

Alicia Endres Soares

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Pelotas

2010

Alicia Endres Soares

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras/Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Texto, Discurso e Relações Sociais

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti

Pelotas
Fevereiro de 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676r Soares, Alicia Endres
Representações discursivas da atividade do professor de língua portuguesa:
uma abordagem dialógica. / Alicia Endres Soares . – Pelotas : UCPEL, 2010.

100f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2010. Orientadora: di Fanti, Maria
da Glória Corrêa.

1. ensino de língua portuguesa. 2. abordagem dialógica. 3. atividade de
trabalho. 4. atividade docente. I. di Fanti, Maria da Glória Corrêa (Or).
II. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

Alicia Endres Soares

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rejane Flor Machado (UFPEL)

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (UCPel)

Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti – orientadora (UCPel)

À Solane e Mário, meus pais,
por serem essenciais em tudo que sou e desejo ser.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser a força que me impulsiona.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo incondicional.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou o meu ingresso no Mestrado.

À Maria da Glória di Fanti, minha professora orientadora, por inúmeros conhecimentos provocados e (co)construídos, alimentando minha leitura bakhtiniana.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, por me inspirarem competência e seriedade no trabalho acadêmico - científico, com um agradecimento especial à Carmen Matzenauer, pelo incentivo, à Aracy Ernst e Wilson Leffa, pelo carinho e a Hilário Bohn e Adail Sobral, pelos diálogos produtivos.

Às professoras-colaboradoras desta pesquisa, pela receptividade e participação imprescindível.

A todos os colegas da turma XV, em especial, à Daniele, Guilherme e Gabriel, pelos momentos únicos e que já deixam saudade.

Aos inúmeros amigos do peito, em especial à Regina, Thiago e Cecel, pela credibilidade, crítica e apoio.

RESUMO

Este trabalho se propõe analisar como professores de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas representam discursivamente sua atividade de trabalho, no atual momento em que se preza, por intermédio de teorias lingüísticas e pelos PCN, por um ensino de língua integrado. Como objetivos específicos são propostos: (a) investigar, via discurso, como os professores de LP pesquisados organizam e desenvolvem o trabalho com a língua materna na carga horária semanal destinada à disciplina, identificando suas abordagens de ensino e (b) verificar pistas do debate entre as normas antecedentes e as renormalizações na atividade dos professores participantes, observando efeitos de sentido que emergem dos discursos dos professores. Para isso, elegemos como fundamentação teórica dois enfoques, em interlocução: um para tratar da concepção de linguagem e nos auxiliar na análise (teoria dialógica do discurso: Bakhtin 1929/1997, 1952-1953/2003; Bakhtin/Volochinov, 1929/2003) e outro para a abordagem do ensino como trabalho (enfoque ergológico e estudos sobre o trabalho docente: Schwartz, 2002, 2006, 2007; Faïta, 2005; Amigues, 2004). Além disso, enfatizamos algumas influências que a concepção dialógica da língua implica no ensino-aprendizagem bem como influências no modo de conceber a pesquisa acadêmica. A partir da perspectiva teórica eleita, desenvolvemos uma metodologia própria que contemplou espaços de fala com três professoras da rede municipal da referida cidade, realizando entrevistas gravadas em áudio, as quais constituíram o material de análise. A análise das entrevistas foi organizada em cada professora individualmente, enfocando a interdependência entre os seguintes tópicos: (a) a representação discursiva da atividade profissional das professoras e (b) o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. As noções bakhtinianas de enunciado/enunciação, dialogismo/diálogo, interação, palavra, acento de valor/apreciativo e voz discursiva subsidiaram a análise efetuada. Os conceitos propostos pela abordagem ergológica da atividade, que auxiliaram nesse sentido, foram os de “norma antecedente” e “renormalização”. O presente estudo, a partir das dinâmicas de interação, constatou, dentre outras reflexões específicas de cada professora pesquisada, que as práticas de ensino de LP discursivizadas nas entrevistas parecem partir do texto como foco de trabalho com os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa, abordagem dialógica, atividade de trabalho, atividade docente

ABSTRACT

This work aims to analyze how elementary school Portuguese Language (PL) teachers of Pelotas municipal network represent discursively their activity work, regarding the current moment, through linguistic theories and the PCN (National Curricular Parameters), for an integrated language teaching. As for specific objectives are concerned, they are: (a) to investigate, through discourse, how the researched PL teachers organize and develop the mother language work in the subject week schedule, identifying their teaching approaches and (b) verifying clues of the debate between antecedent norms and the renormalizations in the participant teachers activity, observing meaning effects which emerge from the teachers discourse. Therefore, two interlocution approaches were elected as theoretical basis: one is to deal with the language conception and assist in the analyzes (discourse dialogical theory: Bakhtin 1929/1997, 1952-1953/2003; Bakhtin/Volochinov, 1929/2003) and another to deal with the teaching approach as work (ergological approach and teaching work studies: Schwartz, 2002, 2006, 2007; Faïta, 2005; Amigues, 2004). Moreover, some influences that the language dialogical conception implies in teaching/learning are emphasized, as well as influences on the conception of the academic research. As of the elected theory perspective, a particular methodology was developed, which contemplated speeches with 3 teachers of the municipal network, with audio recorded interviews that constituted the material for analysis. The interviews analysis were organized on each teacher individually, focusing on the interdependency between the following topics: (a) the professional activity discourse representation of the teachers and (b) the debate between the antecedent norms and the renormalizations. Bakhtin notions of propositions/ enunciations, dialogism/dialogue, interaction, word, accent of value/appreciative and discursive voice subsidized the accomplished analysis. The concepts proposed by the ergological approach which assisted in this way were "antecedent norm" and "renormalization". The present study, from the interaction dynamics, found that, among other specific reflections of each researched teacher, the PL teaching practice discursively in the interviews seem to start from the text as the work focus with the students.

KEYWORDS: portuguese language teaching, dialogical approach, work activity, teaching activity

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
1.1 Para falar de linguagem: teoria dialógica do discurso.....	15
1.1.1 Influências bakhtinianas no ensino de língua.....	20
1.1.2 Influências bakhtinianas no fazer pesquisa.....	23
1.2 Para falar de trabalho.....	25
1.2.1 A abordagem ergológica.....	27
1.2.2 Considerações sobre o trabalho docente.....	30
2 CONTEXTO METODOLÓGICO	34
2.1 Da aproximação aos professores pesquisados e suas particularidades.....	34
2.2 Da entrevista no contexto da pesquisa.....	37
2.3 Das noções mobilizadas na análise	40
3 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA	42
3.1 Professora Salete	42
3.2 Professora Leila.....	48
3.3 Professora Martha.....	55
3.4 Interfaces das entrevistas: aproximações discursivas e diálogos emergentes.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	76

“(...) o conhecimento é uma questão de voz.
O objeto que está sendo tratado
num texto de pesquisa é ao mesmo tempo
objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante.”

(Marília Amorim)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a Língua Portuguesa na escola vem sendo foco de muitos estudos na Lingüística Aplicada, a qual há bastante tempo vem trazendo contribuições para o ensino, por intervenção de teorias que são refletidas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É possível observar, entre os estudiosos da linguagem, uma tendência atual de que o foco do ensino de Língua Portuguesa (LP) deva ser o *texto* e que haja, necessariamente, um ancoramento nos *gêneros discursivos* como forma de articulação entre leitura, produção de texto e análise lingüística.

De encontro a essa perspectiva, parece ainda haver, em algumas escolas, práticas de ensino de LP de forma compartimentalizada, que separam as “aulas de Português” em “aula de gramática”, “aula de leitura/texto”, “aula de redação”, fragmentando a própria disciplina em subdisciplinas (Bunzen, 2006). Muitos professores e/ou escolas repartem os dias/horários das aulas em objetos de ensino supostamente distintos, conferindo à língua um caráter fragmentado. Esse tratamento com o ensino da língua implica, sem dúvida, uma série de problemas e confusões que devem ser postos em discussão por intermédio de pesquisas sobre e com os próprios protagonistas da situação problematizada, isto é, os profissionais do ensino.

Ao longo das últimas décadas, com o avanço dos estudos da linguagem, mais especificamente do texto e do discurso, desenvolveram-se novas perspectivas para o ensino de línguas, no tocante às metodologias e às concepções adotadas. Passou-se então a rejeitar uma concepção de língua abstrata e inflexível, primando-se pela língua que se mostra, cada vez mais, maleável, dialogizada e essencialmente heterogênea. Nesse caminho, o ensino, no âmbito da escola, não poderia deixar de se voltar para o *texto*, para os *gêneros de texto*, como objetos de ensino-aprendizagem, visto que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (Geraldi, 2004, p.36) que ocorrem e se materializam por/em textos.

Em 1984, a publicação de *Texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, parece marcar no país essa virada conceptual no ensino de Língua Portuguesa. Já nesta época, Geraldi defendia que as “unidades básicas do ensino de português”

(p.59) seriam: (a) a prática de leitura de textos; (b) a prática de produção de textos e (c) a prática de análise lingüística. É interessante notar igualmente, que nesse período (e nessa obra), uma série de considerações foram trazidas a debate, em torno da pedagogia de língua materna, entre elas o questionamento de “até que ponto a separação estanque entre ensino de língua e ensino de literatura é necessária à separação didática das disciplinas?” (p.24) levando em consideração que “o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa. (p.18). Apesar desse questionamento e de tantas outras reflexões direcionadas ao enfoque integrado do ensino de LP, como é o caso dos PCN, hoje ainda é possível observar uma fragmentação ainda maior da disciplina LP, pois nota-se que alguns professores (ou escolas) dispõem de uma disciplina somente para ler, outra só para escrever e outra só para classificar e nomear sintático-morfologicamente (essa é a “verdadeira” aula de Português!?), como se isso fosse possível e de melhor apreensão por parte dos alunos.

Nesse sentido, ocorre um desmembramento no ensino de língua, não condizente com sua realidade multifacetada e social, isto é, em sua realidade concreta e viva. De fato, essas práticas fracionadas no ensino de línguas são decorrentes de uma forte concepção de educação que preconiza a *informação* em detrimento da *produção*, da *transformação*. Por isso, a escola dissocia, muitas vezes, as dimensões da língua como forma de melhor “presentear” os alunos com “caixas” de informação desvinculadas de usos *reais* da língua. Considerando que é o professor-trabalhador o intermediador/protagonista desse processo, cabe a ele revelar os propósitos dessa compartimentalização ou não da aula de Português. Daí a intervenção da presente pesquisa.

Como objetivo geral, este estudo pretende analisar como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas representam discursivamente sua atividade de trabalho, no atual momento em que se preza, por intermédio de teorias lingüísticas e pelos PCN, por um ensino de língua integrado. Como objetivos específicos, visamos: (a) investigar, via discurso, como os professores de LP pesquisados organizam e desenvolvem o trabalho com a língua materna na carga horária semanal destinada à disciplina, identificando suas abordagens de ensino; (b) verificar pistas do debate entre as normas antecedentes e

as renormalizações na atividade dos professores participantes, observando efeitos de sentido que emergem dos discursos dos professores.

Para embasar a problemática aqui levantada, a teoria dialógica do discurso, emergente do Círculo de Bakhtin em diversas obras (Bakhtin 1929/1997, 1952-1953/2003; Bakhtin/Volochinov, 1929/2004), (inter)ligada a estudos das ciências do trabalho, em especial a ergologia (Schwartz, 2002, 2006, 2007), fornece o respaldo teórico-metodológico necessário para se empreender uma pesquisa que se quer (co)construída na relação pesquisador-pesquisado-material de análise, como forma de chegar “a uma melhor apreensão do sentido que os próprios professores dão à sua atividade de trabalho e do modo como a orientam” (Machado, 2004, p.xv).

Nesse quadro, a presente pesquisa está engajada em atender a demanda de um diálogo concreto entre a Universidade e a Escola, a fim de desenvolver reflexões que possam contribuir para o aprimoramento de ambas as instituições. Sendo assim, pretendemos tanto fomentar a reflexão sobre o *trabalho docente*, no âmbito acadêmico, como no campo escolar.

Quando se elege o ensino de línguas, especificamente, como foco de pesquisa, muitos são os caminhos, tanto teóricos como de objetivos, a percorrer. O viés que buscamos tomar neste estudo desenvolver-se-á à luz de uma concepção de ensino como trabalho, a qual adota a atividade do professor como unidade de análise. Busca-se, nesse percurso, observar no dizer de professores como aparecem representações discursivas, projeções no enunciado, sobre suas práticas, procedimentos e concepções que subjazem ao referido ensino.

Além dos pontos já mencionados, espera-se, no decorrer da pesquisa, compreender, ainda que em parte, a complexidade do trabalho com a língua no que se refere à articulação ou fragmentação na disciplina de LP.

Para desenvolver esta pesquisa, contamos com a colaboração de três professoras¹ atuantes no ensino fundamental (ciclos I e II: de 5ª a 8ª série) de duas escolas públicas municipais de Pelotas. Aproximamo-nos do meio de trabalho dessas professoras realizando visitas às escolas bem como desenvolvendo um espaço de entrevistas, que passaram a constituir o material de análise desta dissertação. As análises foram realizadas com respaldo nos suportes teóricos já explicitados, levando em conta a circulação de acentos valorativos, observados a

¹ Apresentaremos mais detalhadamente os sujeitos da pesquisa no Capítulo 2, o qual trata dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

partir de marcas lingüístico-discursivas, os quais dão pistas da posição assumida pelo sujeito no discurso.

Organizamos a dissertação em três capítulos, seguidos das *Considerações finais*. O capítulo 1 apresenta os pressupostos teóricos da pesquisa em duas seções: *Para falar de linguagem: teoria dialógica do discurso* e *Para falar de trabalho*. Nessas seções são tratados conceitos e noções desenvolvidos pela teoria dialógica do discurso, postulada por M. Bakhtin, e o enfoque ergológico da atividade empreendido por Y. Schwartz. Em *Para falar de linguagem: teoria dialógica do discurso*, discorremos sobre algumas *Influências bakhtinianas no ensino de língua* e *Influências bakhtinianas no fazer pesquisa*, por considerá-las importantes nesta dissertação. Em *Para falar de trabalho*, desenvolvemos reflexões sobre *A abordagem ergológica* e *Considerações sobre o trabalho docente*.

No capítulo 2, intitulado *Contexto metodológico*, relatamos nosso percurso de pesquisa e desenvolvemos uma reflexão acerca do gênero discursivo entrevista, dispositivo de nossa atenção. Por último, trazemos à tona as noções e tópicos que emergiram na análise e discussão do material.

As análises e discussões foram efetuadas no Capítulo 3, *Representações discursivas da atividade profissional do professor de Língua portuguesa: uma análise dialógica*, que está organizado em quatro seções de modo a contemplar o dizer de cada uma das três professoras-colaboradoras da pesquisa e o diálogo entre as entrevistas com as professoras.

Nas *Considerações finais*, destacamos em síntese as reflexões que este estudo produziu e as constatações oriundas da aproximação aos professores pesquisados e da análise das entrevistas.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Vivemos tempos de hibridismo teórico e metodológico nas ciências humanas e sociais, o que tem tornado as fronteiras disciplinares tênues e sutis.²
(Luis Paulo da Moita Lopes)

Este capítulo, que tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica da presente pesquisa, está organizado em duas seções. A primeira (1.1) trata da concepção dialógica da língua advinda do Círculo de Bakhtin³ e a segunda (1.2) apresenta os pressupostos dos estudos do trabalho, fundamentalmente da abordagem ergológica desenvolvida por Yves Schwartz.

1.1 Para falar de linguagem: teoria dialógica do discurso

Bakhtin/Volochinov, em *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1929/2004), ao criticar a visão estruturalista e sistematizada da língua, postula com veemência a sua real essência: a *plurivocidade/plurivocalidade*, entendida como a propriedade da linguagem resultante da articulação inevitável de múltiplas vozes sociais que a constituem dinâmica e heterogênea, por excelência.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (p.123)

Com este preceito, a obra mencionada desenvolve um novo estatuto para língua, até então concebida fora de sua realidade viva – realizada por sujeitos – incidindo em uma concepção dialógica, pois ocorre pelo *dialogismo*. A idéia de

² In: *Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b.

³ Trata-se de um grupo de intelectuais que, liderado pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, se reunia regularmente de 1919 a 1929 na Rússia. Era constituído por pessoas de diversas formações, mas com um interesse em comum: a paixão pela linguagem. Dentre os seus principais integrantes destacam-se Valentin. N. Volochinov e Pavel. N. Medvedev (Faraco, 2009).

dialogismo, princípio inerente à linguagem, se dá pelo processo de alteridade eu-outro dentro da “cadeia complexa da comunicação verbal”, ou seja, um fluxo ininterrupto de *enunciados* que se ligam uns aos outros. O enunciado, conforme Bakhtin (1952-1953/2003) é produto da interação dialógica (enunciação) dos sujeitos do discurso. Ele constitui um elo, pois é sempre uma resposta a outro enunciado. O que se enuncia é orientado por dizeres já efetuados estabelecendo relações dialógicas. O enunciado é considerado a unidade da comunicação verbal e, além disso, é concreto e pleno já que materializa um “querer-dizer”, uma manifestação sócio-ideológica.

Assim, os conceitos de *dialogismo* e *enunciado* são (co)relacionados/interdependentes já que todo enunciado funciona como elo na cadeia da comunicação à medida que, segundo o conceito de dialogismo, sempre há outras vozes no interior de cada discurso (Bakhtin, 1952-1953/2003).

É pertinente referir que, ao tratar da dinâmica da comunicação verbal, Bakhtin torna claro o papel do “sujeito do discurso”:

(...) o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (Bakhtin, 1952-1953/2003, p.274)

Tal postulado sugere pensar sobre a função que o sujeito ganha no pensamento do Círculo de Bakhtin, ou melhor, a importância dada não só ao falante/locutor como ao ouvinte/interlocutor, sendo ambos agentes *ativos* no processo de interação. Para Bakhtin, dessa forma, todo ato de comunicação se dá na *alternância dos sujeitos do discurso* (locutor - interlocutor), o que sustenta afirmar a posição ativa desses sujeitos de tal forma que, não havendo limites precisos no fluxo da interação, já não há mais um “falante” e um “ouvinte”, mas locutor(es) e (inter)locutor(es) ocupando simultaneamente o espaço do dizer (e do “querer dizer”) numa relação de *ativa posição responsiva*. Em síntese, a noção de *atitude responsiva ativa* parte da idéia de que “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (Bakhtin/Volochinov, 1929/2004, p.94). O que Bakhtin alega é que em qualquer enunciação o interlocutor (destinatário) adota junto

ao locutor uma posição ativa, uma atitude responsiva frente ao discurso: responde, concorda, participa, discorda, completa.

Nessa lógica, Bakhtin afirma que o sujeito se constitui discursivamente, na inter-relação com o outro. Como bem diz Faraco (2009):

É nessa atmosfera heterogênea [língua apresentada como um mundo de vozes sociais] que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. (p.84)

Portanto, é no complexo intercâmbio social que se forma o sujeito, o qual, não enunciando sozinho, se constitui no diálogo com discursos de outrem. Ao enunciar, resgatamos da “multidão de vozes sociais”, isto é, segundo Bakhtin, a heteroglossia (ou plurilingüismo), perspectivas semânticas, posições e pontos de vista variados. Faz-se importante mencionar ainda que a concepção de sujeito bakhtiniana, embora revele sua constituição social e heterogênea, não exclui sua singularidade. Faraco apresenta o sujeito em Bakhtin “como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques” (p.81). Nessa medida, pode-se dizer que o sujeito é dotado de singularidade e pluralidade ao mesmo tempo. Ele “cria” e “repete” simultaneamente, pois ao enunciar se vale de “já-ditos” que são parte da cadeia ininterrupta de vozes sociais e de discursos alheios e ao mesmo tempo imprime uma marca singular (nova e única), em sua enunciação.

É com esse conjunto de idéias que o Círculo, sem excluir a Lingüística saussuriana, acaba por motivar “o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso” (Brait, 2006) a qual nos oferece indícios para olharmos para enunciações, para os discursos, isto é, para língua em sua integridade concreta e viva. Sendo assim, trata-se de explorar, de focalizar, nos estudos da linguagem, a enunciação (o enunciado⁴) por ela ser o material verbal concreto e irrepitível das esferas de atividade humana.

A preocupação central do Círculo, ao tratar da linguagem do ponto de vista do *discurso*, é justamente a ênfase dada a seu aspecto sócio-histórico, ou seja, a

⁴ Bakhtin não faz distinção entre *enunciação* e *enunciado*, uma vez que usa em russo o termo *viskázivanie*, que designa tanto o processo como o produto do dizer, conforme explica o tradutor Paulo Bezerra (Bakhtin, 1952-1953/2003).

relevância do sujeito/locutor, o qual condiciona e determina o discurso em *enunciados concretos*. Uma posição interessante a esse respeito é vista em Souza (1999), leitor de Bakhtin:

O processo dinâmico com que os principais conceitos do Círculo são definidos dá a dimensão dos elementos envolvidos na investigação do enunciado concreto. Se ele é concreto, é histórico; se ele é histórico, é humano; se ele é humano, é social; se ele é social, é ético; se ele é ético, é consciente, tudo isso em interação orgânica. (p. 93)

Torna-se importante referir nesse momento o que o Círculo chamou de *acento de valor* ou *posição avaliativa* (apreciativa) que diz respeito à impressão avaliativa e expressiva do sujeito do discurso em toda e qualquer forma de enunciado (Bakhtin/Volochinov, 1929/2004). Em outras palavras, o acento de valor é o que marca a presença do sujeito/locutor na língua, no enunciado concreto. Dessa forma, o acento de valor é constitutivo do enunciado e é materializado “pela entonação (entoação) expressiva (como tom amistoso, autoritário, irônico, professoral, demagógico, científico) inscrita em diferentes situações de comunicação discursiva, fazendo os temas variarem.”⁵

Todos esses preceitos advindos do pensamento de Bakhtin e seu Círculo, ao retratarem um novo estatuto para a linguagem, reelaboram também a concepção de *palavra*. Nesse ramo, obviamente, a visão de palavra torna-se outra e está imbricada diretamente à idéia de enunciação. Nos termos de Bakhtin/Volochinov (1929/2004),

Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. (p. 95)

Ou seja, a palavra não é vista como “forma fixa pertencente a um sistema lexical de uma língua dada”, mas sim como fenômeno de natureza dinâmica e sobretudo ideológico, pois, no processo de comunicação discursiva, a palavra não surge sozinha, ela vem sempre acompanhada do que já tratamos acima: do *acento valorativo*. Além disso, é a palavra, carregada de valor, que suscita atitudes responsivas nos interlocutores em uma dada enunciação.

⁵ Ver verbete “acento de valor” in Di Fanti (2009).

Sob esse enfoque, destaca-se, além das noções já mencionadas (dialogismo, enunciado/enunciação, ativa posição responsiva, acento de valor e palavra), outra noção crucial que permeia a obra bakhtiniana: a noção de *gênero discursivo* (GD), sendo essa noção a conjetura possível para um ensino de língua desenvolvido em práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística de forma integrada.

Ao definir GD, Bakhtin (1952-1953/2003) se vale da noção de *esferas/campos da atividade humana*, as quais, de acordo com as necessidades dos indivíduos, lançam *enunciados* que resultam em formas típicas de interação verbal. Ou seja, cada *esfera* cria gêneros em função das atividades humanas exercidas na sociedade. Assim, são os modos de vida, as atividades humanas, que se encarregam de elaborar os infinitos tipos de enunciados pelos quais sempre nos comunicamos. Daí a afirmação de Bakhtin de que nos comunicamos por gêneros, dos mais variados, advindos de contextos e situações sociocomunicativas distintas (as esferas): religiosa, artística, cotidiana, científica, comercial, etc. Definem-se por gêneros, portanto, os variados enunciados, relativamente estáveis, que partem e se cruzam das/nas esferas da vida social.

