

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

INÉIA DAMASCENO ABREU

**INSTRUMENTOS DIDÁTICOS NO TRABALHO DOCENTE: O TEXTO
NARRATIVO COMO OBJETO DE ENSINO**

Belém – Pará

2007

INÉIA DAMASCENO ABREU

**INSTRUMENTOS DIDÁTICOS NO TRABALHO DOCENTE: O TEXTO
NARRATIVO COMO OBJETO DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Lingüística.

Orientador:

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos

Belém – Pará

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do CLA/ UFPA-Belém-PA

Abreu, Inéia Damasceno

Instrumentos didáticos no trabalho docente: o texto narrativo como objeto de ensino /Inéia Damasceno Abreu; orientador Sandoval Nonato Gomes Santos. ---- 2007.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2007.

1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 2. Didática. I.Título.

CDD-20.ed.469.07

INÉIA DAMASCENO ABREU

**INSTRUMENTOS DIDÁTICOS NO TRABALHO DOCENTE: O TEXTO
NARRATIVO COMO OBJETO DE ENSINO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Lingüística.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos (Orientador)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Anna Christina Bentes (Examinadora Externa)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (Examinador Interno)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Walkyria Magno Silva (Suplente)

Universidade Federal do Pará

*À Maria Auzerina – amor imensurável, confiança
incondicional, razão de minha existência.*

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos

A *Deus* por proporcionar-me a conclusão de mais uma etapa da vida que se consuma neste trabalho;

A *família*, em especial a *minha mãe*, pela formação e pelo grande apoio que me deu durante este período tão difícil;

Ao professor *Sandoval Gomes Santos*, pelo incentivo e grande conhecimento que tornou a sua orientação uma valiosa colaboração para a elaboração deste trabalho;

Aos professores *José Carlos Cunha* e *Fátima Pessoa*, pelas enriquecedoras contribuições na banca de qualificação;

Aos *colegas* de turma, em especial a *Marília*, pela preciosa consultoria na área de informática e pelo elo de amizade formado.

RESUMO

Este trabalho propõe-se a discutir sobre os instrumentos didáticos utilizados em práticas de ensino de textos narrativos. Essa discussão consiste na descrição e análise dos modos como o professor utiliza tais instrumentos para proporcionar aos alunos o encontro com o objeto de ensino, levando-os a apropriarem-se da capacidade de produção de textos narrativos, transformando, assim, o objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado. Nesse contexto, o corpus de que nos ocupamos decorre de entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo e anotações em diário de campo sobre as aulas de língua portuguesa observadas no segundo semestre do ano letivo de 2006. A coleta de dados aconteceu em uma turma de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da periferia da cidade de Castanhal no Pará. Do ponto de vista teórico, buscamos as contribuições de Geraldi (2002) e Bakhtin (1929/1986) sobre a concepção interacionista de linguagem e as contribuições produzidas na área da didática das línguas pelo grupo de estudos de Genebra coordenado por Schneuwly, Dolz e colaboradores (2000, 2001, 2004, 2005), no que se refere ao trabalho do professor e os elementos que o compõe (instrumentos e gestos didáticos). Do ponto de vista metodológico, apropriamo-nos das contribuições de André (2000, 2005) e Bogdan & Biklen (1999), para direcionarmos os procedimentos de constituição dos dados à luz dos estudos da pesquisa etnográfica. A análise dos dados nos permitiu afirmar que os modos como o professor utiliza determinados instrumentos didáticos direcionam sua prática de ensino de Língua Portuguesa de modo a promover a apropriação dos saberes sobre texto narrativo pelos alunos. Tais práticas mostram o caráter heterogêneo de seu trabalho ao apresentar características do ensino considerado tradicional, que leva em consideração a concepção representacionista de linguagem, e características do ensino de língua baseado na lingüística textual que leva em consideração a língua como forma de interação.

Palavras-chave: Trabalho do professor; Práticas de ensino de Língua Portuguesa, produção de textos narrativos; instrumentos didáticos; gestos didáticos.

ABSTRACT

This work intends to discuss about the used didactic instruments in teaching practices of narrative texts. This quarrel consists of the description and analysis of the ways that the teacher uses these instruments to provide to the pupils the meeting with the education object, taking them to appropriate of the capacity of production of narrative texts, transforming, thus, the teaching object in object effectively taught. In this context, the corpus of this research elapses of interviews, questionnaires, recording in audio and video and notations in daily of field about lessons of Portuguese language that we observed in the second semester of the school year in 2006. The collect of data happened in a class of 4th stage of the Education of Young and Adults of a public school of the periphery of the Castanhal city, in Pará. On the theoretical point of view, we search the contributions of Geraldi (2002) and Bakhtin (1929/1986) about the interacionista conception of language and the contributions produced in the area of the didactics of the languages by the group of studies of Geneva coordinated for Schneuwly, Dolz and collaborators (2000, 2001, 2004, 2005), in reference to the teacher's work and the elements that composes it (didactic gestures and instruments). On the methodologic point of view, we appropriated of the contributions of André (2000, 2005) and Bogdan & Biklen (1999), to direct the procedures of constitution of the data following the studies of the ethnographic research. The analysis of the data allowed us to affirm that the ways as the professor uses some didactic instruments direct his teaching practice of Portuguese Language in order to promote the appropriation of knowledge about narrative text by the pupils. This practices show the heterogeneous character of his work when they present characteristics of the teaching considered traditional, that considers the representacionista conception of language, and characteristics of the teaching of language based on the textual linguistics that considers the language as interaction form.

Keywords: Teacher's work; Practices of teaching of Portuguese Language, production of narrative texts; didactic instruments; didactic gestures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela nº 1	Os símbolos para a transcrição da fala.....	24
Quadro nº 1	Proposta de sinopse do percurso didático-pedagógico.....	27/28
Quadro nº 2	Quadro sinóptico do primeiro episódio.....	30
Quadro nº 3	Quadro sinóptico do segundo episódio.....	32
Quadro nº 4	Quadro sinóptico do terceiro episódio.....	37/38
Quadro nº 5	Quadro sinóptico do quarto episódio.....	43/44
Quadro nº 6	Quadro sinóptico do quinto episódio.....	48
Quadro nº 7	Quadro sinóptico do sexto episódio.....	52
Quadro nº 8	Quadro sinóptico do sétimo episódio.....	55/56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 SITUAÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS	4
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	4
1.2 A PROBLEMÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	6
1.3 A RECONFIGURAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO NA SALA DE AULA: O FOCO NO TRABALHO DO PROFESSOR	8
1.3.1 Instrumentos didáticos	10
1.3.2 A tarefa	11
1.3.3 Gestos didáticos	12
1.3.4 Os gêneros como objeto de ensino	14
2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA E DOS MODOS DE GERAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	18
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS E DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA	18
2.1.1 A escola	18
2.1.2 O professor	19
2.2 A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO PESQUISADO	21
2.3 MODOS DE GERAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	23
2.3.1 Corpus do trabalho	24
2.3.2 A sinopse como instrumento de descrição dos dados	26
3 A CIRCULAÇÃO DE SABERES SOBRE O TEXTO NARRATIVO NO TRABALHO DO PROFESSOR	30
3.1 SOBRE O EFETIVAMENTE ENSINADO [DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS GRAVADAS]	30
3.1.1 Episódio 1: Elementos narrativos	30
3.1.2 Episódio 2: Produção textual	31
3.1.3 Episódio 3: Sequência Narrativa	37
3.1.4 Episódio 4: Fala dos Personagens	43
3.1.5 Episódio 5: Produção Textual	48
3.1.6 Episódio 6: Produção Textual	51
3.1.7 Episódio 7: Interpretação	55
3.1.8 Comentário geral sobre os sete episódios	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
APÊNDICES	74
APÊNDICE A – Transcrição grafemática do episódio 1	74

APÊNDICE B – Transcrição grafemática do episódio 2	74
APÊNDICE C – Transcrição grafemática do episódio 3	79
APÊNDICE D – Transcrição grafemática do episódio 4	83
APÊNDICE E – Continuação da transcrição grafemática do episódio 4.....	84
APÊNDICE F – Transcrição grafemática do episódio 5.....	88
APÊNDICE G – Continuação da transcrição grafemática do episódio 5	89
APÊNDICE H – Transcrição grafemática do episódio 6	90
APÊNDICE I – Transcrição grafemática do episódio 7	91
APÊNDICE J - Transcrição grafemática da entrevista com o professor	93
APÊNDICE L – Transcrição grafemática da entrevista com o professor	97
ANEXOS	100
ANEXO A – Planejamento de Ensino da EJA.....	100
ANEXO B – Questionário ao professor.....	101
ANEXO C – Questionário para os alunos	102

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é descrever e analisar os instrumentos didáticos utilizados pelo professor em sua prática de ensino do texto narrativo. Trata-se de uma seqüência de sete aulas gravadas em áudio e vídeo em uma turma de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da periferia da cidade de Castanhal no Pará.

A prática docente, neste caso, está voltada para a produção de textos narrativos pelos alunos. Segundo Koch (1998),

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (p. 22).

Faz-se necessário considerar, portanto, nessas práticas de produção textual, as experiências produzidas historicamente pelo homem e entender a escrita como algo a ser construído, como processo e não como um produto finalizado. Assumir esse ponto de vista supõe uma concepção dialógica de linguagem, tal como proposta no pensamento bakhtiniano. A essa referência filosófica, são convocadas, neste estudo, as contribuições de outras tradições teórico-disciplinares, especialmente daquela que se tem ocupado de problemas ligados à relação entre educação e linguagem. Para Gomes-Santos e Campos (2006),

as relações linguagem-educação têm-se constituído historicamente, no Brasil como em outros contextos acadêmicos mundo afora, em espaço privilegiado de discussão da relevância da reflexão acadêmica para a compreensão das práticas sociais, especialmente daquelas em que a linguagem adquire o estatuto particular de objeto a ser ensinado-aprendido, cuja condição de existência ancora-se, portanto, na ordem de uma dada disciplina escolar (*língua portuguesa, língua estrangeira etc.*) (p. 5)

Entre os aportes teóricos que se ocupam da reflexão sobre os modos de constituição e funcionamento da linguagem em ambientes de ensino-aprendizagem, convocamos especialmente os estudos realizados pelo Grupo de Genebra acerca dos objetos de ensino. De acordo com pesquisas realizadas por esse grupo, os instrumentos didáticos contribuem para a transformação dos objetos de ensino em objetos efetivamente ensinados.

A motivação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se em torno de inquietações sobre o ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, portanto, na área de ensino-aprendizagem de língua materna. Com base nessa motivação, elaboramos algumas questões preliminares de pesquisa, tais como:

1. De que modos o professor apresenta o objeto de ensino na aula de Língua Portuguesa?
2. Como é realizado o trabalho de produção de textos narrativos na aula de Língua Portuguesa?
3. Quais os instrumentos didáticos que auxiliam o professor na prática de ensino do objeto texto narrativo?
4. De que modo os instrumentos didáticos auxiliam o professor no ensino do texto narrativo?

Todas essas questões serviram de base para a formulação da questão central de nossa pesquisa: Qual a função dos instrumentos didáticos no processo de transformação do objeto de ensino em objeto ensinado?

A seguir, apresentamos o modo de organização deste trabalho, que está configurado em três capítulos.

No primeiro capítulo, buscamos conceitualizar linguagem com base nos pressupostos teóricos apresentados por Gerald¹ (2002) e Travaglia (2000). Em seguida, dirigimos nossa atenção para noções que buscam definir globalmente as formas do trabalho docente, como instrumentos didáticos, tarefa e gestos didáticos. Depois, seguindo a teoria bakhtiniana, conceituamos gênero para, adiante, defini-lo como objeto de ensino, procurando apresentar as transformações por que passam de acordo com a teoria da transposição didática.

¹ Trata-se da definição de linguagem como *expressão do pensamento*, como *instrumento de comunicação* e como *processo de interação*.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial metodológico da pesquisa, que está inserida no campo da pesquisa etnográfica de base qualitativa. Primeiramente, descrevemos o cenário da pesquisa (o *locus* e os participantes). Em seguida, descrevemos os modos de constituição e tratamento dos dados deste estudo. Trata-se de um conjunto de aulas gravadas em áudio e vídeo no período de 20/10/2006 a 13/11/2006 em uma turma de 4ª etapa de uma escola pública da periferia da cidade de Castanhal no Pará. O tempo de gravação é de aproximadamente 2 horas e 18 minutos.

No terceiro capítulo, apresentamos a descrição e a análise dos sete episódios observados. Primeiramente, descrevemos cada episódio com base nos quadros sinópticos e na transcrição grafemática das aulas. Em seguida, analisamos a sequência didática com o foco direcionado para o trabalho do professor e os instrumentos didáticos por ele utilizados.

Na conclusão, propomos uma reflexão a partir da observação dos dados coletados, buscando responder à questão central que norteia nosso trabalho. Com isso, procuramos compreender a importância dos instrumentos didáticos no trabalho docente. Mais que isso, procuramos compreender o modo como esses instrumentos atuam na transformação do objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado.

1 SITUAÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisas realizadas no campo da Lingüística e da Lingüística Aplicada têm dedicado parte de seus estudos ao que se refere às práticas de linguagem – leitura, oralidade e escrita – com o intuito de mudar o enfoque das aulas de Língua Portuguesa. Uma questão fundamental para o ensino de Língua Materna é a maneira como o professor concebe a linguagem. Conforme defende Geraldi (2002, p.40), em muitas discussões em relação ao ensino, preocupa-se com o *como* ensinar, *o que* ensinar, *o quando*, no entanto, é necessário preocupar-se com o *para que* ensinar o que ensinamos, conseqüentemente, *para que* os alunos aprendem o que aprendem. E a resposta para essas perguntas “envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica” (Geraldi, 2002a, p. 41). Nesse sentido, influenciar a maneira como o professor concebe a linguagem e a escolha de objetivos, conteúdos e métodos de ensino é um dos objetivos das reflexões que estão acontecendo sobre o ensino de língua.

Para ensinar Língua Portuguesa é importante conhecer as diferentes concepções de linguagem para que se possa reconhecer a concepção adotada pelo professor e avaliar sua adequação ao ensino de Língua Materna atualmente. São três as diferentes possibilidades para conceber a linguagem, conforme postulam Geraldi (2002) e Travaglia (2000):

- a) Linguagem como expressão do pensamento;
- b) Linguagem como instrumento de comunicação;
- c) Linguagem como forma ou processo de interação.

Durante muitos anos, o ensino de Língua Portuguesa direcionou sua prática às regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do *pensamento* e da linguagem. Travaglia (2000) ressalta que, nesse contexto, as regras constituíam as normas gramaticais do falar e escrever bem, ou seja, tais regras resultavam no ensino de gramática normativa ou tradicional.

Através do estruturalismo, Saussure apresentou uma concepção de linguagem que a considerava como *instrumento de comunicação*. Com base nesta concepção, desenvolveu-se o estudo da língua desvinculado do uso. Os interlocutores e o contexto situacional são desconsiderados, ou seja, o emissor e receptor são considerados, respectivamente, codificador e decodificador de uma mensagem, independentemente do contexto em que acontece a comunicação.

Essas concepções não levavam em consideração as determinações sócio-históricas da linguagem. Também não reconheciam a historicidade do sujeito, as ideologias presentes nas práticas discursivas, as relações sociais estabelecidas em determinados contextos. Esses fatores só passaram a ser considerados quando os estudos avançaram para a concepção de *linguagem como processo de interação*. Bakhtin (1929/1986) relata, em suas pesquisas, suas crenças sobre a língua concebida através da interação social:

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 de enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1929/1986, p. 123).

Nesse momento, a frase deixa de ser estudada isoladamente, sem um contexto de produção, e o texto começa a ser valorizado. Ele é tido como ponto de partida e chegada para o ensino de Língua Portuguesa, integrando as unidades básicas de ensino: leitura, produção de texto (oral e escrito) e análise lingüística, segundo Geraldi (2002b, p. 189).

Com base nesta concepção de linguagem, já não se pode mais considerar o texto apenas em seu aspecto estrutural, desconsiderando que ele seja resultado de um processo interativo por onde passam diferentes fatores que influenciam em seu significado, como por exemplo, as condições de produção, os pressupostos, os implícitos, a polissemia ou os conhecimentos prévios do interlocutor. É importante, pois, entender que, se a linguagem é resultado de uma prática social, a interação através da escrita acontecerá através de textos e não de unidades isoladas e artificiais que têm como objetivo único o ensino da leitura como decodificação. E as práticas textuais, tanto de leitura como de escrita devem ser interacionalmente

motivadas e contextualizadas, para que a linguagem possa ser vista como meio através do qual o homem interage com seus semelhantes.

Desse modo, a concepção de linguagem enquanto forma de interação, quando vinculada ao trabalho do professor, leva-o a se interessar não apenas pelo código em si mesmo, mas por tudo que se relaciona à linguagem enquanto meios para atingir os fins comunicativos.

Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa poderia estar voltado não apenas para o ensino das regras gramaticais ou para o ensino da emissão de uma mensagem a um receptor, concepções para as quais o texto era considerado apenas em seu aspecto formal, ignorando-o como resultado de um ato de enunciação. Poderia, além disso, voltar seu olhar para a linguagem enquanto interação e assim proporcionar aos alunos atividades de prática de linguagem com objetivos e finalidades claramente definidas e não apenas com um fim em si mesma.

Assim, na concepção de linguagem que privilegia a interação “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2002a, p. 42).

1.2 A PROBLEMÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A *transposição didática* é um termo emprestado da didática matemática primeiramente conceituado por Verret (1975) e Chevallard (1985/1991). Porém, a elaboração de um conceito final e/ou de uma problemática científica parece ainda incerta. Antes de aprofundar a questão da transposição didática, convém esclarecer sobre os conceitos de *saber científico* e *saber escolar*. O saber científico é aquele que circula nos meios acadêmicos e nos centros de pesquisas através de artigos, teses, livros e relatórios, embora nem todas as produções acadêmicas possam ser consideradas saberes científicos já que, para serem considerados como tais, devem ter seu reconhecimento e a defesa de seus valores, segundo Pais (2001), sustentados por uma cultura científica e estar vinculados a uma área de interesse como a política, a economia, a tecnologia, etc. Os saberes criados nas universidades não são obrigatoriamente voltados para o ensino básico. Já o saber escolar “representa o conjunto dos conteúdos previstos na estrutura curricular das várias disciplinas escolares valorizadas no contexto da história da educação” (PAIS,

2001, pp. 21-22) e é apresentado através de livros didáticos, programas e de outros materiais. Uma diferença entre saber científico e saber escolar é a linguagem empregada em seus textos. Enquanto o primeiro é registrado através de uma linguagem codificada e técnica, o segundo utiliza uma linguagem adaptada para o Ensino Fundamental e Médio. É importante ressaltar que a desconsideração desse aspecto nos materiais direcionados para os alunos, pode implicar em dificuldades para a aprendizagem.

Os objetos de ensino que fazem parte dos componentes curriculares de sala de aula, em qualquer disciplina, seguem uma trajetória de transformação e adaptação desde os meios acadêmicos até sua utilização propriamente dita em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio. O processo por que passam esses conhecimentos é chamado *transposição didática*, conceituado por Chevallard da seguinte forma:

A passagem do saber visto como um instrumento a pôr em uso ao saber visto como algo a ensinar e a aprender é precisamente o que nomeei transposição didática (CHEVALLARD, 1991 apud SCHNEUWLY, 2005, p.48)².

Para Schneuwly (2005), “os saberes não existem primeiramente para ser ensinados, mas para ser utilizados em situações diversas” (p.48)³. Esses saberes (produzidos historicamente e institucionalizados com base em uma dada disciplina escolar) são didatizados e transformados em *saberes escolares* através da transposição didática. Dois efeitos são decorrentes desse processo:

o saber que funciona como um todo, como saber útil, é fragmentado em elementos para garantir a sequencialidade (que não é necessariamente linear) e a progressão necessárias ao ensino; as situações de uso não são transponíveis: as situações de ensino-aprendizagem delas se distinguem, portanto, necessariamente.” (PIETRO & SCHNEUWLY, 2006, p. 43).

A introdução de um saber na escola depende de uma decisão didática, que precisa considerar os objetivos de sua aprendizagem. Nesse processo, os saberes

² No original: “Le passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre est précisément ce que j’ai nommé transposition didactique”.

³ No original: “les savoirs n’existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans des situations diverses.”

são modelizados para que possam ser utilizados como objetos de ensino. São três os aspectos que devem ser considerados nessa modelização: os conhecimentos existentes sobre o saber (teoricamente variados e heterogêneos); as capacidades observadas dos alunos e os objetivos de ensino. Finalizado o modelo didático, estará definido o saber a ser ensinado.

Vemos, com isso, que os saberes são alterados para que estejam adequados ao processo didático no momento da ação docente. Primeiramente, os saberes científicos passam pelo processo de transposição didática e são transformados em saber escolar. Depois, esse saber é transformado em *saber ensinado*, que é aquele efetivamente transmitido através da prática docente em sala de aula e registrado no plano de aula do professor⁴.

Toda essa trajetória dos saberes recebe influências que contribuem para a redefinição de seus aspectos conceituais e de sua forma de apresentação. O conjunto dessas fontes de influência é conhecido por *noosfera* e, segundo Chevallard (1991 *apud* PAIS, 2001, p. 19), dela fazem parte “cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes que interferem no processo educativo”.

1.3 A RECONFIGURAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO NA SALA DE AULA: O FOCO NO TRABALHO DO PROFESSOR

No Brasil, a pesquisa na área do ensino-aprendizagem de língua materna vem aumentando consideravelmente desde o final da década de 70 e início dos anos 1980, quando a prática de ensino de língua passou a ser objeto de diversas investigações e discussões. Nas palavras de Bronckart, “a atividade de ensino tem sido considerada como um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”. (BRONCKART, 2006, p.203).

Voltaremos, portanto, nosso olhar para o trabalho do professor partindo do pressuposto a nós apresentado por Schneuwly (2000) de que a atividade do professor é um trabalho. E trabalho, segundo Marx (*apud* SCHNEUWLY, 2000,

⁴ Segundo Pais (2001, p.22), o que é registrado pelo professor não coincide necessariamente com a intenção prevista nos objetivos programados.

p.20), é antes de tudo um ato que se passa entre o homem e a natureza; um processo composto por três elementos:

1. a atividade pessoal do homem;
2. o objeto sobre o qual o trabalho age;
3. o meio pelo qual age.

Portanto, ensinar saberes sobre a linguagem, visto como ato que consiste em transformar modos de pensar, de falar e de agir dos alunos através de signos, ou mais amplamente de instrumentos semióticos⁵, é um trabalho como outro qualquer, já que tem um *objeto*: modos de pensar, de falar, de fazer; tem um *meio ou instrumento*: signos ou sistemas semióticos; tem um *produto*: modos de pensar, de falar, de fazer transformados. E trabalhar, segundo Tardif e Lasserre apud Schneuwly

é agir num contexto dado em função de um objetivo, trabalhando sobre material qualquer para transformá-lo através de instrumentos e técnicas. No mesmo sentido, ensinar, é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e socialização dos alunos, trabalhando sobre a sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los através de programas, de métodos, de livros, de exercícios, de normas, etc. (TARDIF e LASSERRE, 1999, p. 37 apud SCHNEUWLY, 2001, p. 1).⁶

Segundo a concepção piagetiana, o ser humano era visto como ser que se desenvolve naturalmente. Este conceito foi alargado por Vigotsky (1930/1985, p. 45 apud SCHNEUWLY, 2000, p. 22) a partir da idéia de que a criança não é apenas um ser que se desenvolve, mas um ser a educar; a educação é o desenvolvimento artificial da criança.

⁵ São instrumentos que comunicam significados, e esses significados derivam da interação ordenada de elementos portadores de sentidos: os signos.

⁶ No original : « c'est agir dans un contexte donné en fonction d'un but, en œuvrant sur un matériau quelconque pour le transformer à l'aide d'outils et de techniques. Dans le même sens, enseigner, c'est agir dans la classe et l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. »

1.3.1 Instrumentos didáticos

Para educar são necessários *meios* ou *instrumentos didáticos* que possibilitem a realização deste trabalho. Bronckart (1996 apud Schneuwly, 2000, p. 30) define instrumentos como

meios ou procedimentos relativamente estereotipados que o professor pode extrair num arsenal do qual dispõe (...) trata-se de artefatos semióticos que tomam a sua raiz na história da disciplina, fortemente ligados à especificidade do material tratado, a saber, a língua, ou mais precisamente a atividade linguageira que se manifesta sob a forma de textos escritos ou orais. (Bronckart, 1996 apud SCHNEUWLY, 2000, p. 30).⁷

Os instrumentos têm papel fundamental na prática docente. São eles que permitem o encontro do aluno com o objeto ensinado. Ou seja, é através dos instrumentos didáticos que ocorre a “presentificação” do objeto de ensino.

Para melhor conceituar os instrumentos do professor, é necessário compreender que, segundo Chevallard (1992 apud SCHNEUWLY, 2000, p. 23), “a didática tem como pressuposto mínimo a intenção de uma pessoa de ensinar algo a outra pessoa”⁸. Como consequência, a prática docente é considerada como um processo de dupla semiotização: Por um lado, o objeto de ensino é *presentificado* por meio de técnicas de ensino e materializado sob forma de objetos, textos, folhas, exercícios, etc. Por outro, esse objeto é *topicalizado* nas ações do professor através de métodos semióticos diversos, através dos quais o professor detalha e mostra as dimensões essenciais do objeto de ensino. “Os dois processos – tornar presente o objeto e apontá-lo/mostrá-lo – são indissolivelmente ligados, e definem-se mutuamente” (SCHNEUWLY, 2000, p. 23)⁹. Esse processo permite a classificação dos instrumentos em dois tipos: os *materiais* e os *discursivos*. De acordo com Schneuwly,

A um nível muito elevado de abstração, pode-se considerar como instrumentos de ensino os que permitem esta dupla semiotização

⁷ No original : « systèmes ou démarches relativement stéréotypés que l'enseignant peut puiser dans un arsenal dont il dispose (...) il s'agit d'artefacts sémiotiques qui prennent leur racine dans l'histoire de la discipline, fortement liés à la spécificité du matériau traité, à savoir la langue, ou plus précisément l'activité langagière qui se manifeste sous forme de textes écrits ou oraux. »

⁸ No original: « le didactique a comme presupposé minimal l'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre. »

⁹ No original: « Les deux processus – rendre présent l'objet et le pointer/monttrer – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement. »

dos objetos a serem aprendidos pelo aluno. Trata-se, fundamentalmente, dos que asseguram o encontro do aluno com o objeto e dos que asseguram a orientação da atenção. Os primeiros são mais da ordem do material (textos, exercícios, esquemas, objetos reais, e mil outras coisas), os segundos, da ordem do discurso; mas o discurso pode também produzir e permitir o seu encontro da mesma maneira que, inversamente, o material pode assegurar, por formas específicas, a orientação da atenção. (SCHNEUWLY, 2000, p. 23)¹⁰

É importante ressaltar que a noção de meio ou instrumento engloba tanto o material como o discursivo. Eles interagem, por isso devemos sempre tê-los como integrantes fundamentais de um conjunto, que é a prática docente. Os instrumentos materiais estão relacionados à presentificação do objeto de estudo, porém não só como objeto de estudo, mas como objeto de uso, objeto linguageiro. Os instrumentos discursivos, por sua vez, são da ordem da institucionalização do uso, não apenas presentificado, mas como objeto de discurso, objeto sobre o qual se fala.

1.3.2 A tarefa

Para o desenvolvimento do processo didático, o professor conta com vários instrumentos; entre eles, a *tarefa* tem papel fundamental. Ela permite a existência dos objetos de ensino e proporciona condições ao professor de mostrá-los e aos alunos de encontrá-los. Para uma melhor compreensão do conceito de tarefa, buscamos na abordagem ergonômica¹¹ os elementos que retomam o seu conceito e o relacionamos ao contexto didático, de modo que tarefa é da seguinte forma definida de acordo com Schneuwly:

¹⁰ No original: « A un niveau très élevé d'abstraction, on peut considérer comme outils de l'enseignement ceux qui permettent cette double sémiotisation des objets à apprendre par l'élève. Il s'agit donc fondamentalement de ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et de ceux qui assurent le guidage de l'attention. Les premiers sont plutôt de l'ordre du matériau (textes, exercices, schémas, objets réels, et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l'ordre du discours ; mais le discours peut également produire des objets et permettre leur rencontre tout comme inversement du matériau peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l'attention. »

¹¹ A palavra *ergonomia* tem origem em duas palavras gregas: “*ergon*” que significa trabalho, e “*nomos*” que significa leis. A ergonomia é, portanto, a ciência relacionada ao entendimento das interações entre seres humanos e o ambiente de trabalho. De acordo com a Associação Internacional de Ergonomia (*International Ergonomics Association – IEA*), os ergonomistas contribuem para o projeto e avaliação de tarefas, trabalhos, produtos, ambientes e sistemas, a fim de torná-los compatíveis com as necessidades, habilidades e limitações das pessoas.

- a tarefa escolar operacionaliza e materializa os conteúdos de ensino;
- é definida pelo professor ou por projetistas de programas e de livros didáticos;
- consiste num problema a resolver para o aluno;
- é limitada no espaço e no tempo;
- visa a um objetivo específico que se traduz em um resultado ou um produto;
- seu produto ou seu resultado está sujeito a uma avaliação ou uma validação;
- pressupõe a aplicação de um ou vários procedimentos, em um número limitado;
- é prescritiva na medida em que integra o professor e o aluno num contrato didático. (SCHNEUWLY, 2001, p. 2-3).¹²

Portanto, de acordo com a perspectiva didática, as atividades do professor e do aluno, de forma equivalente, podem ser consideradas trabalho já que são caracterizadas por suas dimensões produtivas. No entanto, adotando outro ponto de vista, ou seja, aquele que toma a origem da palavra em seu contexto puramente ergonômico, já não se pode dizer que tais atividades são equivalentes, pois a tarefa do aluno (tarefa dada pelo professor) “não é mais atividade de trabalho, mas atividade de aprendizagem numa esfera social que é a da transmissão de conhecimentos e técnicas culturais” (SCHNEUWLY, 2001, p. 4)¹³.

1.3.3 Gestos didáticos

Ao analisar a prática docente, percebemos que o processo didático engloba vários elementos. Dentre eles, os *gestos didáticos* veiculam significados que contribuem para a transformação dos objetos de ensino. Segundo Aeby Daghe & Dolz (mimeo), os gestos didáticos são assim definidos:

¹² No original : «- la tâche scolaire opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement;
 - elle est définie par l'enseignant ou par des concepteurs de programmes et manuels;
 - elle consiste en un problème à résoudre pour l'élève ;
 - elle est circonscrite dans l'espace et le temps;
 - elle vise un but spécifique qui se traduit en un résultat ou un produit;
 - son produit ou son résultat font l'objet d'une évaluation ou une validation;
 - elle présuppose la mise en oeuvre d'une ou de plusieurs procédures, en nombre limité;
 - elle est prescriptive dans la mesure où elle engage l'enseignant et l'élève dans un contrat didactique.»

