a gente VER diariamente na sociedade, você POR UMA BESTEIRA, muitas vezes, cria confusão com o ou: tro. Não é dona
- 1462 Severina? E acaba uma amizade, acaba / acaba um...
- 1464 **Aluna:** E só tem eu aqui (...).
- 1464 **JACINTO:** Uma: / uma (...), OI?
- 1466 **Aluna:** E só tem eu aqui?
- 1466 **JACINTO:** NÃO, mas é porque a senhora fez uma cara, a senhora lembrou já de algum fato aqui que deve ter ocorrido, por conta de alguma besteira, tenho certeza.
- 1468 Então a crônica basicamente ela vai tratando disso...
- 1470 Também sei que ela lembra também, fatos que ocorreram com ela, não é Janaína?
- 1470 **Aluna:** Não professor.
- 1472 **JACINTO:** Por conta de besteira... Briga.
- 1472 **Aluna:** Sangue de barata, professor.
- 1474 **JACINTO:** É gente (...) POR CAUSA DE BESTEIRA que as pessoas BRIGAM E ACABAM a amizade, amizade muitas vezes de LO: NGA DATA, DESDE de pequeno muitas vezes, acaba por conta de
- 1476 besteira.
- 1476 Então a crônica.
- 1478 (...) (Aluna falando ao mesmo tempo em que o professor)
- 1478 **JACINTO:** A crônica ela / ela EM GERAL né? Muitas vezes dentro do: / do: que é dentro do jornal, ela trás assim, essas questões do cotidiano.
- 1480 (Aluno cantando alto).
- 1482 **JACINTO:** O CONTO, já é mesmo uma história CRIADA, não é? E é se / é bom lembrar sempre que, O CONTO tem um efeito de impacto no final, o conto ele quer/ ele quer trazer algo impactante, o leitor ele não ESPERA pelo o final que: / que:: vai ocorrer...
- 1484 HÁ e outra questão ainda sobre a crônica que eu esqueci, né? Que a crônica geralmente ela traz uma moral da história. É isso, entendeu?

- 1486 Então eu gostaria MUITO que vocês fizessem isso aí, que é pra a gente compor NOTA, que pra gente é pra / é pra:...fazer nota CO:M essa atividade aí.
- 1488 **Aluno:** Fazer o quê (...)?
- 1490 **JACINTO:** E eu quero: / eu quero que vocês vão me entregar, por que eu quero ver como é que tá a criatividade de vocês.
- 1492 **Aluno:** Tem que botar o tema, sobre o tema?
- 1494 (Professor falando no mesmo tempo que o aluno)
- 1496 (...)
- 1498 **Aluno:** Tudo?
- 1500 **JACINTO:** Como?
- 1502 **Aluno:** Tem que botar o tema, sobre o tema?
- 1504 **JACINTO:** NÃO... E:U vou identificar o que é, eu / pelo o texto eu vou identificar o que é, coloca-se o título. O título você coloca aí, qualquer, o título que você imaginar, o que você redigi no texto.
- 1506 **Aluno:** hein?
- 1508 **JACINTO:** Entendeu?...Aí, essas informações que eu coloquei aqui é::: o conto. Se você quiser fazer um conto aí você vai seguindo essas caracteri:sticas do conto, se você que fazer / redigir um texto em forma de crônica, você vai seguir essas características da crônica.
- 1510 Entenderam agora?
- 1512 O que é que eu quero...TE::M ESSA QUANTIDADE de linhas todas aqui, aí você se assusta, não é pra fazer tudo, entendeu?
- 1514 **Aluno:** Professor copiar desse texto aqui é?
- 1516 (...)
- 1518 **JACINTO:** Isso aí é pra você se orientar
- 1520 (barulho).
- 1522 **Aluno:** Sim.
- 1524 **JACINTO:** A PARTIR daí, dessas informações aí, você vai se orientar. Isso aí você cria história com base nessas informações que eu coloquei aqui, que eu li pra vocês, aí você vai ver. Peraí o conto é como mesmo? Ah!!! Ele tem que ter um efeito de impacto, então vou colocar assim, o autor vai morrer no final, e alguém / NINGUÉM espera vai morrer no final, você faz, João, Maria e Teodoro, aí você cria a história lá de João, Maria e Teodoro viveram felizes no: / no campo e de repente João, Maria e: (...), João, Maria e Teodoro se MATAM, no final (risos)
- 1530 Entendeu? Isso aí. Teve um final trágico, teve um desfecho que ninguém esperava. E: aí a gente já encaixa aqui, pra não ficar perdido o conto. A crônica, uma crônica, é algo do: / do: que acontece aqui no cotidiano, alguma coisa que ta havendo dentro da sociedade, aí você pega eu quero fazer um crônica.
- 1532 **Aluno:** (...)
- 1534 **JACINTO:** Mas peraí, como é que faz a crônica? Você com ESSAS informações aqui: aí você vai redigir o texto (...).
- 1536 **Aluno:** Tem que botar o título é? No texto?
- 1538 **JACINTO:** É claro, nós vamos ter um título.
- 1540 **Aluno:** A:::
- 1542 **JACINTO:** Deu pra entender?
- 1544 (Uma pessoa falando fora da aula).
- 1546 **JACINTO:** Não é pra entregar AGORA, não pra entregar ontem, vocês vão / vão me / pode entregar na próxima aula, NÃO HÁ PROBLEMA ALGUM, mas assim...VÁ tentando fazer agora, PEGUE um rascunho, não passe logo pra aí, não faça pra aí logo de cara, pegue o rascunho, vá rascunhando, pegue uma folha de papel sua, vá rabiscando, vá fazendo...É BOM fazer aqui, começando a fazer, por que? O professor tá aqui na sala, a dúvida que vocês tiverem, vocês tiram logo comigo. Tá bom assim? Tá ok? E difícil não.