Para Souza (1999), os GD “se tornam modelos padrões da construção de um todo verbal, como que uma tipologia estilístico-composicional das produções verbais.” (p.99). As formas de enunciados que possuem certa estabilidade vem a ser o gênero discursivo. Segundo Bakhtin (1952-1953/2003), os GD são constituídos de conteúdo temático (sentidos “provisórios” das enunciações”), estilo (escolhas e meios lingüísticos individuais para enunciar) e construção composicional (forma organizacional, o “como” é construído o enunciado).

Bakhtin (1952-1953/2003) afirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p.268). Os GD refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social, ou seja, é por meio da linguagem (dos gêneros) que se observa as mudanças e transformações (evoluções) da sociedade.

Já na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1929/2004), muito antes da publicação do ensaio *Os gêneros do discurso* (1952-1953/2003) em *Estética da Criação verbal* (1979/2003), Bakhtin evidencia a importância de se observar os gêneros, mesmo ainda não os tendo designado como tal: “todos os tipos de

atividade mental que examinamos, com suas inflexões principais, geram *modelos e formas de enunciações correspondentes*” (*grifo meu*, p.116), e ainda, ao apresentar a “ordem metodológica para o estudo da língua” (p.124) discorre em seu segundo tópico:

As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

Por meio dessas considerações, percebe-se, portanto, uma visão outra de língua que por sua vez parece ser a menos contemplada efetivamente no agir educacional, tendo em vista as práticas problemáticas observadas na maioria das vezes como, por exemplo, a elaboração de textos pelos alunos fora de qualquer situação de interação concreta e com o professor como exclusivo destinatário.

Vejamos na seção seguinte como alguns pontos da abordagem dialógica da linguagem refletem no ensino de língua.

1.1.1 Influências bakhtinianas no ensino de língua

Fazendo dialogar a teoria bakhtiniana com o ensino de língua portuguesa (LP), um primeiro ponto a destacar diz respeito à pertinência dessa perspectiva para o objetivo central que as aulas de LP ganham na orientação direta dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000), qual seja, a concentração do ensino “não nos conteúdos de tradição gramatical ou literária, e sim nos *usos sociais da língua*.” (Jurado; Rojo, 2006, p.38, *grifo meu*). São esses usos sociais da língua e da linguagem, isto é, atos interlocutivos definidos, que devem nortear e estabelecer as ações educativas, os objetivos de ensino. A escola, preocupada com o desenvolvimento social, precisa possibilitar ambientes para que situações comunicativas variadas envolvam o alunado, dando-lhes condições para agir, responder e interpretar no/o mundo.

A noção de *gênero* é trabalhada em correntes teóricas distintas, tamanha a sua importância para os estudos da linguagem. Em sua interface com o ensino, o conceito de gênero do discurso (GD), na perspectiva sócio-histórica e dialógica de

Bakhtin, pode ser visto não apenas nos PCN, em que convive com outras concepções, mas em alguns trabalhos encarregados de evidenciar o quanto este conceito favorece um desenvolvimento aprimorado das habilidades de leitura e escrita almejadas em qualquer nível de ensino. Para exemplificar, autores como Roxane Rojo e Carlos Alberto Faraco, de influências bakhtinianas, atuam com atenção voltada para o campo do ensino, sobretudo de língua materna, com ênfase nos GD como objetos de ensino aprendizagem. De maneira geral, o que se tem defendido e mostrado em grande parte desses trabalhos é que os gêneros no âmbito escolar:

- promovem o (re)conhecimento da importância da língua como prática social;
- têm o mérito de articular aspectos situacionais e lingüísticos, revelando a dinamicidade da língua em interações diversas;
- favorecem a trans[inter]disciplinaridade;
- constituem forma de articulação entre leitura, produção de texto e análise lingüística.

A influência dos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo de estudos na pedagogia do ensino de línguas significa, primeiramente, dar atenção para o funcionamento da linguagem/língua em sua dimensão “histórica, social, cultural, suas condições de uso e não unicamente a dimensão gramatical.” (Brait & Rojo, 2003, p.9). Assim sendo, a focalização do ensino dar-se-á em contextos comunicativos mais reais, deixando de lado as vastas classificações e nomeações de segmentos lingüísticos, as quais não garantem as competências de utilização da língua, e assumindo “que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual.” (Faraco e Castro, 2000, p.2).

Para esses autores, a área de atuação pedagógica de língua materna necessita estar ancorada e fundamentada em uma teoria “para a interpretação e possível resolução dos problemas” (p.3). Afirmam ainda que somente a mudança na maneira de conceber a linguagem é insuficiente e que “a tradicional e necessária ponte entre a teoria e a prática ainda está por se fazer no que se refere à relação das idéias lingüísticas de Bakhtin com o ensino de linguagem” (p.3).

Além da introdução de uma concepção de língua diferenciada pelo pensamento bakhtiniano, a distinção entre *enunciado* e *oração* e conseqüentemente o conceito de gêneros discursivos podem instaurar, na escola, práticas de leitura, produção textual e análise lingüística de forma mais adequada do ponto de vista da verdadeira natureza da linguagem. De acordo com Bakhtin (1952-1953/2003), existe uma total confusão entre enunciado e oração. Para o autor, a oração deve ser entendida como *unidade da língua*, ou seja, fora do contexto de produção e recepção, pois carece de capacidade de determinar resposta, não sendo delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, como o enunciado o é. A ausência dessa alternância imprime na oração um caráter artificial, acabado e, por não suscitar qualquer posição *responsiva* do outro, constitui uma unidade isolada e, portanto, não se faz elo na cadeia da comunicação verbal. Já o enunciado, *unidade da comunicação discursiva*, caracteriza-se fundamentalmente pela intenção ou vontade discursiva de um falante, o que imprime a ele a *conclusibilidade* (princípio e fim absolutos – ele é cercado de outros enunciados) e *exauribilidade* (mínimo de acabamento que permite ocupar uma posição responsiva). Como salienta Bakhtin, ao tratar do problema da oração, “quando esquecemos este pormenor na análise de uma oração, deturpamos a sua natureza (e ao mesmo tempo também a natureza do enunciado, gramaticalizando-o)”. (p.278).

Assim, ao se levar em conta, nas práticas de ensino, uma concepção de língua mais voltada ao pensamento bakhtiniano, o objeto de ensino-aprendizagem precisa ser o enunciado (*unidade da comunicação discursiva*, em seus variados gêneros) e não a oração (*unidade da língua*). Essa reflexão reforça, mais uma vez, o fato de ser inevitável, na escola, recorrer ao estudo da língua viva, ou seja, da linguagem em uso, deixando de se trabalhar com orações isoladas, prontas, fora da realidade concreta dos alunos. Nesse sentido, torna-se pertinente destacar as palavras de Bakhtin (1952-1953/2003):

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações [gêneros] e justamente com essas formas. (p.283)

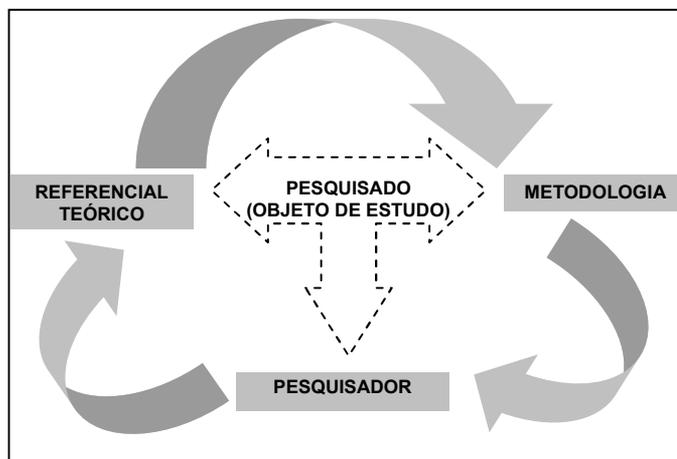
Faz-se ainda necessário esclarecer dois aspectos a respeito da escolha do que se tem chamado de teoria dialógica do discurso para fundamentar esta pesquisa. O primeiro diz respeito ao fato de que embora Bakhtin não tenha tratado do ensino em suas obras, seu pensamento oferece, como diz Faraco e Castro (2000), “todo um conjunto de idéias e avaliações sobre a relação entre o ser humano e a linguagem que, além de iluminar os problemas relativos ao seu ensino, podem igualmente contribuir para uma nova interpretação dos problemas de aprendizagem de um modo geral” (p.9). Nessa perspectiva, pode-se entender que o pensamento bakhtiniano, por intermédio de seus postulados e conceitos, fornece subsídios para que sejam repensadas as práticas de ensino, principalmente no âmbito da linguagem.

O segundo aspecto a ressaltar decorre de que a referida teoria não consiste em um modelo teórico pronto e aplicável num dado objeto de pesquisa, tampouco o conceito de *dialogismo* reflete somente uma categoria de análise. Como nos aponta Amorim (2004, p.16), o dialogismo “é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita”. Pode-se dizer que eleger a concepção dialógica de língua proposta por Bakhtin e seu Círculo consiste, além de fundamentar propriamente a investigação, em assumir uma postura diferenciada no fazer-científico. É que o abordaremos na seção seguinte.

1.1.2 Influências bakhtinianas no fazer pesquisa

Ao adotar a perspectiva bakhtiniana da linguagem, assume-se uma pesquisa pautada por um *movimento dialógico constante*⁶, que põe em diálogo pesquisador, objeto de estudo, referencial teórico e metodologia, revelando a dinamicidade do agir investigativo, do mesmo modo como a língua, o processo de enunciação, são entendidos. Em outras palavras, a dinamicidade da linguagem implica a movimentação do fazer-científico não de forma linear e contínua, mas numa espécie de vai-e-vem entre seus elementos, opaca e complexa, em que o objeto de análise ganha voz deixando brotar dele mesmo os caminhos da pesquisa.

⁶ Cf. DI FANTI, M. G. C.; SOARES, Alicia Endres. *A pesquisa em perspectiva dialógica*. In: IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras - Cultura e Diversidade - FILE IV, 2007, Pelotas : UFPel, 2007. p.1-11.



- Movimentação dialógica da pesquisa-

A noção de atitude responsiva ativa (ativa compreensão responsiva, defendida pelo pensamento de Bakhtin) é a que principal respalda esta reflexão, pois define que todos os interlocutores de uma situação de comunicação possuem participação ativa, não havendo uma mera recepção do código linguageiro. Ao transpor esta noção para a situação de pesquisa, o pesquisador “é desafiado a travar um diálogo com o material de investigação que desencadeie atitudes ativas a serem tomadas de modo a operacionalizar uma análise produtiva.” (Di Fanti e Soares, 2007).

Por esse viés, pesquisador, referencial teórico e metodologia ganham um novo sentido na medida em que respondem à complexidade provocada pelo elemento central e gerador dessa interação: o próprio objeto de estudo (pesquisado). Este, pensando em termos dialógico-responsivos, é quem oferece pistas ao investigador, que por sua vez procura desenvolver processos que respondam às especificidades do objeto, que possibilitem sua compreensão e que proporcionem a abertura para o debate.

Cabe ressaltar aqui o que é explicitado em Brait (2006):

O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralingüístico aí incluído. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá (...) herdando da Lingüística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações

enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. (p.13)

Tal constatação propaga o papel da abordagem dialógica para o contexto de pesquisa em que há também a possibilidade de, em diálogo com o objeto de análise e pelas relações dialógicas, situar as atividades em que determinados discursos se formam, sua maneira de participar das esferas de produção, circulação e recepção e ainda a suas identidades (Brait, 2006, p.14). Nesse entendimento, o processo investigatório é dado na interação de seus elementos, movimentados pela “voz” do objeto e pelas relações dialógicas que se estabelecem.

Dessa forma, entende-se ser a pesquisa um processo em constante movimento, que, não partindo do uso de metodologias prontas para “aplicação”, cria um percurso próprio a ser (co)construído. Essa construção dinâmica e interativa entre os elementos do processo investigatório é fruto do que se constata nas obras do Círculo em que “não há categorias, *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto.” (Brait, 2006, p.14)

Dentro dessa direção, a maneira como se tem desenvolvido os estudos sobre o trabalho, sob o enfoque de lingüistas em interlocução com a ergonomia da atividade, a ergologia e a psicologia do trabalho, etc., tem possibilitado operar significativamente em convergência com as considerações que até aqui se tentou esboçar para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, é com base nesses preceitos que a seguir se expõe a segunda linha que fundamenta a presente pesquisa: o ponto de vista da abordagem ergológica, bem como estudos sobre o trabalho docente, que vêem na atividade laboral realizada e no dizer dos professores-trabalhadores um modo de compreender para transformar.

1.2 Para falar de trabalho

O diálogo que vem se estabelecendo entre os estudos da linguagem e as ciências do trabalho advém não só da importância de se construir uma abordagem interdisciplinar, mas da necessidade que uma área tem da outra. Isto quer dizer que, sendo linguagem e trabalho uma relação indissociável (Di Fanti, 2004), uma análise

do trabalho necessita da intervenção do lingüista, assim como o estudioso da linguagem, ao abordar as práticas educacionais, precisa considerar a atividade do professor como atividade de *trabalho*. Essa relação se reforça à medida que linguagem e trabalho são compreendidas como *atividade*.

O lingüista Daniel Faïta, que atua nesse terreno, expõe sobre essa relação da seguinte forma:

Os problemas que surgem no domínio das atividades sociais geralmente suscitam o estudo e a intervenção de representantes das ciências da ação. Não é raro que estes se voltem para as ciências da linguagem, quando constatarem a dificuldade de se penetrar nos enigmas da comunicação entre os atores dos processos sociais e, particularmente, constatarem a sua incapacidade para elucidar problemas de "sentido". (Faïta, 2005, p.79)

Deve aqui ficar claro, de acordo com essa visão, que entender a prática de ensino como trabalho implica compreendê-la não como execução, mas como *atividade*, como ação que se desenvolve coletivamente e ao mesmo tempo singularmente, dirigindo-se sempre a alguém. Nesse sentido, a atividade é (assim como o enunciado para Bakhtin) dialógica, elo na cadeia de outras atividades, formando uma complexidade de condutas que demandam análise. Atividade e linguagem constituem, dessa forma, unidades e objetos de análise.

Dada a necessidade de intervir sobre as situações de trabalho, sobretudo no trabalho docente, bem como a de valoração dos profissionais deste campo, este estudo busca respaldo na abordagem ergológica, desenvolvida por Schwartz (1997), a qual vem contribuindo para uma aproximação e melhor compreensão das questões relativas ao trabalho. A ergologia consiste em um marco conceitual resultante da percepção do caráter complexo da atividade de trabalho que, reformulando conceitos da ergonomia da atividade e da filosofia, atua na análise do trabalho procurando compreendê-lo para oferecer possíveis alternativas de melhorias.

Essa abordagem auxilia o reconhecimento da experiência, saberes e valores do trabalhador, no caso desta pesquisa o professor-trabalhador, enfatizando a importância de se criar espaços de fala, no processo de pesquisa, que convoquem esses profissionais a refletirem sobre suas atividades de trabalho, seus modos de fazer. Com efeito, dar voz ao trabalhador constitui-se num meio que possibilita a reflexão sobre a atividade de trabalho, o debate entre as *normas antecedentes* e as

renormalizações, isto é, o embate entre o que precede a atividade (norma) e o que o trabalhador adapta, modifica, singulariza, conforme o que lhe surge no decorrer de sua atividade (*renormalizações*) (Schwartz, 2006).

Nesse caminho, os estudos sobre o trabalho docente (Faïta, 2005; Machado, 2004; Amigues, 2004) têm apontado direções para tornar visível, ainda que parcialmente, aspectos da atividade realizada pelos professores, de modo a refletir sobre os conflitos que emergem em sua prática. Isso faz com que se focalize a atividade do professor que, ao falar sobre seu trabalho, acaba por (re)elaborar e produzir saberes sobre o fazer docente, desencadeando um movimento dialógico que suscita a circulação de efeitos de sentido diversos.

São considerados, nesse processo, os saberes partilhados e desenvolvidos pelo coletivo de trabalho dos quais se espera emergir, no caso desta investigação, os singulares modos de trabalho com a língua materna de cada professor investigado, o que suscitará o debate entre as normas antecedentes (orientações dos PCN, prescrições da escola, orientação do grupo de professores etc.) e as *renormalizações* (o trabalho vivo) na atividade docente de LP.

1.2.1 A abordagem ergológica

Promover o intercâmbio entre os variados discursos que circulam em situações de trabalho é uma das principais contribuições da abordagem ergológica, enfoque esse, iniciado nos anos 80, na França, inspirado em trabalhos da ergonomia da atividade. Os estudos ergonômicos surgiram em contraposição ao período taylorista⁷, a visão mecanicista do trabalho humano, que o concebia exclusivamente como execução de tarefas.

De acordo com Souza-e-Silva (2002),

a partir [das] observações [dos ergonomistas da atividade] nas organizações tayloristas, portanto, em um trabalho nas linhas de montagem que se acreditava repetitivo – pressupunha-se a crença na racionalização dos processos de produção por meio do controle do tempo e do ritmo de trabalho –, foi possível a percepção da enorme variabilidade a que está sujeito o trabalho humano. (p.64)

⁷ Período influenciado por Frederic Taylor, nas primeiras décadas do século XX.

Os estudos da ergonomia buscaram, portanto, analisar o trabalho humano sob o viés da atividade, pondo em jogo a oposição entre o que chamam de *trabalho prescrito* (ou *tarefa*) e *trabalho real* (ou *atividade*) fomentando a distância existente entre eles. Tais noções equivalem ao que os estudos ergológicos por sua vez (e em desdobramento dos estudos ergonômicos) reconfiguraram como *normas antecedentes* e *renormalizações* (Schwartz, 2006), atentando para o que acontece entre essas duas dimensões.

A ergologia nasce, então, de uma reflexão ampliada da ergonomia, trazendo para as investigações do “mundo do trabalho” um olhar acadêmico, um olhar pluridisciplinar, fazendo “um vai-e-vem entre os saberes acadêmicos sobre o trabalho e os saberes ‘engajados’ pelos trabalhadores.” (Schwartz, 2006, p.458). Considerando o declínio da visão taylorista, as modificações no campo do trabalho e a partir de questionamentos como “o que é trabalho?”, foi consolidado um grupo de formação e pesquisa conhecido como *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST), formado pelo filósofo Yves Schwartz, o lingüista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon, que atuavam no Departamento de Filosofia na Universidade de Aix-en-Provence, na França.

A contestação provocada pelo grupo APST é, grosso modo, a relação da atividade humana comandada por ritmos e por ambientes materiais, isto é, por um ambiente mecânico, maquínico. As modificações no trabalho emergem e com isso cresce uma necessidade de investigá-las, de compreendê-las. Schwartz, na obra *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana* (2007), afirma que

Se não se faz um esforço de ir ver de perto como cada um não apenas “se submete” – entre aspas – mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho, se não se faz esse esforço, então interpreta-se, julga-se, e diagnostica-se no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos. (Schwartz, 2007, p.26)

Assim, é o interior e a complexidade de situações reais de trabalho o foco de interesse da abordagem ergológica, tratando a atividade por intermédio do conceito de *atividade industrial*, a qual envolve a dinâmica entre as normas antecedentes e as renormalizações.

Para o autor, é preciso estar atento a tudo o que está em jogo cotidianamente nas atividades laborais, e, além disso, ele questiona: “será que podemos falar do trabalho sem o trabalhador?”. E ainda ressaltando a importância do diálogo efetivo com os trabalhadores reforça que “não podemos julgar o valor das mudanças do trabalho sem se inquietar, do ponto de vista daquele que trabalha.” (p.29). Assim, Schwartz defende que é preciso “ir ver a atividade de perto”, ir ver como as atividades se concretizam.

A atividade de trabalho, centro das atenções dos estudos ergológicos, “está sempre, em um dado meio, em negociação de normas (...) normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias”. (p. 31) Nesse sentido, cada situação de trabalho reinventa um trajeto particular tendo em vista a singularidade do sujeito trabalhador e seu aspecto caracterizado por escolhas, debates de normas e valores.

Conforme Schwartz (2007), a abordagem ergológica não pretende obter um modelo de análise único, pois “O olhar ergológico descategoriza e ao mesmo tempo nos permite recategorizar de outra forma estas transformações, apoiando-se justamente sobre o fato de sempre haver este “trabalhar de outra forma” em toda atividade de trabalho.” (p.35). Tal constatação nos remete a outra noção elaborada no viés de Schwartz, que vigora a partir desse movimento de o trabalhador estar constantemente tendo de gerir normas, tendo de “trabalhar de outra forma”. O fundador da ergologia defende que todo trabalhador, mesmo estando cercado de normas, está sujeito à transgressão, ao retrabalho, ao que ele chama de “uso de si”. Por não haver somente execução, pelo fato das normas antecedentes serem sempre incompletas, insuficientes, o trabalhador necessita fazer *uso de si*, isto é, agir fora do “Registro 1” (normas, prescritos, imposições, tudo que antecede formalmente a atividade). Isso porque é “impossível para o meio evitar a variabilidade” (p.192).

Ao extrapolar as normas, o trabalhador faz uso de si *por si mesmo* e uso de si *pelos outros*. O primeiro diz respeito ao preenchimento do “vazio de normas”, por si próprio, pelas suas leis, pela sua história do meio, com sua singularidade e maneira particular de reagir. O segundo consiste em dar conta do que falta no Registro 1 por intermédio *dos outros*, que engloba normas de todos os tipos, advindas de variados

terrenos. Afinal, os outros cruzam toda atividade, ela é sempre atravessada por “um mundo de exigências” e/ou um universo de normas e valores.

É necessário tornar claro que este escopo do enfoque ergológico que tentamos apresentar aqui não está evidentemente dentro do objetivo desta pesquisa. No entanto, pautamos nosso trabalho a partir de suas reflexões, considerando alguns de seus conceitos, como atividade de trabalho, Registro 1 (normas antecedentes, prescrições), Registro 2 (renormalizações, adaptações na atividade laboral) e “uso de si”, nas análises posteriormente efetuadas no Capítulo 3.

Na seção seguinte, tratamos do trabalho docente, mais especificamente do trabalho com a LP e de algumas normas antecedentes que formam o Registro 1 dos professores de LP em geral, bem como dos professores participantes da pesquisa.

1.1.2 Considerações sobre o trabalho docente

Em consonância com estudos sobre o trabalho, abordaremos nessa seção o trabalho docente e suas características próprias. A atividade docente é caracterizada por uma diversidade de normas antecedentes e também por representações que circulam, mesmo no senso comum (“o professor é aquele que deve transmitir/ensinar conhecimento”, “o professor é aquele que aprova/reprova”, “o professor é aquele que sabe e que deve responder”, enfim), concebendo uma série de determinações acerca desse profissional, tanto que existe um número considerável de trabalhos e publicações que abordam esta atividade de trabalho, sob distintas perspectivas.

Nesse sentido, o professor-trabalhador é regido por diferentes olhares, desde seus superiores na hierarquia da instituição de ensino, pelos seus próprios colegas, até pelos seus alunos e pais de alunos. Não faltam posicionamentos e/ou críticas acerca do trabalho do professor, no entanto, este carece de um olhar diferenciado, ou melhor, mais cauteloso e atento às circunstâncias que carregam este trabalho.

De acordo com o enfoque de Schwartz e seu grupo de estudos, o “mundo do trabalho” tem sofrido transformações. À medida que a sociedade se desenvolve, a língua muda, as atividades humanas mudam e isso recai nas atividades de trabalho.

No que tange ao trabalho docente, atualmente podemos destacar a violência contra o professor, a banalização de seu trabalho, os salários precários e a incidência tanto de professores desatualizados e/ou com baixa formação, como de professores que buscam formações continuadas, por meio de cursos de capacitação e/ou pós-graduação.