¹³ No original : « n'est plus activité de travail, mais activité d'apprentissage dans une sphère sociale qui est celle de la transmission de savoirs et techniques culturelles. »

Os gestos profissionais dos professores são movimentos perceptíveis no seu trabalho que contribuem para a realização de um ato que visa uma aprendizagem. Portadores de significados, estes gestos integram-se nos sistemas sociais complexos da atividade docente que são guiados por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar. (AEBY DAGHÉ & DOLZ, mimeo, p. 1)¹⁴.

Os gestos didáticos refletem o posicionamento do professor diante da responsabilidade por ele assumida de proporcionar ambiente adequado para a veiculação de conhecimentos na classe. Através de seus gestos, o professor pode presentificar o objeto de ensino, topicalizá-lo, formular tarefas, institucionalizar o saber, entre outras ações. Apresentamos, a seguir, alguns gestos didáticos e seus respectivos conceitos formulados com base no aporte teórico de Aeby Daghe & Dolz (mimeo):

- a) *Presentificação*: Consiste em mostrar aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem através de suportes adequados;
- b) *Topicalização*: Focaliza uma dimensão particular do objeto, o que supõe uma desconstrução e um realce destas dimensões;
- c) *Formulação de tarefas*: Pode ser considerada como a causa e a entrada em um dispositivo didático. Seu estudo implica interessar-se essencialmente por rascunhos de instruções de trabalho através das quais o objeto é presentificado;
- d) *Instauração de dispositivos didáticos*: Adaptação de uma atividade escolar através de suportes (textos, exercícios, esquemas, objetos reais, etc) ;
- e) *Apelo à memória*: ação de pôr em temporalidade o objeto, através da retomada de trabalhos anteriores do grupo ou individuais para introduzir um novo assunto;
- f) *Regulação*: Agrupa dois fenômenos intrinsecamente ligados – “as regulações internas” e “as regulações locais” (Schneuwly & Bain, 1993 *apud* Aeby Daghe & Dolz, mimeo). As regulações internas, baseadas em estratégias utilizadas, servem para obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos. Podem situar-se no início, no meio ou no fim de um ciclo de aprendizagem. As regulações locais são realizadas durante a atividade escolar, por meio de um intercâmbio com o aluno

¹⁴ No original: « Les gestes professionnels des enseignants sont des mouvements observables dans de cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage. Porteurs de significations, ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. »

ou dentro de uma tarefa. A avaliação é considerada como uma forma específica de regulação;

g) *Institucionalização*: é, de acordo com Sensevy (2001, p. 211 *apud* Aeby Daghé & Dolz, mimeo), “a fixação explícita e convencional do estatuto de um saber para construir uma aprendizagem que o aluno sabe que pode utilizá-lo em circunstâncias novas e que o professor pode exigí-lo”¹⁵. Apresenta-se sob forma de generalização que envolve a recordação de informações sobre o objeto ensinado e, sobretudo, o novo aspecto em evidência deste objeto que os alunos devem guardar na memória.

1.3.4 Os gêneros como objeto de ensino

Toda essa preocupação com a atividade docente tem sua justificativa nas mudanças pedagógicas que têm ocorrido na educação nos últimos anos, que em parte se devem às mudanças nas concepções de linguagem apresentadas no anteriormente. Dentre tais concepções, a que considera a linguagem como forma de interação parece ser a mais adequada ao ensino da língua Portuguesa atualmente, já que ela pode representar significativa contribuição ao desenvolvimento de padrões proficientes de comunicação escrita. Práticas interacionistas tendem a favorecer a ampliação do domínio dos recursos expressivos do português, na busca de diferentes efeitos de sentido. Já não é suficiente ensinar o aluno a codificar/decodificar textos, mas necessário dar maior importância à interação para que o aluno esteja apto a atuar na sociedade como cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Um olhar mais detalhado sobre a educação tem mostrado a manutenção de procedimentos tradicionais apesar do amplo desenvolvimento de pesquisas na área de Língua Portuguesa, e da publicação de material teórico nesse campo. Sobre esse assunto, Albuquerque (2006, p. 11) mostra que “Os professores parecem não estar se servindo dos novos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente”. No entanto, cabe a nós, pesquisadores, indagar sobre a justificativa para essa constatação. Por que será que apesar da ampla investigação que vem sendo desenvolvida na área de ensino-

¹⁵ No original: «la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir pour construire un apprentissage dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger »

aprendizagem de língua portuguesa, os professores parecem ainda estar presos a antigas práticas, amplamente avaliadas em seus efeitos limitadores e consideradas até contraproducentes? São várias as razões para a distância entre o que é sugerido pelos documentos oficiais baseados em pesquisas na área e a prática de ensino da linguagem no cotidiano escolar. Como exemplo, podemos citar a formação para o magistério, hoje reconhecidamente deficitária, a jornada de trabalho dobrada e às vezes triplicada a que se submetem nossos professores, o baixo poder aquisitivo e/ou a falta de interesse que impedem a compra e leitura de livros e periódicos, etc.

Um dos pólos dos trabalhos atualmente desenvolvidos na área investigativa da educação diz respeito à questão dos gêneros como objetos de ensino. Muito se tem falado atualmente sobre esse assunto. Essa discussão teve início nos anos de 1950, a partir dos ensinamentos teóricos do lingüista russo Mikhail Bakhtin que conceitua gêneros da seguinte forma:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, pp. 261-262)

Embora relativamente estáveis, os gêneros discursivos são passíveis à mudanças constantes decorrentes das transformações ocorridas na sociedade em que estão inseridos. Essas mudanças envolvem tanto as transformações ocorridas nos interlocutores e nos modos como acontecem os processos interativos, como a incorporação de novos procedimentos de produção dos gêneros, o que contribui para a renovação ou extinção de um determinado gênero do discurso. É importante considerar, portanto, os gêneros discursivos como resultados de processos dialógicos produzidos por meio da interação. Para a concepção dialógica, a linguagem e seus interlocutores se reconfiguram e se reconstroem a cada momento interlocutivo. Segundo Barros (2005, p. 33) “o dialogismo [...] define o texto como um

‘tecido de muitas vozes’ ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem uma às outras ou polemizam entre si no *interior* do texto”. Surge daí o conceito de polifonia que caracteriza “um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem.” (BARROS, 2005, p.34). Por todas essas características que o compõe, o gênero, segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 75), “pode se considerado como um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

Os documentos oficiais que norteiam o trabalho docente do Ensino Fundamental e Médio no Brasil priorizam a prática docente com base no ensino dos gêneros (textuais e discursivos)¹⁶. A opção por um currículo com base no trabalho com gêneros pode ser explicada segundo Gomes-Santos, pelo

prestígio de uma perspectiva teórica que concebe a linguagem como prática social, e o processo de ensino-aprendizagem como construídos na interação dos três pólos do chamado triângulo didático: o professor, os alunos e os objetos de ensino, em um dado contexto sociocultural. (GOMES-SANTOS, 2007, p.3).

Buscaremos neste trabalho focalizar as práticas efetivas de circulação, através dos instrumentos didáticos, de gêneros como objetos de ensino – objetos ensinados, com o intuito de contribuir “para a compreensão dos modos com que os saberes sobre a linguagem são disciplinarizados, ou seja, do estatuto que adquirem quando inscritos na ordem da disciplina escolar Língua Portuguesa” (GOMES-SANTOS, 2007, pp. 1-2).

Procuramos neste capítulo situar os aspectos teóricos desta pesquisa assinalando, primeiramente, as concepções de linguagem. De acordo com a Linguística Aplicada, existem três concepções de linguagem: a que considera a língua expressão do pensamento; a que a considera instrumento de comunicação e aquela que a vê como forma de interação. Em seguida, com base na orientação

¹⁶ Embora semelhantes por tratarem do mesmo objeto – os gêneros – a Teoria dos Gêneros do Discurso apresenta, segundo Rojo (2002) uma pequena diferença em relação à Teoria dos Gêneros Textuais: Enquanto a primeira está mais centrada na descrição das situações de enunciação e em seus aspectos sócio-históricos, a segunda focaliza mais sua atenção para descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero. Nosso trabalho posiciona-se na linha discursiva da Teoria dos Gêneros.

teórica de Pais (2001), Chevallard (1991), Schneuwly (2000, 2001 e 2005), Bronckart & Giger (1998), dissertamos sobre a problemática da transposição didática. Por fim, tratamos sobre o trabalho do professor, principalmente os de Língua Portuguesa. Esse embasamento teórico foi utilizado como orientação para a definição do caminho metodológico da pesquisa. Tal referencial metodológico será apresentado no capítulo seguinte.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA E DOS MODOS DE GERAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico por que passou esta pesquisa. Nele procuramos descrever e analisar a prática de ensino do texto narrativo e os instrumentos utilizados pelo professor para tornar esse objeto de ensino um objeto ensinado. Essa descrição e análise são baseadas na pesquisa qualitativa etnográfica¹⁷ na área de ensino/aprendizagem do Português.

Os tópicos que orientam a investigação na sala de aula, ou seja, a geração do corpus, a descrição e a análise de seqüências de práticas didáticas encaminhadas pelo professor em sala de aula de uma turma de 4ª etapa do ensino fundamental, são os seguintes: 1) Contextualização do lócus e da população participante da pesquisa; 2) A disciplina Língua Portuguesa no contexto pesquisado; 3) Modos de geração, descrição e análise dos dados.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS E DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA

2.1.1 A escola

A geração de dados para essa pesquisa aconteceu em uma escola municipal localizada em um bairro da periferia da cidade de Castanhal, Pará. Essa escola, fundada em 1995, iniciou seu trabalho com uma turma de 1ª série e duas turmas de pré-escolar. A Educação de Jovens e Adultos só iniciou dois anos depois (1997), com uma turma de 1ª etapa. Hoje a escola conta, no turno da noite, com uma turma de 2ª etapa, duas turmas de 3ª etapa, duas turmas de 4ª etapa (uma das quais foi o foco de nossa pesquisa) e uma turma de alfabetização para adultos do projeto “Todas as Letras” desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT).¹⁸

¹⁷ A origem etimológica da palavra “etnografia” remete à “descrição cultural” e possui dois sentidos, segundo André (2005, p. 27): i) conjunto de técnicas que os antropólogos usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e ii) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Para André (2005, p.41) “A pesquisa do tipo etnográfico [...] permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

¹⁸ Essa turma não possui vínculo com o município, apenas lhe é cedido o espaço físico para a realização das aulas.

Escolhemos a 4ª etapa B para acompanharmos as aulas de Língua Portuguesa. Essa turma teve 35 alunos matriculados no início do ano letivo, porém apenas 19 freqüentavam as aulas durante o período em que estivemos desenvolvendo a pesquisa (segundo semestre do ano letivo de 2006). A classe em sua maioria é jovem. A faixa etária vai de 16 a 29 anos. Portanto, são alunos que trazem um histórico de desistência e/ou repetência escolar recentes.

Aplicamos questionário¹⁹ para a turma, no entanto, três alunos assíduos não estavam presentes neste dia. Uma das questões trata das práticas de leitura e escrita dos alunos, através da qual pudemos constatar que alguns procuram ter acesso à leitura e fazem uso da escrita não só na escola, mas também em casa e no trabalho. Outra pergunta diz respeito às práticas didáticas utilizadas pelo professor e de sua aceitação pelos alunos. As respostas nos mostram que as principais são trabalhos em grupo e leitura de textos. Sobre a avaliação, os trabalhos realizados em sala de aula parecem ter a preferência da turma.

2.1.2 O professor

O professor Mateus²⁰, informante desta pesquisa, tem 37 anos, é casado e tem dois filhos. É licenciado em Letras e ministra aulas de Português e Literatura há sete anos (há apenas dois na Educação de Jovens e Adultos). Além de ser professor, é também contador, profissão em que trabalha desde antes do magistério, e advogado. Seu tempo é dividido entre essas três profissões. Durante a coleta de dados, ele esteve prestando concurso público com a intenção de ser delegado e abandonar o magistério. Em entrevista, ele fala sobre a sua dificuldade em trabalhar com a EJA:

¹⁹ O modelo consta nos anexos.

²⁰ Por questões éticas substituímos o nome do professor por um pseudônimo. O nome utilizado é fictício para reservar o direito do professor de não ser identificado no percurso da pesquisa.

P: eu tive assim um impacto porque nos três últimos anos antes de eu assumir o EJA... eu sempre trabalhei com o Ensino Médio né?... queira ou não o aluno do ensino médio ele já vem com uma certa predestinação... com uma certa inclinação... uma formação e o EJA não... no EJA você encontra alunos que não quer nada que não tem preocupação... porque quem se matricula no ensino médio pelo menos tá ali e então já tem uma formação ali né?... tem uma certa... um certo início... tu não vai ter muita dificuldade como você encontra no EJA... então... lecionar para alunos do EJA tem que reconstruir inclusive o teu modo de pensar... tua capacidade de lecionar... porque é uma clientela específica e única... com as dificuldades próprias deles... de às vezes não saber escrever... às vezes não saber passar pro papel as idéias... né?... e além de não... às vezes não querer estudar mesmo... ficar na carteira e entender que a escola é o momento de concentração... de estudar... então... você além de brigar com esse fator... o interesse... você também tem que lutar e ensinar até o aspecto assim da ortografia básica e eles têm essa dificuldade... né?... então... por isso assim que trabalhar com o EJA... não é qualquer professor... tem que ter mesmo vocação... professor mesmo... mas não ser “vai levando as coisas com a barriga”... tem uma exigência a mais do que trabalhar com o pessoal do ensino médio.

Através de um questionário aplicado ao professor, pudemos constatar algumas questões com relação aos métodos de ensino usados por ele em sala de aula, a sua aceitação pelos alunos e aos resultados alcançados por tais métodos. Alguns instrumentos utilizados pelo professor para ensinar Língua Portuguesa são a exposição oral, os trabalhos em grupo, a leitura de texto e a pesquisa na biblioteca, como será apresentado nos quadros sinópticos que antecederem a análise dos episódios. Segundo o professor, destes instrumentos, os mais bem recebidos pelos alunos são o trabalho em grupo e a pesquisa na biblioteca. A leitura, a discussão e a produção de textos de diversos tipos possibilitam o aprendizado do aluno já que promovem um maior envolvimento dele com a disciplina Língua Portuguesa. No entanto, de acordo com a opinião do professor, “a cultura da não-leitura prejudica o rendimento escolar”, justificando, dessa forma, a grande dificuldade dos alunos em se expressarem através da escrita. Para tentar sanar essa deficiência, o professor costuma levar a turma para visitas à biblioteca com o objetivo de proporcionar um maior contato dos alunos com textos de diferentes tipos e gêneros. Essa atividade, porém, segundo a opinião dada em entrevista cedida pelo professor, parece ser considerada pela coordenação pedagógica “não produtiva”, já que não segue os tópicos dos conteúdos gramaticais contidos no planejamento para o ensino de Língua Portuguesa na EJA²¹.

M: se você traz muito pra biblioteca, a exigência é de que você tem que dar o conteúdo que se pede. A Secretaria Municipal de Ensino tem um conteúdo programático. Então, você tem que... ele exige isso. Às vezes se você ficar muito com esse aspecto (...) a pedagoga vem saber se

²¹ O Planejamento com os conteúdos a serem ministrados são enviados pela Secretaria Municipal de Educação a todas as escolas da rede municipal de ensino.

você deu o conteúdo, (...) se atenta muito a esse aspecto de uma aula assim, você pode ser considerado um professor que não produz. Porque você não está encaixado no que os pedagogos querem que você faça.

Contudo, se fizermos uma leitura das entrelinhas do planejamento escolar da EJA²², não nos detendo apenas nos tópicos e subtópicos de conteúdos propostos, mas também nas competências a serem desenvolvidas pelo aluno através do ensino da Língua Portuguesa, podemos perceber, através da análise dos episódios, que os instrumentos didáticos usados pelo professor parecem ir ao encontro do desenvolvimento dessas competências. Isso se justifica pelo fato de que tais instrumentos ampliam a capacidade de comunicação, expressão e integração social do aluno pela linguagem e também dá subsídios para que ele interprete e produza diversos tipos de textos que circulam nas diferentes situações, dando destaque, assim, para a concepção de linguagem como forma de interação.

2.2 A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO PESQUISADO

A disciplina Língua Portuguesa é ministrada na escola onde desenvolvemos nossa pesquisa de acordo com um planejamento anual enviado pela Secretaria Municipal de Ensino. Esse planejamento visa desenvolver o potencial do aluno de 4ª etapa para o exercício das seguintes competências:

- “a) Ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração social pela linguagem;
- b) Interpretar e produzir diversos tipos de textos que circulam nas diferentes situações;
- c) Perceber e utilizar a articulação da gramática com as atividades de produção e leitura do texto;
- d) Perceber as relações de caráter interativas existentes entre as áreas do conhecimento.”²³

Podemos perceber que o direcionamento para o ensino de Língua Portuguesa busca orientação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já que envolve o

²² Conforme anexo A.

²³ Competências transcritas de acordo como o planejamento cedido pela coordenadora de ensino da escola.

caráter discursivo da língua, a interpretação e a produção textual, a gramática de forma contextualizada e a interdisciplinaridade. De acordo com os PCN, para estar comprometida com o exercício da cidadania, a escola deve proporcionar ao aluno oportunidades para que ele possa desenvolver sua competência discursiva. Isso significa que é função da escola tornar o aluno “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCN, 1998, p. 23).

Os conteúdos gramaticais a serem ensinados seguem os seguintes eixos temáticos: “Sistema fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual”²⁴. Em conversa informal, o professor nos informou que esses conteúdos são organizados de forma seqüencial, porém a ordem em que serão ministrados fica sob sua responsabilidade. Há apenas a exigência, como foi citado anteriormente, de que se cumpra o programa, realizando as atividades metalingüísticas como instrumentos de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no decorrer do ano letivo. Tal posicionamento vai ao encontro dos PCN que nos mostra que

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCN, 1998, p.29).

Quanto à avaliação, o professor informa em questionário que sua maior dificuldade é o grande número de alunos em sala de aula. No entanto, tal informação parece incoerente, pois conforme informação que obtivemos na secretaria sobre a frequência dos discentes desta turma, a matrícula inicial no ano 2006 era de 35 alunos. Contudo, no período em que estivemos gerando os dados, apenas 19 efetivamente freqüentavam as aulas de Língua Portuguesa. Outras dificuldades são enumeradas por ele, como a falta de materiais didáticos, biblioteca deficiente e problemas na habilidade de escrita dos alunos. É interessante notar a chamada de atenção do professor para a deficiência nesta habilidade:

M: No EJA qual é a dificuldade? Não saber escrever. Na ortografia, os erros são tamanhos. (...) mais urgente é a produção mesmo de redação, de texto e de uma certa qualidade.

²⁴ Conteúdos transcritos de acordo com o planejamento da escola.

O tipo de avaliação mais utilizado por este professor é o trabalho em sala de aula que, de acordo com sua opinião, facilita a percepção da aprendizagem do aluno. Além disso, possibilita uma avaliação contínua, ou seja, que ocorra “durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho” (PCN, 1998, p. 93). Os critérios de avaliação da aprendizagem dos conteúdos, segundo os PCN (1998, p. 94), devem ser elaborados de acordo com os objetivos do ensino. No entanto, na opinião do professor, a avaliação parece estar mais relacionada à preocupação de “apenas apresentar um índice matemático no censo escolar” do que necessariamente proporcionar uma melhoria no ensino-aprendizagem ou de atingir os objetivos de ensino. Ou seja, preocupa-se muito mais em diminuir a taxa de reprovação do que garantir que os alunos aprovados tenham a aprendizagem efetivada.

2.3 MODOS DE GERAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O processo de geração dos dados qualitativos desta pesquisa aconteceu no período de 18/09/2006 a 13/11/2006 (totalizando um mês e vinte e cinco dias. Porém, selecionamos para análise o período de 20/10/2006 a 13/11/2006, em que aconteceu uma sequência de sete aulas sobre texto narrativo. Convém ressaltar que a escolha por esse tema como objeto de pesquisa não se deu a priori por sugestão da pesquisadora. O critério de escolha que nos levou a selecionar uma turma de 4ª etapa foi primeiramente o fato de que nós tínhamos preferência por uma turma que já mostrasse um bom nível de desenvolvimento na habilidade de escrita, para que pudéssemos analisar os diferentes instrumentos didáticos utilizados pelo professor em situações variadas e não apenas em aulas que visassem exclusivamente a alfabetização e/ou o letramento, como poderia ter acontecido, por exemplo, em uma turma de 1ª etapa. A seleção do assunto “texto narrativo” assim como os instrumentos didáticos foram responsabilidade do professor.

O período que passamos no campo de pesquisa permitiu-nos constituir o corpus por meio de instrumentos da pesquisa etnográfica como, por exemplo, tomada de notas em um diário de campo; solicitação de materiais impressos entregues pelo professor à turma; entrevistas gravadas em áudio; gravação em

vídeo das aulas de Língua Portuguesa; transcrição grafemática das entrevistas²⁵ e das aulas; observação de documentos discentes na secretaria da escola; questionário para o professor e para o aluno; cópia do planejamento de Língua Portuguesa para EJA²⁶. Destes, o que mais teve relevância em nossa análise foram as transcrições das aulas gravadas em vídeo. As transcrições seguiram o modelo adaptado de Kleiman (2000). Apresentamos abaixo uma tabela com as convenções de transcrição utilizadas neste trabalho:

Tabela 1: Os símbolos para a transcrição da fala:

Ocorrências	Símbolos
Pausas longas	Reticências ...
Pausas curtas	Vírgulas ,
Dúvidas e suposições	Parêntese (é o caso), escrever o que se entendeu ouvir.
Fala incompreensível	Parêntese vazio () ou escrito (fala incompreensível)
Truncamentos bruscos	Barra /
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULAS
Alongamento de vogal ou consoante (r,s)	Dois-pontos ::
Comentários do analista	Parêntese duplo com comentários ((tossindo))
Silabação	Hífens - - - -
Interrogação	Sinal convencional de pontuação ?
Repetições	Duplicação de letra ou sílaba repetida
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	ah, éh, eh, oh, ih, ehn, ahn, uhn, mhm, ahã, tá, né, há/há, buhm etc.
Transcrição parcial	Reticências no parêntese (...)
Citações literais ou leitura de trechos, durante a gravação	Aspas " " para destacá-las

2.3.1 Corpus do trabalho

Antes de iniciarmos a coleta de dados, fomos devidamente autorizados pela direção da escola a realizar tal pesquisa e pelo professor, que gentilmente aceitou colaborar com este trabalho. Por se tratar de uma turma noturna de jovens e adultos, não houve necessidade de autorização formal junto aos responsáveis pelos alunos.

As aulas foram gravadas em áudio e vídeo por meio de uma filmadora digital *Handycam Sony* e transcritas grafematicamente através do programa *Transana*²⁷. O

²⁵ Foram duas entrevistas: a primeira, no dia 18/08/2006 e a segunda no dia 12/09/2006, totalizando aproximadamente 42 minutos de gravação.

²⁶ A cópia data do ano de 2004. Segundo a coordenadora de ensino da escola, que cedeu a cópia, o planejamento não é atualizado anualmente, apesar de haver Encontros Pedagógicos também para esse fim.

²⁷ Para maiores informações sobre o programa, acessar o site www.transana.com

tempo de gravação foi de aproximadamente 2 horas e 18 minutos. Sete aulas foram desenvolvidas com o tema *texto narrativo*. Podemos resumir essas aulas da seguinte forma:

- 1) Primeira aula: realizada no dia 20 de outubro de 2006. O professor levou a turma à biblioteca para fazer uma pesquisa em jornais. O subtema desta aula foi “Elementos narrativos”.
- 2) Segunda aula: realizada no dia 24 de outubro de 2006. A atividade desenvolvida foi uma produção textual. O comando para a tarefa foi apresentada pelo professor e os alunos deveriam produzir um texto seguindo este comando²⁸.
- 3) Terceira aula: realizada no dia 30 de outubro de 2006. Nesta aula circulou o subtema “Seqüência narrativa”. Três tarefas foram desenvolvidas: na primeira e na segunda, os alunos deveriam organizar uma redação, de modo coerente. Na terceira, os alunos iriam produzir o meio de um texto do qual lhes foi dado o início e o final.
- 4) Quarta aula: realizada no dia 31 de outubro de 2006. O assunto desta aula foi “Fala dos personagens”. Neste dia, o professor explanou sobre discurso direto, indireto e indireto livre, detalhando apenas o discurso direto. Outra atividade de produção textual foi requerida aos alunos, na qual eles deveriam empregar os conhecimentos recém adquiridos sobre o discurso direto.
- 5) Quinta aula: realizada no dia 06 de novembro de 2006. O professor fez a leitura de dois textos narrativos de um livro didático. Essa leitura serviria de embasamento para uma produção textual em que os alunos deveriam narrar um fato acontecido na infância.
- 6) Sexta aula: realizada no dia 07 de novembro de 2006. Nesta aula, a atividade de produção textual consistia em desenvolver e concluir um texto a partir da introdução fornecida pelo professor.
- 7) Sétima aula: realizada no dia 13 de novembro de 2006. Houve a leitura e interpretação do texto *Conto Erótico nº 1* de Luís Fernando Veríssimo. O texto foi reprografado e distribuído aos alunos. A cópia, além do texto, continha algumas questões voltadas para a sua compreensão levando em consideração as marcas textuais presentes nele.

²⁸ Será apresentado no próximo capítulo.

2.3.2 A sinopse como instrumento de descrição dos dados

Utilizamos a sinopse como instrumento metodológico de descrição e análise de dados. O modelo sinóptico pelo qual optamos é baseado no modelo apresentado por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Christophe Ronveaux que fazem parte do GRAFE – Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado²⁹. Para esse grupo, a sinopse é um instrumento metodológico especializado utilizado para estudar a evolução do objeto ensinado no âmbito das práticas de classe (2005, p.1). O objetivo da sinopse em nosso trabalho é apresentar de forma resumida as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, organizando os modos de trabalho docente em relação ao objeto de ensino, dando, dessa forma, suporte para a análise do corpus. Inspirados na proposta dos autores, elaboramos um quadro sinóptico para cada um dos sete episódios³⁰ gravados sobre texto narrativo onde constam alguns elementos organizadores, tais como: marcação de tempo, os instrumentos por ele utilizados e a descrição resumida das atividades.

Segundo Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2005, p.1), deve-se levar em consideração dois aspectos na elaboração da sinopse: i) é necessário adotar um ponto de vista múltiplo (por níveis, multidimensional e multifocal) que facilite o estudo dos objetos ensinados; ii) é necessário adequar o instrumento de investigação ao objeto ensinado.

A sinopse é, portanto, “um instrumento metodológico que contribui para revelar a configuração e a dinâmica do objeto ensinado” (Schneuwly, Dolz e Ronveaux, 2005, p.4)³¹. Ou seja, por meio da sinopse podemos observar quais os objetos de ensino apresentados em sala, quais os modos como são trabalhados tais objetos, e verificar como acontece a reconfiguração do objeto de ensino do planejamento didático para as práticas efetivas em sala de aula, dando a devida atenção à flexibilidade constitutiva do plano de aula e dos gestos profissionais do

²⁹ Em Francês a sigla significa « *Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné* »

³⁰ O conceito de episódio foi emprestado da narratologia e é definido como uma unidade de análise cronológica. Dentro de uma interação didática, episódio é conceituado por Schneuwly (2000, p. 25) como «um acontecimento de duração variável cuja extensão temporal é definida pelo fato de o meio criado continuar idêntico, em direção a um mesmo objetivo didático.» No original: «un évènement d'une durée variable dont l'étendue temporelle est définie par le fait que le milieu crée reste identique, tendu vers un même objectif didactique.» O episódio pode ser constituído de uma tarefa ou de diversas tarefas.

³¹ No original: «un outil méthodologique qui contribue à dévoiler la configuration et la dynamique de l'objet enseigné »

professor. As principais características que justificam o caráter multidimensional desses gestos são:

A temporalidade do objeto (memória e antecipação didática); os dispositivos didáticos (formulação das tarefas, de apoios e de formas de trabalho); a regulação e a memória didática; a reação ao imprevisto e o efeito dos obstáculos encontrados sobre a construção do objeto; a institucionalização de novos conhecimentos; a avaliação, etc. (SCHNEUWLY, DOLZ E RONVEAUX, 2005, p.4)³²

A seguir apresentaremos, para efeito de ilustração, um dos quadros sinópticos que servirá de base para a análise no próximo capítulo. Sua construção foi baseada na proposta acima exposta. Ele se configura do seguinte modo:

Quadro 1: Proposta de sinopse do percurso didático-pedagógico

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo			
Professor: Mateus	Episódio: Fala dos personagens		
Série: 4ª Etapa	DVD: 2 Início: 22'26" - Término: 34'57"	Data: 31/10/2006 - terça-feira	
	DVD: 3 Início: 00'02" - Término: 20'19"		

Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
0 Intermediário	Episódio 4/7 Reconstituição	Livro didático	O professor escreve no quadro o assunto "Fala dos personagens"
0 Transição	22'26" a 24'37" t.1	Exposição oral Instruções orais	Retomada das aulas anteriores
1	24'38" a 34'57" 0'02" a 12'56" t. 1 a 71	Exposição oral Instruções orais Livro didático	Reconhecimento das modalidades do discurso, em especial do discurso direto com intuito de produzir um texto narrativo.
1-1	13'08" a 17'04" t. 72 a 98	Exposição oral Instruções orais Livro didático	Atividade de produção textual em forma de discurso direto

³² No original: «la mise en temporalité de l'objet (mémoire et anticipation didactique) ; les dispositifs didactiques (formulation des tâches, supports et formes de travail) ; la régulation et la mémoire didactique ; la réaction à l'imprévu et l'effet des obstacles rencontrés sur la construction de l'objet ; l'institutionnalisation de nouveaux savoirs ; l'évaluation, etc. »

1-1-1	13'08" a 17'04" t. 72 a 98	Exposição oral Instruções orais Livro didático	Produzir um texto narrativo, empregando o discurso direto, seguindo as instruções oralizadas pelo professor a partir de um livro didático.
-------	-------------------------------	--	--

Os itens do quadro são:

a) Coluna um: Níveis hierárquicos do episódio – organização, em níveis, das seqüências de ensino aprendizagem das aulas. O nível 0 – intermediário e 0 – transição diferenciam-se no seguinte aspecto: o primeiro refere-se a um gesto ou uma ação do professor que dá início ao evento aula, entretanto, não requer, necessariamente, a participação dos alunos, ou seja, o professor não se reporta aos alunos nesse nível; o segundo diz respeito a uma atividade interativa – como a retomada de aulas anteriores. Nesse nível, o professor dá início à interlocução para introduzir o subtema do episódio. Os níveis n e n-n envolvem o nível n-n-n e são em parte resultado de inferências feitas pela pesquisadora. O nível n-n-n corresponde às atividades escolares descritas de forma minuciosa.

b) Coluna dois: Marcadores – Trata-se da marcação de tempo em que ocorreu determinada atividade na aula e da marcação dos intervalos dos turnos de fala que enumeramos na transcrição. São marcados os minutos e segundos que iniciam e que finalizam a atividade. Os minutos serão marcados por ‘ e os segundos por “. O intervalo de fala será marcado com o turno que inicia e com o turno que fecha o nível descrito (por exemplo, t.129 a 192, leia-se “inicia no turno 129 e termina no turno 192”).

c) Coluna três: Instrumentos – São os dispositivos didáticos utilizados pelo professor para encaminhar as práticas de ensino aprendizagem.

f) Coluna quatro: Descrição das atividades – Trata-se de uma sumarização das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor.