- 1536 **Aluno:** Difícil.
JACINTO: Eu sei que vocês conseguem.
- 1538 (...)
- 1540 **Aluno:** Entregar na próxima aula né?
- 1540 **JACINTO:** Pronto, texto feito... Sem problema algum de português, né? Pra você: escrever bem, você tem que treinar a escrita, pra ler bem, tem que ler muito. Tendo uma ideia, veja só. Eu fui fazer uma coisa be:m simples, fui doar sangue, lá tem um / tem uma, não é: um contrato não, mas, é um / é um termo lá que você tá se:/ se responsabilizando né? Porque você tá você: / você vai assinar que vai constar que você de fato tá ali, doando seu sangue, então você tem que assinar. E:u li lá o papel todo, sinceramente, a li / a linguagem que tá lá no papel NÃO É UMA LINGUAGEM tão Direta não, deveria até ser mais simples porque:: muita gente pode não entender (...) É isso é mermo.
- 1548 (Fim de aula)
-
- 1550 **Aluna:** Aqui Ângela eu consegui responder bem dizer o livro todo, mas agora a tua matéria, MEU DEUS.
- 1552 **MARGARIDA:** A minha tu não conseguiu não? Tá com dificuldade é?
- Aluna:** A de inglês já tá toda respondida, a de ciências humanas.
- 1554 **MARGARIDA:** MAS POR QUÊ? Se é mais interpretação de texto...tá com preguiça de ler,né?
- Aluna:** Não jamais.
- 1556 **MARGARIDA:** É: sei.
 Pronto, eu / eu vou entrega:r já todas as atividades, certo? Que eu imprimir pra vocês colarem no caderno de vocês. Aí: é::
- Aluna:** Po rque?
- 1560 **Aluna:** (...).
- MARGARIDA:** Eu já / eu já tô dando todas as de português, mas vocês não vão fazer todas de uma vez, a gente vai organizar a data de entrega de cada u:m
- Aluna:** Aí se eu quiser entregar tudo de uma vez, eu entrego, né? Pra ficar livre.
- 1564 **Outra aluna:** Hunrun.
- MARGARIDA:** Não mas é /num / num é bom você entregar um por um até porque você vai fazer das outras matérias, de outras disciplinas, tá bom? Melhor entregar um por um, não ter pressa. VIU? Olhe eu vo:u grampear em seu caderno, e a gente vai escolher ju:ntos a data de entrega, tá bom?
- Andréa, tu divide com Ericka / com ela, né?
- 1570 OLHE a gente tem até a primeira semana de: agosto, ou a segunda semana de agosto pra entregar tudo. Então vamos ver as datas, alguém tem calendário aí? Tem?(...). Vejam aí a semana que vem , já dá pra gente entregar um de hoje a oito dias, é quanto do mês?
- 1572 Quanto é André?
- 1574 É quando André?
 (...)
- 1576 **MARGARIDA:** Três?.
- Aluno:** Três.
- 1578 **MARGARIDA:** Prime:ira atividade vamos contando de oito em oito dias, intervalo de um pra outro, fica bom assim? Fica? Então olha aí na outra quarta é a quantas?
- 1580 **Aluno:** Onze.
- MARGARIDA:** Professora: O:nze de agosto de dois mil e onze, segunda atividade.
- 1582 (A professora conversa com os alunos marcando as datas para a entrega das atividades).
- MARGARIDA:** OK?
- 1584 **Aluna:** Hunrun.