Dentre as muitas instâncias que abarcam a profissão de professor, trazemos as palavras de Delamotte- Legrand (2002):

Os professores sempre se indagaram sobre sua profissão, em particular, com relação às competências que devem mobilizar para, ao mesmo tempo, transmitir conhecimentos e despertar desejos pelo saber, para dizer o que é necessário fazer e para conceder autonomias. (p.127)

Alguns estudos sobre o trabalho docente consideram que muitas vezes a própria atividade pode dar origem às normas e sendo elas “difundidas para um coletivo, estamos valorizando as suas ações e assinalando o quanto elas podem contribuir com a organização e com a evolução (...) do trabalho docente.”⁸

Como salienta o lingüista Faïta (2005, p.117), membro do grupo de Schwartz, “os modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento constituem um campo de reflexão pouco explorado.”

Com efeito, Amigues (2004), numa abordagem ergonômica, apresenta o trabalho do professor como uma atividade instrumentada e direcionada sócio-historicamente. Para o autor, a atividade docente é sempre mediada por *objetos* que constituem um sistema: as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. (p.42)

É nesse contexto que buscamos com este estudo uma aproximação a docentes que atuam no ensino de LP, visando discutir como estes representam discursivamente sua atividade profissional. Para tanto, convém levantar, no escopo desta investigação, algumas das prescrições que se impõem de alguma maneira sobre a atividade do professor de português da escola básica.

Pode-se dizer que a única menção em lei encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), relacionada ao ensino de LP em nível

⁸ Cf. Dias, Rosane Manfrinato de Medeiros. *A construção das normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*. 2008. 200 f. Dissertação (mestrado em lingüística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

fundamental, é instituída na Seção III (“Do ensino fundamental”), cujo tópico I do Art. 32 assegura que deve haver “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o *pleno domínio da leitura, da escrita* e do cálculo”. (grifo meu)

Outra forte prescrição para o trabalho em foco, e que vem sendo muito discutida por estudiosos da linguagem, são os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCN (às vezes nem tão conhecidos pelos professores da educação básica), os quais têm por finalidade “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.” (PCN, 1998, p.5). Além disso, o Ministério da Educação (MEC) espera que os PCN:

servam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (p.5)

OS PCN de Língua Portuguesa foram elaborados por especialistas da área convocados pelo MEC e visam “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.” (p.13) Por tratar-se de uma documentação em nível nacional e governamental, os PCN funcionam como norma antecedente do trabalho de português na escola, cujos preceitos e valores deveriam ser considerados (ou pelo menos conhecidos) por todo coletivo de trabalho da área, em todo território nacional. É sabido, por instâncias fora do contexto de nosso estudo, que todas as escolas recebem a publicação de tais Parâmetros e que muitas vezes nem chegam ao conhecimento ou ao interesse dos professores. Nesse sentido, os PCN configuram-se com uma prescrição que “está lá”, mas nem sempre é conhecida pelos protagonistas do trabalho docente. Levantamos a seguir, de forma resumida, as principais considerações apontadas pelos PCN de LP.

A primeira característica que convém ressaltar é o tratamento das dimensões de ensino-aprendizagem pela designação “áreas”, no lugar de “disciplinas”, o que implica a amplitude e abertura para conhecimentos diversos, enquanto que “disciplinas” carrega um sentido restrito que emoldura limites de conteúdos.

Os PCN de LP trazem uma concepção sócio-interativa da linguagem e refletem alguns aspectos da teoria dialógica do Círculo, o que pode ser confirmado pela bibliografia do documento. É posto que “as práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada.” (p.36)

Em relação às práticas que devem ser propiciadas pelo professor de LP, é destacado: prática de escuta de textos, prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise lingüística. Em se tratando da reflexão gramatical na prática pedagógica, o documento orienta que:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. (p.28)

Finalizando este capítulo, cabe dizer que a prescrição que funciona de forma mais direta, no exercício profissional das professoras participantes da pesquisa, são os planos de conteúdo⁹ que nos foram disponibilizados. Tais planos, cujo título original é “Programa”, são elaborados pela coordenação da área de LP da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Pelotas.

⁹ Ver Anexo D, p.79.

2 CONTEXTO METODOLÓGICO

*(...) nenhum método de estudo precisa ser uma
camisa-de-força que despreza dimensões incômodas...¹⁰
(Adail Sobral)*

Este capítulo está organizado em três partes com o intuito de elucidar o contexto do presente estudo, bem como os aspectos metodológicos. Num primeiro momento, discorreremos sobre as professoras participantes da pesquisa e seu meio de trabalho, de forma a relatar como se deu a aproximação com estas colaboradoras. Em seguida, abordamos a constituição do material de análise contemplando sua definição, o modo como a entrevista é compreendida nesta pesquisa, considerando os pressupostos teóricos adotados.

Convém lembrar que este estudo entende o processo de pesquisa como construção dinâmica, em que os procedimentos metodológicos e de análise desenvolvidos decorreram do próprio campo de investigação após a interlocução com os sujeitos pesquisados. Assim, em consonância com as teorias eleitas, visando instituir um estudo a partir das relações dialógicas empreendidas no movimento da pesquisa, apresentamos neste capítulo o nosso percurso aliado à escolha de trazer para o debate as entrevistas com as professoras que participaram. Por fim, são elencadas as noções e questões mobilizadas na análise.

2.1 Da aproximação aos professores pesquisados e suas particularidades

Nossa pesquisa, a fim de observar representações discursivas da atividade profissional do professor de Língua Portuguesa do nível escolar fundamental, procurou selecionar professores que atuassem em escolas públicas da cidade de Pelotas, tanto em uma região periférica como central. O início desse percurso deu-se em final de maio e início de junho de 2009, em seguida da aprovação do projeto de nossa pesquisa.

¹⁰ In: *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

Com o intuito de conseguir professores que se dispusessem a colaborar com a investigação, foi necessário visitar as escolas selecionadas: uma delas em região precária da cidade (chamaremos aqui de 'escola A') e outra em rua situada no centro (aqui, 'escola B'). Para tanto, portávamos um documento de solicitação de pesquisa e fazíamos a visita à escola a fim de obtermos a autorização da coordenação pedagógica de cada instituição de ensino.

As escolas selecionadas, a critério já delimitado, além de consistir em uma central e outra localizada em bairro humilde, foram escolhidas por serem escolas que oferecem somente o ensino fundamental, tendo mais de uma turma para cada série e com isso tendo no mínimo duas professoras atuando no ensino de LP. Depois do contato com as duas escolas, tivemos conhecimento que ambas são escolas municipais, assistidas, portanto pela prefeitura da cidade de Pelotas.

O primeiro contato deu-se com a pessoa responsável pela coordenação de turno de cada uma das duas escolas, oportunidade em que a pesquisadora explicava brevemente o objetivo da pesquisa e disponibilizava a solicitação por escrito (Anexo A) encaminhada pela Universidade em que realiza o Mestrado. Além disso, deixava-se claro os princípios éticos da pesquisa, garantindo o sigilo da identidade da escola bem como dos professores que viessem a colaborar. Nesse caminho, a coordenadora pedagógica se encarregava de contatar os professores de LP da escola e aguardávamos uma posição favorável ou não à participação no estudo.

Feito isso, obtivemos três professoras colaboradoras: duas na escola A e uma na escola B. Cabe dizer que a escola A conta com essas duas professoras para o ensino de LP, já a escola B possui quatro professores de LP, sendo que, desse total, uma se dispôs participar. Optamos, a partir daí, contar com essas três professoras, entendendo que a interlocução com esse número de sujeitos seria suficiente para os nossos objetivos de pesquisa.

Com relação à referência às professoras-participantes elegemos nomes fictícios, preservando a identificação dos sujeitos. Assim, contamos como participantes envolvidos as professoras Salete e Leila da escola A e Martha da escola B. As três professoras se mostraram abertas ao desenvolvimento de nosso trabalho, colocando-se à disposição do que a pesquisa pudesse requerer.

As três profissionais foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) como orienta a ética em pesquisa com seres humanos, lhes garantindo o anonimato e liberdade de desistência a qualquer momento do processo.

Feita as observações acima, passemos agora a uma breve exposição de cada professora, mais especificamente de seu meio de trabalho, o que consideramos significativo dentro de nossas intenções.

A professora Salete, atuante como concursada na escola A, desenvolve o seu trabalho com duas turmas de quinta série e uma turma de sexta série no turno da manhã, tendo uma carga horária relativamente pequena nesta escola. No turno inverso ela trabalha em outra instituição de ensino. A escola A situa-se numa pequena rua, ainda não calçada, em uma zona de baixa infra-estrutura e com uma única via de acesso que finaliza nas margens do canal São Gonçalo/Pelotas. A escola passa dificuldades em dias de chuva e por isso possui um horário especial nesses dias, o que dificulta o desenvolvimento das atividades, segundo as professoras. Esta instituição possui instalações modestas, salas de aula comprimidas e biblioteca precária, ainda que recentemente tenha obtido uma sala de informática com vários novos computadores e conexão à Internet.

A professora Leila, também concursada e colega da professora Salete, atua nas mesmas condições, ministrando aulas para turmas de sétima e oitava série pela manhã e desenvolvendo um projeto de leitura e escritura no turno da tarde com todos alunos da escola que optam por participar do projeto. Na escola A, não são utilizados livros didáticos, porém as docentes possuem “material à vontade”, no que diz respeito a cópias e folhas mimeografadas/xerocadas, como uma delas mencionou.

Já a professora Martha atua em uma escola central, bem mais conhecida que a escola A, em rua de grande acesso na cidade. Nesta escola, há melhores condições físicas, uma biblioteca razoável, um número grande de livros didáticos disponibilizados, pátio, quadra coberta, mas não há sala de informática. A professora Martha trabalha no turno da manhã com sétimas e oitavas séries e no turno da tarde trabalha em outra instituição com cargo administrativo-escolar. Ela já atua há vários anos nestas séries, preparando os alunos para o ingresso no ensino médio e diz ter o objetivo de encaminhá-los principalmente para os grandes núcleos desse nível de

ensino, instituições federais com cursos técnicos e tecnológicos. Mesmo que não se disponha de computadores e sala de informática na escola B, uma das características da professora Martha é a utilização de novas tecnologias com os alunos. Dessa forma ela ultrapassa o ambiente escolar promovendo troca de *e-mails*, uso de *blogs* e *homepages* na Internet, uso de câmeras digitais, gravações em vídeos, utilizando esses recursos dentro das possibilidades dos alunos (a maioria dos alunos tem acesso).

Nos encontros com essas professoras, foram realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio, conversas informais acerca da escola e do trabalho docente, circulação na escola de modo a conhecer seu espaço físico. Junto das entrevistas, foram efetuadas algumas observações de aula somente como uma aproximação ao meio de trabalho das professoras, mas que não constituíram o foco desta investigação. Escolhemos as entrevistas realizadas, espaços dialógicos de fala, como o centro de nossa atenção que constituem o material de análise.

Apresentamos, a seguir, o gênero discursivo que constituiu nosso material de análise, como nós o entendemos, a saber: a entrevista em contexto de pesquisa na escola.

2.2 Da entrevista no contexto da pesquisa

Como defende Bakhtin (1952-1953/2003), a comunicação discursiva se dá por meio de tipos de enunciados que são materializados em gêneros do discurso. A língua efetua-se em forma desses enunciados e fora deles não há interação verbal. Como apresentamos no capítulo anterior, estes gêneros têm especificidades próprias em função da *intenção discursiva* ou *vontade discursiva* dos participantes de uma dada interlocução situada sócio-historicamente. Nessas condições, a entrevista, que nos propomos situar o específico funcionamento no contexto da pesquisa, constitui um gênero discursivo.

Variados são os tipos de entrevistas que ocorrem entre os sujeitos no universo discursivo. Entrevista-se para conhecer mais sobre alguém, entrevista-se para contrato de trabalho, entrevista-se em programas televisivos, enfim, diversos são os modos em que o gênero entrevista é mobilizado fazendo com que haja nesse

sentido especificidades próprias para cada entrevista. Dispomos de uma interessante reflexão a respeito da entrevista em situação de pesquisa, trazida em artigo de Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), o qual problematiza essa questão afirmando que “tratar a entrevista como mero instrumento de coleta de informações ou opiniões significa negligenciar a diversidade de “subgêneros” passíveis de inclusão na referida categoria”. (p.163)

Considerando o aporte teórico dos estudos dialógicos da linguagem, o gênero discursivo entrevista possui um caráter diferenciado do que comumente se utiliza. Entende-se que em situação de pesquisa acadêmica, no viés aqui abordado, requer-se a entrevista não apenas como um dispositivo metodológico, mas também como evento enunciativo-discursivo que estabelece relações dialógicas com já-ditos, isto é, textos já produzidos, em que “o pesquisador deverá construir estratégias de interlocução com uma dada massa de textos que possuem uma lógica própria, objetivando ter acesso a dados que não conduzirão diretamente à resposta ao problema de pesquisa” (Rocha, Daher e Sant'Anna, 2004, p.176-177).

Nesse sentido, a entrevista funciona como um dispositivo que atualiza interações anteriores de modo que evoca discursos outros e ao mesmo tempo constrói um percurso singular. Ao acionarmos a entrevista como procedimento de nossa pesquisa, não buscamos o acesso a “verdades”, o que é inconcebível pelo aporte teórico em que nos baseamos, mas sim empreendemos um espaço de interlocução de saberes e valores representados discursivamente.

Cada entrevista instaura uma nova situação de comunicação discursiva que põe em jogo pesquisador e pesquisado no processo dialógico de trocas languageiras que fazem emergir atualizações de “já-ditos”, orientando o decorrer da própria entrevista, em que não há “resposta imediatamente encontrada”, mas sim pistas que levam o pesquisador para uma ou outra compreensão ativa.

Por intermédio das considerações feitas, objetivamos tornar claro o papel das entrevistas realizadas nesta investigação bem como situá-las como um gênero discursivo.

Nessa perspectiva, os questionamentos das entrevistas partiram de uma questão inicial que, ao ser respondida pelas professoras, gerou novos questionamentos por parte do pesquisador de modo a propiciar a reflexão do profissional de ensino sobre sua prática e produzir material discursivo para posterior

análise. Dessa forma, as questões elencadas a seguir não consistiram em um roteiro pronto a ser cumprido, mas num percurso móvel e adaptável pelo pesquisador a partir da entrevista como situação de enunciação (sempre singular).

- a) Como é organizado o trabalho de Língua Portuguesa no ensino fundamental nessa escola, especialmente na(s) série(s) em que você atua? Como você desenvolve suas aulas?
- b) A escola tem feito alguma exigência ou sugestão nesse modo de trabalho?
- c) Como foram elaborados os plano pedagógicos/de conteúdos de LP? Tiveram alguma base/parâmetro/modelo?
- d) Este modo tem funcionado? Tem sido produtivo e significativo? Por quê?
- e) Qual a carga horária (quantos períodos) semanal destinada à LP? Tem sido um tempo adequado para abordar as necessidades dos alunos?
- f) Há atividades distintas distribuídas nesses períodos? Como acontece?
- g) Qual teu principal objetivo em uma semana de aula?
- h) Com que freqüência os alunos produzem textos? E que textos são esses?
- i) Que textos eles normalmente lêem?
- j) Tu sentes falta de trabalhar alguns aspectos durante a semana? Quais?
- k) Dos períodos semanais de trabalho, qual deles lhe parece mais produtivo? Em qual deles os alunos parecem participar mais?

O material de análise foi construído, nesse âmbito, por uma entrevista com cada uma das professoras. As entrevistas ocorreram conforme as disponibilidades de horários das profissionais.

Os espaços de fala foram produzidos dentro das dependências escolares (sala dos professores e biblioteca) e foram gravados em áudio, por intermédio de aparelho gravador digital. Os registros foram posteriormente transcritos, com base em orientações de Petri¹¹ (1999), e encontram-se anexados neste trabalho¹².

A cada entrevista a professora em foco era instigada pela pergunta inicial (Como é organizado o trabalho de Língua Portuguesa no ensino fundamental nessa

¹¹ Consultar normas no Anexo C, p.78.

¹² Ver Anexo E, p.81.

escola, especialmente na(s) série(s) em que você atua? Como você desenvolve suas aulas?) e ficava com um tempo livre para responder. Assim, a duração¹³/conteúdo de cada entrevista variou de professora para professora.

Dando continuidade aos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, acionamos a seguir algumas noções, tanto advindas do pensamento bakhtiniano quanto da abordagem ergológica, que recorreremos no desenvolvimento da análise das entrevistas.

2.3 Das noções mobilizadas na análise

Levando em conta que o objetivo deste estudo é a análise de como aspectos da atividade profissional de ensino de LP são discursivizados por profissionais que atuam no ensino fundamental, a presente seção apresenta noções que subsidiam a análise da fala das professoras e a decorrente discussão.

Nessa direção, ao analisarmos recortes, que servem de exemplos, das enunciações de cada professora, recorreremos a noções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e conceitos empreendidos da abordagem ergológica de Schwartz.

O ponto crucial que destacamos da teoria dialógica sem dúvida é a noção de dialogismo, princípio inerente a toda comunicação verbal e conseqüentemente a toda atividade. É pelo dialogismo que se concretizam as práticas discursivas, o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva em que se inter-relacionam sujeitos e discursos. Nessa perspectiva, na análise do discurso das professoras, há que se considerar, além da relação pesquisadora / pesquisada, a construção do discurso – entre discursos – sobre a atividade docente, o que revela representações discursivas do fazer docente. São pontos de vista sobre a própria atividade de trabalho, observados via movimentação de discursos, entrelaçamento de vozes sociais e acentos valorativos.

Para proceder à análise, lançamos mão na teia dos conceitos, das noções apresentadas no capítulo 1 como enunciado/enunciação, dialogismo/diálogo, interação, palavra, acento de valor/apreciativo e voz discursiva. Tais noções auxiliam na visibilidade e tratamento da abordagem analítica, assim como algumas das

¹³ A duração de cada entrevista totalizou aproximadamente em minutos: Professora Salete: 16, profa. Leila: 32 e profa. Martha: 40.

considerações criadas no enfoque ergológico da atividade, a saber, atividade de trabalho, Registro 1 (normas antecedentes, prescrições), Registro 2 (renormalizações, adaptações na atividade laboral) e “uso de si”. Abordamos conjuntamente aspectos relacionados ao trabalho docente, como empecilhos materiais ao trabalho realizado, quer estejam ou não vinculados com as normas, uma vez que interferem na maneira como o trabalho concreto, em seu debate com as normas, se processa.

No decorrer da análise, tais noções vão sendo acionadas na medida em que o material vai demandando reflexões sobre a construção dos sentidos no movimento dos enunciados. As noções são ativadas, nessa perspectiva, por diferentes marcas lingüísticas que, funcionando como pistas discursivas¹⁴, favorecem a reflexão sobre como as professoras participantes da pesquisa representam discursivamente a sua atividade de trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas.

¹⁴ As diferentes marcas vão sendo discutidas no decorrer dos recortes selecionados para reflexão e, desse modo, não seguem uma regularidade de marcas específicas a serem observadas. Importa para a análise a discussão em torno dos sentidos postos em circulação, em que as professoras vão se posicionando no discurso sobre a sua prática laboral e representando no dizer o seu trabalho.

3 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

O trabalho do professor, diante do saber, é um trabalho de bastidor, mais ou menos como o técnico de futebol que treina os jogadores das margens do campo; não jogando junto.¹⁵
(Wilson Leffa)

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise das entrevistas realizadas com as três professoras. A análise será apresentada professora por professora, enfocando a interdependência entre os seguintes tópicos: (a) A representação discursiva da atividade profissional das professoras (b) O debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. Para a análise dos sentidos em circulação, serão consideradas noções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e noções da abordagem ergológica, delimitadas no capítulo anterior.

3.1 Professora Salete

Ao analisarmos a entrevista realizada com a professora Salete, em 02 de Junho de 2009, com relação à representação discursiva da sua atividade docente, podemos entender que, para ela, o ensino de LP deve ser desenvolvido a partir de textos que ela mesma seleciona e leva para sala de aula. Nesse sentido, ao ser questionada sobre a utilização ou não de livro didático (LD), a docente observa que sua escola não adota LD e que não gosta muito de utilizá-lo:

mas eu não... não gosto muito...
eu prefiro trazer textos... pra trabalhar em cima dos textos que eu trago...

Os enunciados selecionados trazem marcas discursivas, como é o caso da palavra “não”¹⁶, que remetem ao diálogo entre a voz de quem gosta de trabalhar com livro

¹⁵ In: Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual In: *A interação na aprendizagem das línguas*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v.1, p.181-218.

¹⁶ Neste estudo, a negação será abordada em sentido amplo, em algumas ocorrências, como pista da inter-relação de vozes discursivas. Para o estudo aprofundado sobre a negação na língua, consultar Ducrot (1987).

didático e quem não gosta. O tom do enunciado negativo, acentuado pelo vocábulo “muito” (“não gosto muito (do LD)”), ameniza, de certa forma, a posição da professora, pois seria diferente dizer simplesmente “não gosto (do LD)”, o que tornaria sua posição mais fechada, categórica. Na seqüência, o uso do verbo “prefiro”, que implica a preferência de algo em relação a outro algo, deixa entrever o diálogo entre os textos selecionados pela professora em detrimento aos textos apresentados pelo LD.

Certa resistência à utilização de LD's é verificada nas três professoras participantes. Isso se deve, a nosso ver, não só à forte crítica a muitos dos LD's existentes no mercado, mas também ao fato, como revelou a professora Salete, de se *preferir* seguir um estilo próprio de trabalho, podendo selecionar os textos que se quer trabalhar com os alunos. Ao enunciar “eu prefiro”, reforça sua posição contrária à adoção de LD, opção essa que sabemos ocorrer em muitos casos. Além disso, esse trecho faz pensar também que alguns dos textos trazidos nos LD's podem não ser adequados à realidade dos alunos ou que suas propostas de leitura podem não condizer com a proposta da professora.

Chamou a atenção no decorrer da entrevista com a professora Salete, em contraposição às entrevistas com as outras professoras, o quanto ela enfatiza a dificuldade que seus alunos apresentam:

Pesquisadora: e aí tu parte o teu trabalho desses textos então...

Profa. Salete: sim, às vezes sim, né, nem sempre, até porque noto assim que eles têm muita dificuldade de tudo, inclusive... eu já tive sétima série nesse ano mesmo assim de escrever ... sabe? eles têm muitas dificuldades básicas... (...)
 (...) então às vezes se torna difícil e a gente tem que pegar mais aquela parte assim de... voltar... à parte mais básica pra chegar ao entendimento mas eu gosto muito de trazer textos de jornal, de revistas (...)

Tais dificuldades, representadas na superfície discursiva, orientam valorativamente não só para a dificuldade dos alunos no que se refere à formação “básica” (“muita dificuldade de tudo”, “muitas dificuldades básicas”), mas também para a dificuldade da professora em desenvolver, em determinados momentos, o trabalho com o texto (“às vezes se torna difícil”) devido ao fato de ter de retomar questões de base que já deveriam ser do conhecimento da classe.

No movimento discursivo da entrevista, podemos perceber que a professora aponta a dificuldade de “copiar” como uma das lacunas da formação básica dos alunos:

...de escrever mesmo eles têm dificuldade às vezes de copiar... eles não conseguem copiar as palavras conforme eles vêm no texto

As dificuldades de escrever, de copiar, de concentração¹⁷, “dificuldades de tudo” são ressaltadas no enunciado por pistas discursivas, como é o caso da palavra “assustador”, que, além de fazer circular acentos valorativos, marca a posição da professora frente ao fato de os alunos (“em todas as séries”) terem “dificuldades básicas”:

isso em todas as séries.... isso é... eu acho assustador sabe?