Neste capítulo mostramos a orientação metodológica que direcionou este trabalho. Primeiramente contextualizamos o lócus e a população participante da pesquisa (a escola, a turma e o professor). Depois falamos sobre a disciplina Língua Portuguesa no contexto pesquisado e sobre a geração, descrição e coleta de dados.

No capítulo seguinte, faremos a descrição e a análise dos dados utilizando a sinopse que estará exposta no início de cada seção das aulas.

3 A CIRCULAÇÃO DE SABERES SOBRE O TEXTO NARRATIVO NO TRABALHO DO PROFESSOR

Neste capítulo, procuraremos descrever e analisar a prática de ensino do texto narrativo e os instrumentos utilizados pelo professor para tornar esse objeto de ensino um objeto ensinado.

3.1 SOBRE O EFETIVAMENTE ENSINADO [DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS GRAVADAS]

3.1.1 Episódio 1: Elementos narrativos

Pretendemos, nesta seção, descrever³³ o episódio realizado no dia 20 de outubro de 2006. Nesta aula, o professor leva a turma à biblioteca para fazer uma pesquisa em jornais, com o objetivo de que os alunos identificassem, nas reportagens, os elementos narrativos. A seguir apresentamos o quadro sinóptico desta aula:

Quadro 2: Quadro sinóptico do primeiro episódio

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo			
Professor: Mateus		Episódio: Elementos narrativos	
Série: 4ª Etapa	DVD: 1 Início: 04'56" - Término: 07'03"		Data: 20/10/2006 - sexta-feira
Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
1	Episódio 1/7 Reconstituição	Exposição oral	Construção da definição e reconhecimento dos elementos narrativos.
1-1	5'36" a 6'24" t. 1 a 9	Instruções orais Tarefa Jornais Pesquisa	Pesquisas em jornais na biblioteca.

³³ A descrição deste e dos demais episódios foram guiadas pelos quadros sinópticos e exemplificadas com trechos das transcrições grafemáticas mostradas integralmente nos apêndices.

1-1-1	5'36" a 6'24" t. 1 a 9	Instruções orais Tarefa Jornais Pesquisa	Reconhecer nas notícias dos jornais os elementos narrativos.
-------	---------------------------	---	--

Parte do nível 1 foi reconstituído, pois não foi gravado em vídeo. Em sala de aula, o professor chama a atenção dos alunos para o início da aula e anuncia que a turma se dirigirá à biblioteca para uma pesquisa em jornais. As instruções para os alunos são para que eles encontrem, nas notícias, os elementos narrativos (personagens, tempo, enredo, etc.). Com esta atividade, o professor dá início a uma sequência de sete episódios sobre o texto narrativo.

No nível 1-1, a turma, já na biblioteca, com o acompanhamento do professor, procura nos jornais as notícias para que possam realizar a tarefa. Na primeira tentativa, alguns alunos escolhem as manchetes e logo são orientados pelo professor para que procurem os textos completos (as notícias) para que possam identificar os elementos narrativos.

- (1) 5. 05'42" P: Escolhe aí. (...) **Escolhe a matéria, a matéria em si mesmo**³⁴
((falando com A1)). Isso aqui é só:: é... isso são só resumos isso aí,tá bom?

Ao perceber que o tempo da aula está no final, o professor pede aos alunos que identifiquem o jornal com que estão trabalhando.

- (2) 9. 06'24" P: Não precisam terminar hoje essa atividade. Quero que vocês... **marquem aí o... é o jornal, tá bom?**... (...) Me dá o teu caderno ((falando com A3)).

3.1.2 Episódio 2: Produção textual

Nesta seção, procuraremos descrever o episódio realizado no dia 24 de outubro de 2006, em que o professor propõe a primeira atividade de produção de um texto narrativo. Ele escreve no quadro a seguinte proposta para a produção textual:

³⁴ Os grifos das citações indicam o ponto em que, segundo a nossa análise, são apresentados trechos relevantes para a descrição proposta e são de nossa responsabilidade.

- (3) *Imagine a seguinte situação: hoje você está completando 18 anos. Nesse dia, você recebe pelo correio uma folha de papel em branco, num envelope com seu nome, sem indicação do remetente. Além disso, você ganha de presente uma foto sua e um CD. Reflita sobre essa situação. A partir da reflexão feita, escreva um texto.*

Vejamos o quadro sinóptico deste segundo episódio:

Quadro 3: Quadro sinóptico do segundo episódio

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo			
Professor: Mateus		Episódio: Produção Textual	
Série: 4ª Etapa		DVD: 1 Início: 07'04" - Término: 30'43"	Data: 24/10/2006 - terça-feira
Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
0 Intermediário	Episódio 2/7 Reconstituição	Instrução escrita da tarefa de produção textual Tarefa	O professor escreve a instrução da atividade no quadro enquanto os alunos entram na sala.
0 transição	08'20" a 08'58" t. 1	Exposição oral	Retomada do episódio anterior.
1	8'59" a 20'52" t. 1 a 113	Exposição oral Instruções orais e escritas Exemplificação	Produção de texto narrativo.
1-1	8'59" a 20'52" t. 1 a 113	Exposição oral Instruções orais	Introdução do conceito de narrador e orientação para o desenvolvimento da atividade.
1-1-1	8'59" a 20'52" t. 1 a 113	Exposição oral Instruções orais e escritas	Produzir um texto narrativo em primeira pessoa, seguindo a instrução da atividade escrita no quadro.

No nível 0 (intermediário), o professor inicia a aula escrevendo no quadro a proposta de narração enquanto os alunos chegam³⁵. Esta parte não foi gravada em vídeo.

Quando os alunos terminam de copiar, o professor inicia sua fala – nível 0 (transição) – retomando o episódio anterior sobre elementos narrativos. Trata-se da

³⁵ Como já foi mostrado anteriormente, trata-se de uma turma de EJA. Por esse motivo, alunos-trabalhadores freqüentemente chegam atrasados à aula que inicia às 19h.

memória como recurso que garante a manutenção do objeto de ensino como objeto a ser encontrado pelo aluno.

- (4) 1. 08'20" P: (...) de redação. **A última aula foi sobre os elementos narrativos, né?** Vocês perceberam que uma narração tem que ter personagens e os fatos acontecem em determinado tempo, né? E lugar. Lá na biblioteca, vocês diante de um jornal, perceberam as notícias, né? Um determinado fato aconteceu... num lugar... em determinado tempo, né? foi de madrugada ou à tarde ... e:: os personagens que se envolveram no fato. E logicamente teve alguém pra contar esse fato... que é o/foi o repórter, né? na... isso. É vamos colocá-lo como o narrador, tá certo?

Depois desta retomada, o saber é institucionalizado quando o professor expõe oralmente o conceito de narrador, mostrando um exemplo.

- (5) 1. 08'59" P: **Quando alguém conta uma história logicamente que ele é o narrador**, tá bom? ... Não confundir narrador com autor, certo? Por exemplo, eu, M, eu posso escrever um livro e a minha história eu posso imaginar que seja uma outra pessoa que esteja contando uma história. Uma mulher, por exemplo. Uma mulher que está contando uma história da vida dela, então uma coisa é o narrador, outra coisa é o autor. É diferente. Bom... mas isso aqui já é uma outra... uma outra aula.

Logo em seguida, no nível 1, o professor apresenta oralmente a proposta de narração que já havia sido escrita no quadro. Neste momento, os alunos começam a interagir com o professor, mostrando outras possibilidades para o desenvolvimento da produção textual.

- (6) 1. 08'20" P: Aí vocês vão agora imaginar que estão completando hoje 18 anos de idade e...
2. 09'58" A1: **Já fiz vinte já.**
3. 10'00" P: É:: chega na tua casa, na sua casa um envelope, dentro dele um papel em branco.
4. 10'07" A2: **E se for uma bomba?**
5. 10'09" P: É um envelope. É:: Não dá. Carta-bomba?
6. 10'13" A3: (...) fala abobrinhas.
7. 10'16" P: Só que dentro do envelope veio uma folha de papel em branco... eh:: com seu nome... sem indicação do remetente, você não sabe exatamente quem...
8. 10'32" A3: Enviou.
9. 10'33" P: Enviou.
10. 10'34" A3: Ah.
11. 10'35" P: Além disso você ganha também de presente, de presente uma foto sua e um CD. É/aí vamos ver (...) porque que alguém vai mandar...

Os alunos fazem alguns comentários³⁶. É interessante perceber que o próprio professor considera a proposta “absurda”. Desta forma ele está impondo um obstáculo para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos e para a relação que o aluno deve fazer entre a prática escolar e a prática social de escrita. Porém ele justifica a utilização desta proposta textual dizendo que é uma questão didática para desenvolver a criatividade dos discentes.

- (8) 14. 11'26" P: Tá pessoal. Então vamos refletir sobre essas questões. **Vamo ver que é meio absurdo isso** porque só:: não vai acontecer alguém mandar um envelope, né?
15. 11'36" A3: Uma foto minha e um CD?
16. 11'38" P: É. Um CD e::
17. 11'40" A3: Imagina (...) tem gosto pra tudo.
18. 11'41" P: É um absurdo isso, **mas isso é uma questão didática** minha pra exercitar a minha memória, a minha pessoa de tudo e crescer a criatividade. Vamos contar esse fato.

Ao continuar os comentários, o professor procura dar sugestões para incitar a criatividade dos alunos. Trata-se de uma concepção representacionista de linguagem, segundo a qual escrever está condicionado à inspiração. Daí a noção de criatividade como condição e/ou propriedade do ato de escrever.

- (9) 20. 11'53" P: Vamos, vamos é:: criar essa história contando a:: a história, o que vai ser o pano de fundo?
21. 12'00" A3: (...)
22. 12'02" P: O pano de fundo assim, a história maior é o aniversário.
23. 12'06" A3: Hã...
24. 12'07" P: Né? **A festa vai acontecer, vamos imaginar, à noite.** E essa... esse papel em branco é:: você recebeu à tarde.

³⁶ A aula é interrompida pela coordenadora de ensino que vai pedir para o professor “adiantar” uma aula em outra turma. Essa prática é muito comum nesta escola, uma vez que é constante a ausência de professores por motivos vários. Para que os alunos não sejam dispensados sem aulas ou para que não fiquem em aula vaga, a coordenadora pede a um professor presente na escola para que dê, ao mesmo tempo, aula em duas turmas diferentes.

- (7) 12. 10'49" C: Marcos dá pra ti adiantar pra mim uma aula lá na 3ªB/3ªA? (...)
13. 10'52" [...] ((Os alunos conversam enquanto o professor atende a coordenadora de ensino)).

No entanto, deve-se considerar as conseqüências desta prática na aprendizagem dos alunos, já que eles (os alunos desta e da outra turma) são obrigados a realizar tarefas sem o acompanhamento do professor, pois devido ao revezamento entre as duas turmas, ele apenas escreve o comando da atividade no quadro, dá orientações orais e vai para a outra sala. Outro motivo para tal preocupação é devido ao calendário letivo ser “furado” por motivos variados que vão desde a ausência do professor até o feriado que acontece no dia anterior à aula ou, ainda, por a escola ter sido cedida à Justiça Eleitoral (o período de coleta de dados coincidiu com o período eleitoral do ano de 2006). Em vista disso, de acordo com o diário de campo produzido concomitantemente à coleta de dados, das 26 aulas previstas para o período de 20/10/2006 a 13/11/2006, apenas 17 aulas foram efetivadas.

25. 12'14" A2: Eu vou colocar que ia dar meio-dia.
 26. 12'15" P: Aí você começa a contar esse teu dia, né? Pela manhã começou...

Neste momento, A3 expõe sua opinião fazendo uma crítica à proposta, a que o professor responde reafirmando a questão da reflexividade na produção escrita. Nesse momento, ele faz referência ao esquema cristalizado na tradição escolar de produção textual: a divisão tripartite início, meio e fim (ou introdução, desenvolvimento e conclusão). O esquema da “dissertação escolar” sobredetermina os demais tipos de produção textual, como o texto descritivo ou ainda, o texto narrativo que é o objeto de ensino do episódio em análise.

- (10) 27. 12'21" A3: **Professor, isso não tá fazendo muito nexo não.**
 28. 12'23" P: Não mas, olha... no começo sim, não tem nexo agora, no início, sem reflexão, (...) Faça pequena a sua história. **Não esquecer que tem início, meio e fim.** Tem personagens, você é personagem da história por isso a história vai ser escrita em primeira pessoa. Vocês sabem, né? Você participa dela, como nós já falamos em outra aula. E vejam outros personagens, né?

Outras sugestões são apresentadas pelo professor. Os alunos procuram sempre dar opiniões e sugestões que possam complementar as idéias propostas pelo professor.

- (11) 34. 13'23" P: Mas aí.. se eu fosse fazer a minha redação, eu procurava um sentido pra isso. Tá entendendo? Uma brincadeira? De mal gosto? Ou de bom gosto? Não sei... Talvez seja uma namorada que tinha, por exemplo, aquela foto e mandou o CD porque gostava tanto...
 35. 13'45" A2: (...) no CD, né professor?
 36. 13'47" P: Ah, **de repente aquele papel em branco seria um símbolo, alguma coisa que você...**
 37. 13'51" A3: **De paz.**
 38. 13'52" P: É. Não, talvez...
 39. 13'53" A3: **De reconciliação.**
 40. 13'54" P: Aconteceu alguma coisa no passado e a folha em branco pode representar muita coisa. Ela pode (...)
 41. 14'00" A3: Agora o senhor tá sendo mais específico. Eu tô tendo idéia.

Surge uma dúvida entre os alunos sobre o tamanho da produção. O professor responde dizendo que uma redação deve ter linhas suficientes para mostrar que a história está completa.

- (12) 48. 14'25" A: Só três linhas tá bom.
 49. 14'26" P: Tá bom?
 50. 14'28" A: **Três linhas é professor?**
 51. 14'29" P: Não. É que as pessoas perguntam: é:: quantas linhas? Aliás, a minha resposta é: ter linhas suficientes pra demonstrar que a tua redação está

- completa. Se tu achar que a tua redação está completa... aí é...
52. 14'44" A3: Tá bom.
53. 14'46" P: Se tem 10 linhas, 15 linhas, pronto.
54. 14'48" A3: Que dê pra entender, né?
55. 14'50" P: É. Que eu possa compreender uma, uma, uma... as ações, os fatos estejam ali, certo?... É um desafio pra vocês... Comecem a pensar.

Após essas instruções, o professor vai à outra sala, atendendo ao pedido da coordenadora de ensino. Os alunos permanecem em sala e tentam escrever seus textos, mesmo sem a presença do professor. Ao retornar, o professor lê em silêncio algumas produções apresentadas pelos alunos e dá orientações individuais. Diz ainda que trará, na próxima aula, um material próprio para que eles possam passar a redação a limpo e entregá-la ao professor.

- (13) 77. 16'43" P: (...) na próxima aula vocês me entregam.
78. 16'45" A: Pode entregar na próxima aula?
79. 16'47" A3: (...) na próxima aula (...).
80. 16'49" ((o professor olha algumas produções dos alunos))
81. 17'06" P: **Eu vou trazer um um... material** aí...
82. 17'10" A3: Hoje?
83. 17'11" P: Um formulariozinho, aí vocês passam pra mim. Próprio.
84. 17'15" A: Como é?
85. 17'16" A1: Trazer o quê?
86. 17'19" P: (...) **uma folha adequada pra vocês passarem a redação de vocês...**
87. 17'22" A4: Pió.
88. 17'23" P: Pra me entregarem, tá?
89. 17'24" A: Pra hoje isso?
90. 17'25" P: Hoje não. Não dá tempo. Mas na próxima aula eu vou trazer. Quando é a próxima aula?
91. 17'31" A3: Sexta-feira.

Porém, como será visto na análise da próxima aula, esse momento não acontece.

Para concluir a aula, o professor faz a leitura dos nomes dos alunos no diário de classe para o registro da frequência escolar. Logo em seguida, o professor desenvolve uma conversa informal com os alunos, em que ele fala sobre a história do Rei Édipo, mostrando que o costume de contar histórias vem desde a Antigüidade Clássica e que é importante ter conhecimento desses e de outros textos através da leitura.

- (14) 158. 24'33" P: Pessoal, **vocês sabem a história do Édipo?**
159. 24'36" A: Quem?
160. 24'38" P: O Rei Édipo.
161. 24'39" A: Quem?
162. 24'41" P: Rei Édipo.
163. 24'43" A: Rei Édipo?

164. 24'44" P: REI-ÉDIPO.
 165. 24'46" A: Eu assisti o filme dele aí.
 166. 24'47" A: Ixi ((risos)).
 167. 24'48" P: É? Teve uma novela também. Há tempo.
 168. 24'51" A: É isso mesmo.
 169. 24'52" ((todos riem)).
 170. 24'54" P: Olha, é:: conta a história... é uma história que foi feita pra teatro, tá bom? E conta a história de que na/nasceria um garoto que mataria seu próprio pai e desposaria sua própria mãe e teria com ela um filho, tá entendendo? Então isso aí foi a:: diante dessa... desse oráculo, né? desse... isso é uma história, tá entendendo? Olha, conta-se história há muito tempo, né? Tanto que essa história do rei Édipo é::... dos gregos, né? Foi Sófocles, Sóf/Sófocles que escreveu. Então você percebe que é muito antigo esse hábito de contar história. Tanto é que tem pessoas que ganham dinheiro contando histórias, né? Hoje é::... essa... esse/essa mania de contar, esse costume às vezes tá se perdendo. É:: Cilene ((faz sinal pedindo atenção)). Senta aí, senta aí. Não, eu tô contando pra vocês que há muito tempo se conta história, certo? Então, eu queria contar pra vocês essa história que ela é dramática. E serve pra vocês é:: procurarem em bibliotecas, certificarem que existem histórias superinteressantes também. Porque quem lê é:: a tendência é escrever bem também, certo?

3.1.3 Episódio 3: Sequência Narrativa

Nesta seção, buscaremos descrever o episódio realizado no dia 30 de outubro de 2006, em que o professor fala sobre sequência narrativa. Três tarefas são realizadas neste dia: duas consistem em organizar textos em sequência narrativa e a terceira é uma produção textual.

Vejamos o quadro sinóptico deste terceiro episódio.

Quadro 4: Quadro sinóptico do terceiro episódio

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo			
Professor: Mateus		Episódio: Sequência Narrativa	
Série: 4ª Etapa		DVD: 2 Início: 00'00" - Término: 22'25"	Data: 30/10/2006 - segunda-feira
Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
1	Episódio 3/7 0'00" a 18'23" t. 1 a 80	Instruções escritas Tarefas	Construção da definição de seqüência narrativa tendo em vista a produção de um texto narrativo.
1-1	0'22" a 1'33" t. 5	Exposição oral Instruções orais e escritas Exemplificação	Conceituação de seqüência narrativa

1-1-1	3'45" a 18'23" t. 5 a 80	Instruções orais e escritas Exemplificação Redação não-seqüenciada	Organizar as frases de textos narrativos de modo a promover a coerência textual. O professor escreve no quadro as frases de um texto de forma incoerente e pede aos alunos para colocá-las em seqüência narrativa. Repete a atividade com outro texto.
1-1-2	18'24" a 20'49" t. 81 a 95	Instruções escritas e orais	Produção de texto narrativo Produzir o meio de um texto narrativo do qual o professor escreveu no quadro o início e o final.

O nível 1 abrange todas as atividades que serão desenvolvidas nesse episódio. Para iniciar, o professor anuncia que nesta aula será estudada a noção de seqüência narrativa.

- (15) 1. 00'00" P: **É a noção de seqüência narrativa. Início, meio e fim.**
2. 00'06" A1: Pió.
3. 00'07" A2: (...)

Em seguida, no nível 1-1, ele escreve no quadro o assunto e a instrução para a primeira tarefa³⁷. O professor inicia sua exposição oral falando sobre a seqüência narrativa. Neste momento, ele faz a institucionalização do saber, mostrando os padrões a serem seguidos na produção do texto narrativo e ilustra sua fala exemplificando.

- (16) 5. 00'22" P: (...) é a seqüência narrativa, tá certo?... é:: **toda história deve haver uma seqüência**, tá certo? **Os fatos se sucedem**... é logicamente um fato está relacionado com outro fato, tá certo? Então, **numa novela global por exemplo, a telenovela, vocês percebem que tem uma seqüência**. Entra personagem novo, sai personagem, mas sempre com uma seqüência. Porque a in/é:: o que se quer com uma narração é contar os fatos. E esse fatos devem se é:: sucedendo um ao outro, tá certo? Então eu não vou contar uma história de forma aleatória, certo? Eu sei que eu vou contar uma história, mas como eu vou colocar no papel é muito importante, tá certo? Tem que ter início, meio e fim e os fatos estão relacionados uns aos outros. E todos né? dentro de uma seqüência narrativa. Agora como começar uma narração já é uma outra história.

Outro exemplo é citado pelo professor ao falar sobre a obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas" de Machado de Assis.

³⁷ Esta parte da aula não está registrada em vídeo.

- (17) 5. 01'34" P: Como começar, por exemplo, **eu posso citar como exemplo um do Machado de Assis** que é uma... que é um autor que começou o seu livro mas contando a história da sua própria morte, né? Ele inicia a sua história pelo final, pela sua morte. Porque é o próprio defunto que vai contar a sua história, tá certo? É interessante isso a questão mais de de mostrar que ele tá morto e que a partir do seu defunto, da sua morte vai contar porque ele chegou a esse estado de morte, né? Ele conta a sua história. Mas isso aí é uma técnica própria pra quem já tem um estilo, tudo, né? Mas logicamente se você for ler esse livro que eu tô falando que é "Memórias Póstumas de Brás Cubas" do Machado, você vai perceber que ele inicia a sua obra assim. Mas só que quando se né? começa a ler vai perceber que tem uma seqüência, né? Da sua juventude, da sua fase escolar, adulto e tudo, da sua viagem pra pra Europa, o namoro e tal quando era gar/adolescente e tudo, né? Então há uma seqüência, tá certo?

No nível 1-1-1 uma atividade de organização de textos narrativos é proposta pelo professor. Primeiramente, o professor escreve a tarefa no quadro e dá instruções orais para que os alunos possam fazer a atividade, desenvolvendo, dessa forma, um trabalho que envolva a questão da coerência. Porém, o que podemos perceber no registro audiovisual é que apenas alguns alunos estão interessados na tarefa, outros estão mais preocupados com as notas que obtiveram em determinada avaliação.

- (18) 5. 03'45" P: Então... é preciso deixar os fatos em ordem, tá bom? ... é:: tem um exercício muito simples pra vocês fazerem. Olha essa redação aqui, tá bom? é uma narração... tá contando fatos. Vários fatos aí (...) **Eu quero que vocês coloquem na/esses fatos em seqüência, na ordem.** Façam isso, tá bom? Que olha só: Viu o estranho na sala. Isso é um fato, né? Isso é um fato. Vieram os vizinhos. É um outro fato. Abriu a porta da casa. É um outro fato, tá bom? Era tarde e ela chegava da rua. É um outro fato. Então são vários fatos mas não tá contan/não é não estão contados na seqüência. Tá de forma aleatória. Eu quero que vocês coloquem essa redação na seqüência. É primeiro um fato aconteceu pra depois um outro fato acontecer e assim vai acontecendo sucessivamente, tá certo? Tentem fazer isso aí. Colo/colocar na ordem seqüencial, né? seqüência esses fatos. Dá pra fazer? Dá sim. É só ler aí e procurem fazer pra mim... Entendeste? Olha, isso aqui é uma história (...) de vários fatos, né?... é:: eu quero que você coloque esses fatos em ordem.
6. 05'34" A1: **Professor, dá logo a sua média aí, professor.**
7. 05'36" P: O que aconteceu primeiro? Foi que ele viu o estranho? Viu o estranho na sala? (...) Eu acredito que algum fato aconteceu antes. Qual foi o fato? Coloque, vá colocando sua resposta aqui nessa seqüência, tá bom?
8. 05'49" A2: Ei professor, isso aí tá tudo embaralhado isso aí?
9. 05'52" P: É. Tá aleatório. Tá tudo misturado os fatos. Quero que vocês coloquem em ordem.
10. 05'55" A: (...)

Mais uma vez o professor se apropria do instrumento "exemplo" para ilustrar o conceito de seqüência narrativa. Tal gesto tem por objetivo despertar o interesse do aluno e envolvê-lo na atividade. Com isso, podemos perceber a diversidade de

exemplos utilizados pelo professor para a proporcionar a aproximação do discente com o subtema estudado – a seqüência narrativa.

- (19) 11. 05'58" P: É. Fatos é cada um momento, né? narrativo, tá bom? ... Olha, **a gente vai contar a história do Super-homem, né?** Primeiro fato: ele caiu na aí Terra aí na sua espaçonave. É um fato, né? Aí depois foi achado pelos pais adotivos. Tu não pode contar que os pais adotivos é:: encontraram o garoto *superman*, depois contar: ele caiu, né? Não. Tem que ser primeiro um fato e depois uma seqüência.

O professor resolve a tarefa no quadro com a participação dos alunos, buscando, dessa forma, priorizar o interacionismo em sala de aula.

- (20) 13. 06'46" P: **Onde é que está a primeira aç/a primeira o primeiro fato ocorrido? Pela ordem?**
 14. 06'51" : É a... o terceiro lá, professor. Era tarde e ela chegava da rua.
 15. 06'54" P: Era tarde, né? Era tarde e ela chegava da rua. É depois disso aconteceu... o quê?
 16. 07'07" A: Abriu a porta da casa.
 17. 07'09" P: Certo. O dois. A seqüência da história. Ela...alguém abriu a porta da casa.
 18. 07'21" A: Alguém?
 19. 07'23" P: Não. Is/ela né? Ela ela abriu a porta da casa. E depois? Terceiro fato?
 20. 07'30" A: Viu o estranho.
 21. 07'33" P: Viu o estranho na sala. Logo depois?
 22. 07'38" A: Gritou.
 23. 07'39" P: Gritou. Quarto fato.
 24. 07'44" A: Vieram os...
 25. 07'45" P: E depois disso a seqüência... É o quinto fato. Vieram os vizinhos. Então, compreenderam, né?

Após a correção, o professor volta-se para o ensino propriamente dito da coerência, falando sobre os tempos verbais utilizados no texto narrativo. Nesse trecho podemos perceber, através das repetições, certa insegurança na fala do professor. Sua exposição resume-se à modalidade oral, isto é, não é respaldada por nenhum tipo de material escrito, seja apostila, folha avulsa ou livro didático. É interessante notar que apesar da obscuridade, os alunos não levantam questionamentos a respeito do assunto.

- (21) 25. 07'59" P: Bom, na redação de vocês também tem que... Não. Parece até brincadeira, mas é isso mesmo, não é? **Porque a a a coerência da redação é na verdade essa inter-relação dos fatos.** Esses fatos devem ser sucessivos. Porque eu posso escrever, escrever, escrever e achar que é boa a minha redação e nada. Tá ruim, porque a relação de de de tempo é é desordenada, né? Um detalhezinho aí que você melhora a redação, fica uma boa redação, certo? **Olha só: eu vou começar a contar a minha história. Então eu utilizo o pretérito imperfeito (...) Aí de repente eu modifiquei a ação verbal para o passado perfeito.** Significa que a partir daqui aconteceu um fato, né? interior. (...) Aí parece-me que aí eu vou começar a escrever minha

história. Porque há uma mudança até no como eu conto a minha redação. É importante esses fatos contados é e o verbo também. Entenderam? (...) Isso mostra pra quem vai ler a tua é narração que alguma coisa modifica, tá certo? O tempo verbal também modificou, compreenderam isso aí? Isso faz parte também da sucessão, né? Até da mudança de de de de ação que o narrador está mostrando pra quem vai ler. É difícil isso?... Teoricamente é. Mas na hora da escrita vocês vão escrevendo e isso sai naturalmente. Não precisa porque eu é estou estudando a língua e o estudo do texto e teoricamente você começa a perceber: é realmente isso é verdade, né? isso é verdade. Os bons escritores sabem disso e quando vocês vão ler uma história você vai perceber. No início eles empregam o verbo no passado, mas no passado imperfeito e lá:: quando tá começando mesmo a história propriamente dita, perfeito. Mas eles conhecem, né? Por isso que é importante conhecer a língua que fala, conhecer a língua que escreve, tá bom?

Depois dessa institucionalização do saber, o professor anuncia que vai escrever no quadro uma tarefa semelhante à que acabaram de fazer, ou seja, eles deveriam organizar de forma coerente um texto narrativo.

- (22) 25. 07'45" P: **Eu vou escrever mais uma um exercício aqui pra vocês colocarem na sequência.** Um pouco maior esse.
26. 13'03" ((o professor escreve o exercício no quadro. Parte da ação não é filmada)).

Dessa vez, os alunos devem resolver, sozinhos, a atividade. O professor dá alguns minutos para a turma fazer a tarefa e em seguida, dá início à correção, no quadro.

- (23) 27. 14'41" P: **Qual é o primeiro fato aí?**
28. 14'44" A: Tínhamos atrasado a viagem?
29. 14'45" P: Não. (...)
34. 14'57" A: Minha tia gritou?
39. 15'20" P: (...) A minha tia gritou que tinha visto uma flor à beira da estrada. (...) Depois disso o que aconteceu?
47. 15'48" A: Meu pai... sempre apressadinho...
48. 15'52" P: Isso.
49. 15'53" A: Fingiu não ouvir.
50. 15'55" P: É. É o segundo fato. O meu pai sempre apressadinho fingiu não ouvir... (...) E depois?
53. 16'13" A: Paramos o carro.
54. 16'15" P: Será? Vamo ver, vamo (...)
55. 16'18" A: Não. Eu acho que (...) (essa parada aí).
56. 16'22" A: Ela insistiu (...)
57. 16'25" P: Ela insistiu... É o terceiro. E depois que ela insistiu?
58. 16'42" A: Papai deu marcha ré e paramos o carro.
59. 16'49" P: Papai deu marcha ré::
60. 16'50" A: E paramos o carro.
61. 16'54" P: Ou paramos o carro?
62. 16'55" A: Paramos o carro.
63. 16'56" P: Paramos o carro pra depois dar marcha ré, né? É né? (...) E depois? Papai...
64. 17'13" A: Só tinha atrasado a viagem à toa, à toa.
65. 17'16" P: Quarto. É o quinto fato. Papai deu marche ré. (...)

69. 17'33" P: Quinta. Papai deu marcha ré. E logo depois? Aconteceu?
 70. 17'38" A: Tínhamos atrasado a viagem.
 71. 17'40" P: Não.
 72. 17'41" A: A flor não passava...
 73. 17'42" P: A flor não passava de um trapo amarelo preso ao galho da árvore.
 74. 17'51" A: Sexto (...)
 75. 17'52" P: É o sexto?... É o sexto... Tínhamos... atrasado a viagem. Taí.

No nível 1-2, o professor anuncia que os alunos irão produzir um texto. Esta será a terceira atividade da aula de hoje. Na seqüência de aulas sobre o texto narrativo esta é a segunda tarefa de produção textual. Os alunos estão atentos aos trabalhos feitos em sala e questionam sobre a pesquisa da biblioteca. O professor responde então que serão avaliadas todas as produções textuais feitas por eles naquele período. Porém, a receptividade da atividade não é positiva em toda a turma. Alguns alunos acham que as tarefas são iguais e que estão apenas repetindo as atividades todos os dias.