1586 **MARGARIDA:** Então olhe, viu Roberta, a gente decidi:u, tá? Que essas seriam as datas de entrega das atividades não presenciais (barulho). São essas aqui, agora escutem be::m pra não esquecer.

1588 (...)

Gravem bem o que eu vou dizer pra depois não sair conversa:ndo /conversa torta, né? Essas atividades não é pra entrega todas de uma ve:z, é pra entregar u:ma a cada sema:na, tá bom? Entenderam né? Porque às vezes tem aluno que diz A:H a professora nunca passou um monte de trabalho de uma vez pra entregar. Eu só estou adiantando pra vocês os trabalhos que já estão planejados, então eu tô adiantando, somente isso, né? Vocês só vão ter a obrigação de entregar nessas datas, tá bom? Entenderam bem?

1594 **Aluna:** Eu entendi.

1596 **MARGARIDA:** Certo? Então a semana que vem, só é pra entregar um trabalho.

(Aluna fala a professora uma dúvida sobre a produção textual)

1598 **MARGARIDA:** Isso.

Aluna: Produzir um artigo.

1600 **MARGARIDA:** PRODUZIR um artigo de opinião sobre as necessidades do uso da internet. Aí você diz I:CHE essa coisa é muito difícil. Não é só pro / produzir um texto, um texto si:mplies expressa:ndo que a ideia de você:s em relação ao uso das novas tecnologias.

1602 **Aluna:** É a opinião da gente.

1604 **MARGARIDA:** Isso, a gente chama artigo de opinião que é um texto. Onde você vai OPINAR, dá a sua opinião, dizer a qual é o seu ponto de vista, qual é a sua ide:ia sobre o uso da internet, tá bom? Qual é a influência que o uso da internet vai / vai provocar na vida de vocês. É BOM? É RUIM? Quais são os pontos bons, e os pontos negativos, do uso da internet, se tem ponto negativo ou se tem pontos positivos, tá? É só escrever um texto com a opinião de vocês, tá bom? Entendeu?...Entendeu, Roberta?

1610 **Aluna:** Entendi.

1612 **MARGARIDA:** Na segunda atividade oh, essa do artigo é que é pra próxima semana, né? Na ou:tra semana, daqui a quinze dias, vocês vão entrevistar uma pessoa que usa lan house e vai questionar sobre quais os conhecimentos adquiridos via internet. Você pode parar na sua rua onde tem um lan house e dizer FULANO, tu tá usando a / a lan house e faz o quê na lan house? AH: eu estudo, eu pesquiso, eu jogo, eu entro num site de relacionamento, então você vai perguntar: E o que é que você: aprende através da internet? O que é que você aprende com isso? O que é que isso é favorável pra sua vida, em quê ? Entenderam?

1618 Aí na ou:tra., elaborar um texto de opinião sobre a importância da tecnologia no cotê / no COTIdiano DE vocês, que é no cotidiano dos jovens do PROJovem urbano, tá? No cotidiano de vocês. Então é difícil falar sobre isso?

1620 **Aluno:** É::.

1622 **MARGARIDA:** Não é difícil porque é algo que tá aí oh, na nossa vida, tá bom?