Podemos observar que as dificuldades apontadas pela professora estão implicadas diretamente em seu trabalho, uma vez que interferem no desenvolvimento da atividade docente. Como já pontuamos, a atividade de trabalho, sobretudo a do professor, não constitui mera execução de tarefas, mas uma atividade dinâmica que, ao ser desenvolvida, leva em conta seus protagonistas envolvidos, isto é, a singularidade de cada professor e os alunos de cada turma em que ministra aula. Tais reflexões orientam para a não-linearidade do trabalho, como pôde ser observado com o movimento de retorno da professora (“voltar... à parte mais básica”) ao perceber a carência na aprendizagem de seus alunos.

Quanto ao debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, podemos perceber na entrevista com a professora Salete avaliações no que se refere ao plano de ensino disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e o desenvolvimento concreto das aulas:

ele sugere vem sugestões mas não tem como fugir muito ali (...)
a gente faz estabelece né divisão trimestral ali dos conteúdos e a gente trabalha em cima... às vezes até foge porque se proporciona um momento pra uma outra, né? um outro conhecimento que não é exatamente aquele ali mas eu acho que é mais interessante, é mais... é válido tu trabalhar na hora que surge do que ah não isso nós vamos trabalhar depois né

¹⁷ Esse problema é mencionado em outro momento da entrevista.

Embora a professora observe que “não tem como fugir muito” das normas antecedentes, materializadas pela distribuição dos conteúdos a serem ministrados no ano letivo, orienta sua valoração para a subversão da norma (“até foge”). Se há um plano oferecido, uma listagem de conteúdos, seria possível que o professor seguisse esse plano e não fugisse de seus preceitos. No entanto, os enunciados analisados evidenciam o diálogo dinâmico existente entre o que antecede o trabalho da professora (normas) e o que efetivamente ela faz (renormalizações) na atividade laboral de sala de aula. Tal perspectiva é reiterada pelas expressões “mais interessante” e “mais... é válido”, cujos acentos axiológicos no discurso orientam para a posição da professora de proporcionar outras atividades ou conteúdos fora do plano oferecido pela SME, demonstrando que seu trabalho pode ser constantemente reelaborado, dependendo do desenvolvimento da aula.

No debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, a professora Salete, interagindo na entrevista com a pesquisadora, traz para discussão a carga horária destinada ao trabalho com a LP nas suas turmas:

Pesquisadora: (...) esses quatro períodos tu acha que está sendo uh anh... tu acha que tá sendo adequado suficiente né o tempo

Profa. Salete: na realidade cinco períodos acho que pela dificuldade que eles têm cinco períodos de qualquer maneira seria pouco

A partir do trecho selecionado, é possível percebermos que a carga horária é tida como uma outra dificuldade do exercício profissional. Tal posição avaliativa é marcada na materialidade discursiva pela expressão “de qualquer maneira” e a palavra “pouco” (“cinco períodos de qualquer maneira seria pouco”), que enfatizam a falta de uma carga horária maior (mais períodos) adequada ao grupo de alunos, que apresentam “dificuldade”. Essa falta consiste em um fator de impedimento do trabalho realizado, já que os alunos necessitam de mais aulas, de mais contato com a área de LP, o que não é permitido dentro das possibilidades da escola.

No desenvolvimento da entrevista, ao ser questionada sobre o que seus alunos têm lido, a professora traz para seu discurso outros empecilhos que interferem em seu trabalho, tanto em nível material (falta de livros) quanto pessoal (falta de bibliotecária):

Pesquisadora: ahn... e a leitura assim o que que eles têm lido...ahn... eles levam livros da biblioteca?

Profa. Salete: um problema que a gente tem aqui nós temos muito poucos livros... não há bibliotecária como em nenhuma escola do município então eu vou fazer um caderninho assim que a gente resolveu pra abrir pros outros

Nesse segmento, Salete evoca, ao utilizar a expressão “a gente” e o “nós”, o coletivo de trabalho (outros professores, coordenação pedagógica, direção) para destacar problemas enfrentados na escola em que atua. A orientação valorativa dos enunciados é marcada por diferentes itens lexicais, como “muito poucos”, que estipula uma alta gradação da falta de livros (não são “poucos”, mas sim “muito poucos”), o que revela a precariedade da biblioteca escolar, sendo agravada pela falta de bibliotecária (“não há”). Tal posição faz ressoar o diálogo com outras escolas da rede municipal de ensino nas mesmas condições (“nenhuma”) e, ao mesmo tempo, com escolas que possuem bibliotecas em condições favoráveis.

Por essa reflexão, podemos perceber que, no entrelaçamento de vozes discursivas, a falta de estrutura na biblioteca da escola atinge não só a professora Salete, mas o restante dos envolvidos na atividade, como os próprios alunos. Nesse contexto, o trabalhador professor faz “uso de si” diante dos impedimentos que cercam sua atividade de trabalho, como observamos no trecho “então eu vou fazer um caderninho assim que a gente resolveu pra abrir pros outros”, referindo-se à falta de bibliotecária e à necessidade de registrar os livros emprestados.

Outro ponto de dificuldade levantado pela professora é a “hora da merenda”:

os piores períodos são de antes do recreio que é a hora da merenda então quando é um período só por exemplo a gente tá começando a atividade tá na hora da merenda aí sai todo mundo pra merendar e até que eles voltem e se conscientizem que eles estão na aula de novo...

Os períodos que antecedem o recreio são tidos como os “piores”. A palavra “piores”, nessa construção discursiva, coloca em relação dialógica diferentes possibilidades de compreensão de como são os períodos da escola, pois podemos perceber uma gradação de níveis, sendo que pelo acento valorativo impresso no enunciado é possível perceber a posição da professora Salete no que se refere a

gostar mais dos períodos após o intervalo em detrimento aos períodos que o precedem.

Na escola em que a professora Salete atua, os alunos são chamados para merendar quando estão em sala de aula e quase sempre fazendo alguma atividade. Isto pôde ser observado quando a pesquisadora visitou uma das aulas. De fato, o intervalo da merenda ocasiona uma dispersão no ritmo da aula que está sendo desenvolvida, interferindo no trabalho da professora.

Todas essas faces discutidas apontam para o intrincado trabalho docente, que mobiliza situações e interações diversas. Foi possível verificar que, no espaço dialógico da entrevista, na maior parte dos enunciados (aqui são apresentados somente recortes), a partir dos questionamentos da pesquisadora sobre o modo de trabalho com a LP, a professora traz os alunos (suas dificuldades, comportamentos, características) em seu discurso, o que não poderia deixar de ser. Contudo, acrescentamos que, embora os alunos sejam parte integrante e fundamental (protagonistas) na atividade docente, o objetivo aqui é que cada trabalhador fale sobre o seu trabalho em termos de atuação profissional. O fato de eleger os alunos nessa situação revela a não-familiaridade ao falar de si e a necessidade de trazer o outro para falar da própria atividade de trabalho. “Falar dos alunos” é algo comum dentro das diversas práticas de linguagem dos docentes, sendo uma característica dessa atividade. Já o “falar do próprio trabalho” nos parece ser colocado em segundo plano, sendo mais difícil e talvez desconfortável.

A partir da análise efetuada, percebe-se que a professora representa discursivamente o seu trabalho como uma tarefa difícil, em que a maior parte de seus alunos apresentam dificuldades, por ela privilegiar o estudo de textos diversos. Igualmente, constrói uma representação discursiva de trabalho penoso, visto que seus alunos “são mais de... nem ouvir a voz do professor” e “aqueles que não se concentram perturbam né e até atrapalham... os outros a participação dos outros...”¹⁸. No que se refere às práticas de LP de forma integrada e/ou fragmentada não constatamos representações discursivas na entrevista com a docente Salete.

¹⁸ Estes segmentos podem ser observados na íntegra da transcrição da entrevista, no Anexo E, p.81.

3.2 Professora Leila

Pondo em foco a entrevista feita com a docente Leila, em 09 de Junho de 2009, é visto que a professora entende que o ensino de língua deve integrar as várias habilidades e áreas vinculadas com a língua, como vamos demonstrar pelas reflexões a seguir.

No movimento do discurso, podemos observar que ela revela sua posição como profissional com relação à integração de componentes no ensino de LP em termos de uma dificuldade sua de desvinculá-los (“não consigo desvincular”):

eu não consigo desvincular assim gramática ahn de literatura... (...) claro que a gramática é importantíssima trabalho bastante também essa parte mas eu compreendo o trabalho do professor do ensino fundamental muito mais como uma abertura de horizontes

Podemos perceber, por marcas na superfície discursiva, que a circulação de acentos valorativos indica a tomada de posição da professora, não deixando de entrar em diálogo com outras vozes. Nessa perspectiva, ao “não... desvincular” gramática e literatura, a docente distancia-se de vozes que desvinculam a gramática da literatura e se aproxima daqueles que têm um trabalho mais integrado. Embora a gramática seja considerada “importantíssima”, a professora entende o ensino de LP no ensino fundamental como um objetivo mais amplo do que o foco na gramática, dando ênfase à promoção de “uma abertura de horizontes”.

É possível observarmos, em seguida, no movimento dos enunciados, que a professora faz uma avaliação da atitude comum dos alunos em relação ao conteúdo gramatical: “a maioria deles decora”:

eu vejo que... a maioria deles decora os conteúdos se eu der qualquer conteúdo de gramática e amanhã eu perguntar eles vão saber dizer direitinho o que que foi dado pelo menos vários deles mas se eu fizer um texto de compreensão eles provavelmente vão ficar dizendo “eu não entendi”

Podemos compreender, a partir do trecho selecionado, em que a professora elenca suposições (“se”), que se, por um lado, a abordagem da gramática suscita a “decoreba”, por outro, a abordagem da compreensão de texto “provavelmente” vai desencadear o não entendimento dos alunos, cuja voz na entrevista é materializada

pelo discurso citado¹⁹: “eu não entendi”. O uso do articulador “mas” é uma importante pista discursiva para compreendermos a posição da professora em relação ao distanciamento dos alunos de atividades de compreensão de textos e maior familiaridade com “conteúdo de gramática”.

No desenvolvimento discursivo, percebemos a posição da professora quanto ao modo como procura suprir na prática as dificuldades discentes:

eu procuro fazer eu procuro trabalhar a gramática mas dentro de um contexto que seja o mais real possível pra eles

Nesse aspecto, a expressão “eu procuro” indica o envolvimento da professora-trabalhadora com sua atividade de trabalho e o conseqüente “uso de si” que se reforça a partir da utilização do articulador “mas”, que traz, de certa forma, outra maneira de trabalhar a gramática, de modo integrado a um contexto “mais real”, ou seja, mais concreto em relação ao uso da língua e não na forma abstrata do sistema, isolado das práticas languageiras.

Na seqüência da entrevista, verificamos que a professora parece criticar mais uma vez a prática não integradora:

porque normalmente tu dá as coisas assim desligadas e é isso que eu tenho dificuldade sinceramente eu acho muito difícil por exemplo tu trabalhar com crase e não trabalhar com regência... ou trabalhar com classes de palavras e não trabalhar com análise sintática

No âmbito das dificuldades encontradas no desenvolvimento da atividade de trabalho, percebemos nos enunciados da professora a emergência de acentos valorativos, observados em “desligadas”, “dificuldade” e “muito difícil”, que orientam para a avaliação da profissional em relação ao ensino de LP. Ao afirmar que “normalmente tu dá as coisas assim desligadas”, podemos perceber a voz daqueles que trabalham com conteúdos isolados, posição refutada pela professora. No entanto, a preocupação da professora, nessa parte da reflexão, não é mais a integração entre, por exemplo, gramática e literatura, mas sim a integração dentro

¹⁹ Para Bakhtin/Volochinov (1929/2001, p.144), “o discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*.” Tal fenômeno marca uma relação ativa em relação à enunciação citada.

da própria gramática: crase e regência, classes de palavras e análise sintática. Sua posição volta a ampliar-se no desenvolvimento da entrevista.

A partir disso, reforça mais uma vez sua posição, com base no que diz fazer concretamente (“eu procuro ‘lincar’”) e menciona pela primeira vez que o plano que teria de seguir não corresponde ao trabalho que ela mesma desenvolve, quando antes falara apenas em termos gerais. No mesmo segmento, averiguamos que a professora volta a insistir na amplitude da tarefa do professor de LP, tornando visível um possível objetivo (“despertar neles essa coisa de que a língua é muito mais”) para o ensino de LP e dando indícios de uma visão de língua:

então essa desvinculação que a gente tem através do plano eu procuro “lincar” através de exercícios pra que eles se dêem conta que a língua não é parada e que a língua não é... ahn que ao falar ele não pensa no sujeito no substantivo e ta ta ta então eu procuro despertar neles essa coisa de que a língua é muito mais do que a gente ta dando ali...

Como vemos no movimento dos enunciados da professora Leila, para ela existe uma “desvinculação” entre o “plano”, o que podemos apontar para certa lacuna do Registro 1 (normas antecedentes), e a atividade em sala de aula, exigindo a sua renormalização, adaptação em função do meio: “eu procuro lincar”. Para articular a relação entre o uso da língua e a gramática, mostrando que “a língua não é parada”, a professora desenvolve exercícios que procuram “despertar” que “a língua é muito mais” do que a gramática. Nessa perspectiva, é possível perceber que para a professora o ensino da língua, não se restringindo à gramática, como estudo de classes gramaticais e análise sintática, deve contemplar reflexões sobre o uso da linguagem.

Interessante observar no prosseguimento da interação com a pesquisadora, a maneira como a professora Leila representa discursivamente a falta de troca de experiências entre ela e seu coletivo de trabalho:

eu acho que falta pra nós ainda bastante é essa questão da discussão do estudo de trazer pra sala de aula ahn a experiência de outro colega né que nós somos muito isolados né ... (...) quer dizer nós não temos ainda um espaço pra discurtir essas questões

A orientação valorativa do dizer, marcado discursivamente por “falta ainda bastante”, se, por um lado, indica uma deficiência, uma “falta” de “bastante” discussão, por outro, indica um desejo, por parte da professora, de se instaurar um espaço de discussão na escola que abrangesse questões e experiências do trabalho docente. O “ainda” dá pistas de que algo não aconteceu, mas que já deveria ter acontecido, como também projeta uma futura possibilidade de criação de um espaço de discussão. A ausência dessas trocas de experiência, ao analisar as palavras da professora, configura-se também como algo que acompanha o cotidiano de sua atividade, visto que é representado em seu discurso como “essa questão”, evidenciando ser um ponto que precisa ser resolvido. Resgatamos igualmente o termo “isolados”, acentuado pelo “muito”, implicando um distanciamento entre o coletivo de trabalho, que não é considerado positivo pela professora Leila.

Ao reiterar na seqüência que “não temos ainda um espaço pra discutir essas questões”, podemos perceber, pela marca de negação seguida do “ainda”, índices da circulação da voz daqueles professores que têm espaço para discussão, o que não é o caso da prática cotidiana da professora no colégio em que trabalha. Nos parece que esta representação discursiva da falta do “espaço pra discutir” construída pela professora Leila, funciona como um desabafo e/ou um apelo dirigido à pesquisadora.

Quanto à questão do modo de gerir as práticas que envolvem a disciplina LP, a docente interage com a pesquisadora do seguinte modo:

pois foi o que eu tentei te dizer que a literatura deveria trabalhar com todas essas partes ahh literatura e compreensão de texto produção textual enfim só que eu não consigo desvincular isso aí

É possível verificar, no fio de sua enunciação, que a professora Leila reitera seu posicionamento sobre a importância da articulação no ensino de LP. Percebemos que há uma ampliação do entendimento dessa articulação. O que antes era literatura e gramática agora passou “literatura e compreensão de texto produção textual”. A abordagem integrada, observável discursivamente, estabelece relação dialógica de aproximação com pontos de vista que vinculam (“eu não

consigo desvincular”)²⁰ e de distanciamento daqueles que não vinculam. Tal valoração desvela o permanente debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, já que os conteúdos de cada série são organizados por itens gramaticais.

Com relação à dinâmica entre as normas antecedentes e as renormalizações, convém observar ainda como a professora em foco põe em palavras alguns empecilhos ao seu trabalho:

o tempo quatro períodos não me preocupa me preocupa por exemplo questões um dia que é feriado outro dia que não teve aula porque tem reunião outro porque tem conselho de classe (...)

aí como é que faço pra compensar isso eu procuro trazer mimeografado xerocado (...) impresso porque aí eu vou fazer muito mais aproveitar aquele tempo que eu diria perdido que na verdade não é né porque muito das aulas é dado no sábado ainda né então eu procuro compensar através de um material já pronto...

Nesse momento da enunciação da professora Leila, ao ser questionada quanto ao tempo de aula disponível por semana, ela acrescenta que a carga horária que dispõe (quatro períodos) não é o que a preocupa, mas sim os dias em que não é possível dar aula por conta não só de empecilhos externos ao seu trabalho (“um dia que é feriado”, dias de chuva), mas também por fatores causados pelas próprias normas antecedentes (“outro dia que não teve aula porque tem reunião”, “outro porque tem conselho de classe”). A partir desses fatores de impedimento do trabalho realizado, a professora sente a necessidade de “compensar” “através de material já pronto” o tempo que não ocorreu aula. Nesse sentido, utiliza-se de *ferramentas* do ofício docente (“material já pronto”) para ganhar eficácia (Amigues, 2004) em sua atividade (“porque aí eu vou fazer muito mais aproveitar aquele tempo”).

Quando é questionado se escola que trabalha possui alguma exigência ou orientação específica pro ensino de português, a professora Leila releva que,

não não existe porque a coordenadora é pra todos é a coordenadora da área²¹ área de todas as áreas né ou então a do currículo²²... então

²⁰ É válido destacar o caso da negação dupla, “eu não consigo desvincular”, que funciona como uma afirmação, algo como “eu vinculo” literatura e produção e compreensão de texto.

²¹ “Coordenadora da área” refere-se à coordenação pedagógica geral do turno.

²² “Coordenadora do currículo” refere-se à coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental (1º a 4º ano).

não existe essa orientação o professor trabalha seguindo as orientações da SME que eles querem aqueles conteúdos e...a seu bel-prazer...

Como podemos ver, é posto que por parte da escola não são estabelecidas normas diretas ao trabalho com a língua e dessa forma a professora atua a partir do programa da SME e de acordo com sua própria forma de trabalho. Os “conteúdos” são marcados pela expressão “que eles querem” remetendo a SME e sua imposição de Registro 1. O articulador de adição “e” ainda ressalta que mesmo com a existência dessa norma antecedente o professor tem a possibilidade de atuar “a seu bel-prazer”, ou seja, da forma que sente vontade, transgredindo e renormalizando livremente. Essas considerações são igualmente vistas em:

porque não tem nem como tu deve trabalhar ali coloca a relação de conteúdos e... e o professor vai depender muito do que ele acredita vai depender muito é de como ele vai fazer o seu trabalho (sua ação) pedagógica então mais ou menos eu acredito que vá sempre ter um link com esses conteúdos que é dado na escola com os da SME

Podemos perceber que a professora vê que as formas de trabalho, por mais que sejam renormalizadas, “sempre” estão em diálogo com as normas antecedentes.

O trabalho com a língua em uso parece ser contemplado em algumas atividades da professora Leila, principalmente quando ela nos conta que tem desenvolvido um projeto de troca de cartas com uma escola do município vizinho. Vejamos alguns trechos desse momento da entrevista atentando para a reflexão que ela faz acerca da atividade que propôs aos alunos e sua consequência:

eu ainda vejo diferente essa essa esse ensino da língua eu acho que ele tem que ser uma relação com a necessidade e com a vontade do aluno... porque naquele contexto por exemplo eu to num projeto agora de correspondência com Canguçu...

(...) é um projeto de de de cartas correspondências da deles com uma escola de Canguçu

(...) e eles tão amando... então a minha surpresa foi que embora eu já tivesse comentado sobre cartas os tipos de cartas que que era uma carta pessoal fui pro quadro mostrei a estética da carta enfim todos os passos...

... (...) eu fiquei estarecida (...) sabe porque(?) eles não obedeceram NADA basicamente de carta...

(...) porque porque a carta não tem nada ver com eles eles... não usam carta eles não trabalham com cartas eles não manuseiam no dia-a-dia uma carta se talvez eu pedisse um *e-mail* ou algum recadinho do *orkut* eles fariam muito bem

Primeiramente, vimos que a atividade promovida pela professora (a troca de cartas entre alunos de escolas diferentes) é valorada de forma positiva por “eles tão amando”. Analisando o movimento desses enunciados compreendemos que ocorre certa “reflexão sobre a própria prática” por parte da professora onde ao ler a primeira produção dos alunos percebeu que o fato deles não obedecer “nada basicamente de carta” é decorrência da não familiaridade com o gênero, visto que os alunos não utilizam cartas, ao menos em sua forma tradicional, no seu cotidiano. Esse fato é acentuado pela repetição das formas negativas “nada” e “não” (“não tem nada ver com eles” “não usam”, “não manuseiam”). A palavra “nada” é dita com ênfase pela enunciadora, onde na expressão “nada basicamente de carta” remete a uma produção fora das regularidades previstas no gênero carta, ou seja, com conteúdo temático, estilo e construção composicional não condizentes com o gênero em questão. Por fim, ela observa que se a proposta fosse diferenciada (“se talvez eu pedisse”) o trabalho seria mais produtivo e significativo para a turma. Ao tratar dessa prática de produção de textos que envolveu destinatários (interlocutores) concretos, é mencionado pela primeira vez a questão do gênero:

é uma motivação pra aprender um conteúdo que também está ali que é um gênero que a gente teria que ter trabalhado com eles.. tem que ser trabalhado pela SME os vários tipos os gêneros textuais né

Embora nos Programas²³ (planos da SME) não ocorra a palavra “gênero” é visto que a professora a utiliza em seu discurso. Ao observarmos os Programas, vimos que, na verdade, o que figura nesta norma são “tipos de textos”. Com essa designação, foi visto que persiste a tradicional tríade “narração, descrição e dissertação”, no entanto, é posta no Programa da sétima série ao lado de “correspondência informal (cartas, bilhetes, recados, convites...)”. Já no Programa da oitava série os “tipos de textos” são trazidos na distinção poesia/prosa, da seguinte forma:

Identificar os diversos tipos de textos:

²³ Ver Anexo D, p.79.

poesia, prosa (narração, descrição, dissertação, diálogo, fábula, crônica, conto, editorial...)

Como podemos ver, novamente são colocadas “fábulas”, “conto”, “editorial” ao lado das tipologias “narração, descrição, dissertação”. Além disso, a forma verbal que as acompanha é “Identificar”, restringindo o trabalho com o texto a mera identificação e desconsiderando a distinção oral/escrito. Chamamos atenção ainda para “diálogo”: o que seria este “diálogo” posto ao lado de “dissertação” e “fábula”? Talvez o teatro ou a história em quadrinhos. O que se percebe a primeira vista são certas inadequações ou confusões presentes nos Programas, no entanto eles não são o foco de atenção neste trabalho.

A entrevista com a professora Leila constrói uma representação discursiva reflexiva do trabalho docente com a LP, visto que em vários momentos ela desvela uma língua “que não é parada” e que “é muito mais do que a gente ta dando ali” e igualmente por transparecer uma atitude reflexiva de sua prática de professora de português. A docente Leila demonstra certa preocupação em articular o ensino de LP, vinculação esta que começa pela relação literatura-gramática, passa por gramática-gramática, gramática-uso da linguagem e chega à relação literatura-produção- compreensão textual. Percebemos que a principal dificuldade encontrada pela professora é desvincular tais práticas e por outro lado a falta de espaço para discussão entre pares na escola.

3.3 Professora Martha

A entrevista com a professora Martha aconteceu no dia 04 de Junho de 2009, já no primeiro contato, quando ela se mostrou bem receptiva à proposta. Ao ser instigada pela pergunta inicial (transcrita abaixo), a professora revela flexibilidade para gerir suas práticas de ensino de LP.

Pesquisadora: como aqui na escola é desenvolvido o teu trabalho né em língua portuguesa com as tuas turmas como é que ele é desenvolvido (...) quais são os teus principais objetivos como tu tem desenvolvido o teu trabalho no na carga horária que tu tens...