- (24) 81. 18'24" P: Bom, **eu vou iniciar a redação e vocês vão continuar.**
 82. 18'29" A: **Todo dia essa mesmice?**
 83. 18'42" P: Já é o segundo trabalho que eu passo pra vocês, né? façam todos os trabalhos que...
 84. 18'47" A: Terceiro professor.
 85. 18'49" P: Não, assim de produção textual, de narração.
 86. 18'53" A: E o do jornal?
 87. 18'54" P: Talvez talvez eu nem... é... passe prova. Vamo ver. Depende de vocês aí.
 88. 19'03" A: (...)
 89. 19'04" P: Se tiver todos os trabalhos produzidos, né?
 90. 19'10" ((o professor escreve o comando da redação no quadro. Parte da ação não foi filmada)).

A tarefa consistia em completar um texto, dando a ele um desenvolvimento. O professor escreveu no quadro o início e o final. O comando da tarefa é o seguinte:

- (25) *Nós fornecemos o começo e o fim da história. Você escreve o meio, lembrando-se de que os fatos devem formar uma seqüência. Você só não pode alterar o começo ou o fim da narrativa. Dê um título ao seu texto.*

Começo:

Mamãe avisou

_ Não inventem de ir nadar no rio. Choveu muito e a correnteza está brava.

Final:

Minha mãe suspirou e exclamou:

_ Ah! Se eu pudesse tirar férias dessas crianças.

Depois de escrever no quadro e os alunos copiarem nos cadernos o professor deu prosseguimento à aula – nível 1-2-1 – explicando oralmente as instruções, orientando-os para que pudessem realizar a tarefa.

- (26) 91. 19'34" P: Pessoal. Deixa eu ver aqui.
 92. 19'39" A: Tem que deixar espaço aqui?
 93. 19'40" P: É é. Isso. É pra continuar a história. Mas na verdade já tem o final a história.
 94. 19'48" A: Tem um começo e um final.
 95. 19'50" P: E um final. Aqui é a sequência ((aponta para o espaço no quadro onde a história deverá se produzida pelos alunos)). **Aí tem que dar uma lida rápida aqui na ...** é:: Mamãe avisou: não inventem de ir nadar no rio. Choveu muito e a correnteza está brava. No final já mostra, né? Que desobedeceram porque ela falou que vai tirar férias. Sinal que eles não obedeceram o que ela ditou pra eles. O que ela ordenou. **Então inventem uma história aí que saíram... foram brincar... foram nadar, né?** aconteceu fatos... que podem... ou alguém ficou resfriado. Fatos aconteceram pra no final a mãe deles ficar chateada...

3.1.4 Episódio 4: Fala dos Personagens

Nesta seção, procuraremos descrever o episódio realizado no dia 31 de outubro de 2006, em que o objeto de ensino é *Fala dos Personagens*. O professor faz uma rápida explanação sobre *Discurso direto*, *Discurso indireto* e *Discurso indireto livre*, no entanto, concentra o ensino de forma mais intensa no discurso direto.

Vejamos o quadro sinóptico do quarto episódio.

Quadro 5: Quadro sinóptico do quarto episódio

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo			
Professor: Mateus	Episódio: Fala dos personagens		
Série: 4ª Etapa	DVD: 2 Início: 22'26" - Término: 34'57"	Data: 31/10/2006 - terça-feira	
	DVD: 3 Início: 00'02" - Término: 20'19"		

Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
0 Intermediário	Episódio 4/7 Reconstituição	Livro didático	O professor escreve no quadro o assunto "Fala dos personagens"

0 Transição	22'26" a 24'37" t.1	Exposição oral Instruções orais	Retomada das aulas anteriores
1	24'38" a 34'57" 0'02" a 12'56" t. 1 a 71	Exposição oral Exemplificação Instruções orais Tarefa Livro didático	Reconhecimento das modalidades do discurso, em especial do discurso direto com intuito de produzir um texto narrativo.
1-1	13'08" a 17'04" t. 72 a 98	Exposição oral Instruções orais Tarefa Livro didático	Atividade de produção textual em forma de discurso direto
1-1-1	13'08" a 17'04" t. 72 a 98	Exposição oral Instruções orais Tarefa Livro didático	Produzir um texto narrativo, empregando o discurso direto, seguindo as instruções oralizadas pelo professor a partir de um livro didático.

Neste nível 0 (intermediário), aconteceu a parte introdutória da aula, em que o professor escreveu no quadro o assunto intitulado *Fala dos personagens*. Nesse momento os alunos chegavam para o início da aula. Esse trecho não foi registrado em vídeo.

Em seguida, uma série de gestos oralizados são desenvolvidos pelo professor. O primeiro deles é a retomada de assuntos de aulas anteriores – nível 0 (transição) –, como *Elementos narrativos e Seqüência narrativa*.

- (27) 1. 22'26" P: Tá bom?... **Personagens, narrador, esses elementos fundamentais pra quem vai contar uma história**, quem vai produzir uma história, uma narração. **E ontem nós percebemos que é preciso ter uma certa seqüência dos fatos**, tá certo? E hoje... é:: vocês perceberam que quando vocês criam uma história, normalmente, na verdade a:: há uma exigência de que se tenha um narrador. Alguém está contando uma história e preciso que se tenha personagens também. Porque você (não vai) contar uma história sem que se tenha personagens. Tem que ter personagens.

Logo depois, já no nível 1, ele introduz o assunto sobre personagens, apresentando os tópicos que serão abordados nesta aula como, por exemplo, as características dos personagens, como diferenciá-los do narrador e como apresentar as falas dos personagens e do narrador. Mais uma vez ele utiliza o exemplo das

novelas televisivas e retoma a proposta de produção textual da aula anterior para ilustrar sua fala.

- (28) 1. 23'05" P: Agora **esses personagens tem características humanas**. Eles tem pensamento, tem sentimento, falam, tem uma personalidade. Logicamente que são criados por vocês esses personagens. E eles falam também, né?... Toda história não tem personagens? E é e esses personagens tem suas características bem próprias, tá certo? Vocês podem analisar as novelas da globo aí. Cada personagem umas têm características é más, né? outras são boas, outras são é:: emotivas, outras são é:: agressivas. Todas elas tem suas características e sobretudo falam também. Agora na história de vocês, os personagens que vocês criam também eles vão ter é necessidade de falar. Vamos imaginar que vocês criaram na história de ontem é dois personagens [atividade proposta aos alunos: eles deveriam produzir o meio de uma narrativa em que o professor deu o início e o final da história de dois garotos que desobedeceram a mãe e foram nadar no rio]. São dois irmãos que foram, que desobedeceram a ordem da mãe pra não sair de casa porque havia chovido muito e o rio estava muito, muito grande. A as ondas ou tava perigoso. Imaginem dois irmãos o que foi que eles falaram na hora do banho. O que foi que eles, enfim dialogaram quando estavam tomando banho se/no mínimo eles... é é se perguntavam "será que a mamãe vai saber?". Então, olha, os personagens falam. agora a pergunta pra vocês: como é que vocês irão colocar na redação de vocês no papel... tá? essa fala? Tem que ter técnica. De repente você vai escrevendo, escrevendo, escrevendo o personagem fala. Uma coisa é a voz do narrador. Outra coisa é a voz do teu personagem. Então, como diferenciar a voz do narrador que conta a história com a voz do teu personagem que tá falando esse momento? Tem que ter técnica. O problema dos alunos é que não conseguem perceber essa técnica e escreve, escreve, escreve, mistura, né? essas vozes. Às vezes a tua redação tem cinco vozes porque tem cin/quatro personagens e a voz do narrador. E aí? Como distinguir? Tem que usar a técnica. E é justamente hoje que eu vou contar pra vocês como é é apresentar as falas das personagens na tua redação.

O professor dá prosseguimento à aula falando sobre as modalidades de discurso (direto, indireto e indireto livre). Nesse momento, ele procura fazer, primeiramente, a distinção entre as três modalidades e, depois, mostrar as principais dificuldades dos alunos em produzir textos utilizando os discursos direto, indireto e indireto livre. Em seguida, volta a escrever no quadro para definir melhor o que venha a ser o discurso direto – foco principal desta aula.

- (29) 1. 25'47" P: **Existem três modalidades do discurso**. É o discurso direto em que o narrador mostra os personagens falando diretamente ou o discurso indireto em que os personagens nada falam mas o narrador é tenta descrever o que eles falam. Então indiretamente o narrador apresenta a fala das personagens, tá certo? E o discurso indireto livre que é uma conjugação do discurso, né? e... indireto, tá bom? Entenderam essa preocupação? Porque o grande mal dos alunos até do ensino médio mesmo é o eu pegar a narração tá ótima, a idéia é boa mas não consegue perceber que as/su a o a a redação que é produzida existem narrador e personagens, tá bom? Ou até que ponto é:: da redação quem está falando é o narrador? Até que ponto da narração quem está falando é o personagem? Então mistura tudo e fica uma narração incompreensível até. Eu compreendo porque eu tento é:: me esforçar o

bastante pra perceber: olha, aqui quem tá falando quer mostrar que é o personagem que tá falando. Aqui já é o narrador. Eu consigo. Mas num vestibular ou numa outra... numa outra prova de redação era zero no mínimo, né? Porque não consegue. Vocês não são nem José Saramago, né? que é um escritor que não percebe/a gente não consegue, mas ele domina a técnica do discurso direto e indireto sem as marcas, né? do travessão que eu vou mostrar agora pra vocês aí. É fácil. Vamo lá. Então eu vou, vocês vão aprender agora o discurso direto ((o professor escreve "discurso direto" no quadro e procura no seu livro didático o assunto)). E essa música aí? [música que toca na vizinhança] ((começa a escrever no quadro)).

O professor procura exemplificar o assunto criando uma história que envolva os alunos como personagens. Dessa forma, ele envolve os alunos e faz com que eles tenham interesse em participar da aula³⁸ e consigam perceber a importância da utilização dos conhecimentos sobre fala dos personagens na produção de seus textos.

- (30) 15. 00'15" P: **vamos imaginar que vocês estão criando uma história em que:: é:: dois jovens né? um se chamava...**
16. 00'24" A: Naiat.
17. 00'25" P: Naiat?
18. 00'26" A: Onildo.
19. 00'26" P: (...) né? E foram numa aventura, foram é pegar um barco e tudo. Dentro do barco, dentro a canoa...
20. 00'35" A: Era o Titanic.
21. 00'36" P: A Daiana perguntou pro João.
22. 00'40" A: João (...)
23. 00'41" P: É:: será que essa nossa aventura vai dar certo? Será que essa canoa aqui... Então a fala da personagem, né? deve ser representada. Olha só... existem três maneiras, existem outras maneiras também mas eu vou apresentar apenas três aí. Existe a da a da aspa, mas eu prefiro não apresentar ainda. Olha só. Vamo imaginar que o narrador prepara a personagem pra falar. Olha só: disse ele.
24. 01'17" A: É o narrador falando.
25. 01'19" P: Aí dois pontos. Por exemplo, é:: eu sou o narrador então a história que os dois é :: Maiara preocupada com o que poderia acontecer já que estava estava na canoa com seu amigo Onildo.
26. 01'33" ((todos riem)).
27. 01'35" P: Ela assustada perguntou... aí dois pontos ((aponta para o quadro)) dois pontos... na outra linha vocês devem fazer o travessão... aí a personagem vai falar. Aqui é uma outra história [refere-se à história escrita no quadro]. Tire este lixo daqui!
28. 01'59" A: (...)
29. 02'01" P: É ó. Vamos voltar. Aqui seria a fala da Maiara.
30. 02'06" A: (...)
31. 02'07" P: Vamo criar essa história.
32. 02'08" A: Professor, mas ali "disse ele" é o narrador que tá falando?
33. 02'12" P: Isso. Aqui é o narrador, aí pára.
34. 02'14" A: Aí vai ser o personagem.

³⁸ No decorrer da aula, por vezes o professor faz digressões. Na primeira, ele pede a opinião dos alunos sobre as eleições que acabaram de acontecer. Na segunda, ele pergunta aos alunos sobre as profissões escolhidas por eles para seguirem no futuro e faz um comentário sobre as dificuldades enfrentadas por todo tipo de profissional.

No nível 1-1, o professor propõe uma tarefa de produção textual. Ele utiliza como instrumento, um livro didático, no qual ele próprio faz a leitura em voz alta (duas vezes) da instrução da tarefa.

- (31) 72. 13'08" P: **Eu vou ler o comando da questão e irão fazer o trabalho, tá bom?** Olha só: "Produção de texto. Você já deve ter ouvido conversas em salão de barbeiro, cabeleireiro, elevador, campo de futebol. Escolha um desses lugares ou algum outro que conheça bem e escreva um diálogo empregando expressões utilizadas com frequência nesse local. Lembre-se: o seu texto todo deve ser um diálogo. Você só poderá empregar o discurso direto". Entenderam o que é pra fazer? Vou repetir mais uma vez. ((o professor lê novamente))

Após a leitura, já no nível 1-1-1, enquanto os alunos começam a escrever, o professor faz comentários e dá sugestões tentando incitar a criatividade dos alunos. Com isso, ele flexibiliza a atividade já que ele permite (e até sugere) que outras opções sejam tomadas pelos alunos ao escreverem seus textos.

- (32) 72. 14'38" P: Vocês, meninas, vão pro cabeleireiro, o que vocês conversam lá? O quê que vocês escutam? né? As pessoas conversarem? Vão ao campo de futebol, o que é que se ouve lá? O que é que se dialoga, né?... **Então faz um diálogo de namoro e tal.** O primeiro encontro, como é que seria o primeiro encontro de namoro? O fato é que tem que se fazer um discurso direto, tá bom? Travessão, pode intercalar a voz do narrador. Logo em seguida eu vou analisar o que vocês produziram... Vão fazendo aí... é só pra... se quiser colocar um título pode. Pode iniciar com uma historinha só pra produzir mesmo o diálogo, né? "Na noite de sábado, estava é esperando minha manicure e..."
73. 15'35" A: À noite?
74. 15'36" P: É. De repente a festa é dez e meia.
75. 15'38" ((as alunas riem)).
76. 15'39" P: Onze horas. E chegou um garoto ou uma garota super interessante, sentou em meu lado e começamos a conversar e me perguntou". Dois pontos, pá pá e termina.
77. 15'51" A: Só?
78. 15'53" P: É. Aí acaba.
79. 15'54" A: (...)
80. 15'55" P: Aí...
81. 15'56" A: Ei professor.
82. 15'58" P: Aí sentou uma senhora de 45 anos. É digamos o Nildo. Aí começaram. Aí surgiu o clima, né?
83. 16'06" A: 45 anos?
84. 16'07" P: É. Aí começaram, marcaram um encontro (...)
85. 16'09" A: Vixi Maria!
86. 16'11" ((risos)).
87. 16'13" A: (Acho que ela foi pegar o cartão do INSS..)
88. 16'17" P: Ah, mas vocês não sabem dar valor a essas mulheres. De repente elas podem ser bem mais...
89. 16'22" ((várias vozes ao mesmo tempo))
90. 16'24" A: Ei professor, ei professor. Pode ser mais interessante, né?
91. 16'27" A: Perdida na fila do INSS (...)
92. 16'29" P: É. Não. Não tenho muito preconceito não.

93. 16'33" A: Ei professor. Pode ser (outra pessoa)?
 94. 16'35" P: Pode, pode. Um colega assim. É fácil (...)
 95. 16'39" A: Faz assim ó (...)
 96. 16'42" A: (...)
 97. 16'43" [...]
 98. 17'04" P: Lembra do teu encontro com teu esposo pela primeira vez e tal (...).

3.1.5 Episódio 5: Produção Textual

Nesta seção, procuraremos descrever o episódio realizado no dia 06 de novembro de 2006, em que o foco é uma produção de texto narrativo do gênero relato de experiência.

Vejamos o quadro sinóptico da quinta aula.

Quadro 6: Quadro sinóptico do quinto episódio

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo		
Professor: Mateus	Episódio: Produção Textual	
Série: 4ª Etapa	DVD: 3 Início: 20'20" - Término: 30'11" DVD: 4 Início: 00'00" - Término: 08'28"	Data: 06/11/2006 - segunda-feira

Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
1	Episódio 5/7 22'03" a 30'11" 0'00" a 8'28" t. 12 a 37	Exposição oral Resumo oral Tarefa	Prática de produção escrita
1-1	22'03" a 29'32" t.12 a 22	Exposição oral	Produção de um texto narrativo (relato de experiência)
1-1-1	29'33" a 30'11" 0'00" a 8'28" t.23 a 37	Exposição oral Instruções orais e escritas Tarefa Livro didático	Produzir um relato de experiência. O professor lê dois textos narrativos (Briga de Galo e Vaca Brava) que servirão de embasamento para as produções discentes e pede aos alunos para que relatem experiências em forma de texto escrito.

No início da aula o professor anuncia que irá fazer a leitura em voz alta de duas redações contidas em um livro didático. Esses textos servirão como exemplo

para que os alunos possam ter idéias para suas produções. Dessa vez, apenas uma parte da atividade é oralizada: o momento em que o professor fornece, com a leitura dos textos-exemplo, subsídios para a produção escrita discente. A instrução escrita da tarefa será apresentada pelo professor logo em seguida no quadro.

- (33) 12. 22'03" P: Olha só. **Eu vou ler duas redações aqui pra vocês terem uma base do que irão fazer...** é a redação que vocês irão fazer está relacionado à lembrança da infância de vocês. Está relacionado a um fato que aconteceu e que vocês vão tentar recuperar em forma de narração. Vão contar um fato que ocorreu na sua infância. Logo depois eu coloco, tá? no quadro o que é pra fazer. Mas tomem por base essas duas redações que eu irei ler aqui.

Antes de iniciar a leitura de cada texto, o professor cita as autoras. É interessante notar que neste momento surge a oportunidade de o professor mostrar a distinção entre *autor* e *narrador*, já que a autoria dos textos lidos é do gênero feminino mas os narradores das histórias são do gênero masculino. No entanto, esse detalhe é desconsiderado por ele.

- (34) 12. 22'39" P: **É essa redação foi escrita por uma aluna chamada Priscila Trigo Teixeira.** Ela contou ela contou um fato sobre briga de galo. Inclusive ela colocou um título...
- (35) 18. 25'23" P: Bom, outra:: outra narração. O título é "Vaca/vaca brava". Tá aqui até a vaca. Aqui é o galo, tá? ((mostra as figuras no livro)). Briga de galo. Então vamo lá. Vaca brava. **Da Lígia Maria.**
- (36) 23. 26'26" Então são duas redações em que **um aluno** conta e lembra o fato que aconteceu na sua vida. Que um dia **ele/o** pai **dele** o levou para uma briga de galo. **Ele** relatou como foi o primeiro dia, né? (...) E essa outra história conta é:: um fato que ocorreu na fazenda brincando com um bezerro.(...) **ele** relata como foi que eles se safaram, como eles é fugiram da vaca subindo a uma árvore.

O professor inicia a leitura do primeiro texto e os alunos ouvem atentos, fazendo pequenas intervenções³⁹. O título do texto é "Briga de Galo".

- (37) 14. 22'52" P: "Briga de Galo". É. Isso. Olha só como que ela escreveu a redação dela... "Quando eu tinha 11 anos meu pai me chamou: 'Filho, hoje eu vou levar você a um lugar só pra homens'... Estranhei a frase. (Aprontei) e acompanhei o velho. Subimos na caminhonete onde já havia vários homens. Depois de alguns quilômetros chegamos a um lugar repleto de gente. Foi a primeira briga de galo que presenciei. Aqueles homens gritando, atijando, suando, pareciam

³⁹ Convém lembrar que muitas dessas intervenções discentes não são significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Parecem, antes, mostrar o tom irônico com que alguns alunos recebem as atividades propostas pelo professor.

demônios feitos para assustarem as crianças. Narizes exageradamente grandes, bocas enormes cheias de dentes e ameaçadores/dentes ameaçadores. Essa a minha visão de menino. Fechavam a roda e dentro dela o sangue jorrava... borrifando tudo ao redor de um vermelho vivo. O barulho, a fúria, a ferocidade, o sangue, tudo me enojava. Sentia as pernas tremerem. Fraquejei."

15. 24'14" A: Desmaiou.

16. 24'15" P: "'Você ainda é um palerma', falou meu pai. A segunda vez que fui a uma briga de galo, dezoito anos feitos, não estranhei a cena. Ao contrário, senti a fúria dos galos bem dentro de mim. As bicadas ferozes, as esporas cortantes faziam-me vibrar, gritar, gritar até ficar rouco. Tive vontade de beber aquele sangue que se espargia por todo lado, tão excitado fiquei. Olhei para o meu pai e ele sorriu: 'estou orgulhoso, filho. Você já é um homem'".

Em seguida, o professor faz a leitura do segundo texto-exemplo. O título do texto é "Vaca Brava".

(38) 20. 25'42" P: É. "O bezerro, o bezerro estava solto no pasto, perto de uma árvore desgalhada e seca. Então, eu e mais quatro colegas resolvemos brincar com o bezerro. À distância, a vaca levantou a cabeça e mugiu desconfiada tentando dizer-nos que não mexêssemos com sua cria... Não acreditamos muito e começamos a correr atrás do bezerro. Foi a conta. Furiosa, a vaca veio em nossa direção..."

21. 26'19" A: Vaca brava.

22. 26'21" A: (Então quer dizer que o bezerro é filho de vaca, é?)

23. 26'26" P: "Ao dar pelo perigo, não tivemos outra opção senão subir naquela árvore meio podre. Sendo eu a mais velha, fiquei por último ajudando os outros a se abrigarem nos poucos e enfezados galhos. E a vaca cada vez mais próxima. Apenas alcei meu corpo e já por baixo de mim passou a vaca batendo de encontro ao tronco da árvore, quase nos derrubando. Agarramos e ali nos mantivemos, suportando as marradas do animal contra a árvore. Um dos garotos escorregou e ficou pendurado. Quase seus pés encostando no dorso da vaca. Agüentamos ali muito tempo. Ora apavorados, ora achando gozado. Mas foi um sufoco. O episódio me ajudou um pouco. Não abusar dos mais fracos. Enfrentar os perigos com disposição, etc. Costumo dizer: 'Não sou toureiro, mas já enfrentei vaca brava'

Após a leitura dos textos, o professor reconta as histórias de forma resumida. Este gesto do professor é importante para a confirmação do entendimento dos alunos sobre a atividade que será desenvolvida logo a seguir.

(39) 23. 26'26" P: Então são duas redações em que um aluno conta e lembra o fato que aconteceu na sua vida. Que um dia ele/o pai dele o levou para uma briga de galo. Ele relatou como foi o primeiro dia, né? Pegaram uma caminhonete. Descreveu como era lá... o espaço. Logo depois contou que depois de muito tempo voltou a essa mesma/a esse mesmo espaço já com uma outra sensação. Tá certo? E essa outra história conta é:: um fato que ocorreu na fazenda brincando com um bezerro. Aí de repente surge uma vaca brava (...) né? E aí ele relata como foi que eles se safaram, como eles é fugiram da vaca subindo a uma árvore. E agora a partir daí ele conta dando sua opinião, dizendo que nunca aprendeu/aprendeu uma uma uma mensagem na vida que é não machucar os mais fracos, certo?

No nível 1-1-1, o professor escreve no quadro a instrução da tarefa. Este trecho da aula não foi registrado em vídeo. A tarefa apresentada pelo professor é composta de dois tópicos bem parecidos. Desses, os alunos poderiam escolher apenas um para desenvolver.

- (40)
- 1- *Narre um episódio de sua infância que você considere significativo para sua formação.*
 - 2- *Narre um episódio de sua infância.*

Depois disso, o professor dá orientações aos alunos para direcionar a produção textual deles, no sentido de torná-la coesa e coerente. Algumas vezes as orientações são direcionadas para a turma em geral; outras, são dadas individualmente para um aluno que solicita uma informação.

- (41)
- | | | |
|-----|--------|--|
| 25. | 00'00" | P: (Você pode utilizar, tá?) alguns é:: de tempo de lugar, tá entendendo? Tempo-lugar: logo depois, ou então, horas depois, depois disso, tá entendendo? Pra dar sequência a tua... aos teus fatos. Vocês podem utilizar essas expressões. Expressões de tempo e expressões de lugar, tá entendendo? Vocês podem utilizar... Naquela hora... |
| 26. | 00'31" | A: Professor. |
| 27. | 00'32" | P: Naquele mesmo instante, tá entendendo? Um dia depois, meia hora depois, tá entendendo? Utilizem essas expressões aí. Pra dar sequência. |
| 28. | 00'46" | A: (Então no meu eu posso dizer) depois disso, né? |
| 29. | 00'52" | P: Isso. Aconteceu um fato, né? Depois disso (...). |
| 30. | 01'03" | A: (Tá bom). |
| 34. | 02'42" | P: Procurem na redação é:: dar sequência à história, tá? Porque às vezes a gente pára, começa a contar um detalhe, detalhes e a história não sai, não dá sequência. Procurem contar os fatos, tá entendendo? Um fato está relacionado com outro fato. Porque quando a gente começa a parar, descreve, descreve, não tá contando história, tá? Tá descrevendo. Você vê que... está relacionado mas (...) dar sequência... Inventem os personagens... Se a história empacou, cria um novo personagem. E esse novo personagem traz uma nova/um novo fato pra ver se... uma estratégia pra ti tentar continuar aquilo que está parado. |

3.1.6 Episódio 6: Produção Textual

Nesta seção, procuraremos descrever o episódio realizado no dia 07 de novembro de 2006, em que o foco é uma produção de texto narrativo. Para esta produção, o professor escreve no quadro o início de um texto narrativo que os alunos deverão desenvolver e concluir.

Vejamos o quadro sinóptico deste sexto episódio.

Quadro 7: Quadro sinóptico do sexto episódio

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo		
Professor: Mateus	Episódio: Produção Textual	
Série: 4ª Etapa	DVD: 4 Início: 08'29" - Término: 34'54"	Data: 07/11/2006 - terça-feira

Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
0 Intermediário	Episódio 6/7 Reconstituição	Exposição oral Instruções escritas Tarefa	O professor escreve no quadro a instrução para a produção escrita.
1	8'30" a 14'47" t.1 a 18	Exposição oral Instruções escritas e orais Tarefa	Prática de produção escrita
1-1	8'30" a 14'47" t.1 a 18	Exposição oral Instruções escritas e orais Tarefa	Produção do desenvolvimento e conclusão de um texto narrativo
1-1-1	8'30" a 14'47" t.1 a 18	Exposição oral Instruções escritas e orais Tarefa	Dar continuidade a um texto narrativo fornecido pelo professor como proposta de produção textual.

O episódio inicia quando o professor escreve no quadro as instruções da atividade enquanto os alunos chegam para o início da aula. Esse trecho não foi registrado em vídeo. A instrução escrita para a tarefa é a seguinte:

(42) 1. *Você tem abaixo o início de uma narrativa. Faça o desenvolvimento e a conclusão.*

Seis horas ele acorda. Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa, parecendo... uma auréola por sobre a cidade.

Acorda contente e ansioso. Marcou encontro com Maria hoje à noite na casa dela. Toma banho, toma outra caneca de café com leite, calça o tênis e sai.

No nível 1, o professor expõe oralmente as instruções para a execução da tarefa. A primeira instrução que ele dá é para que os alunos destaquem do caderno uma folha de papel para fazerem a produção textual do dia e a entreguem ao final da aula.

- (43) 1. 08'30" P: Se possível é:: é pra destacar [a folha do caderno e entregar para o professor] pra eu analisar.

Logo em seguida, ele anuncia que deverão escrever o desenvolvimento e a conclusão do texto narrativo que já está iniciado no quadro. Essa é a tarefa central do episódio: a produção escrita. Os demais gestos e instrumentos utilizados pelo professor – instruções orais, leitura da instrução escrita, orientação dos alunos – estão diretamente voltados para a realização desta tarefa.

- (44) 1. 08'35" P: Olha só vocês irão desenvolver e fazer a o fecho da história que já está iniciada.

Faz então a leitura da introdução do texto narrativo que os alunos deverão concluir. O professor faz uma interrupção à leitura para esclarecer o significado de uma palavra do texto. É interessante notar que a história apresentada aos alunos para o desenvolvimento da tarefa possui algumas características estranhas⁴⁰, como por exemplo, a lua cheia estar, às seis horas, posicionada sobre a casa do personagem da história. No entanto, essas características não provocam a reação dos discentes como já havia acontecido em outro episódio⁴¹.

- (45) 1. 08'46" P: Inicia-se aqui ó... "Seis horas e ele acorda. Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa parecendo::" aí uma suspensezinha né? "uma auréola por sobre a cidade". (...) **sabe o que é auréola? (aquela...) Um círculo ali.** "Acorda contente e ansioso, marcou encontro com Maria hoje à noite na casa dela. Toma banho, toma outra caneca de café com leite, calça o tênis e sai."

Após a leitura, o professor dá orientações para direcionar o entendimento dos alunos sobre a tarefa a ser realizada. Percebemos, através das transcrições, que toda a atividade é sobredeterminada pelo termo “redação”. A questão do “texto

⁴⁰ O estranhamento, conforme o e-dicionário de termos literários, é o efeito especial criado pela obra de arte literária para nos distanciar em relação ao modo comum como apreendemos o mundo, o que nos permitiria entrar numa dimensão nova, só visível pelo olhar estético ou artístico.

⁴¹ Ver exemplo (10), no segundo episódio.

escolar” retorna às atividades, mostrando também que as características do gênero “dissertação escolar⁴²” estão presentes nos demais textos produzidos pelos alunos.

- (46) 1. 09'33" P: Pronto. Tá iniciada a redação. Vocês irão agora desenvolver **essa essa essa redação**.
2. 09'42" A1: **O meio e o fim**.
3. 09'43" P: É vocês vão desenvolver, né? Algum fato ou fatos que irão acontecer a partir daí **e:: logicamente** vai ter um fecho. Então essa é a opção de vocês. Contar fatos que irão acontecer daqui pra frente e como que vai, como se desenrolou e como que terminou essa história, tá certo? **e::** então cada d/cada aula é um aprendizado. Aqui vocês percebe que:: cada frase que o rapaz começou a redação não é muito longa. Percebe aqui olha: "Seis horas ele acorda". Ponto, né? "Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa". Aqui vai parecer já um pouco longa mas **e::** uniu pelo "e" aqui, né? São frases curtas... **e ligadas por conjunções, né?** ou por ponto em seguida. Então **quanto mais longa for a frase pior o entendimento**. Principalmente quando se vai contar. Quer ver percebam aqui ó: "Acorda contente e ansioso". Ponto. Não escreveu muito grande a frase, né? "Marcou"... e cada frase tem uma ação, olha. Primeiro "acordou contente e ansioso", ponto. "Marcou encontro com Maria", vírgula. "Hoje à noite na casa dela", ponto. Olha, sempre o verbo. O verbo de ação. "Toma banho, toma outra caneca de café com leite", vírgula. "Calça o tênis e sai". **Percebam que as orações são coordenadas...** por vírgulas ou ponto em seguida, mas você não precisa escrever muito grande a frase. Quanto mais longa a frase, pior o entendimento. E **na narração são frases curtas**, tá certo... Não é difícil compreender não. Mas é isso mesmo. Língua portuguesa é isso mesmo. Vocês tão aprendendo a língua, tá certo? Então é isso. Vou ler novamente o início da redação que já está iniciada. Está feita, aliás. "Seis horas e ele acorda. Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa parecendo uma auréola por sobre a cidade. Acorda contente e ansioso. Marcou encontro com Maria hoje à noite na casa dela. Toma banho, toma outra caneca de café com leite, calça o tênis e sai". Algo vai acontecer. Ele citou que vai/vão acontecer vários fatos que vocês vão inventar a partir de agora. O que vai acontecer só você... é que vai guiar.