Aí a ou:tra é pesquis:ar sobre os progressos que os equipamentos e materiais de trabalho sofre:ram com as inovações tecnológicas, impondo assim exigências de qualificação de mão-de-obra para a atuação do mercado de trabalho. O que é isso? A gente sabe que houve uma evolução, por exemplo, nos telefones, não sabemos disso? Nós sabemos também que houve uma evolução NO:S computadores, só que pra que haja essa evolução tecnológica é preciso que haja mão de obra qualificada.

Será que no nosso mercado de trabalho HÁ mão de obra qualificada pra isso, pra: essas inovações tecnológicas? Nós encontramos por exemplo pessoas é: facilmente, pessoas que tem domínio técnico de computador. É fácil encontrar?

1632 **Aluna:** É.

MARGARIDA: Então vocês vão refletir sobre isso, tá bom?

- 1634 Aí o / o último é produzir um mural, contendo todos os produtos tecnológicos que vocês conhecem.
- 1636 **Aluna:** Lógico.
- 1638 **MARGARIDA:** É / é: imagens ou desenhos, tá? Vocês podem fotografar na casa de vocês o computador o telefo:ne e colocar, certo? O micro-ondas QUALQUER no / no / nesse caminho né / no caminho quando vocês estiverem fazendo essas atividades aí vocês também podem
- 1640 me procurar pra tirar dúvidas, tá bom?
- 1642 Eu tô explicando ago:ra só: por ci::ma, mas é muita coisa, mas quando chegar no dia de você fazer os outros trabalhos, aí você me procura: professora eu to fazendo o trabalho (...) mim dê mais uma orientação, que eu dou / eu darei, ta bo:m? Alguma dúvida?
- 1644 **Aluna:** É muita coisa, demais.
- MARGARIDA:** Essas aqui são atividades da outra Unidade.
- 1646 **Aluna:** Essa é a mais fácil do que as outras (risos).
- MARGARIDA:** Tá bom?
- 1648 **Aluna:** De fazer um cordel.
- MARGARIDA:** Fazer um cordel? (risos)
- 1650 **Aluna:** Aff Maria...
- MARGARIDA:** Anotem aí a frente da (...) o prazo de entrega. Aqui OH, primeira atividade dia três do oito, segunda atividade dia onze, terceira dia dezenove, e a quarta e a quinta dia vinte e quatro, tá bom?
- 1652
- 1654 **Aluna:** Data de entrega né?
- MARGARIDA:** É... Anotem aí nesse papelzinho que vocês receberam, tá bom? Vejam que a frente temdata de: entrega.
- 1656 (Conversa da professora com uma aluna).
- 1658 (Conversa dos alunos).
- MARGARIDA:** Valdete é::: depois eu explico viu Valdete pra vocês duas como que é pra fazer essas atividades, tá bom? Eu não vou voltar porque é pra gente dá continuidade, depois eu / vocês me procuram que eu explico tudo direitinho, tá?
- 1660
- 1662 A dinâ:mica é de vocês, a exigência que se tem é essa daqui, que no dia três vocês entreguem a primeira, dia onze a segunda atividade, dia dezenove terceira atividade, e dia vinte e quatro a quarta e quinta atividade
- 1664 Olhe vejam aí essa na coluna de:: individual e coletivo tem um chisinho marcando quando é individual, quando é coletiva, vocês podem opinar em fazer individual ou coleti::va. No caso aí da:: da segunda atividade OH, que tem aí coletiva, mas se você quiser fazer individual, não tem problema, coletivo é em grupo, não é? Pode ser é::: pelo menos três no máximo, tá? Três no máximo, tá bom?
- 1666
- 1668
- 1670 **Aluno:** Na primeira Produzir um artigo de opinião?
- MARGARIDA:** É um te:xto onde vocês vão colocar a opinião de vocês a idéia de você:s. Sobre o quê? Sobre as necessidades de usar a internet.
- 1672
- Aluno:** Hunrun.
- 1674 **MARGARIDA:** Se / o que é que vocês acham dessa necessidade? Tá? Se vocês necessitam usar a internet, se não necessitam, se necessitam porque necessitam? O que mudam na vida de vocês. Tá?
- 1676 (Fim de aula)