Profa. Martha: quatro períodos de português e um de literatura... quatro períodos de português e um de literatura

isso não é uma coisa eh... digamos rígida né não é uma coisa assim eh eu tenho que usar os quatro períodos pra português e tenho que usar um período pra literatura né como eu sou a mesma como é a mesma professora pra português e literatura eu jogo muito né então eu vejo se acho que naquele momento naquela semana eu preciso trabalhar mais a questão da literatura mais a questão da leitura

Analisando o desenvolvimento do discurso (e também o todo da entrevista com a professora Martha, como veremos adiante), percebemos a forte inserção da marca de pessoa “eu”, incidindo para o modo particular como ela arbitra seu universo de trabalho. A flexibilidade que mencionamos circula por acentos valorativos observados a partir da introdução de diferentes marcas. Uma delas é a construção negativa, em que podemos perceber que a professora, ao dizer que “não é uma coisa... rígida”, referindo-se aos quatro períodos de língua portuguesa e um de literatura, entra em diálogo com outras vozes discursivas que remetem ao cumprimento de horários determinados, como é o caso de escolas em que são dois professores diferentes, um para literatura e outro para língua portuguesa. Outra marca é a expressão “eu jogo muito”, em que a professora, assumindo que é a responsável pelas duas áreas (literatura e língua portuguesa), sente-se à vontade para decidir o que vai trabalhar em, um dado momento, se literatura ou língua portuguesa, dependendo da sua avaliação do acompanhamento da turma (“então eu vejo se acho que naquele momento naquela semana eu preciso trabalhar mais a questão da literatura mais a questão da leitura”).

Na continuação da reflexão, percebemos que ao afirmar

eu utilizo mais períodos sem problema nenhum como o inverso se eu achar que preciso trabalhar

a professora ratifica sua posição de tomar decisões em função das necessidades da turma em que atua “sem problema nenhum”, o que não poderia fazer se fossem dois professores diferentes.

Do ponto de vista do debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, é possível perceber que a professora gere sua atividade a partir do desenvolvimento de suas aulas, renormalizando as normas antecedentes sempre que sentir necessidade. Pela verbalização da professora, parece ficar claro que ela

não segue normas externas (como divisão de aulas e conteúdos) e nem internas (como planos de aula).

Referindo-se à relação entre literatura e português, a professora Martha afirma:

(...) a literatura e o português eles tão atrelados não existe um sem o outro né literatura literatura o que que é literatura né(?) então eles tão atrelados...

Neste segmento, podemos observar a posição valorativa da docente com relação ao atrelamento da literatura e o português. Ao afirmar que estão “tão atrelados” e que “não existe um sem o outro”, a professora traz para debate a voz de uma possível integração entre as habilidades no ensino de língua portuguesa, foco desta dissertação.

Na reflexão da professora, é possível observar ainda o modo como ela procura envolver a figura de seu interlocutor (no caso a pesquisadora). O questionamento “literatura o que que é literatura né?”, sem orientar para uma atitude responsiva verbalizada pela pesquisadora, parece enfatizar que a literatura não existe sem a língua, existindo uma relação indissociável entre elas. Podemos dizer que este fato ocorre pela relação dialógica com outros discursos já intuídos em um dado meio. Dito diferentemente, constata-se que a professora Martha não abre espaço para resposta da pesquisadora possivelmente porque a resposta já está dada, já transita nos discursos alheios, isto é, já circula na esfera de comunicação escolar/acadêmica.

Na esteira da presente análise, atentamos para o objetivo de trabalho que a professora traça em seu discurso:

a minha prática em sala de aula né que que como é que como é que eu costumo trabalhar(?) o meu principal objetivo é fazer com que os alunos saiam daqui né sabendo o mínimo da língua portuguesa e o que que significa esse mínimo da língua portuguesa(?) saber ler saber interpretar saber produzir... gramática é importante(?) é importante mas a gramática não existe por si só né não é sozinha

O presente trecho abre caminhos para diversas observações. Primeiramente, destacamos uma peculiaridade nos enunciados desta professora que se produzem constantemente num sentido ativo responsivo antecipando possíveis

questionamentos da pesquisadora que ela mesma verbaliza e em seguida responde. Numa espécie de *metalingüística* enunciativa (dizer e explicar o que disse), ela pergunta e responde (“como é que eu costumo trabalhar” “e o que que significa esse mínimo da língua portuguesa? saber...”) o que, de certo, ela considera importante explicitar naquele momento. Convém dizer ainda que, neste momento de fala, a professora fica um considerável tempo com a palavra, o que pode ser observado na íntegra das transcrições em anexo, evidenciando um forte envolvimento da professora com o espaço dialógico que instauramos com a pesquisa.

Quando ela diz “a minha prática em sala de aula”, “como é que eu costumo trabalhar”, “o meu principal objetivo”, deixa entrever sua singularidade enquanto sujeito trabalhador e indícios de vozes de que há “outras práticas”, “outros costumes”, “outros objetivos” que dialogam com sua experiência, mas não necessariamente se assemelham.

No mesmo trecho em questão, destacamos a valoração no objetivo, retomando-o como “principal” conforme a pergunta da pesquisadora, em que a docente ressalta a necessidade de os alunos saberem “o mínimo”. Além do recurso metalingüístico já destacado (“o que que significa esse mínimo”) que enfatiza a posição da professora, a explicação do que seria “o mínimo” da língua portuguesa – saber “ler”, “interpretar” e “produzir” – traz pistas discursivas do que a professora entende por língua portuguesa e ensino de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, pelo desenvolvimento da reflexão da professora, é possível perceber que a questão da gramática isolada estaria fora do “mínimo” estipulado para os alunos saberem. Embora a gramática seja considerada “importante” pela docente, sua posição valorativa, introduzida pelo “mas” no fio do discurso, ressalta a inexistência de gramática “por si só”, ou seja, está atrelada ao ler, interpretar e produzir: “gramática é importante(?) é importante mas a gramática não existe por si só né não é sozinha”.

Essa posição, por um lado, entra em relação dialógica de confronto com abordagens centradas na gramática tradicional, que não estão preocupadas com o ensino da língua em uso, e, por outro, aproxima-se das abordagens de ensino da língua materna que não dissociam o uso da forma.

Na aproximação com abordagens que procuram articular língua e uso, observando o seguinte trecho

então eu trabalho dentro do texto mostrando até os próprios textos deles eu utilizo pra trabalhar a parte gramatical né

podemos notar a relação texto / gramática como uma espécie de metodologia seguida pela professora Martha: “eu trabalho dentro do texto”. O recurso do “até” dá indícios de que a inclusão dos textos escritos pelos alunos é algo não previsível dentro do que comumente se faz, pelas *regras do ofício* (Amigues, 2004) ou mesmo pelas normas antecedentes.

Considerando o debate entre as normas antecedentes e suas atualizações (renormalizações), observemos a seguinte reflexão da professora:

assim se eu usei hoje três períodos nessa semana dois períodos pra literatura eu procuro em semanas posteriores utilizar de repente pra português compensar entende eu procuro porque assim até pra pra obedecer mais eu vou te dizer assim oh eu tenho flexibilidade porque assim é o que que acontece a coordenação eh eu tenho um apoio enorme da coordenação em relação ao meu trabalho

Inicialmente, observamos no referido debate a existência de uma flexibilidade, mas que ao mesmo tempo é parcial, o que pode ser percebido pelos acentos valorativos expressos nos enunciados “eu procuro... compensar” e “até pra obedecer”, o que remete claramente a um certo domínio do que é previamente estabelecido no Registro 1, mesmo que não formalmente. Nesse âmbito, se há de se “obedecer” e “compensar” algo (remetendo a uma norma antecedente), confirma-se que a atividade de trabalho sempre é exercida nesse debate do que a antecede com o encontro com o meio e a constatação da insuficiência de normas para compreender os processos reais (Souza-e-Silva, 2002).

Na relação com o coletivo de trabalho, em especial com a coordenação da escola, podemos perceber que a professora faz questão de tornar evidente o apoio que recebe: “eu tenho um apoio enorme da coordenação em relação ao meu trabalho”. Desse modo, deixa entrever que não acontece o mesmo com todo coletivo de trabalho visto que é declarado um apoio ao trabalho dela (“meu”) e não outros trabalhos. Tal evidência se acentua com a valoração da palavra “enorme”, que qualifica o apoio recebido, pois não é um simples apoio, que já teria uma orientação positiva no enunciado, mas “um apoio enorme”.

Ainda em relação às renormalizações efetuadas pela professora no exercício laboral, destacamos de seu discurso o modo como ela encontrou de chamar atenção dos alunos, nos sábados letivos, em que normalmente ocorre certa evasão:

sábado nós fizemos que tem os sábados sábados letivos né então assim oh quantos alunos não vêm aos sábados muitos alunos não vêm ficam em casa () então vamos fazer uma coisa diferenciada então vamos utilizar vamos utilizar aí eu fiz um sarau literário

O segmento acima atira para o “fazer de outro modo” da professora, característico da atividade de trabalho, o que podemos observar pela valoração enunciativa de “vamos fazer uma coisa diferenciada”, diferente do habitual. Essa espécie de transgressão renormalizadora materializa-se como “aí eu fiz um sarau literário”, um meio de dar conta de um fator de impedimento, qual seja, o fato de muitos alunos ficarem em casa em um dia de aula.

Dando continuidade à análise da fala da professora Martha no gênero entrevista, no intuito de responder nossos objetivos, é visto que a docente caracteriza sua prática de acordo com as tendências atuais que colocam em alvo a língua em “uso”:

então assim oh o meu enfoque realmente o enfoque da língua portuguesa é o uso saber utilizar tanto na língua falada quanto na língua escrita né

Este trecho, marcado pela valoração da palavra “realmente”, cria um efeito de precisão, assegurando a visão da professora sobre o ensino de LP. Ao entender que o ensino da língua deve ser centrado tanto na fala quanto na escrita, dialoga com a voz discursiva dos PCN, sem deixar de cruzarem seu discurso vozes oriundas do ensino tradicional da LP, centrado na escrita. É válido ressaltar que “saber utilizar [a língua] nas formas escrita e falada, como defende a professora, acrescentando-se aí a materialização em gêneros discursivos orais e escritos, é o ponto que insiste os PCN e os teóricos da pedagogia de língua materna, determinando a necessidade de se propiciar situações de aprendizagem que envolva essas duas dimensões da língua em situações de interação situadas e contextualizadas.

Com a análise procedida, verificamos que a representação discursiva construída pela professora Martha expressa uma atividade profissional de constante

arbitragem de situações, resgatadas no encontro com o meio e realizadas em função das necessidades apresentadas pelo aluno. Além disso, a atividade da professora Martha, pela entrevista, oferece pistas de um trabalho que articula leitura, produção e reflexão sobre a língua.

Considerando o todo da entrevista com a professora Martha, nos parece ser construída uma representação discursiva da atividade docente que aponta para uma intensa produção e participação do grupo de alunos. Durante sua fala, a professora muitas vezes resgata as atividades de produção que proporciona aos alunos, como sarau literário e criação de vídeos que envolvem produção de resenhas, contos, desenhos, histórias em quadrinhos e releituras de obras.

Na seção seguinte, trazemos interfaces das entrevistas entre as vozes das professoras, demonstrando os diálogos que emergem da superfície discursiva.

3.4 Interfaces das entrevistas: aproximações discursivas e diálogos emergentes

Considerando a visão de linguagem enquanto fenômeno social e dialógico, há necessidade de se expor ainda os pontos de entrelaçamento, as aproximações discursivas entre as entrevistas realizadas com as professoras-participantes. Assim, nesta seção procedemos à revisão de relações de sentido estabelecidas pelos enunciados das professoras, discutindo aspectos das representações construídas pela enunciação, onde nos diálogos emergentes, há sempre particularidades discursivas.

Primeiramente, como foi constatado na análise, as três professoras recebem a mesma espécie de programa de conteúdo, oriundo da Secretaria Municipal de Educação. É visto que as três profissionais entendem esse programa como conjunto de possibilidades, como algo que não é fixo, que pode ser adaptado, mas mesmo assim é a referência principal:

Profa. Salete: a gente só tem aquele plano da secretaria fornece com os conteúdos básicos... e partir dali a gente trabalha... (...) ele sugere vem sugestões, mas não tem como fugir muito ali (...) às vezes até foge porque se proporciona um momento pra uma outra, né?

Profa. Leila: ele é muito extenso eu adapto... (...) não existe uma cobrança vai depender do critério do professor

Profa. Martha: mas eu também te digo não é uma coisa rígida vem uma uma... listagem uma listagem mais nada impede que tu... nada é eu acho assim oh nada é nada é pronto eu acredito nisso que nada seja pronto (...) pode pode fugir disso e fazer de uma outra forma (...) tu podes modificar não tem nada que te diga que tu não possas modificar né eu vou achar eu vou adequar da maneira que eu acho que é importante...

O diálogo²⁴ é observado à medida que os enunciados refletem e refratam o caráter flexível dos planos de ensino que as professoras recebem bem como a possibilidade de sua adaptação e/ou da inserção de conteúdos/atividades. Embora os trechos se aproximem nesse sentido, cada uma das professoras enuncia diferentemente. A professora Salete vê o plano como “sugestão”, ela trabalha a partir dele, porém diz que “às vezes até foge”, visto que é necessário proporcionar outras coisas aos seus alunos. Já a professora Leila coloca os planos da SME como referencial “extenso” que precisa ser adaptado conforme o “critério do professor”. Para ela, os conteúdos apresentados pelo plano são desvinculados uns dos outros e ela sente a necessidade de “lincar” ou “casar” (palavras dela) os tópicos, na hora de trabalhar com seus alunos. Para a professora Martha, por sua vez, os planos da Secretaria funcionam somente como uma “listagem de conteúdos”, ela ainda enfatiza durante a entrevista que são “conteúdos gramaticais”, mas que não existe impedimento para ultrapassar essa listagem. Para ela, os programas precisam ser adequados de acordo com o que ela acha importante.

Outro diálogo visível entre os discursos das docentes diz respeito ao entendimento da gramática como algo mais passível de aprendizagem do que a exploração de compreensão textual com os alunos. Observamos os seguintes trechos:

Profa. Leila: eu vejo que... a maioria deles decora os conteúdos se eu der qualquer conteúdo de gramática e amanhã eu perguntar eles vão saber dizer direitinho o que que foi dado pelo menos vários deles mas se eu fizer um texto de compreensão eles provavelmente vão ficar dizendo “eu não entendi” “não era isso” “eu não sei que que diz aqui” “o que que a senhora quer saber aqui?” “o que a senhora quer nessa pergunta?”

²⁴ Como vimos, cf. Bakhtin/Volochinov (929/2003), “pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (p.123)

Profa. Martha: como eu (sempre) digo pra eles se vocês saírem daqui sem saber é gramática né sem saber por exemplo crase sem saber né (vocês) pegar uma né pra fazer um concurso (vocês vão) pegar uma gramática e vão conseguir estudar sozinhos não tem problema nenhum agora ler interpretar produzir isso é uma prática né (...) só eh só escreve quem lê só produz quem lê só interpreta quem lê

Professora Salete: eu prefiro trazer textos... pra trabalhar em cima dos textos que eu trago...

Pesquisadora: e aí tu parte o teu trabalho desses textos então...

Profa. Salete: sim, às vezes sim, né, nem sempre, até porque noto assim que eles têm muita dificuldade de tudo

As práticas de leitura e produção de texto são vistas como algo que vai além, exigindo muito mais dos alunos em termos de compressão do que o trabalho com a gramática. Isto é expresso principalmente nos trechos: “mas se eu fizer um texto de compreensão eles provavelmente vão ficar dizendo...” (professora Leila), “agora ler interpretar produzir isso é uma prática né” (professora Martha) e “noto assim que eles têm muita dificuldade” (Profa. Salete). É nesse sentido que as três professoras dizem primar pela abordagem de trabalho com o texto por este ser o que precisa ser mais explorado pelos alunos, enquanto a gramática por si só parece não exigir maior aprofundamento. Foi mencionada também pela professora Martha a aceção de gramática como livro de consultas, fato que não iremos nos deter aqui. Mesmo que haja consonância nesses trechos, podemos ver particularidades em cada enunciação. A professora Leila apresenta a gramática como “conteúdo” que pode ser facilmente “decorado” e que normalmente a maioria dos alunos sabe dizer “direitinho”. O seu enunciado é materializado trazendo em discurso citado a voz dos alunos, que expressam uma dificuldade maior em atividades de leitura/compreensão textual (“eu não entendi”, “eu não sei que que diz aqui”). Já a professora Martha vê na gramática a possibilidade de estudá-la “sozinhos”, sem necessariamente a figura do professor, que ao contrário, para ela, se faz importante na hora da “prática” de ler, interpretar e produzir.

Em relação à professora Salete, é válido dizer que o desenvolvimento de sua entrevista, em termos de duração²⁵, foi particularmente menor do que com as outras

²⁵ Como já destacado, a duração de cada entrevista totalizou aproximadamente: 16 minutos, profa. Salete; 32 minutos, profa. Leila; 40 minutos, profa. Martha.

duas professoras, pois ela responde os questionamentos de forma mais sucinta. Entendemos, nesse sentido, que a professora Salete, por sua vez, não trata da “gramática” em suas reflexões, como as professoras Leila e Martha. A palavra gramática é mencionada somente uma vez na entrevista com a professora Salete:

Profa. Salete: (...) eu procuro assim cada conteúdo trabalho... cada texto que eu trago procuro trabalhar a parte de gramática né de... toda essa parte e procuro ahn...

Resgatamos, nessa perspectiva, um trecho enunciado por esta professora que mesmo assim acaba dialogando com as reflexões das professoras Leila e Martha no que diz respeito à questão das práticas de compreensão textual/uso de textos com seus alunos:

Pesquisadora: e aí tu parte o teu trabalho desses textos então...

Profa. Salete: sim, às vezes sim, né, nem sempre, até porque noto assim que eles têm muita dificuldade de tudo, inclusive...

Podemos observar um elo entre as enunciações das três professoras, pois como demonstramos acima, todas elas, de forma particular, apontam para uma dificuldade dos alunos quando tratam da compreensão textual/uso de textos. A professora Salete, embora não expor a gramática como componente mais simples de ser trabalhado, diz que “nem sempre” é possível trabalhar a partir dos textos que ela traz devido ao fato de seus alunos terem “muita dificuldade de tudo”. Já as professoras Leila e Martha, afirmam que a “gramática”/“parte gramatical” é abordada “dentro” de textos:

Profa. Leila: eu procuro trabalhar a gramática mas dentro de um contexto

Profa. Martha: então eu trabalho dentro do texto mostrando até os próprios textos deles eu utilizo pra trabalhar a parte gramatical

Na dinâmica das interações realizadas, podemos compreender a preocupação das professoras em demonstrar que a gramática é trabalhada a partir de textos. Além disso, a professora Salete traz outros aspectos:

Profa. Salete: eu trouxe jornais segunda feira jornais da semana pra eles escolherem uma notícia a vontade deles e reescreverem resumindo essa notícia pra trabalhar justamente a ortografia pontuação...

Neste trecho, são trazidas a produção escrita (“reescreverem resumindo”), a “ortografia” e “pontuação”, como sendo igualmente trabalhadas a partir de textos.

No embate de posições entre as professoras quanto à associação/dissociação português-literatura, convém explicitar que na escola onde atuam as professoras Salete e Leila havia recentemente um professor específico para trabalhar a literatura, utilizando o quinto período da carga horária que antes totalizava cinco períodos semanais ao mesmo professor. Dessa forma, observamos os enunciados:

Profa. Leila: eu não consigo desvincular assim gramática ahh de literatura

Profa. Salete: ... de quinta a oitava séries são cinco períodos tá... agora nós temos um professor que ta ministrando literatura então eu trabalho quatro períodos com cada turma e ele trabalha esse quinto período com literatura (...) em princípio literatura não haveria assim... (...) mas gostam, gostam... assim... acho que no início eles ficaram meio assustados né porque maioria nem tinha ouvido falar em literatura assim, mas eles tão gostando

Profa. Martha: acho que a literatura e o português eles tão atrelados não existe um sem o outro

Mesmo havendo esse “professor de literatura” no ensino fundamental da escola A, a professora Leila revela que não consegue “desvincular” português de literatura. A professora Salete, por outro lado, orienta seu enunciado para a não familiarização dos alunos com a literatura “assim”, ou seja, a literatura em período separado. As palavras “atrelados” e “desvincular” (que remete a vínculo/ligação) direcionam para uma integração na medida em que avaliam o português e a literatura de forma associada. Cada professora representa de modo particular uma mesma questão: a inseparabilidade da língua e literatura. A docente Leila revela essa posição dizendo que não consegue “desvincular” gramática de literatura. Por outro lado a docente Martha vê o português e a literatura como “atrelados”, interdependentes.

A questão da gramática é mais uma vez posta em diálogo quando as mesmas professoras (Leila e Martha) trazem ao seu discurso a abordagem dos tipos de

orações da gramática tradicional. Embora as duas professoras chamem atenção para uma idéia equivalente, cada uma expressa ao seu modo:

Profa. Leila: no momento que tu trabalha com as conjunções trabalha com o SENTIDO²⁶ das conjunções é a função delas ali dentro tu automaticamente ta trabalhando²⁷ com orações coordenadas

Profa. Leila: que eles saibam usar o conectivo pra dar o sentido que eles querem eu quero dar uma causa então eu vou usar um porque um um um sentido contrário eu vou usar o mas ou vou usar o embora né não importa não quero saber se eles sabem classificar oração subordinada tal tal tal coisa

Ou seja, ambas as professoras enfatizam que o trabalho com os tipos de oração só tem relevância se abordado pelo viés do “sentido”. No entanto, essa relação é enunciada na voz da profa. Leila pelo termo “função” das “conjunções” na oração, enquanto que na voz da profa. Martha é expresso o termo “uso” dos “conectivos” na oração. A professora Salete não aborda esse tema em sua entrevista.

Elegemos ainda mais um diálogo emergente entre as entrevistas:

Profa. Leila: eu questiono os textos que eu trago

Profa. Salete: pra trabalhar em cima dos textos que eu trago...

Profa Martha: então eu trabalho dentro do texto mostrando até os próprios textos deles

Do ponto de vista da seleção de leitura e compreensão de texto, é possível perceber, pela verbalização transcrita acima, que as professoras salientam a utilização de textos (*ferramentas* do ofício docente, numa perspectiva ergonômica) escolhidos e trazidos por elas. É a partir deles que se dá o trabalho com a língua, conforme as entrevistas. Podemos ver que, no caso da professora Martha, inclui-se também os textos escritos pelos alunos.

Tendo em vista, as representações discursivas construídas pelas docentes Salete, Leila e Martha, apresentamos alguns elos presentes em seus dizeres os quais recuperam o princípio dialógico da linguagem, sempre permeada da voz de outrem.

²⁶ De acordo com as normas de transcrição (Petri, 1999), o termo “sentido” está em maiúsculas por haver entoação enfática pelo enunciador.

²⁷ Neste momento a professora está se referindo ao fato de no Programa da SME conter como conteúdo a identificação dos tipos de orações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de realizar um estudo no campo humano e social do ponto de vista dialógico e ergológico, não requer necessariamente generalizações ou apresentação de recorrências, mas sim a compreensão e aproximação de um meio particular. Além disso, promove-se, nesse sentido, a valorização do sujeito-pesquisado, o qual é posto em evidência partilhando suas vivências e produzindo significados que demandam interpretação.

Para proceder ao objetivo geral desta dissertação, qual seja, analisar como professores de LP do Ensino Fundamental representam discursivamente sua atividade de trabalho, o estudo dos dois aportes teóricos utilizados e a conexão entre ambos foi o primeiro passo fundamental. A análise dialógica de entrevistas com três professoras de português da rede municipal de Pelotas possibilitou verificar a construção de diferentes representações discursivas desta atividade profissional bem como um acesso às “vozes” que circulam no interior dos discursos produzidos nesta pesquisa.