Alguns alunos tentam fazer a tarefa e pedem orientação ao professor, enquanto outros mantêm conversas paralelas e não a fazem, mostrando assim, o desinteresse pela atividade, que pode talvez ser motivado pelo significativo número de atividades de produção escrita de textos narrativos que vêm sendo desenvolvidos pela turma nos últimos episódios. No episódio 3, um aluno mostra claramente sua opinião sobre essas atividades.

- (47) 82. 18'29" A: **Todo dia essa mesmice?**

[episódio 3]

⁴² Segundo a enciclopédia *on line* Wikipédia, dissertação “é um estilo de texto com posicionamentos pessoais e exposição de idéias. Tem por base a argumentação, apresentada de forma lógica e coerente a fim de defender um ponto de vista”. No entanto, parece ser um termo tradicionalmente usado pela escola para ensinar tipologia textual. O ensino quase exclusivo do gênero dissertação acaba por criar nos alunos a idéia de que a dissertação escolar não é um gênero e sim um formato de texto que serve como molde para os demais gêneros textuais.

Outra possível justificativa para o desinteresse discente é que o professor parece não considerar como atividade avaliativa os textos anteriormente produzidos, apesar de ter anunciado, em outro episódio, que esses trabalhos poderiam substituir a prova.

- (48) 83. 18'42" P: Já é o segundo trabalho que eu passo pra vocês, né? **façam todos os trabalhos que...**
 84. 18'47" A: Terceiro professor.
 85. 18'49" P: Não, assim de produção textual, de narração.
 86. 18'53" A: E o do jornal?
 87. 18'54" P: **Talvez talvez eu nem... é... passe prova.** Vamo ver. Depende de vocês aí.
 88. 19'03" A: (...)
 89. 19'04" P: Se tiver todos os trabalhos produzidos, né?

[episódio 3]

- (49) 9. 21'40" P: (...) **mas o fato é que vocês não produziram nada ainda.** Eu só trabalhei aqui e tudo. E é por isso que vocês vão produzir agora, tá bom? Hoje vão produzir um trabalho pra mim e é sobre redação, tá?
 10. 22'01" A3: Hã?
 11. 22'02" A2: Como é?

[episódio 5]

3.1.7 Episódio 7: Interpretação

Nesta seção, procuraremos descrever o episódio realizado no dia 13 de novembro de 2006, em que o foco é uma atividade de interpretação textual. O professor distribui cópias do texto “Conto erótico nº. 1” de Luís Fernando Veríssimo e faz a leitura em voz alta do texto. É importante destacar que a tarefa realizada neste episódio foi reprografada de um livro didático para o Ensino Médio⁴³.

Vejamos o quadro sinóptico do sétimo episódio.

Quadro 8: Quadro sinóptico do sétimo episódio

Sinopse de seqüências de ensino: Texto narrativo			
Professor: Mateus	Episódio: Interpretação textual		
Série: 4ª Etapa	DVD: 5 Início: 00'02" - Término: 11'54"		Data: 13/11/2006 - segunda-feira
Nível	Marcadores	Instrumentos	Descrição das Atividades
0 transição	Episódio 7/7 Reconstituição	Folha avulsa	Distribuição das cópias do texto “Conto erótico nº1” para os alunos

⁴³ Trata-se do livro *Português: Linguagens* elaborado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

1	0'02" a 08'56" t.1 a 57	Exposição oral Instruções orais Leitura Tarefa Folha avulsa	Prática de leitura e compreensão de texto
1-1	0'30" a 08'56" t.8 a 57	Exposição oral Instruções orais Leitura Tarefa Folha avulsa	Leitura em voz alta pelo professor e compreensão do texto
1-1-1	t.38 a 57 3'22" a 8'56"	Exposição oral Instruções orais Leitura Tarefa Folha avulsa	Interpretar o texto com base nas questões contidas na folha avulsa. O professor lê as questões referentes ao texto e pede aos alunos que as resolvam.

No nível 0 (transição), o professor recebe a turma e distribui uma folha avulsa contendo o texto “Conto Erótico nº. 1”, de Luís Fernando Veríssimo. Este trecho da aula não foi filmado.

O nível 1 deste sétimo episódio é voltado para a prática de leitura e compreensão do texto acima citado. Antes de fazer a leitura do texto, o professor dá início à exposição oral fazendo um comentário sobre a figura contida no texto. Ele pergunta aos alunos se eles conseguem reconhecer a figura. Com isso, ele procura desenvolver nos alunos a capacidade de compreender o não-verbal.

- (50) 11. 00'40" P: **Vocês tem uma imagem do lado aí. É a linguagem verbal, né? Quê que é isso aí, André?**
12. 00'47" A: (Acho que é) uma suruba aí.
13. 00'48" ((risos)).
14. 00'54" P: Tá bom. Olhando bem... é pior.
15. 01'00" A: (...) essa segunda (...)
16. 01'03" P: Olha só.
17. 01'04" A: (...) é uma fantasia.

Em seguida, o professor inicia a leitura em voz alta e a turma acompanha atentamente fazendo pequenas intervenções. Por se tratar de um texto ambíguo, por diversas vezes a leitura é interrompida por conta das risadas dos alunos.

- (51) 18. 01'05" P: É:: é um diálogo. "Assim? É assim. Mais depressa? Não, assim está bem. Um pouco para... um pouco mais para... Assim? Não espere. Você disse que... para o lado. Querido! Está bem, mas você... Eu sei. Vamos recomeçar. Diga como estiver bem. Estava perfeito e você... Desculpe. Você se descontrolou e perdeu o... Eu já pedi desculpa... Está bem. Vamos tentar outra vez agora. Assim? Um pouco mais para cima".
19. 01'58" A: Eita.
20. 01'58" P: "Aqui? Quase, tá quase".
21. 02'01" **((risos))**.
22. 02'03" P: "Me diga como você quer. Oh! Querido. Um pouco mais para baixo".
23. 02'10" A: Hum.
24. 02'11" P: "Sim. Agora para o lado, rápido."
25. 02'13" **((risos))**.
26. 02'14" P: "Amor eu... Pra cima, um pouquinho. Assim? ai, ai."
27. 02'21" **((risos))**.
28. 02'23" P: "Está bom?"
29. 02'24" A: (...) esse ai, ai foi (original, viu?)
30. 02'28" P: "Sim, oh, sim, oh, yes, sim".
31. 02'31" **((risos e comentários))**.
32. 02'38" P: "Pronto... Não, continue. Puxa, puxa, mas você... Olha aí, agora você... deixa ver. Não, não. Mais para cima. Aqui? Mais. Agora para o lado. Assim para a esquerda? Para o lado esquerdo."
33. 02'57" A: O cara é cego é?
34. 02'57" P: "Aqui? Isso."
35. 02'58" **((risos))**.
36. 03'00" P: "Agora coça".
37. 03'02" **((risos e comentários))**.

Ao observar a leitura deste texto, podemos perceber um jogo de vozes interessante porque existem, além das vozes dos personagens do texto que é um diálogo, a voz do professor, do autor do livro didático e as vozes intercaladas dos alunos. Este jogo de vozes dialoga com os valores ideológicos socioculturalmente estabelecidos e revelados através das intervenções que deixam claro o conhecimento de mundo dos alunos.

No nível 1-1-1, o professor sugere aos alunos que as respostas para as questões de interpretação propostas na folha avulsa sejam escritas no verso da folha.

- (52) 40. 03'24" P: (Bote a resposta) aqui no verso, tá? da primeira pergunta.
41. 03'27" A: É a prova já, né?

O professor inicia, então, a leitura e faz comentários sobre a primeira questão que é sobre o relacionamento que há entre os personagens. Essa tarefa tem o

objetivo de desenvolver a capacidade de inferir, a partir de elementos textuais, uma informação que está implícita. No entanto, logo após a leitura da atividade, ele induz o aluno facilitando-lhe a resposta, de modo que a tarefa é praticamente resolvida pelo professor.

- (53) 42. 03'28" P: É. "Como", aliás, "Com o narrador ausente, todo o texto é construído a partir do diálogo entre duas personagens. Que tipo de relacionamento supostamente há entre essas personagens? Justifique com elementos do texto". A primeira pergunta é: vocês entendem que que tipo de relacionamento há entre os dois personagens?
43. 03'54" A: (Sexo).
44. 03'54" P: **Se são primos, se são irmãos, se são... namorados...**
45. 03'58" A: (Como é que a gente vai identificar, professor?).
46. 04'01" P: Mas é... Isso aí é o que está por trás do texto. O texto tá induzindo que eles são alguma coisa. Então vocês tem que dizer, olha é:... provavelmente eles são, tá? Por quê? Por isso, por aquilo. Tenta justificar aquilo que você acha que é, tá entendendo? O texto dá algumas pistas aí.
47. 04'23" A: Tem que colocar do texto mesmo, é?
48. 04'24" P: **"Querido", né? Falar querido pra alguém. Quem fala querido?**
49. 04'28" A: Amor.
50. 04'29" P: Amor. É irmão? É primo? Colega? Não. Então o texto tá induzindo vocês a pensar, tá entendendo? E deve ser isso. Respondam aí. Pronto.

A segunda questão está relacionada à ambigüidade do texto e às marcas textuais que comprovam essa característica. Ao compararmos esta atividade com outra, proposta no episódio 6 (exemplo 46), percebemos que este docente apresenta em sua prática, tanto características de um ensino tradicional, quando a tarefa é sobredeterminada pelo modelo "dissertação escolar"; quanto características do ensino de língua que leva em consideração a concepção interacionista de linguagem, quando apresenta marcas da lingüística textual.

- (54) 50. 04'43" P: Segunda questão. "Durante toda a leitura somos orientados para um sentido diferente daquele que temos ao chegar ao final do texto". E é verdade. Enquanto eu lia vocês iam induzindo pra uma pra um contexto. Quando na verdade era só pra coçar. "Essa orientação de sentido não ocorre por acaso, mas é resultado de um conjunto de **marcas existentes no texto**." Bem, pessoal. O que levou a pensar por exemplo, o quê que leva a nós a pensarmos que se trata de uma outra coisa aí. Não a coçar. Então é isso que a gente vai tentar responder na letra "a". "Aparentemente, o texto retrata um diálogo entre personagens vivendo que tipo de situação?" Aparentemente. O que está acontecendo aí, entre eles, aparentemente, né? Porque na realidade, tá pedindo pra coçar, né? Mas aparentemente o que levou, o que está induzindo o leitor a pensar? Escrevam aí. Certo? Letra "b". "Que **marcas textuais**, palavras, frases, conjunções, etc. que nos levam a construir esse sentido?" Entenderam? A letra "a" é pra responder é:... o que aparentemente nos leva a pensar é:: que fato nos leva a pensar que está acontecendo? E na letra "b", quais são as **marcas textuais**, pequenas palavras, frases, que nos leva a pensar? Que confirmam isso? né? Tem muitas. São muitas palavras que nos levam a pensar que é na verdade aquilo e não isso aqui. Coçar. Tá

entendendo?

A terceira questão está relacionada ao papel da pontuação na construção de sentido do texto. Após a leitura, o professor faz uma explanação sobre ambigüidade⁴⁴. Neste momento acontece a institucionalização do saber – quando o professor suspende por alguns instantes a tarefa para mostrar a conceitualização deste objeto de ensino.

- (55) 50. 06'44" P: Terceira. Olha: "A pontuação tem um papel decisivo na construção da ambigüidade desse texto". O que é ambigüidade? **Olha, pessoal, ambigüidade é você falar uma frase e essa mesma frase ter, ter dupla eh... dois sentidos.** Por exemplo, eu... é:.... vi a banda passar em cima do muro. Então essa frase que eu construí tem dois sentidos. Porque não dá pra perceber. Quem está em cima do muro? Eu ou a banda? Quem está passando? Olha só. Eu vi a banda passar em cima do muro. Agora a pergunta. Quem está em cima do muro? A banda? Ou eu? Então por isso tem ambigüidade. Tá. Bom. Letra "a": "quais são os sinais de pontuação que mais se destacam" aí? É só dar uma olhada rapidinho assim visualmente e digam. Letra "b": "no contexto, que sentido cada um desses sinais sugere?"Tentem responder aí, tá? Essa "b" aí é mais complicada. Eu posso ajudar aí. Mas essas outras, primeira questão, segunda e a letra "a" da terceira é bem direta. Tentem responder aqui, tá? Façam de lápis.

A quarta questão é objetiva. A princípio, o professor sugeriu aos alunos que não a respondessem. Depois de perceber que a questão era objetiva, ele então autorizou a turma resolvê-la. Porém, esta parte da tarefa não é lida, nem comentada pelo professor. Apesar de também tratar sobre marcas textuais, a questão mostra uma terminologia nova – contexto discursivo – que talvez ainda não fizesse parte do conteúdo vocabular dos alunos. Com a ausência da institucionalização deste objeto de ensino, criou-se uma lacuna no aprendizado dos alunos sobre “contexto discursivo”, o que pode ter proporcionado um obstáculo para a resolução da tarefa com plena segurança.

- (56) 51. 08'24" A: (É pra responder a quatro?)
 52. 08'25" **P: A quatro? Não. A quatro não... Mas, olha a quarta é só pra marcar. Podem resol/podem pensar e fazer.**
 53. 08'42" A: Pra fazer de lápis?
 54. 08'43" P: Pode. Pode. Aqui atrás. Aqui no verso. Mas façam devagar.
 55. 08'51" A: (...)

⁴⁴ Em conversa informal, o professor nos relatou que ele havia trabalhado nesta turma a parte do conteúdo programático referente ao sistema semântico antes do período desta coleta de dados.

3.1.8 Comentário geral sobre os sete episódios

A descrição do conjunto de sete episódios em torno do ensino do texto narrativo aponta para uma primeira regularidade: trata-se de aulas direcionadas para o desenvolvimento da habilidade de escrita discente. Com exceção do primeiro e do último episódio – quando houve um trabalho de pesquisa na biblioteca e a leitura e compreensão de um texto narrativo respectivamente – todos os demais apresentaram tarefas propostas pelo professor para que os alunos produzissem textos narrativos.

Com base na descrição realizada, propomos focalizar, nesta seção, os instrumentos que o professor utiliza para a institucionalização do objeto de ensino e como esses instrumentos proporcionam o encontro do aluno com tais objetos. Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem é determinado por vários fatores – sócio-históricos, psicológicos, pedagógicos – que permitem o seu desenvolvimento. Dentro desse quadro, um universo de saberes são modelizados e transpostos para que seja possível o seu ensino. O objeto de ensino em análise – o texto narrativo – também sofre essa transposição didática, sendo os instrumentos didáticos as ferramentas, entre outras, que a propiciam. O professor se apropria de instrumentos variados que o auxiliam na topicalização das dimensões ensináveis do objeto de ensino e, conseqüentemente, no encontro desse pelo aluno.

Segundo as percepções do professor nas entrevistas realizadas com ele, as principais dificuldades nesta turma diriam respeito à deficiência na capacidade de escrita dos alunos, além do desinteresse por parte de alguns. Surge daí a justificativa para a escolha do objeto “texto narrativo” como conteúdo a ser trabalhado no bimestre.

- (57) M: é uma clientela específica e única ((o professor se refere aos alunos da EJA)), com as dificuldades próprias deles, de às vezes não saber escrever, às vezes não saber passar pro papel as idéias, né? E além de não, às vezes não querer estudar mesmo, ficar na carteira e entender que a escola é o momento de concentração, de estudar.

A clientela da EJA é formada, em sua maioria, por alunos que trazem em seu histórico uma vida escolar marcada por repetências e evasões causadas muitas vezes pela desmotivação, pelo desinteresse ou mesmo pelo cansaço, já que se trata de alunos adultos, que conjugam trabalho, escola e família. Por diversas vezes

podemos constatar que o professor procura diminuir o desinteresse dos alunos pelos estudos e pelas atividades realizadas em sala de aula tentando envolvê-los na aula, dando oportunidade para que a turma interaja com ele. Como exemplos citamos os episódios 2, 3 e 4. Na prática docente parece estar suposta uma concepção de linguagem e de ensino que considera a língua como forma de interação⁴⁵, ou ainda, que a interação facilita a reconfiguração, em sala de aula, do objeto de ensino, contribuindo para torná-lo um objeto ensinado.

Vinculada a este dispositivo geral engendrado pelo professor – a interação – está a conversa informal que algumas vezes resulta em digressões durante as aulas. No episódio 2, ao falar sobre a história do Édipo Rei, o professor presentifica o texto narrativo, mostrando aos alunos suas origens. Com isso, além de prender a atenção do aluno, o professor desperta nele o interesse pela leitura, convidando-o a visitas espontâneas à biblioteca. Assim, a história do Édipo Rei, muito mais que uma mera digressão, opera como um instrumento didático: trata-se do “exemplo”, instrumento presente também em outros episódios, como no episódio 3, quando o professor fala sobre as novelas televisivas, sobre a obra de Machado de Assis (*Memórias póstumas de Brás Cubas*) e sobre a história do personagem *Superman*. Ele utiliza esse instrumento para falar sobre seqüência narrativa e traz, desse modo, o assunto tratado para a realidade do aluno. A utilização desse instrumento é importante para garantir a clareza e a internalização do objeto de ensino. Por meio de exemplos, o aluno pode fazer comparações que o permitam avaliar criticamente o seu desempenho no ato de escrever⁴⁶.

Um outro instrumento didático está presente em todos os episódios: a tarefa. Desde o início da seqüência, a tarefa é direcionada aos alunos. O modo como ela é apresentada e os objetivos que ela apresenta se diferenciam, entretanto, de um episódio para outro. Há instruções de tarefas que são escritas no quadro, oralizadas depois pelo professor e complementadas com instruções orais; outras são apenas

⁴⁵ A própria produção textual é uma atividade interacional, segundo Koch (1998, p. 22).

⁴⁶ Exemplos de digressões feitas pelo professor aparecem no episódio 4, em que a conversa informal mostra a intenção do professor de envolver o aluno em um ambiente interativo. No entanto, tal conversa está completamente desvinculada do objeto de estudo tratado naquele episódio, o que resulta numa digressão sem justificativa aparente. Um outro tipo de digressão acontece no episódio 6, exemplo (45). Neste momento, durante a instrução oral, o professor interrompe a leitura da instrução escrita para esclarecer o significado da palavra “auréola”. Trata-se de um julgamento que o professor faz sobre o conhecimento vocabular de seus alunos. Ao deduzir que a turma não conhecia o significado da palavra, o professor expõe, sem muitas explicações, o seu sentido: “Um círculo ali”. Nesse caso, uma tarefa de inferência poderia ter sido desenvolvida a partir do contexto, ou ainda, um trabalho de substituição vocabular com palavras que fizessem parte do repertório lexical discente.

oralizadas a partir da leitura de um livro didático. Há ainda a tarefa em que o professor utiliza um suporte – cópia de um texto – para a sua realização. Podemos exemplificar as instruções escritas no quadro com os episódios 2, 3, 5 e 6; as instruções apenas oralizadas com os episódios 1 e 4; e a tarefa em que o professor utiliza um suporte com o episódio 7. É interessante notar que a aceitação das tarefas pelos alunos não ocorre de modo mecânico e automático. Alguns alunos que se mostram mais críticos em relação ao que o professor propõe acreditam que os temas das tarefas de produção escrita não têm sentido e isso pode desencadear dificuldades para a compreensão e realização da tarefa.

- (58) 32. 13'16" P: Tudo bem que **é sem sentido** mas aí...
 33. 13'21" A3: **Isso que eu já ia dizer já.**
 34. 13'23" P: Mas aí.. se eu fosse fazer a minha redação, eu procurava um sentido pra isso. Tá entendendo? Uma brincadeira? De mal gosto? Ou de bom gosto? Não sei... Talvez seja uma namorada que tinha, por exemplo, aquela foto e mandou o CD porque gostava tanto...

[episódio 2]

Essa participação crítica em relação à proposta de narração parece encontrar respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam como um dos objetivos do ensino fundamental a formação de alunos que sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.” (PCN, 1998, p. 7). De fato, o próprio professor concorda com a crítica suscitada pelo aluno e propõe soluções através das sugestões apresentadas para o desenvolvimento da atividade, mostrando, dessa forma, a flexibilidade das atividades por ele apresentadas. Essa flexibilidade é uma característica que está presente também em outras tarefas. No episódio 4, por exemplo, a instrução da tarefa é para que os alunos produzam um texto empregando o discurso direto, tendo, como lugar da narrativa, salão de barbeiro, cabeleireiro, elevador, campo de futebol ou outro lugar mais conhecido pelo aluno. O professor amplia as possibilidades ao permitir que os alunos desenvolvam um outro tema, desde que sigam a instrução principal que é usar o discurso direto. Assim, o aluno tem a oportunidade de escrever um texto que é de seu interesse, já que ele poderá escrever sobre um assunto que domina e não apenas cumprir a tarefa de produção textual escrevendo sobre um tema muito distante de suas práticas cotidianas.

- (59) 72. 14'38" P: **Então faz um diálogo de namoro e tal.** O primeiro encontro, como é que seria o primeiro encontro de namoro? O fato é que tem que se fazer um discurso direto, tá bom?

[episódio 4]

Outros alunos reclamam por acharem que estão fazendo todos dias as mesmas tarefas. Na verdade, a tarefa de produção escrita de texto narrativo é uma constante na seqüência de sete episódios, embora a cada episódio um subtema seja abordado (elementos narrativos, seqüência narrativa, fala dos personagens, etc.).

O quinto episódio consiste numa atividade de produção escrita precedida pela leitura de dois textos narrativos que servirão de base para a produção discente. A leitura é feita em voz alta pelo professor. Como nos demais episódios, o objeto de ensino “texto narrativo” é topicalizado em uma de suas dimensões constitutivas. Embora o tipo textual narrativo seja o objeto central de estudo, seu ensino ancora-se sempre em um gênero particular. Assim, o tipo narrativo, neste caso, materializa-se no gênero “relato de experiência”, comprovando assim a hipótese de que o objeto de ensino “texto narrativo” não prescinde, quando de seu ensino, do uso de diversos gêneros.

Convém destacar que os textos lidos nesta tarefa são narrativas escritas por duas alunas e publicadas em um livro didático que o professor usa como suporte em suas aulas sobre o texto narrativo. Apesar de não terem contato visual com os textos, já que o livro didático não foi adotado pela turma, tampouco os alunos têm cópias dos textos, eles conseguem realizar a tarefa sem muitas dificuldades, seguindo as orientações do professor. Acreditamos que a prática de escuta está auxiliando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois sem os textos em mãos (apenas ouvindo a leitura atentamente), não há o risco de haver paráfrases ou cópias dos textos-exemplo nas produções discentes.

Podemos ainda fazer a seguinte observação a respeito desta atividade: o instrumento *texto teórico*, que institucionaliza a produção de um texto narrativo, que direciona o *como fazer*, que passos seguir para produzir um texto narrativo, não é utilizado. É esperado que os alunos façam uma narrativa apenas com base em exemplos e explicações orais dadas pelo professor no decorrer deste e de outros episódios. O texto teórico poderia trazer informações importantes para o conhecimento dos discentes. Como exemplo, podemos citar a diferença entre *autor* e *narrador*. Este tópico não é mencionado neste episódio, ainda que houvesse

oportunidade para isso quando o professor faz referência às autoras dos textos. Ele não atenta para o fato de que o narrador, o *eu masculino*, é criação de uma aluna.

- (60) 14. 22'52" P: "Briga de Galo". É. Isso. Olha só como que **ela** escreveu a redação **dela**...
"Quando eu tinha 11 anos meu pai me chamou: '**Filho, hoje eu vou levar
você a um lugar só pra homens**'..."

[episódio 5]

Entre as atividades que são apresentadas pelo professor através da oralização das instruções, citamos a tarefa de produção textual proposta por ele no episódio 4. Apesar de o professor ter usado o quadro para fazer anotações sobre o assunto e para mostrar exemplos, percebemos que uma importância maior foi dada à exposição oral como instrumento didático. Podemos constatar isso observando alguns fatos: a instrução da tarefa de produção textual é apresentada aos alunos através da leitura em voz alta pelo professor e não escrita no quadro como vinha acontecendo nos episódios anteriores. Desse modo, os alunos têm a oportunidade de se expressar, emitir opiniões, dar sugestões e responder aos questionamentos do professor de forma interativa, o que pode levá-los a desenvolver a habilidade de escuta e fala. A partir da observação desta seqüência de ensino, percebemos que a prática de oralização da atividade, presente não só neste episódio, como também em outros (5, 7) é freqüente, o que pode ser justificado pelo objetivo de manter a atenção e o interesse do aluno.

Os modos com que o professor encaminha seu trabalho demonstram que os gestos didáticos têm papel relevante no processo de ensino-aprendizagem. Alguns desses gestos são a retomada de aulas anteriores, a formulação de tarefas e a institucionalização.

No que diz respeito ao gesto de apelo à memória, verificamos que o objetivo de sua utilização é promover a manutenção do objeto de ensino através da retomada de elementos constituintes de aulas anteriores e buscar um elo entre esses elementos e a aula que inicia.

- (61) 1. 08'20" P: (...) de redação. **A última aula foi sobre os elementos narrativos**, né? Vocês perceberam que uma narração tem que ter personagens e os fatos acontecem em determinado tempo, né? E lugar. Lá na biblioteca, vocês diante de um jornal, perceberam as notícias, né? Um determinado fato aconteceu... num lugar... em determinado tempo, né? foi de madrugada ou à tarde ... e:: os personagens que se envolveram no fato. E logicamente teve alguém pra contar esse fato... que é o/foi o repórter, né? na... isso. É vamos colocá-lo como o narrador, tá certo? Quando alguém conta uma história logicamente

que ele é o narrador, tá bom? ... Não confundir narrador com autor, certo? (...)
 Aí **vocês vão agora imaginar que estão completando hoje 18 anos de idade e...**

[episódio 2]

No que se refere ao gesto de formulação de tarefas, observamos que o professor utiliza sempre um livro didático como suporte para a elaboração das atividades. No entanto, essas tarefas não são inflexíveis. Ao contrário, o professor busca sempre reformulá-las à medida que são apresentadas à turma, proporcionando, dessa forma, a adaptação das tarefas à necessidade e ao interesse dos alunos.

- (62) 58. 15'15" P: Coloque um título... Talvez seja uma brincadeira, talvez seja uma coisa séria. Deixa eu pensar num título...
59. 15'26" A: (...)
60. 15'34" P: Será que no CD não vinha uma gravação pra ti escutar? Não é?
61. 15'38" A4: Assim, professor, vai dando idéia ((risos)).
62. 15'42" P: **Vocês querem CD ou DVD?**⁴⁷
63. 15'45" A3: DVD né professor?
64. 15'46" A4: Não. Tá bom CD.
65. 15'47" P: Não sei. Acho que tem tantas saídas, né?

[episódio 2]

Quanto à institucionalização do saber, podemos perceber que esta é uma característica presente nos episódios descritos e faz parte dos gestos do professor utilizados com o objetivo de topicalizar um objeto de ensino. A institucionalização acontece quando o professor, em um determinado momento da aula, suspende uma atividade e trabalha um conceito referente à tarefa desenvolvida. Há casos ainda – durante a exposição oral ou quando das instruções de uma atividade –, em que o professor vai simultaneamente ordenando determinadas noções que supõe pertinentes para a realização da tarefa pelo aluno.

- (63) 1. 09'33" P: Pronto. Tá iniciada a redação. Vocês irão agora desenvolver **essa essa essa redação**.
2. 09'42" A1: **O meio e o fim**.
3. 09'43" P: É vocês vão desenvolver, né? Algum fato ou fatos que irão acontecer a partir daí **e:: logicamente** vai ter um fecho. Então essa é a opção de vocês. Contar fatos que irão acontecer daqui pra frente e como que vai, como se desenrolou e como que terminou essa história, tá certo? é:: então cada d/cada aula é um aprendizado. Aqui vocês percebe que:: cada frase que o rapaz começou a redação não é muito longa. Percebe aqui olha: "Seis horas ele acorda". Ponto, né? "Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa". Aqui vai parecer já um pouco longa mas é:: uniu pelo "e" aqui, né? São frases curtas... **e ligadas por conjunções, né?** ou por ponto

⁴⁷ O professor refere-se à instrução da tarefa do segundo episódio, conforme exemplo 3.

em seguida. Então **quanto mais longa for a frase pior o entendimento**. Principalmente quando se vai contar. Quer ver percebam aqui ó: "Acorda contente e ansioso". Ponto. Não escreveu muito grande a frase, né? "Marcou"... e cada frase tem uma ação, olha. Primeiro "acordou contente e ansioso", ponto. "Marcou encontro com Maria", vírgula. "Hoje à noite na casa dela", ponto. Olha, sempre o verbo. O verbo de ação. "Toma banho, toma outra caneca de café com leite", vírgula. "Calça o tênis e sai". **Percebam que as orações são coordenadas...** por vírgulas ou ponto em seguida, mas você não precisa escrever muito grande a frase. Quanto mais longa a frase, pior o entendimento. E **na narração são frases curtas**, tá certo... Não é difícil compreender não. Mas é isso mesmo. Língua portuguesa é isso mesmo. Vocês tão aprendendo a língua, tá certo? Então é isso.

[episódio 6]

Toda esta análise foi possível a partir da observação do nível n-n-n do quadro sinóptico, onde ocorrem as interações professor/aluno. É nessa interação que se ancora a circulação dinâmica de saberes no ambiente da sala de aula. Observamos os gestos didáticos do professor, ou seja, o modo como ele organiza e desenvolve as tarefas e como ele utiliza os demais instrumentos em sala de aula para dar encaminhamento à apropriação do objeto "texto narrativo" pelo aluno. Convém lembrar que o objeto de ensino – texto narrativo – sofreu adaptações: com base no que propõe a teoria da transposição didática, tal objeto, após selecionado, foi fragmentado e organizado em seqüência para que pudesse fazer integrar tanto o desenho curricular da disciplina quanto a prática docente. Seguindo esse processo, o objeto foi ainda despersonalizado e adaptado ao nível de linguagem dos alunos.

Após a análise proposta podemos afirmar que, no evento aula, os instrumentos didáticos têm papel fundamental, pois eles têm a função de presentificar o objeto de ensino, topicalizando-o ou fragmentando-o naquelas dimensões que o professor julga ensináveis, o que permite que os saberes a ensinar sejam transformados em saberes efetivamente ensinados no processo de interação professor/aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando-se o conjunto de dados descritos e analisados, pudemos identificar os elementos constitutivos da prática do professor ao trabalhar com o tipo “texto narrativo”. A partir dessa descrição e análise procuramos compreender os gestos didáticos do professor e os instrumentos por ele utilizados para direcionar sua prática. Para isso, baseamos-nos em aportes teóricos sobre a concepção dialógica de linguagem, apresentada por Bakhtin (1986) e sobre a didática das línguas, apresentada por Schneuwly (2000, 2001), Schneuwly & Dolz (2004), Schneuwly, Dolz & Ronveaux (2005). O caráter etnográfico do método que guiou a nossa pesquisa permitiu-nos, além de acompanharmos as interações em sala de aula, descrever e interpretar o contexto pesquisado.

O trabalho docente atua na direção de presentificação do objeto de ensino “texto narrativo” e de topicalização de algumas de suas dimensões, o que permitiu a transformação desse objeto em objeto efetivamente ensinado. Os modos como o professor encaminha seu trabalho demonstram que os gestos didáticos têm papel relevante no processo de ensino-aprendizagem. Alguns desses gestos são a retomada de aulas anteriores, quando o professor faz um apelo à memória dos alunos; a formulação de tarefas, que em sua maioria são tarefas de produção textual; a institucionalização, através da qual o professor coloca na ordem dos conceitos, das noções o conjunto de saberes de que os alunos já se apropriaram ou vão-se apropriando ao longo da sequência didática.

Percebemos que, no processo de reconfiguração, o objeto “texto narrativo” traduz-se em gêneros textuais, ora objetos de leitura, ora objetos decompostos em suas dimensões consideradas constitutivas (como a dimensão da organização textual do gênero e dos recursos lingüísticos que constroem a textualidade). Assim reconfigurado, o trabalho com o objeto texto narrativo, como mencionamos, tem como fim principal a produção de textos de diversos gêneros.

Supondo que a produção textual seja o objetivo central do trabalho docente, caberia assinalar qual a concepção de produção textual implicada nesse trabalho. Nessa concepção, aparece muito frequentemente a referência ao gênero considerado modelo por excelência da produção textual na tradição escolar – a dissertação.

- (62) 28. 12'23" P: Faça pequena a sua história. **Não esquecer que tem início, meio e fim.**
[episódio 2]

No entanto, essa concepção aparece articulada com outras referências, como as dos modelos defendidos pela lingüística textual, que adota a concepção interacionista de linguagem. Portanto, entendemos que na prática do professor, conjugam-se de modo complexo uma concepção representacionista da linguagem, materializada no gênero “dissertação escolar”, e uma concepção interacionista, quando o professor menciona o uso de conectores, a coerência textual, a necessidade de pensar no leitor do texto, etc.

- (63) 25. 07'59" P: **Porque a a a coerência da redação é na verdade essa inter-relação dos fatos.** Esses fatos devem ser sucessivos. Porque eu posso escrever, escrever, escrever e achar que é boa a minha redação e nada. Tá ruim, porque a relação de de de tempo é é desordenada, né? Um detalhezinho aí que você melhora a redação, fica uma boa redação, certo?
[episódio 3]

- (64) 1. 25'47" P: Entenderam essa preocupação? Porque o grande mal dos alunos até do ensino médio mesmo é o eu pegar a narração tá ótima, a idéia é boa mas não consegue perceber que as/su a o a a redação que é produzida existem narrador e personagens, tá bom? Ou até que ponto é:: da redação quem está falando é o narrador? Até que ponto da narração quem está falando é o personagem? Então mistura tudo e fica uma narração incompreensiva até. **Eu compreendo porque eu tento é:: me esforçar o bastante pra perceber:** olha, aqui quem tá falando quer mostrar que é o personagem que tá falando. Aqui já é o narrador. Eu consigo. **Mas num vestibular ou numa outra... numa outra prova de redação era zero no mínimo,** né? Porque não consegue. Vocês não são nem José Saramago, né? que é um escritor que não percebe/a gente não consegue, mas ele domina a técnica do discurso direto e indireto sem as marcas, né? do travessão que eu vou mostrar agora pra vocês aí.
[episódio 4]

Nossa intenção foi colaborar com o desenvolvimento da pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tanto em seu aspecto mais aplicado como no que se refere aos estudos sobre os modos de funcionamento textual e discursivo da linguagem em práticas sociais situadas. Esperamos que trabalho possa ser útil para educadores, estudantes e pesquisadores que se interessem pela área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBY DAGHE, S. & DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In : D. Bucheton & J.C. Chabanne (Ed.), **Les gestes professionnels de l'enseignant de français**. Paris : PUF, no prelo, (mimeo).

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica. 12ª edição. Campinas-SP: Papirus, 2005.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: M. Lahud e Y.F. Vieira. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. pp. 25-35.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al.

BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER, I. (1998). **La transposition didactique**. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, p. 35-58.

CEIA, Carlos. **Estranhamento**. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estranhamento.htm>> acesso em 23 de julho de 2007.

CEREJA, William & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, São Paulo:Atual, 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março. 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Lingüística: Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto. 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato & CAMPOS, Samuel Pereira. Prefácio. In: **MOARA** – Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém, PA: Curso de Mestrado em Letras, n.26, p. 5, ago./dez. 2006.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Processos de subjetivação em práticas escolares de apropriação de gêneros discursivos**: Questões de discurso e de ensino. Belém: Universidade Federal do Pará. 2007. (mimeo)

_____. Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. In: **Um mundo de letras: Práticas de leitura e escrita – Salto para o futuro** – boletim 3. TV Escola/SEED-MEC, 2007.

KLEIMAN, Ângela B & SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 1998.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 3ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

PAIS, Luiz Carlos. Trajetórias do saber e a transposição didática. In: PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 17-28.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição Didática. In: ALCÂNTARA, Silvia Dias et al. **Educação Matemática**. São Paulo: EDUC, 1999, pp. 13-41.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Lingüística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Lingüística: Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto. 2004. pp. 11-24.

PIETRO, J.F. & SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: **MOARA** – Revista da Pós-graduação em Letras da UFPA. Belém, PA. Curso de Mestrado em Letras. n. 26, pp. 15-52, ago./dez. 2006.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas**. São Paulo: PUC, 2002 (mimeo).

SCHNEUWLY, B. **Les outils de l'enseignant** – un essai didactique. Université de Genève, *Repères*, nº 22, 2000.

_____. La tâche : outil de l'enseignant, Metaphore ou concept ? In : DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Et al. (dir.). **Les tâches et leurs entours en classe de français**. Actes du 8º Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre 2001. Neuchâtel : IRDP [CD-ROM].

_____. De l'utilité de la "transposition didactique". In : CHISS, J., DAVID, J. & REUTER, Y. **Didactique du Français: Fondements d'une discipline**. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a., p. 47-59, 2005.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004. Tradução : Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; RONVEAUX, Christophe. **Le synopsis: um outil pour analyser les objets enseignés**. Didactique des Langues, FAPSE, Genève-Suisse. 2005, p. 1-11,. (mimeo.).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WIKIPEDIA. **Ergonomia**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ergonomia>> acesso em 17 de julho de 2007.

WIKIPEDIA. **Tipologia Textual.** Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tipologias_textuais> acesso em 27 de outubro de 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição grafemática do episódio 1

DVD: 01 DIA DA FILMAGEM: 20/10/2006 - SEXTA-FEIRA
 EPISÓDIO 01: Elementos Narrativos Duração da filmagem: 04'56" a 07'03"

1. 05'36" P: Escolhe aí.
2. 05'37" A1: (...)
3. 05'39" P: Não, escolhe aí.
4. 05'40" A1: Não, ainda tem aqui também (...).
5. 05'42" P: Escolhe aí.
6. 05'46" A2: Isso aqui vai pra onde isso? [questionário para os alunos].
7. 05'48" P: É pra mim/isso é pra...professora aí. Escolhe a matéria, a matéria em si mesmo ((falando com A1)). Isso aqui é só:: é... isso são só resumos isso aí,tá bom?
8. 06'03" [...]
9. 06'24" P: Não precisam terminar hoje essa atividade. Quero que vocês... marquem aí o... é o jornal, tá bom?... (...) Me dá o teu caderno ((falando com A3)).
10. 06'50" A3: Ah o senhor quer os vistos é?
11. 06'51" P: É.
12. 06'55" A3: Tem isso aqui ó.

APÊNDICE B – Transcrição grafemática do episódio 2

DVD: 01 DIA DA FILMAGEM: 24/10/2006 – TERÇA-FEIRA
 EPISÓDIO 02: Produção Textual Duração da filmagem: 07'04" a 30'43"

1. 08'20" P: (...) de redação. A última aula foi sobre os elementos narrativos, né? Vocês perceberam que uma narração tem que ter personagens e os fatos acontecem em determinado tempo, né? E lugar. Lá na biblioteca, vocês diante de um jornal, perceberam as notícias, né? Um determinado fato aconteceu... num lugar... em determinado tempo, né? foi de madrugada ou à tarde ... e:: os personagens que se envolveram no fato. E logicamente teve alguém pra contar esse fato... que é o/foi o repórter, né? na... isso. É vamos colocá-lo como o narrador, tá certo? Quando alguém conta uma história logicamente que ele é o narrador, tá bom? ... Não confundir narrador com autor, certo? Por exemplo, eu, Marcos, eu posso escrever um livro e a minha história eu posso imaginar que seja uma outra pessoa que esteja contando uma história. Uma mulher, por exemplo. Uma mulher que está contando uma história da vida dela, então uma coisa é o narrador, outra coisa é o autor. É diferente. Bom... mas isso aqui já é uma outra... uma outra aula. Aí vocês vão agora imaginar que estão completando hoje 18 anos de idade e...
2. 09'58" A1: Já fiz vinte já.
3. 10'00" P: É:: chega na tua casa, na sua casa um envelope, dentro dele um papel em branco.
4. 10'07" A2: E se for uma bomba?
5. 10'09" P: É um envelope. É:: Não dá. Carta-bomba?
6. 10'13" A3: (...) fala abobrinhas.
7. 10'16" P: Só que dentro do envelope veio uma folha de papel em branco... é:: com seu nome... sem indicação do remetente, você não sabe exatamente quem...
8. 10'32" A3: Enviou.
9. 10'33" P: Enviou.
10. 10'34" A3: Ah.
11. 10'35" P: Além disso você ganha também de presente, de presente uma foto sua e uma CD. É/aí vamos ver (...) porque que alguém vai mandar...
12. 10'49" C: Marcos dá pra ti adiantar pra mim uma aula lá na 3ªB/3ªA? (...)

13. 10'52" [...] ((Os alunos conversam enquanto o professor atende a coordenadora de ensino)).
14. 11'26" P: Tá pessoal. Então vamos refletir sobre essas questões. Vamo ver que é meio absurdo isso porque só:: não vai acontecer alguém mandar um envelope, né?
15. 11'36" A3: Uma foto minha e um CD?
16. 11'38" P: É. Um CD e::
17. 11'40" A3: Imagina (...) tem gosto pra tudo.
18. 11'41" P: É um absurdo isso, mas isso é uma questão didática minha pra exercitar a minha memória, a minha pessoa de tudo e crescer a criatividade. Vamos contar esse fato.
19. 11'52" A2: O Onildo vai ficar só escutando aí.
20. 11'53" P: Vamos, vamos é:: criar essa história contando a:: a história, o que vai ser o pano de fundo?
21. 12'00" A3: (...)
22. 12'02" P: O pano de fundo assim, a história maior é o aniversário.
23. 12'06" A3: Hã...
24. 12'07" P: Né? A festa vai acontecer, vamos imaginar, à noite. E essa... esse papel em branco é:: você recebeu à tarde.
25. 12'14" A2: Eu vou colocar que ia dar meio-dia.
26. 12'15" P: Aí você começa a contar esse teu dia, né? Pela manhã começou...
27. 12'21" A3: Professor, isso não tá fazendo muito nexo não.
28. 12'23" P: Não mas, olha... no começo sim, não tem nexo agora, no início, sem reflexão, mas num outro... em outro momento eu passei esse mesmo/essa mesma proposta e saiu redação, tá entendendo? Ora, uns falaram que isso aí foi macumba, alguma coisa desse tipo, né? Que o cara cria. Eu não sei. Eu acho que cada um tem sua história. Faça pequena sua a história. Não esquecer que tem início, meio e fim. Tem personagens, você é personagem da história por isso a história vai ser escrita em primeira pessoa. Vocês sabem, né? Você participa dela, como nós já falamos em outra aula. E vejam outros personagens, né?
29. 13'11" A3: (...) no seu aniversário?
30. 13'14" P: Eu sei que o fato vai ser esclarecido.
31. 13'15" A3: É. De algum jeito vai ser esclarecido.
32. 13'16" P: É. No final vai ser esclarecido. Porque alguém mandou pra mim?... Tudo bem que é sem sentido mas aí...
33. 13'21" A3: Isso que eu já ia dizer já.
34. 13'23" P: Mas aí.. se eu fosse fazer a minha redação, eu procurava um sentido pra isso. Tá entendendo? Uma brincadeira? De mal gosto? Ou de bom gosto? Não sei... Talvez seja uma namorada que tinha, por exemplo, aquela foto e mandou o CD porque gostava tanto...
35. 13'45" A2: (...) no CD, né professor?
36. 13'47" P: Ah, de repente aquele papel em branco seria um símbolo, alguma coisa que você...
37. 13'51" A3: De paz.
38. 13'52" P: É. Não, talvez...
39. 13'53" A3: De reconciliação.
40. 13'54" P: Aconteceu alguma coisa no passado e a folha em branco pode representar muita coisa. Ela pode (...)
41. 14'00" A3: Agora o senhor tá sendo mais específico. Eu tô tendo idéia.
42. 14'03" P: Não, mas aí, aí cada um vai fazer a sua criatividade, tá certo? Eu não vou exigir uma redação...
43. 14'11" A3: IMEN::SA.
44. 14'12" P: É. Pode ser uma redação que tenha início, meio e fim e os personagens. Logicamente vai acontecer, tá certo? Vai ser o dia do teu aniversário.
45. 14'17" A: (...)
46. 14'22" A2: Em primeira pessoa?
47. 14'24" P: Em primeira pessoa.
48. 14'25" A: Só três linhas tá bom.
49. 14'26" P: Tá bom?
50. 14'28" A: Três linhas é professor?
51. 14'29" P: Não. É que as pessoas perguntam: é:: quantas linhas? Aliás, a minha resposta é: ter linhas suficientes pra demonstrar que a tua redação está completa. Se tu

- achar que a tua redação está completa... aí é...
52. 14'44" A3: Tá bom.
53. 14'46" P: Se tem 10 linhas, 15 linhas, pronto.
54. 14'48" A3: Que dê pra entender, né?
55. 14'50" P: É. Que eu possa compreender uma, uma, uma... as ações, os fatos estejam ali, certo?... É um desafio pra vocês... Comecem a pensar.
56. 15'04" A: Ixi Maria. Esse é que é o problema.
57. 15'13" A3: Por isso que eu não passei.
58. 15'15" P: Coloque um título... Talvez seja uma brincadeira, talvez seja uma coisa séria. Deixa eu pensar num título...
59. 15'26" A: (...)
60. 15'34" P: Será que no CD não vinha uma gravação pra ti escutar? Não é?
61. 15'38" A4: Assim, professor, vai dando idéia ((risos)).
62. 15'42" P: Vocês querem CD ou DVD?
63. 15'45" A3: DVD né professor?
64. 15'46" A4: Não. Tá bom CD.
65. 15'47" P: Não sei. Acho que tem tantas saídas, né?
66. 15'49" A2: Ei, professor. Pode ter uma foto no CD.
67. 15'52" P: Uma foto... ((olha para o quadro)). Talvez seja teu amigo de infância (...) e a ... e a... e a folha seria pra ti... ((faz um gesto com o braço esquerdo para completar a frase. Esse gesto pode ter o significado de "enviar a resposta")).
68. 16'07" A4: Olha a Kátia só tá (...) ((risos)).
69. 16'10" P: Ela tá escrevendo aí. Ah! Mas não tem como mandar, né? Mas acho que pelo CD dá pra ti saber quem é. Pela música ou pela gravação.
70. 16'13" ((os alunos conversam))
71. 16'26" P: Pessoal, olha. Logo, logo eu vou aqui na outra sala adiantar uma aula...
72. 16'29" A: Pode ir.
73. 16'30" P: Mas enquanto isso vocês pode ficar...
74. 16'31" ((os alunos continuam conversando))
75. 16'34" P: ((faz um gesto com a mão direita apontando pra cabeça, sorri e sai. Alguns minutos se passam. Esse intervalo não é filmado.)).
76. 16'41" A: Táqui ó (...)
77. 16'43" P: (...) na próxima aula vocês me entregam.
78. 16'45" A: Pode entregar na próxima aula?
79. 16'47" A3: (...) na próxima aula (...).
80. 16'49" ((o professor olha algumas produções dos alunos))
81. 17'06" P: Eu vou trazer um um... material aí...
82. 17'10" A3: Hoje?
83. 17'11" P: Um formulariozinho, aí vocês passam pra mim. Próprio.
84. 17'15" A: Como é?
85. 17'16" A1: Trazer o quê?
86. 17'19" P: (...) uma folha adequada pra vocês passarem a redação de vocês...
87. 17'22" A4: Pió.
88. 17'23" P: Pra me entregarem, tá?
89. 17'24" A: Pra hoje isso?
90. 17'25" P: Hoje não. Não dá tempo. Mas na próxima aula eu vou trazer. Quando é a próxima aula?
91. 17'31" A3: Sexta-feira.
92. 17'31" P: ((o professor olha a redação de um aluno e conversa individualmente com ele enquanto os alunos conversam paralelamente)).
93. 19'28" P: Madson, senta aí por favor. Pessoal, conseguiram fazer a redação?
94. 19'33" A1: Consegui.
95. 19'34" A2: Terminei já.
96. 19'35" P: (criatividade)(...) e os personagens além de vocês? Quem entrou aí como personagem? Um colega?
97. 19'44" A: Não entrou ninguém.
98. 19'45" P: Não. Tem que entrar alguns personagens.
99. 19'47" A: Ih rapá (...)
100. 19'50" P: Porque vocês não vão fazer uma descrição porque (...) uma narração. Pra ser uma história tem que ter outras, outras... Porque você vai descrevendo aí fica um

- pouco... Porque a narração é ações. Acontece fatos novos.
101. 20'10" A3: Eu fiz isso que tá aí no quadro. (...) o envelope (...)
102. 20'15" A:(Num falei pra ele hoje não).
103. 20'16" A3: Hã?
104. 20'17" A: O professor.
105. 20'20" P: Sim mas quem foi que enviou esse envelope?
106. 20'22" A3: Num sei.
107. 20'23" P: Mas tem que ter um personagem. Quem é?
108. 20'24" A: Minha "muié".
109. 20'26" P: (...)
110. 20'28" A3: Eu coloquei o carteiro.
111. 20'30" A: A mulher.
112. 20'31" A3: É. Eu botei o carteiro.
113. 20'34" P: Ah, por isso que eu vou ler. Eu vou perceber se é uma narração ou uma descrição. Se tá mais pra descrição (...). Ó, se tiver uma narração, um narrador, a ação, né? Os personagens, o tempo aí... tá ...
((os alunos fazem comentários entre si))
114. 20'54" A3: Professor, tenho algo a lhe dizer.
115. 21'20" P: Eu vor fazer minha redação na próxima aula eu vou ler a minha redação, criar uma pequenina. Aí eu vou ler pra vocês.
116. 21'23" A: Isso é covardia.
117. 21'32" P: Não é. Não é... Não eu vou ter que suar pra fazer.
118. 21'33" A: Sim (...)
119. 21'39" A: Ah::
120. 21'40" P: É. Ou você acha que diante da folha em branco/do papel... diante da gente...
121. 21'41" A: Professor, o senhor é profissional.
122. 21'45" A3: Você é um mestre na Língua Portuguesa.
123. 21'48" P: Não, não é isso. Mas mesmo as pessoas sendo mestres diante do papel em branco, vai ter que suar pra produzir.
124. 21'50" A3: Professor, licença. O senhor devia era pegar o dicionário (...)
125. 21'56" ((conversa entre alunos))
126. 22'03" P: Não. É só pra mostrar pra vocês que é possível fazer uma redação. Não é de outro mundo. Vocês sabem, né? Alguns erros aqui, outro ali mas isso é normal, né? Aí, é pra vocês terem uma idéia de que vocês tão acertando também. É mais pra confirmar... atenção pra chamada.
127. 22'10" ((um aluno se dirige à mesa do professor e lhe mostra o caderno))
128. 22'34" P: Benedito Pereira... Cristiane
129. 22'52" A: Presente.
130. 22'59" A: Presente, eu tô aqui.
131. 23'01" P: SSS. Alice, Cilene! Elenice.
132. 23'03" A: Presente.
133. 23'11" P: Elessandra.
134. 23'13" A: Presente.
135. 23'14" P: Emanuel.
136. 23'16" A: Tá aqui.
137. 23'17" A: Manoel Madson.
138. 23'18" P: Emiliane...Genésio.
139. 23'19" A: Presente.
140. 23'25" P: Igor.
141. 23'27" A: Aqui professor.
142. 23'28" P: Onildo.
143. 23'29" A: Aqui professor.
144. 23'30" P: Naiat.
145. 23'30" P: Cátia Cilene.
146. 23'34" A3: Professor, desculpa eu lhe perguntar, o senhor vai entregar as notas sexta-feira?
147. 23'36" P: Se Deus quiser. Se não quiser... ((risos))
148. 23'38" A3: Não, professor. Não faça isso. Eu preciso saber.
149. 23'41" A: Se ele não quiser, só para o ano.
150. 23'42" P: Maicon.
151. 23'44"

152. 23'45" A: Presente.
153. 23'46" A: Épa! Eu tô aqui presente!
154. 23'48" P: Marcília... Adália... Eurisan... Rosilene... Rosilene.
155. 24'04" A: Rosilene.
156. 24'05" A: Hã? Presente.
157. 24'06" A: Tá dormindo aí.
158. 24'33" P: Pessoal, vocês sabem a história do Édipo?
159. 24'36" A: Quem?
160. 24'38" P: O Rei Édipo.
161. 24'39" A: Quem?
162. 24'41" P: Rei Édipo.
163. 24'43" A: Rei Édipo?
164. 24'44" P: REI-ÉDIPO.
165. 24'46" A: Eu assisti o filme dele aí.
166. 24'47" A: Ixi ((risos)).
167. 24'48" P: É? Teve uma novela também. Há tempo.
168. 24'51" A: É isso mesmo.
169. 24'52" ((todos riem)).
170. 24'54" P: Olha, é:: conta a história... é uma história que foi feita pra teatro, tá bom? E conta a história de que na/nasceria um garoto que mataria seu próprio pai e desposaria sua própria mãe e teria com ela um filho, tá entendendo? Então isso aí foi a:: diante dessa... desse oráculo, né? desse... isso é uma história, tá entendendo? Olha, conta-se história há muito tempo, né? Tanto que essa história do rei Édipo é::... dos gregos, né? Foi Sófocles, Sóf/Sófocles que escreveu. Então você percebe que é muito antigo esse hábito de contar história. Tanto é que tem pessoas que ganham dinheiro contando histórias, né? Hoje é::... essa... esse/essa mania de contar, esse costume às vezes tá se perdendo. É:: Cilene ((faz sinal pedindo atenção)). Senta aí, senta aí. Não, eu tô contando pra vocês que há muito tempo se conta história, certo? Então, eu queria contar pra vocês essa história que ela é dramática. E serve pra vocês é:: procurarem em bibliotecas, certificarem que existem histórias superinteressantes também. Porque quem lê é:: a tendência é escrever bem também, certo? Difícil, ó por exemplo o Igor disse que não lê, né?
171. 26'40" A3: Epa!
172. 26'41" ((todos riem)).
173. 26'42" A3: Eu não tenho muito hábito.
174. 26'43" A: Eu também, professor.
175. 26'44" A3: Porque agora eu tô trabalhando professor. Não dá mais pra ler não.
176. 26'46" ((todos olham para o aluno e riem)).
177. 26'48" P: (Ah, porque tu falaste que) tu dificilmente lê assim. Mais televisão e tal. Então a dificuldade é maior pra escrever. É uma... é uma ação muito grande, tá certo? Então o segredo é esse: ler e escrever. Ler e escrever. Com o tempo isso vai vai ser tão normal como beber água, tá certo? Tem pessoas que pegam o papel em branco e fazem rápido uma redação. Mas isso é anos e anos de prática. As coisas não são. Olha Deus deu esse dom. Até porque o dom, a questão de saber fazer fazer alguma coisa é se consegue com a prática, né? Às vezes eu não quero ser professor... mas eu sou. Eu estou no curso de Letras ou de Geografia eu estou né? numa situação que me força a aprender. Então, não é um dom de d/ é um dom de Deus mas se constrói também, tá entendendo? Se eu não sei escrever eu posso aprender a escrever. E qual é o maior segredo? A leitura, tá certo? Olha, nessas idas na biblioteca vocês pensam que não, mas uma palavra, uma frase, um título de livro, alguma coisa ficou e isso aí é pra sempre, é algo que nunca ninguém vai te roubar. Acabei de falar que é:: o conhecimento nunca é tirado de você. Pode tirar um carro, pode tirar uma casa, enfim, bens.
178. 28'24" A: Não. Um carro não professor.
179. 28'26" P: Mas o conhecimento não. Você saberia que se eu perdesse tudo que eu tenho hoje materialmente eu conseguiria tudo novamente? Eu tenho essa capacidade de falar porque eu tenho conhecimento, tá certo?
180. 28'39" A: Com certeza. Porque o senhor é novo.
181. 28'41" P: Não é por isso.
182. 28'42" ((todos riem)).

183. 28'43" P: Não é por isso também. Ah é, mas um cara que tem 50 anos ele também não vai se entregar. Se ele é inteligente... Não, eu só quero mostrar pra vocês que o conhecimento é riqueza também.
184. 28'55" A: Lógico, professor.
185. 28'56" P: E essa riqueza não se consegue assim, né? Ah! Eu espero que Deus me dê esse conhecimento. Não. Se eu não for praticar redação, se eu não for ler os livros, se eu não aprender a matemática... entender a leitura da vida, eu não vou conseguir.
186. 29'13" A: Pió.
187. 29'14" P: É isso que eu quero contar pra vocês. Eu sinto que a turma está engatinhando, uns com passos mais rápidos, outros mais lentos na redação. Mas tenho certeza que a turma com o tempo vai escrever super bem. Porque vocês tem todos, todas as características de alunos que pode melhorar, tá entendendo? Dificuldade tem? Tem. Qual é a maior dificuldade que vocês podem ter? A preguiça. Às vezes a preguiça pode me prejudicar.
188. 29'46" A3: Ôô, né meu amigo?
189. 29'48" ((todos riem quando A3 brinca com seu colega sobre o que o professor falou)).
190. 29'52" P: Pessoal, assim. Se errar uma palavrinha ou outra, não se preocupem. Isso até eu erro também, tá certo?
191. 30'03" A3: Se o dele tiver um erro...
192. 30'05" P: Não. É uma questão de aperfeiçoamento.
193. 30'08" A3: Agora o senhor dizer (...)
194. 30'15" P: A biblioteca?
195. 30'16" A3: Não. (...) uma redação dele. Eu escrevi do livro que tava lá em casa (...) Quem foi que escreveu esse texto. Aí eu copieei no caderno. Pois é. Eu escrevo sim. De vez em quando, só que não dá mais tempo.
196. 30'37" P: Tá bom pessoal. Na próxima aula eu vou trazer um material pra vocês passarem para...
197. 30'42" A: Não tem aula/mais aula, não?

APÊNDICE C – Transcrição grafemática do episódio 3

DVD: 02 DIA DA FILMAGEM: 30/10/2006 – SEGUNDA-FEIRA
 EPISÓDIO 03: Seqüência Narrativa Duração da filmagem: 00'00" a 22'25"

1. 00'00" P: É a noção de seqüência narrativa. Início, meio e fim.
2. 00'06" A1: Pió.
3. 00'07" A2: (...)
4. 00'09" ((o professor começa a escrever no quadro. Esta parte da aula não é completamente filmada)).
5. 00'22" P: (...) é a seqüência narrativa, tá certo?... é:: toda história deve haver uma seqüência, tá certo? Os fatos se sucedem... é logicamente um fato está relacionado com outro fato, tá certo? Então, numa novela global por exemplo, a telenovela, vocês percebem que tem uma seqüência. Entra personagem novo, sai personagem, mas sempre com uma seqüência. Porque a in/é:: o que se quer com uma narração é contar os fatos. E esse fatos devem se é:: sucedendo um ao outro, tá certo? Então eu não vou contar uma história de forma aleatória, certo? Eu sei que eu vou contar uma história, mas como eu vou colocar no papel é muito importante, tá certo? Tem que ter início, meio e fim e os fatos estão relacionados uns aos outros. E todos né? dentro de uma seqüência narrativa. Agora como começar uma narração já é uma outra história. Como começar, por exemplo, eu posso citar como exemplo um do Machado de Assis que é uma... que é um autor que começou o seu livro mas contando a história da sua própria morte, né? Ele inicia a sua história pelo final, pela sua morte. Porque é o próprio defunto que vai contar a sua história, tá certo? É interessante isso a questão mais de de mostrar que ele tá morto e que a partir do seu defunto, da sua morte vai contar porque ele chegou a esse estado de morte, né? Ele conta a sua história. Mas isso aí é uma técnica própria pra quem já tem um estilo, tudo, né? Mas logicamente se você for ler esse livro que eu tô falando que é "Memórias Póstumas de Brás Cubas" do Machado, você vai perceber que ele inicia

a sua obra assim. Mas só que quando se né? começa a ler vai perceber que tem uma seqüência, né? Da sua juventude, da sua fase escolar, adulto e tudo, da sua viagem pra pra Europa, o namoro e tal quando era gar/adolescente e tudo, né? Então há uma seqüência, tá certo? Agora como começar a história aí é uma outra situação. Mas independentemente disso tem que haver seqüência narrativa, tá bom? Então, eu vou ler a redação de vocês pra ver se realmente tem uma seqüência narrativa aí. Eu vou analisar. Mas se não tiver, não importa ainda, né? O que importa hoje é que vocês percebam que é importante ter essa seqüência, tá certo? Olha nós estamos trabalhando na nar/é fazendo um trabalho hoje que pode daqui a três ou quatro anos sê/é ser útil pra você numa redação do vestibular. Porque o estudo é alguma coisa somado a outra, né? Então vocês já viram um pouco no EJA aqui, um pouquinho no ensino médio, né? no primeiro, segundo e terceiro ano e MUITA COISA por vocês mesmos. Não adianta só pensar que o professor tá ensinando. Depende de vocês mesmos. Dá só os detalhes, né? só a motivação. Então... é preciso deixar os fatos em ordem, tá bom? ... é:: tem um exercício muito simples pra vocês fazerem. Olha essa redação aqui, tá bom? é uma narração... tá contando fatos. Vários fatos aí (...) Eu quero que vocês coloquem na/esses fatos em seqüência, na ordem. Façam isso, tá bom? Que olha só: Viu o estranho na sala. Isso é um fato, né? Isso é um fato. Vieram os vizinhos. É um outro fato. Abriu a porta da casa. É um outro fato, tá bom? Era tarde e ela chegava da rua. É um outro fato. Então são vários fatos mas não tá contan/não é não estão contados na seqüência. Tá de forma aleatória. Eu quero que vocês coloquem essa redação na seqüência. É primeiro um fato aconteceu pra depois um outro fato acontecer e assim vai acontecendo sucessivamente, tá certo? Tentem fazer isso aí. Colo/colocar na ordem seqüencial, né? seqüência esses fatos. Dá pra fazer? Dá sim. É só ler aí e procurem fazer pra mim... Entendeste? Olha, isso aqui é uma história (...) de vários fatos, né?... é:: eu quero que você coloque esses fatos em ordem.