De um lado, a teoria dialógica do discurso permitiu aprofundar o diálogo com a prática de ensino de línguas e subsidiar uma pesquisa dinâmica. De outro lado, a abordagem ergológica da atividade foi um enfoque que se mostrou imprescindível no tratamento da atividade de ensino como trabalho.

Consideramos pertinentes as teorias eleitas na medida em que foram auxiliando no desenvolvimento de nossos objetivos. Ter trazido para discussão a importância da concepção dialógica no ensino-aprendizagem de língua constituiu parte de nosso trabalho, tentando contribuir para a discussão existente a esse respeito no âmbito acadêmico. Destaca-se também que ter analisado a questão do ensino de português por intermédio da noção de *atividade de trabalho* se fez importante, pois a partir daí se observou os modos particulares de trabalho, especificidades docentes e renormalizações do meio laboral, no caso específico dos sujeitos estudados.

Com esta pesquisa, obtivemos uma aproximação com três protagonistas da atividade de trabalho problematizada, propiciando um profícuo espaço de interlocução, via gênero entrevista, com professoras-trabalhadoras o que permitiu o “pôr em palavras” a complexidade da referida atividade dentro da instituição escolar.

A entrevista teve um papel diferenciado do tradicional no contexto de pesquisa, sendo um dispositivo de ativação e atualização de discursos. Tivemos um roteiro prévio para conduzir nossa interlocução, com base em nossos objetivos e nossos sujeitos de pesquisa, no entanto sabíamos que cada situação de fala iria desenvolver-se de forma ímpar, como toda comunicação verbal. Na situação da pesquisa, a interação entre a pesquisadora e as professoras participantes estabeleceu-se a partir de um amplo movimento dialógico, em que a presença de diferentes vozes discursivas fez circular sentidos variados.

Ao pôr em foco as entrevistas realizadas, verificamos a maneira como cada professora entende a prática de ensino de LP no atual momento, aliado às condições do meio em que atuam. Constatamos que ao abrir o espaço de fala a partir de um questionamento, com tempo livre para resposta, as professoras usaram tempos distintos e com isso construíram menos ou mais representações discursivas sobre sua atividade. Além disso, como lembram Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), problematizadores da entrevista em situação de pesquisa, “sempre se produz um “material excedente”: no texto produzido como resultado do encontro do entrevistador com o entrevistado sempre haverá menção a fatos que não foram perguntados, assim como digressões, ratificações etc.”

A análise desenvolvida abordou cada professora individualmente, enfocando a interdependência entre os tópicos “representação discursiva da atividade profissional das professoras” e “o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações”. Por fim, foram apresentados alguns diálogos, num sentido amplo, entre as entrevistas efetuadas que serviram para aprofundar as reflexões sobre as características da atividade de trabalho de cada docente. As marcas lingüístico-discursivas observadas nas análises foram importantes para a observação da posição valorativa assumida pelo locutor nos enunciados concretos produzidos e para a reflexão sobre o diálogo de vozes, assinalado na relação entre o verbal e o extraverbal (presumido).

Convém dizer que, como o intuito de nosso trabalho não era estabelecer generalizações, o número de participantes bastou para o desenvolvimento dos objetivos propostos. O diálogo realizado pelas entrevistas construiu discursivamente o cotidiano dessas profissionais bem como algumas de suas dificuldades e o modo como elas buscam supri-las na prática.

A professora Salete, primeira entrevistada, colocou no primeiro plano da entrevista os seus alunos junto de dificuldades, comportamentos e características que eles apresentam. Nesse sentido, a entrevista se desenrolou mais em torno dos alunos do que do ponto de vista do trabalho docente propriamente dito. Nossa hipótese, dialogando com estudos ergológicos, é que o trabalhador não está familiarizado a falar de si mesmo, por isso tem a necessidade de trazer o outro (no caso, os alunos) para falar da própria atividade de trabalho. Em suma, ela acaba falando mais dos alunos do que de si mesma. Entendemos que a professora Salete desenvolve seus enunciados com a idéia de que sua tarefa é difícil e pouco produtiva.

A segunda entrevista, realizada com a professora Leila, constrói uma enunciação permeada de reflexões e compreensões acerca da prática de ensino de LP, tanto em nível geral como pessoal. Ela apresenta dois objetivos para o referido ensino, são eles: promover uma “abertura de horizontes” e “despertar neles [os alunos] essa coisa de que a língua é muito mais do que a gente tá dando ali”. Acrescentamos também a opção da professora Leila em transpor suas práticas para além do espaço da sua escola, como por exemplo, favorecendo a presença de interlocutores reais para a produção de textos dos alunos. Indo mais, ela reflete na entrevista sua compreensão ativa pós-atividade, a qual verificou a não eficácia da produção das cartas por tratar-se de um gênero que os alunos não dominavam. Em síntese, constatamos que a professora Leila trabalha nesse ritmo de constante reflexão, como podemos ver, por exemplo, por enunciados do tipo “muitas vezes eu me perco e fica aquela duvidzinha será que realmente eu fiz o meu papel será que às vezes eu não fiz mais ou menos do que eles precisavam...” e “... também questiono bastante a questão de dar a nomenclatura”.

Por último, entrevistamos a professora Martha, responsável por uma representação discursiva da atividade docente que enfatiza o ensino de LP em torno dos eixos “ler, interpretar e produzir” com a gramática intercalada. O que se percebe é que a professora Martha discursiviza uma atividade profissional de constante arbitragem de situações, resgatadas no encontro com o meio e renormalizadas em função das necessidades apresentadas pelos alunos. Sob esse enfoque, constatamos que a professora em questão acaba dialogando tanto com a visão

tradicional do ensino de LP quanto com a proposta dos PCN, a qual prescreve a articulação das práticas de ler, escutar e produzir textos.

Diferentes gêneros discursivos são expressos nas entrevistas, como resenhas, contos, cartas, histórias em quadrinhos, notícias, resumos, crônicas, editoriais e artigos de opinião, sendo a maioria deles mencionados pela professora Martha. Cabe dizer que a questão dos gêneros discursivos propriamente não foi abordada de forma direta pela pesquisadora na entrevista, como se pode ver no roteiro. No entanto, as professoras mencionam alguns gêneros do decorrer das falas e/ou a partir da pergunta “Que textos eles normalmente lêem?”. É certo, que, embora haja menção de história em quadrinhos, notícias, resumos, etc., não necessariamente podemos afirmar que tais textos sejam abordados tal qual a perspectiva dos gêneros discursivos. Para tanto, seria necessária uma maior aproximação das práticas “vivas” dessas professoras. Acrescenta-se a isso que, embora haja um enorme apelo a esse respeito por parte de teóricos e uma atual massa bibliográfica referindo-se a gêneros discursivos e/ou gêneros textuais (e mesmos os PCN datados em 1998) como objetos de ensino-aprendizagem, os gêneros nem sempre são compreendidos na sua totalidade da mesma forma que não são totalmente passíveis de serem *ensinados*. Como ressalta Sobral (2009), só é produtivo *ensinar* gêneros na escola se considerarmos o gênero enquanto forma, conteúdo e valoração/interpretação do mundo unidos nos termos de projetos enunciativos. Para o autor, “ensinar gênero é ensinar a entender e melhor mobilizar gêneros. Transmitir gêneros é destruir a própria concepção de gênero” (p.17).

No que se refere ao enfoque ergológico, perspectiva interdisciplinar de Yves Schwartz, verificamos, pelas análises efetuadas, o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações presente no trabalho das professoras-pesquisadas. Foi possível observar que todas as entrevistas colocam em palavras o “fazer de outro jeito”, a reinvenção da atividade, o modo como preenchem a lacuna das normas antecedentes, ou seja, as renormalizações. Muitas dessas renormalizações, observadas pela discursivização, ocorrem em direção contrária à polarização português-literatura/língua-literatura e/ou aula de gramática-aula de texto/leitura, visto que as professoras imprimem no seu dizer, de forma particular, uma visão menos dissociada dessas dimensões.

Em suma, constatou-se que as práticas de ensino de LP discursivizadas nas entrevistas têm em comum o *texto* como foco de trabalho com os alunos. No entanto, não foi verificado neste estudo que concepções de texto têm as professoras-participantes, isto é, o modo que elas concebem a idéia de texto e como o trabalham.

Ainda que obviamente possam existir deficiências e/ou dificuldades na atividade docente das professoras em foco, entendemos que esta pesquisa permitiu conversar efetivamente com professoras, atendendo a demanda de um diálogo maior entre a Universidade e a Escola. A dinâmica de interações apresentadas evidenciou diferentes práticas, deixando de lado as pesadas críticas ao ensino de LP, já bastante realizadas (quase caducando) nos trabalhos acadêmicos. Com isso, não queremos dizer de forma alguma que já se atingiu o esperado no que tange ao ensino de língua materna, mas sim dizer da importância de se mostrar não só aspectos negativos da atividade docente.

As reflexões aqui trazidas requerem um debate ainda maior e, se possível, abarcando boas e produtivas práticas educativas, trabalho ainda por fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Trad. Anna Rachel Machado. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

_____. *O discurso no romance* (1934/1935). In: Questões de literatura e estética: a teoria do romance. Trad. Bernadine et. al. 4.ed. São Paulo, 1998.

_____. *Os gêneros do discurso* (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M. /VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, J. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs*. São Paulo: Editora EDUC, 2001.

BRAIT, B.; ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do gênero e do discurso*. Linguagem e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.

BRAIT, B. *Análise e teoria do discurso*. In: Brait, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: *língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

CLOT, Y. *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas*. Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP, 2004.

CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação de palavras. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D (orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

DI FANTI, M.G.C. *Discurso, Trabalho & Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/patrão*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2004.

_____. Práticas – intersubjetivas, discursivas & sociais – em tessitura: análise dialógica da atividade bancária no atendimento ao cliente. Projeto de pesquisa, UCPel, 2005.

_____. Acento de valor. In: FLORES, V. (Org.); BARBISAN, L. B. (Org.); FINATTO, M. J. B. (Org.); TEIXEIRA, Marlene (Org.). *Dicionário de Lingüística da Enunciação*. 01. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DI FANTI; SOARES, A. E. A pesquisa em perspectiva dialógica. IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, 2006, Pelotas. Anais. Pelotas: UFPel, p. 1-11, 2006.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FÄÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análises no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortes, 2002.

_____. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Trad. Anna Rachel Machado. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

_____. *Análise dialógica da atividade profissional*. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). Rio de Janeiro: Express, 2005.

_____. *A análise do trabalho e o estatuto da atividade em Bakhtin*. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005a.

_____. *Falar do trabalho, trabalhar a fala*. Trad. Maristela Botelho França. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.) *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005b.

_____. *Análise do diálogo e demanda social. Como a intervenção sobre o domínio da atividade mobiliza hipóteses lingüísticas*. Trad. Maristela Botelho França e Maria

da Glória Corrêa di Fanti. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005c.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 15, p. 179-194, 1999.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: M. Mendonça & C. S. Bunzen (Org.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MACHADO, A.R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

PETRI, D. *Análise de textos orais*. (org). Humanitas Publicações. São Paulo, 1999.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia* (UFMT), Mato Grosso, v. 8, p. 161-180, 2004.

SAUJAT, F. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Trad. Anna Rachel Machado. Editora EDUEL. Londrina, 2004.

SCHWARTZ, Y. Entrevista. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br//include/mostrarpdf.cfm?Num=152>. Trad. Jussara Brito; Milton Athayde.

_____. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007a, p. 131-188.

_____. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007b, p. 189-246.

SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007.

SOBRAL, Adail. *Gêneros Textuais e Gêneros Discursivos: Diálogo e Confronto*. Texto-base da disciplina Tópicos Especiais em Gêneros discursos, ministrada por Adail Sobral, no 2º semestre de 2009, na Ucpel.

SOUZA.G.T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medevdev*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

SOUZA-E-SILVA, M.C. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, Anna Raquel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Editora EDUEL. Londrina, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M.C.; FAÏTA, D. (org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, M.; DI FANTI, M.G.C. *O texto como objeto de ensino: um olhar enunciativo*. In: Gomes, L. e Tebaldi, N. (org.), *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006.

ANEXO A

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO/DOCTORADO**

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Pelotas, março/abril de 2009.

Prezado(a) professor(a),

Considerando a importância do estabelecimento de um diálogo concreto entre a Universidade e a Escola e o desenvolvimento de reflexões que possam contribuir para o aprimoramento de ambas as instituições, está sendo desenvolvida sob a forma de dissertação de mestrado uma pesquisa que tem como principais objetivos:

- ⇒ Analisar o desenvolvimento do trabalho docente com a língua materna no ensino fundamental de escolas públicas de Pelotas;
- ⇒ Observar práticas, procedimentos e concepções do referido ensino;
- ⇒ Promover espaços de reflexão sobre o fazer docente e possíveis transformações que possam vir a contribuir para as práticas de ensino de Língua Portuguesa no coletivo de trabalho;
- ⇒ Estender considerações e conclusões aos participantes ao final da pesquisa de modo a (co)construir – Escola/Universidade – saberes e conhecimentos.

Nessa perspectiva, solicitamos a Vossa Senhoria, responsável pela área/disciplina de Língua Portuguesa, a contribuição participativa na pesquisa de Aícia Endres Soares, mestranda/pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) no que se refere aos seguintes aspectos:

- ⇒ Participar de entrevistas (gravadas em áudio);
- ⇒ Permitir observar um pequeno número de suas aulas;
- ⇒ Permitir o acesso a materiais didáticos utilizados.

Contando com a sua colaboração e o apoio da Escola, agradecemos a atenção e desde já nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Aícia Soares
(Mestranda)

Profa. Dra. Maria da Glória di Fanti
(Orientadora)

ANEXO B

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos sujeitos na decisão sobre a colaboração na pesquisa de dissertação de mestrado da acadêmica *Alicia Endres Soares*.

O objetivo geral da pesquisa é analisar, por um viés enunciativo-discursivo, como está sendo desenvolvida a atividade docente com a Língua Portuguesa (LP) no ensino fundamental, por professores de escolas públicas de Pelotas, no que se refere às práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística.

Dentre as etapas a serem desenvolvidas na investigação, destacam-se as gravações em áudio de entrevistas individuais. Esses materiais serão transcritos e, juntamente com outros materiais disponibilizados pelos sujeitos participantes, serão analisados sob o ponto de vista teórico.

É garantido aos sujeitos: o esclarecimento sobre diferentes aspectos da pesquisa; a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento; o sigilo que garanta a privacidade dos envolvidos na pesquisa.

Sujeito de pesquisa

Alicia Endres Soares
Mestranda em Letras – UCPel
Fones: (53)
e-mail: aliciasoes@terra.com.br

ANEXO C

NORMAS UTILIZADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES

É necessário que haja certa uniformidade em relação às transcrições do material coletado para a análise provenientes das entrevistas individuais e dos encontros do grupo de discussão. Para isso, adotamos algumas classificações do livro *Análise de textos orais*, propostas por Petri (1999, p. 11-12):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouvia	(hipótese)
Entoação enfática	maiúsculas
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários do transcritor	((minúsculas))

Observações:

- 1- Iniciais maiúsculas: somente em nomes próprios ou siglas.
- 2- Números: por extenso.
- 3- Não se indica o ponto de exclamação nas frases exclamativas.
- 4- Não se anota o cadenciamento da frase.
- 5- Sinais podem ser combinados.
- 6- As reticências marcam qualquer tipo de pausa. Portanto, não são utilizados os sinais de pausa típicos da escrita, como ponto-e-vírgula, vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula.

ANEXO D**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
SUPERVISÃO DE PORTUGUÊS****Programa 7ª série:**

1. Fixar os conteúdos das series anteriores;
 2. Expressar oralmente idéias, pensamentos e sentimentos no relato de acontecimentos ouvidos, lidos e/ou presenciados;
 3. Ler e interpretar diferentes tipos de textos;
 4. Redigir textos adequados a seu nível: narrativos e descritivos e a correspondência informal (cartas, bilhetes, recados, convites...)
 - a) observando os princípios da boa legibilidade;
 - b) codificando mensagens em pensamentos completos;
 - c) organizando a mensagem em seqüência lógica;
 - d) usando corretamente o discurso direto e indireto;
 - e) observando a pontuação e a acentuação gráfica corretas;
 - f) observando a concordância correta entre os termos das orações;
 - g) observand todos os itens propostos nas series anteriores;
 - h) usando corretamente os pronomes de tratamento;
 5. Identificar as orações coordenadas e as subordinadas;
 6. Concluir que a preposição pode aparecer isolada ou combinada com outras palavras;
 7. Verbos intransitivos, transitivos e os complementos verbais;
 8. vozes verbais;
 9. Reconhecer que a voz passiva pode apresentar sob a forma analítica ou sintética;
 10. Identificar adjuntos adverbiais;
 11. Identificar o aposto e o vocativo nas orações;
 12. Constatar a existência de dois tipos de discurso(direto e indireto) observando a pontuação correta;
 13. Reconhecer e empregar o predicativo do sujeito e do objeto;
 14. Reconhecer e empregar o complemento nominal;
 15. Reconhecer e empregar corretamente o predicado verbo-nominal.
 16. Reconhecer a crase (casos mais comuns);
 17. Revisar verbos regulares (indicativo e subjuntivo); Formação do imperativo;
- Observação: Os conteúdos das series anteriores, sempre que houver necessidade, deverão ser retomados e cobrados nas redações.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
SUPERVISÃO DE PORTUGUÊS**

Programa 8ª série:

1. Expressar oralmente idéias, pensamentos e sentimentos relatando acontecimentos ouvidos, lidos ou presenciados (teatro...)
 2. Ler e interpretar diferentes tipos de textos (também a leitura de livros);
 3. Redigir textos adequados a seu nível (narrativos, descritivos e dissertativos)
 - a) demonstrando boa apresentação e boa legibilidade;
 - b) grafando corretamente as palavras;
 - c) usando corretamente a acentuação gráfica;
 - d) usando a pontuação corretamente (dar ênfase ao emprego da vírgula e do ponto-e-vírgula);
 - e) codificando mensagens em pensamentos completos;
 - f) organizando a mensagem em seqüência lógica;
 - g) observando a estrutura correta da dissertação;
 - h) usando corretamente a concordância verbal e nominal;
 - i) observando o uso correto dos pronomes e dos tempos verbais;
 - j) observando a separação silábica também quando da translineação.
 4. Identificar os diversos tipos de textos:
poesia, prosa (narração, descrição, dissertação, diálogo, fábula, crônica, conto, editorial...)
 5. Identificar e usar os diferentes tipos de conjunções coordenativas percebendo as relações por elas estabelecidas;
 6. Comutar, numa construção coordenada, uma conjunção por outra do mesmo paradigma e de paradigmas diferentes;
 7. Constatar que a oração subordinada pode exercer, em relação à oração principal, funções próprias de substantivo, de adjetivo, e de advérbio;
 8. Identificar e usar corretamente as orações subordinadas adjetivas;
 9. Construir períodos, usando corretamente os pronomes relativos mais comuns;
 10. Transformar adjuntos adverbiais em orações subordinadas adverbiais e vice-versa;
 11. Constatar que a relação de oposição pode ser estabelecida não só através da conjunção coordenativa adversativa, mas também da conjunção subordinativa concessiva;
 12. Identificar os nexos que relacionam orações e que idéias eles expressam;
 13. Transformar orações subordinadas desenvolvidas em reduzidas e vice-versa;
 14. Transformar um período composto em outro, preservando a significação básica.
 15. Substituir em frases os binômios Haver/Existir, Haver/Fazer, observando as modificações ocorridas;
 16. Identificar palavras cognatas;
 17. Formar palavras novas usando prefixos e sufixos;
 18. Reconhecer as principais figuras de linguagem;
 19. Reconhecer a crase (todos os casos);
 20. Reconhecer conotação, denotação e polissemia;
 21. Identificar os tempos compostos do verbo;
- Observação: a) Sempre que necessário o professor deverá retomar os conteúdos das séries anteriores cobrando-os na correção das redações; b) Todo o trabalho com gramática, sempre que possível, deve ser textualizado.

ANEXO E

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

*Profª. Salete – 02 de junho de 2009

Pesquisadora: então...ahn... primeira perguntinha né!? ahn... eh como que tu desenvolve o teu trabalho com língua portuguesa aqui nessa escola? como que ele é... ahn... se tem alguma, alguma diferença...como é que ele é desenvolvido...em termos de...dos períodos né...assim... eu vou perguntar primeiro quantos períodos de língua portuguesa tem na quinta e sexta série?

Profª. Salete: ta bom...ãh... de quinta a oitava séries são cinco períodos tá... agora nós temos um professor que ta ministrando literatura então eu trabalho quatro períodos com cada turma e ele trabalha esse quinto período com literatura

Pesquisadora: ah, ta bem, então ... então ele tem...ãh...a literatura fica a parte com esse outro professor?

Profª. Salete: porque em princípio literatura não haveria assim...

Pesquisadora: sim

Profª. Salete:... em ensino fundamental assim a parte, mas como ah...até por problemas de horário dele...

Pesquisadora: claro...

Profª. Salete:... pra fechar, então, foi decidido pela direção que teria uma período de literatura pra todas as turmas de quinta a oitava exclusivamente

Pesquisadora: ah, de quinta a oitava... que é as séries que a escola..ãh, né?

Profª. Salete: é

Pesquisadora: ta e... de onde é que surgiu essa ideia da literatura assim... poderia... a partir desse ano?

Profª. Salete: a partir da... a partir da nomeação desse professor...

Pesquisadora: ah ta...

Profª. Salete: que em função de carga horária assim que ele teria que cump... () toda tarde e...pela manhã já teria professores e ele teria um dia só então foi visto que fecharia o horário dele se todas as turmas tivessem uma aula de literatura...

Pesquisadora: e os alunos...ãh..bom aí é com ele né

Profª. Salete: mas gostam, gostam... assim... acho que no início eles ficaram meio assustados né porque maioria nem tinha ouvido falar em literatura assim, mas eles tão gostando

Pesquisadora: é algo novo pra eles né, por que a princípio a literatura é mais no ensino...

Profª. Salete: médio, mas eles tão gostando

Pesquisadora: então fica, fica quatro períodos pra ti ...

Profª. Salete: quatro períodos de Português efetivamente...

Pesquisadora: português contigo... e um por semana de literatura ta...e... tem livro didático aqui, não? trabalham com livro didático?

Profª. Salete: ahn... não eles tem livros didáticos pra consulta aqui mas eles não tem cada um o seu livro didático, às vezes a gente pega um livro aqui e eles trabalham em grupo até por que não há livro pra todos mesmo.... mas eu não...não gosto muito...

Pesquisadora: sim...trabalha...

Profª. Salete: eu prefiro trazer textos... pra trabalhar em cima dos textos que eu trago...

Pesquisadora: e aí tu parte o teu trabalho desses textos então...

Profª. Salete: sim, às vezes sim, né, nem sempre, até porque noto assim que eles têm muita dificuldade de tudo, inclusive... eu já tive sétima série nesse ano mesmo assim de escrever ... sabe? eles tem muitas dificuldades básicas...

Pesquisadora: aham

Profª. Salete: então às vezes se torna difícil e a gente tem que pegar mais aquela parte assim de... voltar... a parte mais básica pra chegar ao entendimento mas eu gosto muito de trazer textos de jornal, de revistas às vezes eu trago junto os jornais da semana as revistas que eu assino e trago na segunda feira normalmente pra eles passarem a semana a limpo aí eu peço pra eles acharem... procurarem coisas assim

Pesquisadora: então pelo que eu entendi então têm momentos que tu vai ...ãh...aborda as dificuldades deles mesmo né? vai pelo... pelo que...