6. 05'34" A: Professor, dá logo a sua média aí, professor.
7. 05'36" P: O que aconteceu primeiro? Foi que ele viu o estranho? Viu o estranho na sala? (...) Eu acredito que algum fato aconteceu antes. Qual foi o fato? Coloque, vá colocando sua resposta aqui nessa seqüência, tá bom?
8. 05'49" A: Ei professor, isso aí tá tudo embaralhado isso aí?
9. 05'52" P: É. Tá aleatório. Tá tudo misturado os fatos. Quero que vocês coloquem em ordem.
10. 05'55" A: (...)
11. 05'58" P: É. Fatos é cada um momento, né? narrativo, tá bom? ... Olha, a gente vai contar a história do Super-homem, né? Primeiro fato: ele caiu na aí Terra aí na sua espaçonave. É um fato, né? Aí depois foi achado pelos pais adotivos. Tu não pode contar que os pais adotivos é:: encontraram o garoto *superman*, depois contar: ele caiu, né? Não. Tem que ser primeiro um fato e depois uma seqüência.
12. 06'36" ((o professor deu alguns minutos pra os alunos fazerem a tarefa. Não foi filmado)).
13. 06'46" P: Onde é que está a primeira aç/a primeira o primeiro fato ocorrido? Pela ordem?
14. 06'51" : É a... o terceiro lá, professor. Era tarde e ela chegava da rua.
15. 06'54" P: Era tarde, né? Era tarde e ela chegava da rua. É depois disso aconteceu... o quê?
16. 07'07" A: Abriu a porta da casa.
17. 07'09" P: Certo. O dois. A seqüência da história. Ela...alguém abriu a porta da casa.
18. 07'21" A: Alguém?
19. 07'23" P: Não. Is/ela né? Ela ela abriu a porta da casa. E depois? Terceiro fato?
20. 07'30" A: Viu o estranho.
21. 07'33" P: Viu o estranho na sala. Logo depois?
22. 07'38" A: Gritou.
23. 07'39" P: Gritou. Quarto fato.
24. 07'44" A: Vieram os...
25. 07'45" P: E depois disso a seqüência... É o quinto fato. Vieram os vizinhos. Então, compreenderam, né? Bom, na redação de vocês também tem que... Não. Parece até brincadeira, mas é isso mesmo, não é? Porque a a a coerência da redação é na verdade essa interrelação dos fatos. Esses fatos devem ser sucessivos. Porque eu posso escrever, escrever, escrever e achar que é boa a minha redação e nada. Tá ruim, porque a relação de de de tempo é é desordenada, né? Um detalhezinho aí

que você melhora a redação, fica uma boa redação, certo? Olha só: eu vou começar a contar a minha história. Então eu utilizo o pretérito imperfeito, tipo é:: estava, estava triste... ou estava alegre, né? é estava, estava triste, né? ... sonhava... sonhava... em sair daquele tédio... Olha só: estava triste, sonhava em sair daquele tédio tédio. Eu eu é:: coloquei aí os verbos no passado. Estava. E esse passado é imperfeito: estava. Essas terminações sonhava, brincava, estive, né? Mas olha só: algum, algum, alguma coisa vai acontecer nessa minha história e essa seqüência de fatos, né? vai mudar. Eu vou mudar agora para o pretérito perfeito, tá bom? Eu iniciei com o pretérito imperfeito: sonhava. Mas alguma coisa vai mudar na minha redação porque eu vou utilizar o pretérito perfeito. Olha só: Pensei escrever um poema. Olha só: do pretérito imperfeito ESTAVA, né? Um fato no passado mas, né? Aí de repente eu modifiquei a ação verbal para o passado perfeito. Significa que a partir daqui aconteceu um fato, né? interior. Pensei em escrever um poema. Aí parece-me que aí eu vou começar a escrever minha história. Porque há uma mudança até no como eu conto a minha redação. É importante esses fatos contados é e o verbo também. Entenderam? Primeiro "estava" parece que essa história não tá nem inic/está iniciando apenas. Não está iniciada a sucessão o o o a a o contar, né? da história propriamente dito, não está iniciada. Eu estou apenas introduzindo, tudo. Eu utilizo o pretérito imperfeito. Agora quando eu vou começar a minha história de fato é como se acontecia alguma coisa aí eu utilizo o pretérito perfeito. Isso mostra pra quem vai ler a tua é narração que alguma coisa modifica, tá certo? O tempo verbal também modificou, compreenderam isso aí? Isso faz parte também da sucessão, né? Até da mudança de de de de ação que o narrador está mostrando pra quem vai ler. É difícil isso?... Teoricamente é. Mas na hora da escrita vocês vão escrevendo e isso sai naturalmente. Não precisa porque eu é estou estudando a língua e o estudo do texto e teoricamente você começa a perceber: é realmente isso é verdade, né? isso é verdade. Os bons escritores sabem disso e quando vocês vão ler uma história você vai perceber. No início eles empregam o verbo no passado, mas no passado imperfeito e lá:: quando tá começando mesmo a história propriamente dita, perfeito. Mas eles conhecem, né? Por isso que é importante conhecer a língua que fala, conhecer a língua que escreve, tá bom? Eu vou escrever mais uma um exercício aqui pra vocês colocarem na seqüência. Um pouco maior esse.

26. 13'03" ((o professor escreve o exercício no quadro. Parte da ação não é filmada)).
 27. 14'41" P: Qual é o primeiro fato aí?
 28. 14'44" A: Tínhamos atrasado a viagem?
 29. 14'45" P: Não.
 30. 14'46" A: Não?
 31. 14'47" P: Não.
 32. 14'47" A: Mas deu certinho(...)
 33. 14'50" P: Não. Não (...)
 34. 14'57" A: Minha tia gritou?
 35. 15'00" P: Tu fizesse assim?
 36. 15'01" A: Não eu fiz diferente.
 37. 15'04" P: Que/como como começaram aí? (...)
 38. 15'15" A: (...)
 39. 15'20" P: Aqui ó: A minha tia gritou que tinha visto uma flor à beira da estrada.
 40. 15'25" A: Ó tá certo como tu fez.
 41. 15'26" A: Olha aí. Tava certo.
 42. 15'29" P: Não. É (...)
 43. 15'31" A: Não, é. É.
 44. 15'32" P: Tinha feito isso?
 45. 15'33" A: Não, eu fiz diferente.
 46. 15'34" P: Pois é. Mas era o correto isso que você falou já no segundo momento. Bom. É:: A minha tia gritou que tinha visto uma linda flor à beira da estrada. Depois disso o que aconteceu?
 47. 15'48" A: Meu pai... sempre apressadinho...
 48. 15'52" P: Isso.
 49. 15'53" A: Fingiu não ouvir.
 50. 15'55" P: É. É o segundo fato. O meu pai sempre apressadinho fingiu não ouvir... Fizeram

- assim ou não?
51. 16'08" A: Fiz diferente.
52. 16'09" P: Então ó. Terminem aí, tá? Eu já iniciei. E depois?
53. 16'13" A: Paramos o carro.
54. 16'15" P: Será? Vamo ver, vamo (...)
55. 16'18" A: Não. Eu acho que (...)(essa parada aí).
56. 16'22" A: Ela insistiu (...)
57. 16'25" P: Ela insistiu... É o terceiro. E depois que ela insistiu?
58. 16'42" A: Papai deu marcha ré e paramos o carro.
59. 16'49" P: Papai deu marcha ré::
60. 16'50" A: E paramos o carro.
61. 16'54" P: Ou paramos o carro?
62. 16'55" A: Paramos o carro.
63. 16'56" P: Paramos o carro pra depois dar marcha ré, né? É né? Na sequência primeiro tem que parar pra depois dar marcha ré, né? Então: quatro. E depois? Papai...
64. 17'13" A: Só tinha atrasado a viagem à toa, à toa.
65. 17'16" P: Quarto. É o quinto fato. Papai deu marche ré. Mas é pra vocês escreverem, viu? Eu tô só pra uma questão de...
66. 17'29" A: Preguiça. Ôpa!
67. 17'30" P: Isso aí.
68. 17'31" ((todos riem)).
69. 17'33" P: Quinta. Papai deu marcha ré. E logo depois? Aconteceu?
70. 17'38" A: Tínhamos atrasado a viagem.
71. 17'40" P: Não.
72. 17'41" A: A flor não passava...
73. 17'42" P: A flor não passava de um trapo amarelo preso ao galho da árvore.
74. 17'51" A: Sexto (...)
75. 17'52" P: É o sexto?... É o sexto... Tínhamos... atrasado a viagem. Taí.
76. 18'09" A: À toa à toa.
77. 18'10" P: À toa à toa, né? Atrasamos a viagem por uma besteira.
78. 18'15" A: É que na verdade a viagem (...)
79. 18'19" P: Era um trapo apenas.
80. 18'22" A: Agora dê as médias aí professor.
81. 18'24" P: Bom, eu vou iniciar a redação e vocês vão continuar.
82. 18'29" A: Todo dia essa mesmice?
83. 18'42" P: Já é o segundo trabalho que eu passo pra vocês, né? façam todos os trabalhos que...
84. 18'47" A: Terceiro professor.
85. 18'49" P: Não, assim de produção textual, de narração.
86. 18'53" A: E o do jornal?
87. 18'54" P: Talvez talvez eu nem... é... passe prova. Vamo ver. Depende de vocês aí.
88. 19'03" A: (...)
89. 19'04" P: Se tiver todos os trabalhos produzidos, né?
90. 19'10" ((o professor escreve o comando da redação no quadro. Parte da ação não foi filmada)).
91. 19'34" P: Pessoal. Deixa eu ver aqui.
92. 19'39" A: Tem que deixar espaço aqui?
93. 19'40" P: É é. Isso. É pra continuar a história. Mas na verdade já tem o final a história.
94. 19'48" A: Tem um começo e um final.
95. 19'50" P: E um final. Aqui é a sequência ((aponta para o espaço no quadro onde a história deverá se produzida pelos alunos)). Aí tem que dar uma lida rápida aqui na ... é:: Mamãe avisou: não inventem de ir nadar no rio. Choveu muito e a correnteza está brava. No final já mostra, né? Que desobedeceram porque ela falou que vai tirar férias. Sinal que eles não obedeceram o que ela ditou pra eles. O que ela ordenou. Então inventem uma história aí que saíam... foram brincar... foram nadar, né? aconteceu fatos... que podem... ou alguém ficou resfriado. Fatos aconteceram pra no final a mãe deles ficar chateada... Aí na próxima aula eu vou fazer o seguinte. Agora é ruim porque não tem material, né? porque só o livro aqui e giz é complicado... a gente/eu vou contar o início, o meio e o final vocês vão, vão é:: finalizar escrever e eu tenho o final. Aí eu vou ver quem mais se aproximou aí. É:: é

- livre. Não é:: tem tem que...
96. 21'30" A: Tem que fazer igual ao seu, né?
97. 21'31" P: Não tem que fazer que nem/mas vamo ver se dá pra ser parecido com o que (...) no final, tá entendendo? Aí se o final de vocês sai é:: parecido com a redação que eu tô trabalhando... E aí? Dá pra fazer aí? Veja aí de lápis mesmo. Bom... Quem tem quatro vistos... quem tem cinco vistos (...) tem cinco vistos... cinco, quatro, três, dois...

APÊNDICE D – Transcrição grafemática do episódio 4

DVD: 02

DIA DA FILMAGEM: 31/10/2006 – TERÇA-FEIRA

EPISÓDIO 04: Fala dos Personagens

Duração da filmagem: 22'26 a 34'57"

1. 22'26" P: Tá bom?... Personagens, narrador, esses elementos fundamentais pra quem vai contar uma história, quem vai produzir uma história, uma narração. E ontem nós percebemos que é preciso ter uma certa seqüência dos fatos, tá certo? E hoje... é:: vocês perceberam que quando vocês criam uma história, normalmente, na verdade a:: há uma exigência de que que se tenha um narrador. Alguém está contando uma história e preciso que se tenha personagens também. Porque você (não vai) contar uma história sem que se tenha personagens. Tem que ter personagens. Agora esses personagens tem características humanas. Eles tem pensamento, tem sentimento, falam, tem uma personalidade. Logicamente que são criados por vocês esses personagens. E eles falam também, né?... Toda história não tem personagens? E é e esses personagens tem suas características bem próprias, tá certo? Vocês podem analisar as novelas da globo aí. Cada personagem umas têm características é más, né? outras são boas, outras são é:: emotivas, outras são é:: agressivas. Todas elas tem suas características e sobretudo falam também. Agora na história de vocês, os personagens que vocês criam também eles vão ter é necessidade de falar. Vamos imaginar que vocês criaram na história de ontem é dois personagens [atividade proposta aos alunos: eles deveriam produzir o meio de uma narrativa em que o professor deu o início e o final da história de dois garotos de desobedeceram a mãe e foram nadar no rio]. São dois irmãos que foram, que desobedeceram a ordem da mãe pra não sair de casa porque havia chovido muito e o rio estava muito, muito grande. A as ondas ou tava perigoso. Imaginem dois irmãos o que foi que eles falaram na hora do banho. O que foi que eles, enfim dialogaram quando estavam tomando banho se/no mínimo eles... é é se perguntavam "será que a mamãe vai saber?". Então, olha, os personagens falam. agora a pergunta pra vocês: como é que vocês irão colocar na redação de vocês no papel... tá? essa fala? Tem que ter técnica. De repente você vai escrevendo, escrevendo, escrevendo o personagem fala. Uma coisa é a voz do narrador. Outra coisa é a voz do teu personagem. Então, como diferenciar a voz do narrador que conta a história com a voz do teu personagem que tá falando esse momento? Tem que ter técnica. O problema dos alunos é que não conseguem perceber essa técnica e escreve, escreve, escreve, mistura, né? essas vozes. Às vezes a tua redação tem cinco vozes porque tem cin/quatro personagens e a voz do narrador. E aí? Como distinguir? Tem que usar a técnica. E é justamente hoje que eu vou contar pra vocês como é é apresentar as falas das personagens na tua redação. Existem três modalidades do discurso. É o discurso direto em que o narrador mostra os personagens falando diretamente ou o discurso indireto em que os personagens nada falam mas o narrador é tenta descrever o que eles falam. Então indiretamente o narrador apresenta a fala das personagens, tá certo? E o discurso indireto livre que é uma conjugação do discurso, né? e... indireto, tá bom? Entenderam essa preocupação? Porque o grande mal dos alunos até do ensino médio mesmo é o eu pegar a narração tá ótima, a idéia é boa mas não consegue perceber que as/su a o a a redação que é produzida existem narrador e personagens, tá bom? Ou até que ponto é:: da redação quem está falando é o narrador? Até que ponto da narração quem está falando é o personagem? Então mistura tudo e fica uma narração incompreensiva até. Eu compreendo porque eu tento é:: me esforçar o bastante pra perceber: olha, aqui quem tá falando quer mostrar que é o personagem que tá

- falando. Aqui já é o narrador. Eu consigo. Mas num vestibular ou numa outra... numa outra prova de redação era zero no mínimo, né? Porque não consegue. Vocês não são nem José Saramago, né? que é um escritor que não percebe/a gente não consegue, mas ele domina a técnica do discurso direto e indireto sem as marcas, né? do travessão que eu vou mostrar agora pra vocês aí. É fácil. Vamo lá. Então eu vou, vocês vão aprender agora o discurso direto ((o professor escreve "discurso direto" no quadro e procura no seu livro didático o assunto)). E essa música aí? [música que toca na vizinhança] ((começa a escrever no quadro)).
- 31'27" P: Pessoal a maioria de vocês é maior de idade já? Todos vocês tem mais de 18 anos aqui ou não? Tem João? Mais de 17?
2. 31'37" A: Vai fazer 20.
3. 31'39" A: Tenho 12 eu.
4. 31'40" P: Todos são maiores aqui né?
5. 31'44" A: Não. Esse aqui? É mais novo do que eu.
6. 31'48" P: Acima de 18 anos já é maior de idade.
7. 31'50" A: Ei professor (...), professor, parece que eu sou mais velha do que esse aqui?
8. 31'58" P: Acho que não... Não, o que é que vocês andam ouvindo depois que a Ana Júlia ganhou? Vai ser ruim pra Castanhal, vai ser ruim?
9. 32'15" A: Vai roubar mais.
10. 32'16" P: Hein? Além da corrupção? Ela vai roubar mais do que... o Almir?
11. 32'23" A: Pelo menos (...) o que ele roubasse era só pra mim.
12. 32'35" ((volta a escrever no quadro enquanto os alunos conversam)).

APÊNDICE E – Continuação da transcrição grafemática do episódio 4

DVD: 03

DIA DA FILMAGEM: 31/10/2006 – TERÇA-FEIRA

EPISÓDIO 04: Fala dos Personagens (cont.)

Duração da filmagem: 00'02" a 20'19"

13. 00'02" P: E aí, já escreveram aí?
14. 00'03" A: Não.
15. 00'08" P: Então vamo lá então. Terminaram? Olha, vocês vão escrevendo a história de vocês é:: vamos imaginar que vocês estão criando uma história em que:: é:: dois jovens né? um se chamava...
16. 00'24" A: Naiat.
17. 00'25" P: Naiat?
18. 00'26" A: Onildo.
19. 00'26" P: (...) né? E foram numa aventura, foram é pegar um barco e tudo. Dentro do barco, dentro a canoa...
20. 00'35" A: Era o Titanic.
21. 00'36" P: A Daiana perguntou pro João.
22. 00'40" A: João (...)
23. 00'41" P: É:: será que essa nossa aventura vai dar certo? Será que essa canoa aqui... Então a fala da personagem, né? deve ser representada. Olha só... existem três maneiras, existem outras maneiras também mas eu vou apresentar apenas três aí. Existe a da a da aspa, mas eu prefiro não apresentar ainda. Olha só. Vamo imaginar que o narrador prepara a personagem pra falar. Olha só: disse ele.
24. 01'17" A: É o narrador falando.
25. 01'19" P: Aí dois pontos. Por exemplo, é:: eu sou o narrador então a história que os dois é :: Maiara preocupada com o que poderia acontecer já que estava estava na canoa com seu amigo Onildo.
26. 01'33" ((todos riem)).
27. 01'35" P: Ela assustada perguntou... aí dois pontos ((aponta para o quadro)) dois pontos... na outra linha vocês devem fazer o travessão aí a personagem vai falar. Aqui é uma outra história [refere-se à história escrita no quadro]. Tire este lixo daqui!
28. 01'59" A: (...)
29. 02'01" P: É ó. Vamos voltar. Aqui seri a fala da Maiara.
30. 02'06" A: (...)
31. 02'07" P: Vamo criar essa história.
32. 02'08" A: Professor, mas ali "disse ele" é o narrador que tá falando?

33. 02'12" P: Isso. Aqui é o narrador, aí pára.
34. 02'14" A: Aí vai ser o personagem.
35. 02'16" P: E/e aqui é o personagem, o próprio personagem que fala na/você percebe isso por quê? Porque você coloca aqui o travessão e esses dois pontos tem que ter porque é uma preparação que o narrador fez pro personagem da história dele falar. E ele abre aqui um travessão e escreve o que a personagem falou diretamente. Por isso que é o discurso direto que é o próprio personagem que fala. En/entenderam aí? Tá bom? Aí eu quero/aí eu vou perceber. Eu quando eu vou ler a redação de vocês eu vou perceber que isso aqui ((marca no texto escrito no quadro a fala da personagem)) é a fala de tua personagem e isso aqui ((marca a fala do narrador)) é a fala do narrador, a pessoa que está contando a história... tá bom?... Olha só... existe também, vamos imaginar que os dois personagens da história de vocês ou três personagens, é:: travam um diálogo. Porque pode acontecer que na história de vocês os dois personagens tenham que conversar. E é preciso então mostrar isso na redação de vocês. É::... é preciso então... sempre utilizar o discurso direto, o travessão. Aqui ó ((mostra no quadro)) você abre o travessão, o personagem fala: "Ah, cada um na sua". Aí o outro personagem que está conversando responde. Aí tem que ir pra outra linha na tua redação, outra linha, tá bom? Abre... aqui o travessão aí ele responde: "Na sua, como?"... Então percebe que o há um diálogo. Aí o outro responde na outra linha, viu? Travessão... "Eu na minha, a senhora na sua, cada um na dele, entendeu?" Aí o outro personagem responde. Vai pra outra linha, travessão: "Explique melhor". Então percebeu como é que se faz o diálogo dentro de uma narração? Aqui é uma conversa de dois personagens, tá bom? Quando eu sei que um fala e quando o outro responde? Quando há uma mudança de linha. Eu abro o travessão, significa que tem um outro personagem que responde ou pergunta, entenderam? Ou não? Aqui tá claro. É só ver isso aqui. Cada travessão aberto representa um personagem. Se eu vou pra outra linha e abro um travessão já é um outro personagem. Então travo um diálogo. Compreenderam aí o discurso direto? (...) É a mesma coisa aqui. Só que aqui [refere-se ao primeiro trecho escrito no quadro, onde há apenas um personagem] só tem uma fala do personagem. Aqui são duas falas do personagem, tá? Que é um diálogo. Agora, isso aqui é um pouco mais... assim... mais atento. Olha, eu abro o travessão, isso já é sabido de vocês que o personagem vai falar, "Legal, exclamou Jorge, o uniforme está superado". Aqui existem duas vozes. Uma é do personagem e outra é do narrador. Onde está o narrador?
36. 05'37" A: "Exclamou Jorge".
37. 05'38" P: "Exclamou Jorge". Você pode fazer isso também, viu? Olha, você vai, abre um travessão, aí começa a escrever a fala do teu personagem: "Legal". Aí você pode abrir um outro... é:: travessão, dois, duplo pra intercalar a voz do narrador. "Exclamou Jorge" ou então "respondeu Jorge". Ou então "disse Jorge". Aí continua "Legal, exclamou Jorge, uniforme está superado". Então a fala do personagem é isso aqui ((sublinha no quadro o texto)) mais isso aqui ó. E isso aqui é a voz do narrador que eu posso fazer com dois travessão também na mesma linha. Ou posso utilizar a vírgula se eu preferir, entendeu? Mas é pra diferenciar o que o personagem fala e o que o narrador fala.
38. 06'31" A: (...)
39. 06'32" P: Falou. Isso. Porque ele vai explicando. Por exemplo: "Legal" vírgula "respondeu Jorge". Entenderam? Vai continuar a narração... Isso é teoria, né? Na prática é um pouco mais... que exige... mais fácil até, né? Tá certo? Dá pra fazer uma redação?... pra:: é apresentar um discurso direto? Hum? Que tal? Não, porque vocês são competentes né? Se fossem incompetentes não daria. Mas dá.
40. 07'06" ((os alunos fazem alguns comentários incompreensíveis)).
41. 07'09" P: Se fossem burros não daria.
42. 07'13" ((um aluno faz uma pergunta, porém não dá para ouvir)).
43. 07'15" P: Que é? É:: Não porque é assim, olha... é:: o ideal seria que vocês tivessem é:: um texto, né? Mas eu uso o quadro aí vai. Eu dou só pedaços de uma história. Mas isso aqui diálogo/isso aqui é um discurso direto ((aponta para o quadro)). Agora porque é discurso direto? Porque é o próprio personagem... que fala. No discurso indireto é o próprio narrador que fala pelo personagem. Tenta transcrever aquilo que o personagem falou. Por exemplo... Esse aqui é o discurso direto: "Legal,

- exclamou Jorge"... aí no discurso indireto eu poderia dizer não eu não vou nem misturar aí. Deixa eu apresentar o indireto. Senão...
44. 08'11" A: (Porque somo incapaz mesmo).
45. 08'13" P: É. Só o discurso direto porque é:: superado isso aí... fazer exercício sobre discurso direto... Posso apagar aqui?... Vocês já sabem o que vão ser quando crescer? Já tem profissão? Já trabalham?
46. 08'59" A: Quando eu crescer?
47. 09'01" P: Vai ser médica...
48. 09'02" A: Vou crescer mais não.
49. 09'02" P: Vai ser advogada? Professora?
50. 09'04" A: Aqui não cresce mais não, professor.
51. 09'05" P: Não, mas o que vocês querem ser na verdade? Querem trabalhar, querem casar, ter filhos?
52. 09'10" A: Quero ser veterinária.
53. 09'12" P: Somente aí ou quer (...) ao estudo?
54. 09'14" A: O Onildo vai seguir a profissão do pai dele ((risos)), né Onildo?
55. 09'20" P: Tu trabalha já? ((pergunta a um aluno))
56. 09'21" A: Eu não professor.
57. 09'22" P: Tu trabalha? ((pergunta a outro aluno))
58. 09'25" A: Eu trabalho na VASP.
59. 09'27" A: Ei professor. O Nildo vai seguir a profissão do pai dele.
60. 09'31" A: Tu é doido é?
61. 09'33" P: Não tem idéia de que vocês querem ser não, hein? ... Eu só acho assim que quando decidirem, vão ter dificuldade... sim tudo que a gente faz, por mais que a gente goste, você tem dificuldade. Se um dia querem é:: se um dia se formarem em médico, vai sentir dificuldade na profissão, tá entendendo? Pode ser que numa situação de...
62. 09'54" A: Vou ser prefeito dos Estados Unidos.
63. 09'56" P: Até matar pode matar de repente. (...)
64. 10'00" A: Médico?
65. 10'01" P: Pelo menos o médico. Uma irresponsabilidade de médico pode até causar óbito de pessoas. E o advogado? Pode ser negligente nos prazos. Pode não peticionar bem. Professor pode não ensinar. O fato é que todas as profissões tem dificuldades, tá certo? Ou vocês pensam que ensinar não exige? Exige, né? (...) E pra escrever bem também pessoal. Eu só acho assim ó. Me dá aqui por favor ((pega o caderno de uma aluna)). Você não pode perder pra essa folha em branco, né? Porque, olha, o ato de escrever é você diante de uma folha em branco que é um ser bruto, né? material, e você com sua caneta e a sua inteligência. Agora tem alunos que perdem pro papel que é um ser bruto. Não consegue escrever mais de 10 linhas. Então eu tô perguntando até que ponto, né? essa capacidade nó/que nós temos né? chega a esse nível de perder pro papel em branco? Você são capazes de perder pro papel em branco?
66. 11'15" A: Vai ganhar de quem, hein?
67. 11'16" P: Vai ganhar de quem? Porque é só você e o papel que não fala, não briga. Aí você... "eu não consigo, eu não faço". Não, tem que superar isso aí, né? Um dia, quando tiver com o papel em branco lembrem da minha aula. Olha eu não vou perder pro papel em branco tenho que, eu tenho que ser muito mais, entende? do que o medo, do que:: "não sei". Essa pergunta "não sei, não sei, não sei" se conviver com vocês pra sempre, vocês não vão saber nunca mesmo. Cortem do vocabulário de vocês "não sei", "é difícil". Precisa fazer a mente pensar diferente. É preciso estudar. Essa matéria é uma matéria que preciso estudar um pouco mais. Não dizer "eu não entendo matemática", "eu não sei". Porque é um tipo de de de:: palavras, de frases que ficam mesmo na mente, né? "Eu não vou conseguir" é muito mais forte. Às vezes é:: o poder da mente pode influenciar até na tua vida. Quer dizer, de repente eu quero comprar um celular, só um exemplo. É eu, eu quero conseguir, eu falo isso. Não adianta porque na minha mente, lá no fundo tem que "eu não vou conseguir". Não, tem que dizer que eu vou conseguir. Então eu sei escrever. Eu sei produzir porque eu tenho inteligência, né? Vamo lá então ver se sai alguma coisa.
68. 12'47" A: Aproveite professor (que todo mundo vai tentar fazer).

69. 12'52" A: Tá 1 a zero pro papel já.
 70. 12'53" P: Ah, tá zero a zero.
 71. 12'56" [...]
 72. 13'08" P: Eu vou ler o comando da questão e irão fazer o trabalho, tá bom? Olha só: "Produção de texto. Você já deve ter ouvido conversas em salão de barbeiro, cabeleireiro, elevador, campo de futebol. Escolha um desses lugares ou algum outro que conheça bem e escreva um diálogo empregando expressões utilizadas com frequência nesse local. Lembre-se: o seu texto todo deve ser um diálogo. Você só poderá empregar o discurso direto". Entenderam o que é pra fazer? Vou repetir mais uma vez. "Você já deve ter ouvido conversa em salão de barbeiro, cabeleireiro, elevador, campo de futebol. Escolha um desses lugares ou algum outro que conheça bem e escreva um diálogo empregando expressões utilizadas com frequência nesse local. Lembre-se: seu texto todo deve ser um diálogo. Você só poderá empregar o discurso direto". O que é pra fazer?... Um diálogo... próprio de de de de de:: de espaço, né? de cabeleireiro, qualquer diálogo. Principalmente esse tipo de diálogo. Vocês, meninas, vão pro cabeleireiro, o que vocês conversam lá? O quê que vocês escutam? né? As pessoas conversarem? Vão ao campo de futebol, o que é que se ouve lá? O que é que se dialoga, né?... Então faz um diálogo de namoro e tal. O primeiro encontro, como é que seria o primeiro encontro de namoro? O fato é que tem que se fazer um discurso direto, tá bom? Travessão, pode intercalar a voz do narrador. Logo em seguida eu vou analisar o que vocês produziram... Vão fazendo aí... é só pra... se quiser colocar um título pode. Pode iniciar com uma historinha só pra produzir mesmo o diálogo, né? "Na noite de sábado, estava é esperando minha manicure e..."
73. 15'35" A: À noite?
 74. 15'36" P: É. De repente a festa é dez e meia.
 75. 15'38" ((as alunas riem)).
 76. 15'39" P: Onze horas. E chegou um garoto ou uma garota super interessante, sentou em meu lado e começamos a conversar e me perguntou". Dois pontos, pá pá e termina.
77. 15'51" A: Só?
 78. 15'53" P: É. Aí acaba.
 79. 15'54" A: (...)
 80. 15'55" P: Aí...
 81. 15'56" A: Ei professor.
 82. 15'58" P: Aí sentou uma senhora de 45 anos. É digamos o Nildo. Aí começaram. Aí surgiu o clima, né?
83. 16'06" A: 45 anos?
 84. 16'07" P: É. Aí começaram, marcaram um encontro (...)
 85. 16'09" A: Vixi Maria!
 86. 16'11" ((risos)).
 87. 16'13" A: (Acho que ela foi pegar o cartão do INSS..)
 88. 16'17" P: Ah, mas vocês não sabem dar valor a essas mulheres. De repente elas podem ser bem mais...
89. 16'22" ((várias vozes ao mesmo tempo))
 90. 16'24" A: Ei professor, ei professor. Pode ser mais interessante, né?
 91. 16'27" A: Perdida na fila do INSS (...)
 92. 16'29" P: É. Não. Não tenho muito preconceito não.
 93. 16'33" A: Ei professor. Pode ser (outra pessoa)?
 94. 16'35" P: Pode, pode. Um colega assim. É fácil (...)
 95. 16'39" A: Faz assim ó (...)
 96. 16'42" A: (...)
 97. 16'43" [...]
 98. 17'04" P: Lembra do teu encontro com teu esposo pela primeira vez e tal (...).
 99. 18'22" ((a coordenadora de ensino entra na sala))
 100. 18'23" C: Boa noite. (...) Boa noite pessoal. Gente, olha é:: o professor Henrique, ele hoje tá tirando mais uma das folgas eleitorais dele, tá? Ele precisou, necessitou, né? Mas gente, nós vamos aproveitar, veja bem, vou primeiro contar: dois, quatro, seis, oito, dez, doze, catorze alunos. Infelizmente bem pouquinho hoje. A professora Cláudia virá pra cá, tá? Não quero ninguém reclamando porque sexta-feira eu

escutei reclamação porque a professora Cláudia faltou... foi quinta-feira passada... tá? Foi assim uma reclamação BEM... Então hoje já tá em três semanas que não temos aula de ciências, como é que nós vamos ficar? Então ela está pegando, olha está dando a aula porque quinta-feira vocês não tem aula porque é feriado. E é justamente o dia da professora Cláudia. Então quinta-feira que vem é feriado e vocês não terão aula, mais um dia sem aula. Então eu conversei com ela e ela vem pra cá. A aula de quinta-feira, ela vai dar hoje pra vocês, tá? E depois ela tem alguns avisos pra dar, que ela vai ter que se ausentar também. Ela vai passar pra vocês. Então ninguém deverá ir embora. O professor Marcos saindo, ela vai entrar. Ela vai ficar em duas salas, a de lá vai e ela vai ficar com vocês. Vão reclamar não, né?