Profª. Salete: é...de escrever mesmo eles tem dificuldade às vezes de COPIAR... eles não conseguem copiar as palavras conforme eles vêm no texto

Pesquisadora: aham

Profª. Salete: isso em todas séries.... isso é... eu acho assustador sabe?

Pesquisadora: claro... e aí se não tem um livro então que né que vai seguindo que normalmente quem utiliza o livro, ãh...muitas vezes vai seguindo o livro... então tu segues o teu trabalho... ah... bem como uma preparação que tu preparas não tem interferência de ninguém...a escola não exige...

Profª. Salete: não, a gente só tem aquele plano da secretaria fornece com os conteúdos básicos...e partir dali a gente trabalha...

Pesquisadora: o plano então é a secretaria municipal que oferece...ele já vem pronto?

Profª. Salete: ele sugere vem sugestões mas não tem como fugir muito ali

Pesquisadora: sim... é livre então...

Profª. Salete: é...

Pesquisadora: pelo que eu to vendo tu pode fazer o teu trabalho de acordo...

Profª. Salete: () a gente faz estabelece né divisão trimestral ali dos conteúdos e a gente trabalha em cima... às vezes até foge porque se proporciona um momento pra uma outra, né? um outro conhecimento que não é exatamente aquele ali mas eu acho que é mais interessante, é mais... é válido tu trabalhar na hora que surge do que ah não isso nós vamos trabalhar depois né

Pesquisadora: claro...sim... ahn... então a escola ela não tem nenhuma exigência...nenhuma sugestão assim, ah tu tens que trabalhar desse dessa forma

Profª. Stela: não

Pesquisadora? não não há né?... ahn... ta os planos tu já me disse que que são oferecidos pela secretaria né ?

Profª. Salete: é...

Pesquisadora: ...já vem pronto... e... e tu acha que esse modo assim que tu vem trabalhando ele tem funcionado ele tem sido produtivo assim né claro tu me disse que os alunos tem bastante dificuldade mas o modo assim que tu falou que tu falou né...que tu traz textos revistas enfim tu acha ele ta sendo bom ?

Profª. Salete: é...funciona só que até uma coisa que me preocupa por exemplo a semana passada eu trouxe jornais segunda feira jornais da semana pra eles escolherem uma notícia a vontade deles e reescreverem resumindo essa notícia pra trabalhar justamente a ortografia pontuação... aí acho que oitenta por cento de uma turma pegou notícias policiais

Pesquisadora: hmm

Profª. Salete: então eles não tem aquele interesse sabe?

Pesquisadora: geral? mais geral?

Profª. Salete: é...de...de...crescer né de conhecimento por que notícia policial é...

Pesquisadora: ah sim notícia mais... um outro conhecimento (que não é bem) ...

Profª. Salete: ... () bastante coisas assim né assuntos interessantes a maioria se detém naquela... que eu que é mais ou menos o que retrata o mundo deles

Pesquisadora: sim...da realidade deles né?

Profª. Salete: me assusta assim sabeeu não gosto eu queria que eles fosse além né por que uma oportunidade que eles tem ...esporte que fosse né... mas a maioria se centra bem na...é o meio que eles vivem né meio violento meio carente né

Pesquisadora: sim... ahn...bom então tu acha que esse...que esse modo tem... tem contribuído

Profª. Salete: tem...

Pesquisadora: que mais que eu vou te perguntar... bom a carga horária já foi perguntado quatro períodos... ah e... e esses quatro períodos assim né tu disse que são quatro contigo e um com outro professor que trabalha literatura esses quatro períodos tu acha que está sendo uh anh... tu acha que tá sendo adequado suficiente né o tempo

Profª. Salete: na realidade cinco períodos acho que pela dificuldade que eles tem cinco períodos de qualquer maneira seria pouco

Pesquisadora: uhum... mas tu acha mais pela dificuldade deles não pela em termos de conteúdo assim mas pela...

Profª. Salete: pela dificuldade porque quanto maior dificuldade eles tem mais difícil pra a gente ir avançando no conteúdo né

Pesquisadora: uhum

Profª. Salete: a gente tem que ta sempre retornando...

Pesquisadora: voltando um pouco... retomando alguma...

Profª. Salete: eles tem dificuldade de assimilar as coisas claro não são todos mas mais de cinqüenta por cento custa muito a assimilar

Pesquisadora: dessas quinta e sexta...ahn...quantas turmas são de cada?

Profª. Salete: eu tenho duas turmas de quinta e uma de sexta...

Pesquisadora: duas quinta e uma sexta... ta... ahn e nos quatro períodos assim né ahn que tu tens ahn tem mais alguma divisão que tu faça em relação ao conteúdo? ou trabalha a medida que eles ou... ou...

Profª. Salete: não divisão propriamente não eu procuro assim cada conteúdo trabalho... cada texto que eu trago procuro trabalhar a parte de gramática né de... toda essa parte e procuro ahn... fazer produção textual sempre a partir dali por pequeno que seja um parágrafo que seja

Pesquisadora: claro...

Profª. Salete: faço eles a partir dali criarem alguma coisa

Pesquisadora: uhum...mas não tem um dia pra isso

Profª. Salete: não não normalmente vai ser conforme essa parte de produção eu procuro fazer no dia assim que eu tenho um período só

Pesquisadora: uhum

Profª. Salete: porque aí rende menos pra conteúdo assim né ...que passa rápido quando a gente vê já passou os o tempo todo então quando é dobradinha assim eu procuro mais trabalhar conteúdo mesmo e deixar a produção pra esses períodos mais curtos...

Pesquisadora: então ahn...pelo que eu tô vendo a distribuição do horário do horário é ele é uma dobradinha por semana...

Profª. Salete: ahn não na realidade eu tenho uma turma que tem uma dobradinha e duas aulas perdidas e as outras turmas duas dobradinhas cada uma...

Pesquisadora: ah ta...uhum... então normalmente eles escrevem ahn essa produção textual uma por semana...duas...

Profª. Salete: ahn acho que a cada quinze dias tem uma produção

Pesquisadora: uhum...ta... e e que tipo de textos eles escrevem? esses assim aí é com...é... que eles mais... bom é daí tem as séries que são diferentes né

Profª. Salete: não não... não eles escrevem... notícias eu faço eles reescreverem notícias eu faço eles modificaram textos às vezes eu leio e faço perguntas sobre o texto pra eles irem imaginando o que que eu vou ler depois e eles anotam as respostas deles depois eles recriam uma história com os elementos deles em cima tendo como... né pano de fundo só o que eu li pra eles

Pesquisadora: uhum... e é a o que tu lê é livros...

Profª. Salete: livros...poesia ...agora mesmo eu trabalhei uma.. estou trabalhando com substantivos uma poesia que é azuis azuis e a próxima aula eles vão ter que fazer uma poesia usando o verde que a natureza tem bastante coisa assim pra eles...

Pesquisadora: uhum... então eles tem escrito poesia também tanto na...quinta e na sexta ou mais tu acha que...

Profª. Salete: não até mais na quinta

Pesquisadora: uhum... e eles gostam dessa parte de poesia

Profª. Salete: gostam...

Pesquisadora: que mais deixa eu ver... então eles tem escrito assim no mínimo de quinze em quinze dias eles fazem produções né

Profª. Salete: no mínimo de quinze em quinze dias...

Pesquisadora: textos variados... ahn... e a leitura assim o que que eles tem lido...ahn... eles levam livros da biblioteca?

Profª. Salete: um problema que a gente tem aqui nós temos muito poucos livros... esse ano até chegou semana passada chagaram noventa e seis livros então como são poucos aquele armário ali  de português oh nós temos a chave que é pra a gente trabalhar com eles

Pesquisadora: esse aqui?

Profª. Salete: esse que ta fechadinho aqui são pouquinhos livros como chagaram esses outros eu até já levei pra casa eu até tenho a relao aqui não há bibliotecária como em nenhuma escola do município então eu vou fazer um caderninho assim que a gente resolveu pra abrir pros outros porque muitos poucos são as séries que a gente trabalha livros tem acesso que eu acho um...pecado n impedir que os outros tenham acesso a leitura n? então nos vamos fazer um... um registro assim bem... primário pra gente poder abrir pros outros

Pesquisadora: claro...

Profª. Salete: noventa e seis mais os que tem aí deve ter uns quarenta cinqunta eu tenho livros que eu comprei pra trabalhar com eles também

Pesquisadora: uhum... mas aí essa...eles ahn...

Profª. Salete: eu ainda não trabalhei vou trabalhar nesse trimestre já sei o que que eu vou fazer assim vou pedir que cada um leia...um livro no mínimo pra apresentar o trabalho assim que escolha acho que tipo o personagem que gostaram () falar sobre aquele personagem porque gostaram porque resumo acho que é muito frio até vou querer que eles contem né pra desenvolver... o discurso oral quero que eles contem o livro pros colegas mas acho que resumo fica muito rido assim acho pra idade deles assim resumir um livro mas acho que se eles escolherem o personagem que eles mais se identificaram ou o que menos de identificaram e o porquê explicar com características desses personagens assim...

Pesquisadora: e aí fora esse no caso n que tem esse problema que tu v em relao aos livros tu acha que eles lêem alguma coisa em casa assim eles não te contam nada...

Profª. Salete: poucos poucos... tem uns que gostam tem uns que gostam mas é a minoria...

Pesquisadora: uhum

Profª. Salete: e os que gostam eles desenvolvem um pro.. um projeto bem legal de ler e escrever com a professora Leila que ela tem um projeto aqui de leitura...

Pesquisadora: mas daí esse projeto até depois eu vou perguntar pra ela esse projeto aí  das turmas dela como é que funciona?

Profª. Salete: não... É aberto pra toda escola

Pesquisadora: mas aí éé... ahn... os que gostam que procuram?

Profa. Salete: os que gostam que procuram

Pesquisadora: é um projeto fora da sala de aula?

Profa. Salete: fora da sala de aula... na realidade os que gostam de ler são... ler e escrever são os que tão no projeto né

Pesquisadora: sim... ah claro os que tem interesse vão atrásahn essa pergunta eu mais ou menos já fiz é se tu sente falta de trabalhar alguns aspectos ahn outros aspectos durante a semana né que tu disse que de repente os períodos são pouco

Profa. Salete: ah acho...eu acho...

Pesquisadora: tu sente falta de trabalhar mais o que ? assim tu acha... que faltaria ((pequenos risos))

Profa. Salete: tudo... tudo tudo tudo assim mais tempo pra trabalhar cada conteúdo

Pesquisadora: uhum

Profa. Salete: () dificuldade deles de entenderem de compreenderem interpretarem é grande assim...

Pesquisadora: é quarenta minutos ou cinquenta minutos?

Profa. Salete: é quarenta é... quarenta e cinco... é ... então aí a gente sabe tem que escolher o feijozinho ali assim pra chegarem... tentar chegar a compreensão

Pesquisadora: uhum... e as turmas são de quantos alunos?

Profa. Salete: em média trinta

Pesquisadora: em média trinta alunos...

Pesquisadora: e aí só pra fechar então dos períodos que tu tens os períodos semanais de trabalho que tu tem qual deles que...tem algum que parece melhor até em função das outras disciplinas que às vezes é antes do recreio depois do recreio ou educação física ou primeiro período ou último período...

Profa. Salete: os piores períodos são de antes do recreio que é a hora da merenda então quando é um período só por exemplo a gente tá começando a atividade tá na hora da merenda aí sai todo mundo pra merendar e até que eles voltem e se conscientizem que eles estão na aula de novo...

Pesquisadora: uhum

Profa. Salete: é quase (meio) período né... isso é muito ruim esse esse período esse que nós estamos aqui agora

Pesquisadora: e aí qual que o acha o melhor assim que tu mais consegue

Profª. Salete: ah os primeiros

Pesquisadora: os primeiros

Profª. Salete: da manhã ... os primeiros ou então os dois () após o recreio... mais os primeiros são melhores... o pior () é esse agora o terceiro

Pesquisadora: e qual dos períodos que eles parecem participar mais assim?

Profª. Salete: ah mais cedo quanto mais cedo melhor a participação

Pesquisadora: uhum...e em geral assim de todas as tuas turmas eles são assim de participar de de falar ou eles são mais quietos mais de ouvir a voz do professor ?

Profª. Salete: não eles são mais de... nem ouvir a voz do professor...

Pesquisadora: é?

Profª. Salete: é...

Pesquisadora: mas tu diz mais porque eles são muito agitados ou é é...acabam falando mais sobre a aula ou...

Profª. Salete: não eles são agitados eles tem muita dificuldade de concentração...

Pesquisadora: uhum

Profª. Salete: claro que não são todos né

Pesquisadora: claro

Profª. Salete: aqueles que não se concentram perturbam né e até atrapalham... os outros a participação dos outros...

Pesquisadora: então chamar a atenção deles não é muito fácil assim?

Profª. Salete: não

Pesquisadora: tu acha...

Profª. Salete: não não é fácil... nem um pouquinho eles não tem essa coisa do respeito vem de casa realmente assim o respeito entre eles não é só com o professor é o respeito entre eles que falta muito aquela coisa assim do revide um fala o outro responde já e vai se alastrando...

Pesquisadora: sim não tem um fala depois outro fala é todo mundo junto... tem alguma coisa assim algum assunto que tu... já percebeu que chama atenção deles e que tu tenta... alguma

coisa que... tu já sabe assim isso eu acho que eu vou conseguir... fazer com que eles participem assim

Profa. Salete: não...

Pesquisadora: uhum... então tá obrigado professora

Profa. Salete: só isto?

*** Profa. Leila – 09 de junho de 2009**

Pesquisadora: então assim professora primeiro eu quero te perguntar ahn é que tu fale um pouquinho sobre ahn né já que esta pesquisa ela fala sobre ela trata do trabalho do professor de português então eu queria que tu falasse um pouquinho como como é desenvolvido o teu trabalho de português aqui na escola né com a sétima e com a oitava como tu desenvolve o teu modo de trabalho eh até eu sei que tu tens o projeto né e nos períodos também já soube que tem uma uma... vez por semana eles tem a literatura né como outro professor então como é teu trabalho né e também relacionando um pouco com a questão que ele tem um período a mais a mais não um período da carga horária de português dedicado a literatura né

Profa. Leila: bem é que começou este ano esse projeto com o adriano que o ano passado nós trabalhávamos essa parte só que eu não consigo desvincular assim gramática ahn de literatura... até porque sempre to trazendo coisas pra sala né então como é que eu procuro eu procuro trazer o mais possível da realidade pra dentro da sala ou tirá-los da sala de aula então ahn... como é que eu entendo este trabalho de português não apenas ahn claro que a gramática é importantíssima trabalho bastante também essa parte mas eu compreendo o trabalho do professor do ensino fundamental muito mais como uma abertura de horizontes eu vejo que... a maioria deles decora os conteúdos se eu der qualquer conteúdo de gramática e amanhã eu perguntar eles vão saber dizer direitinho o que que foi dado pelo menos vários deles mas se eu fizer um texto de compreensão eles provavelmente vão ficar dizendo “eu não entendi” “não era isso” “eu não sei que que diz aqui” “o que que a senhora quer saber aqui?” “o que a senhora quer nessa pergunta?” então se () pior ainda porque ainda entra a timidez entra o vocabulário entra aquela questão do “eu me esqueci” “eu não lembro o que que eu li” então eu vejo esse professor principalmente dessas séries básicas básicas todas são mas sétima e oitava eu acho fundamental pro médio e aí o que que eu procuro fazer eu procuro trabalhar a gramática mas dentro de um contexto que seja o mais real possível pra eles

Pesquisadora: uhum

Profa. Leila: né? e o mais assim que não seja tão subjetivo pra eles porque normalmente tu dá as coisas assim desligadas e é isso que eu tenho dificuldade sinceramente eu acho muito difícil por exemplo tu trabalhar com crase e não trabalhar com regência... ou trabalhar com classes de palavras e não trabalhar com análise sintática então essa desvinculação que a gente tem através do plano eu procuro *linkar* através de exercícios pra que eles se dêem conta que a língua não é parada e que a língua não é... ahn que ao falar ele não pensa no sujeito no substantivo e ta ta ta então eu procuro despertar neles essa coisa de que a língua é muito mais do que a gente ta dando ali...

Pesquisadora: uhum

Profª. Leila: né a questão mesmo dos sentidos né... que a língua se multi ahn... divide e aí acontece que muitas vezes eu me perco e fica aquela duvidazinha será que realmente eu fiz o meu papel será que às vezes eu não fiz mais ou menos do que eles precisavam... também questiono bastante a questão de dar a nomenclatura... porque penso ahn apenas experiências que eu tenho ahn de projeto ahn e de longos anos que eu tenho de magistério eu questiono porque a maioria deles trabalhando lendo falando escrevendo eles assimilaram assimilaram muito melhor aquilo que eu estava dando daquela forma do que em exercícios isolados né ou apenas gramática ou apenas literatura então eu acho que falta pra nós ainda bastante é essa questão da discussão do estudo de trazer pra sala de aula ahn a experiência de outro colega né que nós somos muito isolados né

Pesquisadora: uhum

Profª. Leila: eu na sétima a salete na sexta e na quinta o adriano em literatura quer dizer nós não temos ainda um espaço pra discurtir essas questões

Pesquisadora: sim

Profª. Leila: até porque um ajuda o outro porque foi do ano anterior foi dele ou enfim mas eu vejo assim a sétima e a oitava como... um hmm uma... série de passagem de transição pra seguinte pra o ensino médio e daí a necessidade então de trabalhar a literatura eu sempre fiz isso de fazer com que eles conheçam autores não só regionais né mas os clássicos e a minha surpresa e é engraçado que todos os anos eu trabalho desde faz cinco anos que eu tô aqui e desde o primeiro ano que eu pergunto pra eles quem foi Simões Lopes... por que será que tem tal rua assim assim “ah não sei” por que será? né ... Lobo da Costa mas quem foi lobo da costa? “ah eu não sei professora” quer dizer então às vezes eles sabem conhecem outros e não conhecem os seus também é uma questão né porque porque a literatura não trata em sala de aula isso aí... né

Pesquisadora: ahn...

Profª. Leila: mas também tem isso

Pesquisadora: então tem quatro períodos pra ti trabalhar né que ahn... que de certa forma esse ano ahn... reduziu um pouquinho o tempo que tu tem com eles né um poquinho porque é quarenta e cinco cinquenta minutos?

Profª. Leila: é depende do dia... tem os horários de chuva né...

Pesquisadora: pelo que eu entendi ahn... essa aula de literatura ela acrescenta um pouco porque daí ela fica mais focada na literatura mas não deixa...

Pesquisadora: pois foi o que eu tentei te dizer que a literatura deveria trabalhar com todas essas partes ahn literatura e compreensão de texto produção textual enfim só que eu não consigo desvincular isso aí

Pesquisadora: sim

Profª. Leila: da minha do meu conteúdo então eu acho que eles que a literatura vem acrescentar ao nosso trabalho então ela é () sim e como fazer ()... bem a questão tempo ela é muito relativa... eu posso ficar dois períodos ali e não fazer nada...

Pesquisadora: sim... (pequenos risos)

Profª. Leila: eu posso em meia hora trabalhar uma série de coisas então o TEMPO quatro períodos não me preocupa me preocupa por exemplo questões um dia que é feriado outro dia que não teve aula porque tem reunião outro porque tem conselho de classe essa semana por exemplo não entrei não vou entrar na minha turma não entrei porque coincidiu eu tenho sempre os últimos períodos e os conselhos são sempre nos últimos períodos então aí como é que faço pra compensar isso eu procuro trazer mimeografado xerocado nem uso mais mimeografo é só xerocado é impresso (risos) é o hábito né impresso porque aí eu vou fazer muito mais aproveitar aquele tempo que eu diria perdido que na verdade não é né porque muito das aulas é dado no sábado ainda né então eu procuro compensar através de um material já pronto e... pra não não... (atrasar) tanto...

Pesquisadora: ah entendi trabalho ()

Profª. Leila: ah não não, até dou aula pra casa até dou tema pra casa

Pesquisadora: () até já ia te perguntar e eles fazem as coisas ... ()

Profª. Leila: não... até se for () pra eles eles fazem porque o ano passado a gente fez queriam saber sobre ah... nós fizemos... um dos livrinhos que foram feitos foi sobre as brincadeiras antigas... que ainda a comparação se eles tinham a da da família da família dos amigos (avós etc.) e aí umas das taferas eles tinham que entrevistar pessoas de mais de cinqüenta anos sobre a ... AH todos fizeram né ahn foi assim foi muito bom porque eles vieram com um material vastíssimo a gente fez um livro sobre isso sobre essas essas brincadeiras...então o tempo que eu te falo é esse porque basicamente tu usa o quadro né negro pra passar os exercícios não é mais negro (risos) é o hábito então tu usas o quadro agora a escola tem uma coisa muito boa que ela te fornece o material a vontade né...

Pesquisadora: uhum

Profª. Leila: então nesse sentido não dá pra dizer que... então tu pode usar xerox pode imprimir em casa enfim então aí o teu trabalho anda... não tem ahn hmm... o que atrapalhou esse ano realmente bastante foi porque não havia professores pra todas as turmas então a gente teve que fazer rodízio até agora há trinta dias nós fazíamos rodízio de turma rodízio que eu digo assim um pouco a salete entrava porque os horários dela ela queria somente manhã e colocaram ela a tarde eu queria manhã e aí tinha as turmas a tarde então eu comecei trabalhando com as turmas da tarde passei pras quintas das manhã ela foi pra tarde aí entrou o adriano ficou o adriano ela veio pra manhã então eu passei em todas as turmas esse ano... todas então aí o que que aconteceu acho que a gente ficou um pouco perdido e o conteúdo também se perdeu né porque... eu até xeroquei o material o material de o material de um aluno que a salete tinha trabalhado antes pra poder continuar a partir dali né ver como que ela trabalhou o que que ela tinha dado () enfim então esse ano complicou realmente isso aí porque eu comecei mesmo faz trinta dias... com a sétima

Pesquisadora: com sétima série... e agora uma pergunta um pouquinho...num outro sentido que é em relação a escola assim tanto a direção coordenação eu sei que vocês tem uma coordenação pedagógica... se a escola ela tem alguma exigência alguma orientação específica pro ensino de português... que cobre ou que oriente pra alguma direção assim... né

Profª. Leila: não

Pesquisadora: se vocês tem que trabalhar em certo ritmo tem que fazer de tal modo existe assim essa essa prescrição...

Profª. Leila: não não existe porque a coordenadora é pra todos é a coordenadora da área área de todas as áreas né ou então a do currículo... então não existe essa orientação o professor trabalha seguindo as orientações da SME que eles querem aqueles conteúdos e...a seu bel-prazer...

Pesquisadora: pois é é de acordo com o que tu acreditas para a tua turma para o (seu ensino) né a escola não tem exigência assim

Profª. Leila: não

Pesquisadora: Ahn e os planos assim né os planos pedagógicos os planos de conteúdo de português já soube também até pelas entrevistas pela entrevista com a professora Salete que tem o plano que a SME oferece né? mas ahn vocês adaptam um pouco né?

Profª. Leila: é... é que não tem assim como o que ela passa ele é muito extenso eu adapto () é o que to dizendo é difícil tu trabalhar com um conteúdo e não trabalhar com outro... né?

Pesquisadora: uhum

Profª. Leila: então eu procuro casar as coisas e trazer pro aluno já meio ahn... relacionado um com outro pra que facilite então e mesmo porque na na sétima a confusão às vezes ta aí porque tu digamos a SME está te cobrando que tu trabalhe com orações coordenadas né e aí tu trabalhas com... as conjunções... no momento que tu trabalha com as conjunções trabalha com o SENTIDO das conjunções é a função delas ali dentro tu automaticamente ta trabalhando com orações coordenadas se não vencer especificamente as coordenadas eles pelo menos vão conhecer as conjunções todas as adversativas as explicativas enfim

Pesquisadora: que de repente é o mais...

Profª. Leila: então é isso que eu to tentando te dizer o que que eles querem lá cada um que entra tenta trazer uma idéia pra ajudar claro... né mas essa idéia deles essa oferta de de do que deve ser trabalhado ele não deixa de ter ahn ele não é tão diferente daquilo que é feito na escola ...

Pesquisadora: uhum

Profª. Leila: entende? às vezes... porque não tem nem como tu deve trabalhar ali coloca a relação de conteúdos e... e o professor vai depender muito do que ele acredita vai depender muito é de como ele vai fazer o seu trabalho (sua ação) pedagógica então mais ou menos eu acredito que vá sempre ter um link com esses conteúdos que é dado na escola com os da SME

agora é como tu disse como não existe uma cobrança vai depender do critério do professor e da ética do professor se ele vai trabalhar a maior o maior número possível de conteúdo que que ele vai fazer ou ele vai selecionar o que mais importante... né e o que que é mais importante? (quem saberia?)

Pesquisadora: claro...

Profª. Leila: né então e eu ainda vejo diferente essa essa esse ensino da língua eu acho que ele tem que ser uma relação com a necessidade e com a vontade do aluno... porque naquele contexto por exemplo eu to num projeto agora de correspondência com Canguçu... (fala interrompida por um aluno que chega) () é trabalhado com a necessidade do aluno... porque esse projeto por exemplo ele vai... é um projeto de de cartas correspondências da deles com uma escola de Canguçu com a () e eles tão amando... então a minha surpresa foi que embora eu já tivesse comentado sobre cartas os tipos de cartas que que era uma carta pessoal fui pro quadro mostrei a estética da carta enfim todos os passos...

Pesquisadora: com a sétima né?

Profª. Leila: com a sétima dei mimeografado ah pra que eles colassem no caderno dei até um modelinho em baixo aí quando escreveram a primeira carta eu disse não (selem) o envelope porque eu vou ler eu levei pra casa eu fiquei estarecida

Pesquisadora: uhum

Profª. Leila: sabe porque eles não obedeceram NADA basicamente de carta

Pesquisadora: ah é?

Profª. Leila: foi assim surpreendente... ahn... eles não prestaram atenção naquilo que foi mostrado porque porque a carta não tem nada ver com eles eles... não usam carta eles não trabalham com cartas eles não manuseiam no dia-a-dia uma carta se talvez eu pedisse um *e-mail* ou algum recadinho do *orkut* eles fariam muito bem... então é...

Pesquisadora: como é interessante isso...

Profª. Leila: é é esse link assim com a realidade deles é... aí o que que eu fiz? voltei pra sala de aula peguei os textos deles e fomos refazer e tentar mostrar o porque que tinha que ser assim aí a segunda já melhorou mas não foi A coisa linda né até porque eles não acham o que escrever... tu entende?

Pesquisadora: como é que é?

Profª. Leila: eles não sabem o que por na carta

Pesquisadora: ah sim o que escrever

Profª. Leila: pra aquela pessoa ou porque eles não sabem como fazer aquilo pela falta de hábito que não tem né não é realidade deles não é cotidiano eles não usam né... mas mesmo assim o projeto vingou tá dando certo já chegaram as primeiras cartas tão encantados já

muitos começaram a responder hoje mesmo não tendo aula eles pegaram e vão levar pra casa quer dizer então é uma coisa boa porque de repente eles vão...

Pesquisadora: é uma motivação

Profª. Leila: é uma motivação pra aprender um conteúdo que também está ali que é um gênero que a gente teria que ter trabalhado com eles.. tem que ser trabalhado pela SME os vários tipos os gêneros textuais né

Pesquisadora: sim

Profª. Leila: então aí isso que to te dizendo de repente às vezes é muito mais fácil tu fazer uma coisa é...REAL vai ter muito mais do que tu simplesmente explicar e dar pra colar no caderno porque que entrou aqui saiu no outro ouvido né

Pesquisadora: sim aí fica uma prática mais significativa pra eles né...ter que escrever... como tu disse colar no caderno eles se sentem atuando ele se sentem autores escrevendo ...ta e esse modo né de trabalho né que tu tem desenvolvido ahn....até o projeto que tu tem feito...o modo mesmo que tu trabalha que tu comentou hoje tu sente que ele tem funcionado assim em termos se ele eh... tu acha que ele ta sendo produtivo assim...

Profª. Leila: acredito MUITO muito porque eu trabalho inclusive fora daqui eu trabalho em casa com alunos particulares eu pego outras coisas então eu vejo que o ler falar escrever é fundamental mesmo tu cobrando a gramática mesmo tu até porque dentro do próprio texto é uma das coisas que eu observo no projeto a tarde agora que eles pra escrever eles não cuidam eles falam como... eles escrevem como eles falam né e aí que tô te dizendo que a gramática é fundamental que aí eu entro então com o conhecimento de gramática deles principalmente se o aluno maior sexta sétima e oitava que já conhecem classes gramáticas já conhecem ahn... análise sintática enfim eles já conseguem fazer poderiam fazer um texto bem melhor do que estão fazendo só que eles escrevem e não se preocupam com isso... entende?

Pesquisadora: é uma questão mais de preocupação né? não que eles não saibam né?

Profª. Leila: não que eles não saibam mas é de colocar na prática aquilo que eles aprenderam na teoria então eu acredito que é esse o caminho sim eu acredito muito até porque nos tivemos exemplos ano passado de alunos... principalmente da quinta série do ano passado da quinta C e da B... alunos que tinham dificuldade de se expressar e de escrever simplesmente não não fluía...

Pesquisadora: uhum

Profª. Leila: ...e que no final do ano foram elogiados () por todas professoras e passaram de ano que achavam até que eles nem chegariam ao final e que alunos que estavam no projeto que estavam realmente fazendo ...

Pesquisadora: e então esse projeto é projeto de leitura que...

Profª. Leila: é leitura e produção textual na verdade

Pesquisadora: sim ele também funcionaria também como um reforço não?

Profa. Leila: não

Pesquisadora: é um projeto...

Profa. Leila: ele ele não deixa de ter uma relação só que ele não funciona como reforço por que? porque eu procuro trazer as técnicas da redação... e ao mesmo tempo trabalhar a compreensão de textos baseadas naquelas técnicas que (eles estão tendo) inclusive na parte de gramática por isso que eu te disse que É difícil tu separar uma coisa da outra no momento que tu trabalha () frase né... () trabalhar com orações né (ele vai trazer) a oração pra dentro do texto quando é que ele vai usar uma adversativa porque que ele tem que usar uma aditiva ali e não adversativa... tu entende? então não é separado daquilo que ele vê lá na sala de aula

Pesquisadora: mas e aí vem o ahn... a tarde os alunos que querem...

Profa. Leila: livre ele não tem nota ele não é cobrado em termos de nota a minha função não é CORRIGIR... os textos que eles fazem e simplesmente despertar neles o desejo de escrever e de melhorar... e tu sabes que é impressionante eu tenho a média de chego ter dezoito vinte alunos eu tô com três turmas... de manhã sim porque são as duas turmas a da tarde e vêm os alunos da tarde que vem hoje pela manhã então seis ou sete de duas turmas eu acho uma boa média...

Pesquisadora: sim

Profa. Leila: só os outros deve somar uma média se setenta alunos eu acho...

Pesquisadora: eles vêm em turno inverso uma vez por semana não?

Profa. Leila: então eu não tenho carga horária pra trabalhar mais que isso eu gostaria o ano passado eu tinha dois períodos por semana com eles e aí a minha preocupação é assim é motivar pra escrita pra fala e pra leitura então eu questiono os textos que eu trago ou então eu trabalho a questão de gênero ta do que dos subentendidos né então eu trabalho bastante pra ele PENSAR sobre o que ele ta lendo e mostro que a leitura REFRATA né o conhecimento não apenas de quem escreveu mas também de quem está lendo o texto então depende da bagagem de quem escreveu e de quem lê

Pesquisadora: claro

Profa. Leila: é isso tá saindo ahn...tá saindo assim... eu não diria assim escritores porque não dá pra dizer isso ainda mas eles estão produzindo muito tem alunos que já escreveram um caderninho inteiro daqueles pequeno porque eu digo assim oh o caderno é de vocês querem escrever em casa deu vontade surgiu um assunto escreva é pra isso que ta aqui eles lêem pra turma não é nada obrigado só que um lê os outro querem ler também um faz os outros querem fazer também então eu procuro usar essa...e em um período é pouco tempo mesmo então muitos as vezes só ficam quietinhos só apenas escrevem aí eu vou lá leio individual então ainda estou meio tropeçando (neste tipo) de projeto no sentido de ver se eu vou colher muitos frutos só que a idéia não é essa a idéia é fazer com que eles pensem... eu acho que um professor em primeiro lugar tem que ensinar o aluno a ser crítico reflexivo... né e aí que faz falta a sociologia e a filosofia né...

Pesquisadora: e ele ahn começou o ano passado né?

Profa. Leila: aqui na escola sim mas desde oitenta dois oitenta e três só que eu fazia de outra forma nessa época eu comecei em sala de aula com caderninho de redação com a hora da fala a hora do conto hora da fala e produção textual e aí eu fui me dando conta que aquilo tava colaborando muito inclusive pra disciplina em sala de aula... e comecei a trabalhar mais a fundo e daí ahn algumas escolas foram me dando espaço pro projeto... e aqui desde que eu cheguei em Pelotas eu tenho eu comecei ahn... como é que vou te dizer eu comecei na na Z3 e depois eu comecei a pegar horas porque como eu sozinha aquela historia eu adoro eu não gosto de estar em casa não gosto de visitar parente amigos não gosto então eu comecei a pegar aí pegava substituir uma professora trinta dias aí eu caí no (nome de escola) caí também no Sítio Floresta no (nome de escola) e lá todo esse teu trabalho é maravilhoso vamos pegar e vamos sair aí ela me deu todo o apoio e a partir daí eu comecei então ah ah deslanchou mesmo o projeto...

*** Profa. Martha - 04 de Junho de 2009**

Pesquisadora: então ahn... a primeira pergunta mais ou menos já perguntei mas pra desenvolver melhor o que que então eh... como aqui na escola é desenvolvido o teu trabalho né em língua portuguesa com as tuas turmas como é que ele é desenvolvido... ()... quais são o teus principais objetivos como tu tem desenvolvido o teu trabalho no na carga horária que tu tens né que seria quantos períodos

Profa. Martha: quatro períodos de português e um de literatura
quatro períodos de português e um de literatura

Pesquisadora: ta

Profa. Martha: isso não é uma coisa eh... digamos rígida né não é uma coisa assim eh eu tenho que usar os quatro períodos pra português e tenho que usar um período pra literatura né como eu sou a mesma como é a mesma professora pra português e literatura eu jogo muito né então eu vejo se acho que naquele momento naquela semana eu preciso trabalhar mais a questão da literatura mais a questão da leitura mais a questão da de autores eh ah eh a literatura em si né eu utilizo mais períodos sem problema nenhum como o inverso se eu achar que preciso trabalhar eu acho que a literatura e o português eles tão atrelados não existe um sem o outro né literatura literatura o que que é literatura né? então eles tão tão atrelados ta ta bom assim oh e a minha... a minha prática a minha prática em sala de aula né que que como é que como é que eu costumo trabalhar o meu principal objetivo é fazer com que os alunos saiam daqui né sabendo o mínimo da língua portuguesa e o que que significa esse mínimo da língua portuguesa saber ler saber interpretar saber produzir... gramática é importante é importante mas a gramática não existe por si só né não é sozinha não posso dar gramática sozinha né então isso aí eu vou explicar gramática (daqui) (eles vão sair daqui) como eu (sempre) digo pra eles se vocês saírem daqui sem saber é gramática né sem saber por exemplo crase sem saber né (vocês) pegar uma né pra fazer um concurso (vocês vão) pegar uma gramática e vão conseguir estudar sozinhos não tem problema nenhum agora ler interpretar produzir isso é uma prática né isso é prática e treino só eh só escreve quem lê só produz quem lê só interpreta quem lê então é importante isso então eu trabalho bastante isso com eles bastante leitura

bastante e se trabalha a parte gramatical sim porque é mas como é que eu vou cobrar a parte gramatical deles eu vou dá eu vou dar um exemplo vou cobrar regência deles lá na oitava série vou mas de que ma ah assim oh por exemplo... eh me dá regência do verbo tal não não quero a regência do verbo tal né eu vou dizer pra eles por que de repente que assistir é “eu assisto ao jogo” e não “assisto o jogo” né vou dar um exemplo “eu assisto o doente” dou assistência ao o doente mais eu “assisto ao jogo” então eu trabalho dentro do texto mostrando até os próprios textos deles eu utilizo pra trabalhar a parte gramatical né vamos supor assim eu vou pegar lá “sora que que é um sujeito uma oração sem sujeito?” ah (acho lá no texto tem uma oração sem sujeito) “há pessoas” sei lá “no pátio” né quando vocês dizem “há pessoas no pátio” há uma oração sem sujeito né aí eu vou dentro do eu vou trabalhando essa esse dias me perguntaram na FAE num encontro lá na faculdade de educação se eu não dava aula de gramática né eu disse dou dou gramática sim “ah mais tu não dá oração subordinada não sei quê não sei que mais não sei que mais” dou né depende do enfoque se eu vou trabalhar no ensino fundamental eu vou ver o que que que o que que eu to trabalhando que eu precise eh classificar uma oração mais o que que é importante pra mim é importante pra mim no momento no ensino fundamental que eles saibam usar os nexos que eles saibam usar o pronomes relativos que eles saibam usar os os conectivos pra ligar as orações que eles saibam dar o o sentido que...que eles saibam usar o conectivo pra dar o sentido que eles querem eu quero dar uma causa então eu vou usar um porquê um um um sentido contrário eu vou usar o mas ou vou usar o embora né não importa não quero saber se eles sabem classificar oração subordinada tal tal tal coisa

Pesquisadora: claro

Profª. Martha: não me interessa isso né quero que eles utilizem isso na produção que é o meu meu foco realmente é o uso o uso o uso da língua que não adianta eu dar dar dar um monte de conteúdo um monte de coisa e chegar na hora do uso na hora de de de comprovar eles não saibam utilizar (isso aí)

Pesquisadora: então ahn essa carga horária semanal que tu tens ela não é rígida então

Profª. Martha: não não não é rígida

Pesquisadora: em termos de um período pra literatura

Profª. Martha: não não é rígida é rígida no sentido assim oh existem esses períodos né por exemplo assim se eu usei hoje três períodos nessa semana dois períodos pra literatura eu procuro em semanas posteriores utilizar de repente pra português compensar entende eu procuro porque assim até pra pra obedecer mais eu vou te dizer assim oh eu tenho flexibilidade porque assim é o que que acontece a coordenação eh eu tenho um apoio enorme da coordenação em relação ao meu trabalho

Pesquisadora: uhum

Profª. Martha: eu tenho um apoio enorme da fulana e da professora ciclana elas me apóiam muito no meu trabalho né porque é um trabalho que se eu for fazer tal coisa ta eu vou fazer tal trabalho eu tenho uma proposta eu vou fazer tal trabalho eu tenho tudo documentado que que eu pretendo com aquele trabalho quais são os meus objetivos ()e isso tudo eu passo pra elas entende não é aquela coisa assim feita no ar ah eu vou fazer tal coisa ta que que eu pretendo com isso que que eu quero com isso que resultado eu to buscando com isso né às vezes os

resultados não são os esperados não são os que eu espero mas existem vão ter resultados vão haver resultados eh vai haver resultados né vai haver resultados... (ta entende?)

Pesquisadora: até essa seria a próxima pergunta que é se a escola tem a exigência se escola tem algum... orienta de alguma maneira ahn por exemplo assim ah tu tens que fazer de tal forma tu tens que fazer tais práticas tu tem né...ou se é mais livre se escola deixa né...

Profa. Martha: é...tenho liberdade tem liberdade é eu falo por mim eu to falando EU do meu trabalho ta eu não sei como é...do meu trabalho eu falo do meu trabalho eu tenho liberdade eu tenho liberdade (por exemplo assim oh) se eu quero fazer uma oficina literária eu quero fazer uma oficina literária na quadra né como eu fiz ano passado () uma oficina literária assim surgiu assim eu botei TODOS alunos na quadra de quinta a oitava série não só os meus alunos botei todos na quadra em grupo e (desenvolvi) uma oficina com várias etapas várias etapas (eles tinham que produzir) e qual o objetivo o objetivo final a produção né e depois expus aí... essa (produção) aí nas quintas séries () a questão do desenho () (desenhando) a partir daqueles desenhos foram escrevendo e assim foi passamos uma manhã de sábado todinha

Pesquisadora: ahn principalmente em quais séries mesmo?

Profa. Martha: o que?

Pesquisadora: este trabalho da oficina...

Profa. Martha: não foi de quinta a oitava com todos com todos só que claro assim oh se pegou uma linha de quinta série nós pegamos uma outra linha pra sétima pra oitava os maiores pegou nós pegamos linhas diferentes né claro que isso aí eu conversei com as gurias antes com as professoras de português né praticamente...

Pesquisadora: foi um projeto que envolveu...

Profa. Martha: é que eu botei goela abaixo (risos) (sinceramente assim) vamo fazer vamo fazer e pronto porque senão não ia sair

Pesquisadora: sim

Profa. Martha: né então eu tinha o apoio da coordenação e a coordenação me apoiou outro sábado nós fizemos que tem os sábados sábados letivos né então assim oh quantos alunos não vêm aos sábados muitos alunos não vêm ficam em casa () então vamo fazer uma coisa diferenciada então vamo utilizar vamo utilizar aí eu fiz um sarau literário foi o foi o ano passado foi o cem anos da morte do Machado de Assis () com os contos do Machado de Assis aí fiz uma uma gincana... ta assim oh uma...

Profa. Martha: gincana uma gincana não um sarau literário um sarau assim atípico foi feito pela manhã né aí expliquei pra eles o que que era um sarau que horário que acostumava acontecer o sarau mais digo assim o nosso foi um sarau atípico que foi feito pela manhã e que que foi o sarau o sarau foi produto sabe o foi o resultado porque assim eu fiz uma uma gincana literária... várias tarefas né que eles deveriam cumprir desde assim oh desde de questão da da da produção de uma resenha desde a produção de uma de um conto (em quadrinhos) que saíram maravilhas eles fizeram eh... ((interrupção por causa do barulho)) ta ... visse? aí eu fiz se fez uma... fiz por exemplo a historia em quadrinhos né com eles saíram

maravilhas conseguiram retratar os contos naquela história em quadrinhos fizeram maravilhas a resenha do conto eu me lembro que a professora (...) numa... num Poder Escolar no ano passado eu não sei se foi num Poder Escolar ela me perguntou se eu se eu apresentei um dos trabalhos foi a questão da a questão da resenha era a resenha dos contos do... ai meu deus do autor esse pelotense

Pesquisadora: ah... simões lopes

Profa. Martha: simões lopes aí fiz a resenha com eles dos contos gauchescos (aí) “Martha tu trabalhas resenhas com eles?” eu digo trabalho trabalho aí eles sabem o que que é uma resenha sabem fazer um conto eles sabem uma série de de gêneros textuais né de gêneros literários que eles sabem fazer sabem reconhecer agora mesmo trabalhei a questão da crônica a questão dos editoriais a questão do do artigo de opinião

Pesquisadora: uhum

Profa. Martha: então assim oh o meu enfoque realmente o enfoque da língua portuguesa é o uso saber utilizar tanto na língua falada quanto na língua escrita né então (quando eu) eh me preocupo com a questão da gramática em si a questão da gramática eu me preocupo sim mas pra que ele consiga usar lá no texto dele pra que ele consiga de repente muitas vezes o erro dele é identificado por ele mesmo

Pesquisadora: sim

Profa. Martha: pelo próprio aluno né? aí to lendo às vezes eu leio pra eles “ah professora mas isso aqui não podia ser tinha que tinha que usar de tal forma” “eu tinha que usar...” tava trabalhando com eles esses dias o uso do pronome relativo né que é umas coisas às vezes tão difícil tu chega ahn tu termina a faculdade tu não sabe usar o pronome relativo né eu já cansei de ver aí eles sabem se tu perguntar quando é que eu uso o cujo né eu uso o cujo eu uso o cujo quando cujo tem como conseqüente um nome como conseqüente um nome e tem que haver uma relação entre os seres então eles sabem eles sabem utilizar por exemplo quando é que uso um onde sabem utilizar e utilizam isso no dia-a-dia eu não sei se to respondendo a tua pergunta

Pesquisadora: ta... não ta ótimo... ahn eu acho que fora o tempo já está curto...

Profa. Martha: pode perguntar pode perguntar

Pesquisadora: os planos ah... a outra questão é sobre os planos tu já falou mais ou menos eu sei essa até nem precisaria ta mas é mais pra saber da onde é que surgiram da onde que surgem os planos os conteúdos né

Profa. Martha: da SME secretaria municipal de educação mas aí também eu te digo não é uma coisa rígida vem uma uma...

Pesquisadora: lista

Profa. Martha: uma listagem mais nada impede que tu... nada é eu acho assim oh nada é nada é pronto eu acredito nisso que nada seja pronto

Pesquisadora: e esses planos eles são feitos então pelos...

Profa. Martha: pelos próprios professores pelo conjunto

Pesquisadora: é e vai pras escolas...

Profa. Martha: é e não é uma coisa assim oh vocês vão utilizar isso porque tem que utilizar né vem (por hábito assim) (ah porque tu não pode) fugir disso pode pode fugir disso e fazer de uma outra forma

Pesquisadora: e... já aproveitando assim que tu disse que participa desse grupo de professores né? mas esse último tu não estavas junto quando foi quando fizeram?

Profa. Martha: estava estava

Pesquisadora: e tem alguma base assim ahn...ou eh hmm ahn...resulta duma de vocês tem algum parâmetro algum ahn... alguma bibliografia alguma referência...é de base

Profa. Martha: é é é uma coisa que eu me que eu me que eu me questiono muito né porque fica assim oh por exemplo que que acontece né é o nosso...esse plano... ((a participante cochicha alguma coisa que não foi possível transcrever))

Pesquisadora: eu vou te pedir depois...

Profa. Martha: os conteúdos...conteúdos conteúdos gramaticais

Pesquisadora: sim

Profa. Martha: ta eu já na última na última mudança que teve nós conseguimos até fazer algumas reformulações alguma até coisas que foram bem aceitas né trabalhar assim é conjunções eh... coordenativas conjunções subordinativas né trabalhar oração oração tal coisa tal coisa eu digo gente por que a gente tem que trabalhar orações tal coisa tal coisa né então as orações coordenadas são () mas por que que tem classificar oração coordenada assindética alguma coisa oração coordenada assindética tudo bem que tenho que classificar pra o conhecimento deles mas por que que eu tenho que cobrar isso aí assim sabe em prova e dividi por que que eu tenho que cobrar isso deles? eu acho que isso aí é válido tem que dar pro conhecimento deles tudo bem eles vão de repente eles tem que saber não vão chegar no ensino médio a professora fazer eu não sei é grego pra mim

Pesquisadora: sim

Profa. Martha: não não eu acho que não é por aí ta mas o que o que que acontece saber mas saber utilizar ((a participante diz que ainda tem tempo)) ta eu acho que... quanto a esses planos vêm assim oh vem de que forma é eles vem de lá e tu podes modificar não tem nada que te diga que tu não possas modificar né eu vou achar eu vou adequar da maneira que eu acho que é importante...

Pesquisadora: ahn então e esse modo que tu tem trabalhado tu já falou bastante também né se ele sido produtivo significativo eu acho que pelo que tu tem falado bastante né?

Profa. Martha: muito produtivo muito significativo... me esqueci teu nome

Pesquisadora: Alícia

Profa. Martha: Alícia eu tenho existe assim oh quando eu vim pra cá eu vim pra cá em 2004 ... ((nesse momento a participante fica vários minutos relatando sobre seu ingresso nas escolas de Pelotas. Considerou-se um trecho não relevante para transcrever para pesquisa))