101. 19'53" ((a coordenadora sai e a vice-diretora chega e fica na porta. Pede ao professor que entregue um envelope à documentadora))
 102. 19'54" V: Boa noite.
 103. 19'56" A: Mais uma notícia.
 104. 20'07" V: (...) Pra ti, não te esquece.
 105. 20'14" A: Eu tava feliz que não ia ter aula hoje.

APÊNDICE F – Transcrição grafemática do episódio 5

DVD: 03

EPISÓDIO 05: Produção Textual

DIA DA FILMAGEM: 06/11/2006 – SEGUNDA-FEIRA

Duração da filmagem: 20'20" a 30'11"

1. 20'28" P: Tem uma questão que eu vou... eu vou explicar pra vocês. Até:: dia vinte a gente tem que fazer uma prova pra quarta avaliação. Dia vinte desse mês.
2. 20'39" A1: Dia vinte?
3. 20'40" P: O::
4. 20'40" A2: Falta duas semanas professor.
5. 20'42" P: Duas semanas. E em decorrência... oi (...) é:: deixa eu só explicar pra vocês... Ei André, deixa eu explicar pra vocês o que vai tá acontecendo. Até o dia vinte, prova. Então poucas matérias/é poucos assuntos (...) pra desenvolver. Único assunto que eu desenvolvi, tô desenvolvendo é redação/narração, tá? Então em decorrência dessa situação, desse novo calendário, porque até dezembro vocês tem que fazer a prova e a recuperação. Por isso dia vinte a prova agora. Então tem que ter uma produção.
6. 21'35" A3: Dia vinte a sua prova, é?
7. 21'37" P: Inicia dia vinte.
8. 21'39" A2: Mas não é dia vinte mesmo.
9. 21'40" P: Não não. Começa no dia no dia vinte. Bom, mas o fato é que vocês não produziram nada ainda. Eu só trabalhei aqui e tudo. E é por isso que vocês vão produzir agora, tá bom? Hoje vão produzir um trabalho pra mim e é sobre redação, tá?
10. 22'01" A3: Hã?
11. 22'02" A2: Como é?
12. 22'03" P: Olha só. Eu vou ler duas redações aqui pra vocês terem uma base do que irão fazer... é a redação que vocês irão fazer está relacionado à lembrança da infância de vocês. Está relacionado a um fato que aconteceu e que vocês vão tentar recuperar em forma de narração. Vão contar um fato que ocorreu na sua infância. Logo depois eu coloco, tá? no quadro o que é pra fazer. Mas tomem por base essas duas redações que eu irei ler aqui. É essa redação foi escrita por uma aluna chamada Priscila Trigo Teixeira. Ela contou ela contou um fato sobre briga de galo. Inclusive ela colocou um título...
13. 22'51" A1: (...)
14. 22'52" P: "Briga de Gato". É. Isso. Olha só como que ela escreveu a redação dela... "Quando eu tinha 11 anos meu pai me chamou: 'Filho, hoje eu vou levar você a um lugar só pra homens'... Estranhei a frase. (Aprontei) e acompanhei o velho. Subimos na caminhonete onde já havia vários homens. Depois de alguns quilômetros chegamos a um lugar repleto de gente. Foi a primeira briga de galo que presenciei. Aqueles homens gritando, atçando, suando, pareciam demônios feitos para

- assustarem as crianças. Narizes exageradamente grandes, bocas enormes cheias de dentes e ameaçadores/dentes ameaçadores. Essa a minha visão de menino. Fechavam a roda e dentro dela o sangue jorrava... borrifando tudo ao redor de um vermelho vivo. O barulho, a fúria, a ferocidade, o sangue, tudo me enojava. Sentia as pernas tremerem. Fraquejei."
15. 24'14" A: Desmaiou.
16. 24'15" P: "'Você ainda é um palerma', falou meu pai. A segunda vez que fui a uma briga de galo, dezoito anos feitos, não estranhei a cena. Ao contrário, senti a fúria dos galos bem dentro de mim. As bicadas ferozes, as esporas cortantes faziam-me vibrar, gritar, gritar até ficar rouco. Tive vontade de beber aquele sangue que se espargia por todo lado, tão excitado fiquei. Olhei para o meu pai e ele sorriu: 'estou orgulhoso, filho. Você já é um homem'". Um fato que ocorreu na vida do garoto aí, tá bom? Primeira história. É só pra vocês terem uma idéia, pra vocês lembrarem o que ocorreu com você há um tempo atrás e vocês vão tentar fazer em forma de narração. Pode ser uma festa que ocorreu, ou uma briga que vocês presenciaram, ou uma briga que você participou, tá entendendo? Ou uma festa de dez anos, não sei. O primeiro beijo. Um fato.
17. 25'21" A: (...)
18. 25'23" P: Bom, outra:: outra narração. O título é "Vaca/vaca brava". Tá aqui até a vaca. Aqui é o galo, tá? ((mostra as figuras no livro)). Briga de galo. Então vamo lá. Vaca brava. Da Lígia Maria.
19. 25'41" A: Agora vai.
20. 25'42" P: É. "O bezerro, o bezerro estava solto no pasto, perto de uma árvore desganhada e seca. Então, eu e mais quatro colegas resolvemos brincar com o bezerro. À distância, a vaca levantou a cabeça e mugiu desconfiada tentando dizer-nos que não mexêssemos com sua cria... Não acreditamos muito e começamos a correr atrás do bezerro. Foi a conta. Furiosa, a vaca veio em nossa direção..."
21. 26'19" A: Vaca brava.
22. 26'21" A: (Então quer dizer que o bezerro é filho de vaca, é?)
23. 26'26" P: "Ao dar pelo perigo, não tivemos outra opção senão subir naquela árvore meio podre. Sendo eu a mais velha, fiquei por último ajudando os outros a se abrigarem nos poucos e enfezados galhos. E a vaca cada vez mais próxima. Apenas alcei meu corpo e já por baixo de mim passou a vaca batendo de encontro ao tronco da árvore, quase nos derrubando. Agarramos e ali nos mantivemos, suportando as marradas do animal contra a árvore. Um dos garotos escorregou e ficou dependurado. Quase seus pés encostando no dorso da vaca. Agüentamos ali muito tempo. Ora apavorados, ora achando gozado. Mas foi um sufoco. O episódio me ajudou um pouco. Não abusar dos mais fracos. Enfrentar os perigos com disposição, etc. Costumo dizer: 'Não sou toureiro, mas já enfrentei vaca brava'". Tá certo? Então são duas redações em que um aluno conta e lembra o fato que aconteceu na sua vida. Que um dia ele/o pai dele o levou para uma briga de galo. Ele relatou como foi o primeiro dia, né? Pegaram uma caminhonete. Descreveu como era lá... o espaço. Logo depois contou que depois de muito tempo voltou a essa mesma/esse mesmo espaço já com uma outra sensação. Tá certo? E essa outra história conta é:: um fato que ocorreu na fazenda brincando com um bezerro. Aí de repente surge uma vaca brava (...) né? E aí ele relata como foi que eles se safaram, como eles é fugiram da vaca subindo a uma árvore. E agora a partir daí ele conta dando sua opinião, dizendo que nunca aprendeu/aprendeu uma uma mensagem na vida que é não machucar os mais fracos, certo? Pronto. Agora é a vez de vocês aí. Eu irei passar pra vocês o que é pra fazer mas já antecipei. Contar um fato verídico ou até mesmo imaginário sobre a sua infância, tá bom? Vou escrever aqui.
24. 29'33" ((o professor escreve o comando da atividade no quadro. Essa parte não foi completamente filmada)).

APÊNDICE G – Continuação da transcrição grafemática do episódio 5

DVD: 04

EPISÓDIO 05: Produção Textual (Cont.)

DIA DA FIMAGEM: 06/11/2006 – SEGUNDA-FEIRA

Duração da filmagem: 00'00" a 08'28"

24. 00'00" P: (Você pode utilizar, tá?) alguns é:: de tempo de lugar, tá entendendo? Tempo-lugar: logo depois, ou então, horas depois, depois disso, tá entendendo? Pra dar sequência a tua... aos teus fatos. Vocês podem utilizar essas expressões. Expressões de tempo e expressões de lugar, tá entendendo? Vocês podem utilizar... Naquela hora...
25. 00'31" A: Professor.
26. 00'32" P: Naquele mesmo instante, tá entendendo? Um dia depois, meia hora depois, tá entendendo? Utilizem essas expressões aí. Pra dar sequência.
27. 00'46" A: (Então no meu eu posso dizer) depois disso, né?
28. 00'52" P: Isso. Aconteceu um fato, né? Depois disso (...).
29. 01'03" A: (Tá bom).
30. 01'26" P: Cadê o pessoal? Já foi embora também? O Naiat?
31. 01'30" A: Naiat? (...).
32. 01'35" ((Alguns minutos se passam. Durante esse tempo, as falas são incompreensíveis devido ao baixo tom das vozes dos falantes))
33. 02'42" P: Procurem na redação é:: dar sequência à história, tá? Porque às vezes a gente pára, começa a contar um detalhe, detalhes e a história não sai, não dá sequência. Procurem contar os fatos, tá entendendo? Um fato está relacionado com outro fato. Porque quando a gente começa a parar, descreve, descreve, não tá contando história, tá? Tá descrevendo. Você vê que... está relacionado mas (...) dar sequência... Inventem os personagens... Se a história empacou, cria um novo personagem. E esse novo personagem traz uma nova/um novo fato pra ver se... uma estratégia pra ti tentar continuar aquilo que está parado.
34. 03'53" A: Professor (...) eu parei (...)
35. 03'59" ((o professor orienta a aluna na carteira dela. Não é possível ouvir as falas por completo, apenas trechos))
36. 06'06" A: Professor... professor Marcos, pode ser mais linha?
37. 06'11" P: Pode. Só não pode ser mais de 30 não, né?

APÊNDICE H – Transcrição grafemática do episódio 6

DVD: 04

DIA DA FILMAGEM: 07/11/2006 – TERÇA-FEIRA

EPISÓDIO 06: Produção Textual

Duração da filmagem: 08'29" a 34'54"

0. ((O professor iniciou a aula escrevendo o comando do trabalho no quadro. Esta parte não foi filmada))
1. 08'30" P: Se possível é:: é pra destacar [a folha do caderno e entregar para o professor] pra eu analisar. Olha só vocês irão desenvolver e fazer a o fecho da história que já está iniciada. Inicia-se aqui ó... "Seis horas e ele acorda. Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa parecendo::" aí uma suspensezinha né? "uma auréola por sobre a cidade". (...) sabe o que é auréola? (aquela...) Um círculo ali. "Acorda contente e ansioso, marcou encontro com Maria hoje à noite na casa dela. Toma banho, toma outra caneca de café com leite, calça o tênis e sai." Pronto. Tá iniciada a redação. Vocês irão agora desenvolver essa essa essa redação.
2. 09'42" A1: O meio e o fim.
3. 09'43" P: É vocês vão desenvolver, né? Algum fato ou fatos que irão acontecer a partir daí e:: logicamente vai ter um fecho. Então essa é a opção de vocês. Contar fatos que irão acontecer daqui pra frente e como que vai, como se desenrolou e como que terminou essa história, tá certo? é:: então cada d/cada aula é um aprendizado. Aqui vocês percebe que:: cada frase que o rapaz começou a redação não é muito longa. Percebe aqui olha: "Seis horas ele acorda". Ponto, né? "Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa". Aqui vai parecer já um pouco longa mas é:: uniu pelo "e" aqui, né? São frases curtas... e ligadas por conjunções, né? ou por ponto em seguida. Então quanto mais longa for a frase pior o entendimento. Principalmente quando se vai contar. Quer ver percebam aqui ó: "Acorda contente e ansioso". Ponto. Não escreveu muito grande a frase, né? "Marcou"... e cada frase tem uma ação, olha. Primeiro "acordou contente e ansioso", ponto. "Marcou

encontro com Maria", vírgula. "Hoje à noite na casa dela", ponto. Olha, sempre o verbo. O verbo de ação. "Toma banho, toma outra caneca de café com leite", vírgula. "Calça o tênis e sai". Percebam que as orações são coordenadas... por vírgulas ou ponto em seguida, mas você não precisa escrever muito grande a frase. Quanto mais longa a frase, pior o entendimento. E na narração são frases curtas, tá certo... Não é difícil compreender não. Mas é isso mesmo. Língua portuguesa é isso mesmo. Vocês estão aprendendo a língua, tá certo? Então é isso. Vou ler novamente o início da redação que já está iniciada. Está feita, aliás. "Seis horas e ele acorda. Olha pela janela e vê a lua vermelha e cheia bem em cima de sua casa parecendo uma auréola por sobre a cidade. Acorda contente e ansioso. Marcou encontro com Maria hoje à noite na casa dela. Toma banho, toma outra caneca de café com leite, calça o tênis e sai". Algo vai acontecer. Ele citou que vai/vão acontecer vários fatos que vocês vão inventar a partir de agora. O que vai acontecer só você... é que vai guiar.

4. 12'42" A2: Saberá. (É pra inventar) qualquer coisa professor?
5. 12'47" P: O que você não podem é perder pra folha de papel em branco. Eu sempre falo pra vocês. E as linhas é entre... é:: de...
6. 12'56" A: (Vinte linhas).
7. 12'57" P: É: ...
8. 12'58" A: (...).
9. 13'02" ((conversa com uma aluna na carteira dela))
10. 13'23" P: Dezesesseis...
11. 13'27" A: Dezesesseis a vinte.
12. 13'30" P: A partir daqui, né? (...) ((aponta para o final da história no quadro, a partir de onde os alunos deverão continuar a história))
13. 13'33" A1: Professor, professor.
14. 13'38" A: A minha já tem oito. É bem pouquinho.
15. 13'40" P: É mas vocês não vão fazer redação com três linhas. Tem oito? Mas eu quero que vocês contem a partir daí da:: produção. O que já está aí não é produção de vocês. É vinte linhas a produção de vocês (...) O que tá aí não é. É só pra (deixar um início) pra (...) Pensem.
16. 14'14" A1: Professor, posso fazer as dezesesseis linhas aqui?
17. 14'19" P: Pode. Mas é bom é bom tu fazer a o início (...) e depois... ((se aproxima de uma aluna)). Se tu tiveres dificuldade de fazer o discurso direto tu me chama, viu? Quem tiver dificuldade de fazer dificuldade de fazer o discurso direto ou indireto, é, aí vocês me chamam pra eu dar um toque pra vocês.
18. 14'51" ((alguns alunos tentam fazer o trabalho enquanto outros apenas conversam)).

APÊNDICE I – Transcrição grafemática do episódio 7

DVD: 05

DIA DA FILMAGEM: 13/11/2006 – SEGUNDA-FEIRA

EPISÓDIO 07: Interpretação de texto

Duração da filmagem: 00'02" a 11'54"

1. 00'02" P: Trata de um...
2. 00'03" A: (Parece que é uma aranha). [a aluna refere-se à figura no texto xerocado que o professor distribuiu para os alunos]
3. 00'06" A: é duas mulher ou dois (abutres)
4. 00'09" P: Trata-se de um texto narrativo.
5. 00'12" A: "Conto Erótico"
6. 00'13" P: O que ocorre é que ele é feito é:: feito em um diálogo, né? A figura do narrador não está explícito mas trata-se de uma história, tá bom?
7. 00'28" A: (...) ((risos))
8. 00'30" P: É. Hein, vamo lá, olha só. Acompanha a leitura. É o "Conto Erótico número um".
9. 00'38" A: Vá lá.
10. 00'39" A: O número dois (...)
11. 00'40" P: Vocês tem uma imagem do lado aí. É a linguagem verbal, né? Quê que é isso aí, André?
12. 00'47" A: (Acho que é) uma suruba aí.
13. 00'48" ((risos)).

14. 00'54" P: Tá bom. Olhando bem... é pior.
15. 01'00" A: (...) essa segunda (...)
16. 01'03" P: Olha só.
17. 01'04" A: (...) é uma fantasia.
18. 01'05" P: É:: é um diálogo. "Assim? É assim. Mais depressa? Não, assim está bem. Um pouco para... um pouco mais para... Assim? Não espere. Você disse que... para o lado. Querido! Está bem, mas você... Eu sei. Vamos recomeçar. Diga como estiver bem. Estava perfeito e você... Desculpe. Você se descontrolou e perdeu o... Eu já pedi desculpa... Está bem. Vamos tentar outra vez agora. Assim? Um pouco mais para cima".
19. 01'58" A: Eita.
20. 01'58" P: "Aqui? Quase, tá quase".
21. 02'01" ((risos)).
22. 02'03" P: "Me diga como você quer. Oh! Querido. Um pouco mais para baixo".
23. 02'10" A: Hum.
24. 02'11" P: "Sim. Agora para o lado, rápido."
25. 02'13" ((risos)).
26. 02'14" P: "Amor eu... Pra cima, um pouquinho. Assim? ai, ai."
27. 02'21" ((risos)).
28. 02'23" P: "Está bom?"
29. 02'24" A: (...) esse ai, ai foi (original, viu?)
30. 02'28" P: "Sim, oh, sim, oh, yes, sim".
31. 02'31" ((risos e comentários)).
32. 02'38" P: "Pronto... Não, continue. Puxa, puxa, mas você... Olha aí, agora você... deixa ver. Não, não. Mais para cima. Aqui? Mais. Agora para o lado. Assim para a esquerda? Para o lado esquerdo."
33. 02'57" A: O cara é cego é?
34. 02'57" P: "Aqui? Isso."
35. 02'58" ((risos)).
36. 03'00" P: "Agora coça".
37. 03'02" ((risos e comentários)).
38. 03'22" P: Tudo bem. Agora...
39. 03'23" A: Gostei do texto professor.
40. 03'24" P: (Bote a resposta) aqui no verso, tá? da primeira pergunta.
41. 03'27" A: É a prova já, né?
42. 03'28" P: É. "Como", aliás, "Com o narrador ausente, todo o texto é construído a partir do diálogo entre duas personagens. Que tipo de relacionamento supostamente há entre essas personagens? Justifique com elementos do texto". A primeira pergunta é: vocês entendem que que tipo de relacionamento há entre os dois personagens?
43. 03'54" A: (Sexo).
44. 03'54" P: Se são primos, se são irmãos, se são... namorados...
45. 03'58" A: (Como é que a gente vai identificar, professor?).
46. 04'01" P: Mas é... Isso aí é o que está por trás do texto. O texto tá induzindo que eles são alguma coisa. Então vocês tem que dizer, olha é::... provavelmente eles são, tá? Por quê? Por isso, por aquilo. Tenta justificar aquilo que você acha que é, tá entendendo? O texto dá algumas pistas aí.
47. 04'23" A: Tem que colocar do texto mesmo, é?
48. 04'24" P: "Querido", né? Falar querido pra alguém. Quem fala querido?
49. 04'28" A: Amor.
50. 04'29" P: Amor. É irmão? É primo? Colega? Não. Então o texto tá induzindo vocês a pensar, tá entendendo? E deve ser isso. Respondam aí. Pronto. Segunda questão. "Durante toda a leitura somos orientados para um sentido diferente daquele que temos ao chegar ao final do texto". E é verdade. Enquanto eu lia vocês iam induzindo pra uma pra um contexto. Quando na verdade era só pra coçar. "Essa orientação de sentido não ocorre por acaso, mas é resultado de um conjunto de marcas existentes no texto." Bem, pessoal. O que levou a pensar por exemplo, o quê que leva a nós a pensarmos que se trata de uma outra coisa aí. Não a coçar. Então é isso que a gente vai tentar responder na letra "a". "Aparentemente, o texto retrata um diálogo entre personagens vivendo que tipo de situação?"

Aparentemente? O que está acontecendo aí, entre eles, aparentemente, né? Porque na realidade, tá pedindo pra coçar, né? Mas aparentemente o que levou, o que está induzindo o leitor a pensar? Escrevam aí. Certo? Letra "b". "Que marcas textuais, palavras, frases, conjunções, etc. que nos levam a construir esse sentido?" Entenderam? A letra "a" é pra responder é:.... o que aparentemente nos leva a pensar é:: que fato nos leva a pensar que está acontecendo? E na letra "b", quais são as marcas textuais, pequenas palavras, frases, que nos leva a pensar? Que confirmam isso? né? Tem muitas. São muitas palavras que nos levam a pensar que é na verdade aquilo e não isso aqui. Coçar. Tá entendendo? Terceira. Até aí dá pra responder. Terceira. Olha: "A pontuação tem um papel decisivo na construção da ambigüidade desse texto. O que é ambigüidade? Olha, pessoal, ambigüidade é você falar uma frase e essa mesma frase ter, ter dupla é dois sentidos. Por exemplo, eu... é:.... vi a banda passar em cima do muro. Então essa frase que eu construí tem dois sentidos. Porque não dá pra perceber. Quem está em cima do muro? Eu ou a banda? Quem está passando? Olha só. Eu vi a banda passar em cima do muro. Agora a pergunta. Quem está em cima do muro? A banda? Ou eu? Então por isso tem ambigüidade. Tá. Bom. Letra "a": "quais são os sinais de pontuação que mais se destacam" aí? É só dar uma olhada rapidinho assim visualmente e digam. Letra "b": "no contexto, que sentido cada um desses sinais sugere?" Tentem responder aí, tá? Essa "b" aí é mais complicada. Eu posso ajudar aí. Mas essas outras, primeira questão, segunda e a letra "a" da terceira é bem direta. Tentem responder aqui, tá? Façam de lápis.

51. 08'24" A: (É pra responder a quatro?)
 52. 08'25" P: A quatro? Não. A quatro não... Mas, olha a quarta é só pra marcar. Podem resol/podem pensar e fazer.
 53. 08'42" A: Pra fazer de lápis?
 54. 08'43" P: Pode. Pode. Aqui atrás. Aqui no verso. Mas façam devagar.
 55. 08'51" A: (...)
 56. 08'54" A: Aí pode ir embora né professor?
 57. 08'56" P: Pode. Mas eu vou continuar dando minha aula.
 58. 08'59" ((o professor anda pela sala conversando individualmente com os alunos)).

APÊNDICE J - Transcrição grafemática da entrevista com o professor

FITA: 01

DIA DA GRAVAÇÃO: 18/08/2006 – SEXTA-FEIRA

LADO A: Entrevista com professor Mateus

Duração da gravação: aproximadamente 25'

- E: Qual o seu nome?
 M: Marcos Augusto Ferreira da Cruz.
 E: Qual a sua idade?
 M: 37 anos.
 E: Casado?
 M: Sou.
 E: Tem Filhos?
 M: Tenho dois filhos.
 E: Fale-me um pouco sobre a sua formação acadêmica?
 M: Olha, eu sou graduado, né? Em licenciatura/ Eu sou graduado em Letras. Me formei em 97 pela UFFA. Depois da minha graduação eu não fiz nenhum outro curso de aperfeiçoamento ainda. Eu iniciei um curso de pós-graduação em Língua Portuguesa, mas em razão de eu iniciar uma outra graduação eu não conclui. Então minha formação se resume especificamente só com a graduação mesmo. Os quatro anos que eu tive na universidade. Nada mais do que isso.
 E: Há quanto tempo você leciona?
 M: Eu leciono há sete anos. Sempre:... sempre com a Língua Portuguesa. É porque no início do trabalho, eu iniciei com turmas do fundamental, mas sempre trabalhei com a Língua Portuguesa mesmo, gramática, interpretação de texto, apesar de ter uma veia literária, a literatura, mas a minha experiência inicial ela teve com... essa parte assim, da gramática

mesmo. Trabalho com literatura, mas esses sete anos eu saboreei tanto lecionar pra alunos do fundamental quanto pra alunos do ensino médio, mas são boas experiências nesses sete anos como professor.

E: E com o EJA?

M: Com o EJA há 2 anos. E:... eu tive assim um impacto porque nos três últimos anos, antes de eu assumir o EJA, eu sempre trabalhei com o Ensino Médio, né? Queira ou não, o aluno do ensino médio, ele já vem com uma certa predestinação, com uma certa inclinação, uma formação e o EJA não. No EJA você encontra alunos que não quer nada, que não tem preocupação. Porque quem se matricula no ensino médio pelo menos tá ali e então já tem uma formação ali, né? Tem uma certa... um certo início. Tu não vai ter muita dificuldade como você encontra no EJA. Então, lecionar para alunos do EJA tem que reconstruir inclusive o teu modo de pensar, tua capacidade de lecionar, porque é uma clientela específica e única, com as dificuldades próprias deles, de às vezes não saber escrever, às vezes não saber passar pro papel as idéias, né? E além de não, às vezes não querer estudar mesmo, ficar na carteira e entender que a escola é o momento de concentração, de estudar. Então, você além de brigar com esse fator, o interesse. Você também tem que lutar e ensinar até o aspecto assim, da ortografia básica e eles têm essa dificuldade, né? Então, por isso assim que trabalhar com o EJA, não é qualquer professor. Tem que ter mesmo vocação, professor mesmo, mas não ser “vai levando as coisas com a barriga”. Tem uma exigência a mais do que trabalhar com o pessoal do ensino médio.

E: Tem uma grande diferença porque os alunos do EJA já vêm com uma certa deficiência no histórico escolar dele, né? São alunos que deixaram de estudar há muito tempo por vários motivos, passaram muito tempo sem estudar ou estão começando agora. Por isso eles têm bastante dificuldade, muito mais do que o aluno que passou pelo ensino regular, até mesmo porque os alunos que chegam ao ensino médio e passaram pelo ensino fundamental regular, eles tiveram a oportunidade de ter todas as disciplinas do ensino regular, né? E aqui não. Tem uma grade curricular bem reduzida, apenas com as disciplinas básicas. Eu acho que isso contribui com a diferença entre o ensino médio e o EJA.

M: Claro.

E: Você tem outras atividades?

M: Olha, eu sempre tive outras atividades. Antes de ser professor, eu sempre fui contabilista, né? Mas logo após da minha formação eu deixei essa parte de contabilista e ingressei na licenciatura. Até por uma questão assim de rentabilidade mesmo, né? E no início também eu estava, é:...iniciando também na contabilidade, era um empregado e não via ali na contabilidade, assim um entusiasmo, né? Eu queria fugir daquilo, então eu sempre tive... mas ainda hoje eu sou contabilista, sempre mantenho, tenho uma empresa, contabilizo, tudo. Mas além da contabilidade, eu também sou advogado, também iniciante é: que logo após que eu fiz o curso de Letras eu sempre tive, eu vivi um contexto de muitas greves, porque eu era aluno do fundamental e do médio, tinha uma semana que não havia aula porque tinha muita greve, então eu contextualizei uma época em que os professores iam pra rua, né? Realmente, reivindicava os seus direitos e paravam, né? E o fato de parar, eu visualizava que essa profissão era uma profissão que sempre se exigia reivindicações. Então se sempre se reivindicava né? significava que era uma profissão assim que... não era muito valorizada, não é? No aspecto financeiro. Então logo após que fiz também a licenciatura, a graduação em Letras, eu fiz um vestibular de Direito pra ter uma perspectiva de vida a mais. Eu nunca... nunca fiquei com aquela imagem de que com a licenciatura eu iria enriquecer, ou ia... eu vivo bem até hoje, né? Tenho minha casa, meu carro, fruto do meu trabalho como professor, mas não tenho aquela perspectiva que vou enriquecer, porque se você quer enriquecer, ou você envereda “pruma” outra profissão ou você pode ir por conta própria e obter uma graduação de Direito que também não é uma segurança, né? de ganhar dinheiro, mas sim uma possibilidade a mais, um horizonte, e te dá essa perspectiva, tá entendendo? Então eu tenho essas três profissões paralelas.

E: Consegue conciliar as três?

M: Não consigo como eu queria. Na verdade eu estou também numa fase de opção, tá entendendo? Numa fase de opção. Tenho que optar, pra eu fazer o melhor é:... eu tenho que optar. Não posso ficar com as três profissões. Eu gosto das três, mas...

E: Mesmo porque são profissões que exigem muito, né?

M: Então. Mas alguém diz: “ah, tu não és professor por vocação”, mas eu sempre falei pra mim mesmo que eu nunca tive... vocação... pra ser professor, ou pra ser advogado, ou pra ser médico. Nunca pintou, se alguém fala que... “não, desde criança eu quero ser isso”, mas em mim... nunca surgiu essa idéia. Agora eu sempre... aprendi que se você está numa profissão

como por exemplo a que eu estou, como professor, eu tenho que fazer o melhor. Se tu não sabias nada, no conteúdo, tem que se aprimorar, tem que comprar livros, tem que buscar. Acho que isso se constrói, na verdade. Eu tô nessa condição de construir uma profissão, né? e... talvez isso se reflita na minha relação com os meus alunos, mas é isso. A minha situação não é (...) “ah, por isso tu não queres ser professor, né?” Mas ao contrário disso, eu busco, compro livros, me atualizo, pelo menos pra eu não comprometer o trabalho.

E: E se você tivesse que escolher uma das três profissões?

M: Olha, pela rentabilidade, e pelo curso que a gente, que a gente, é... caminha, né? na profissão de professor, eu não optaria pela profissão de professor, assim... pela rentabilidade e pela exigência, né? de questões burocráticas, de, de, de... uma coisa muito particular da educação, né? que às vezes me chateia, é... ora é fofoca pra cá, ora é fofoca pra lá, corta carga horária pra cá, ora... tá certo? Tu vives numa...

E: O professor não tem segurança pra trabalhar, né?

M: E além dos trabalhos exigidos. Eu vou pela rentabilidade, hoje. Eu sou bem sincero. Não significa também que o fato de eu não ter vocação, signifique que tu és um mau professor ou... sabe? Há uma certa inclinação de você não ser um bom professor, mas, como eu tô falando: tudo se constrói, né? eu falaria uma coisa: que a vocação é construída. Se você busca isso, você é um bom professor.

E: Você trabalha com 3ª e 4ª etapas?

M: É. Só 3ª e 4ª etapas. E ensino médio.

E: Em outras escolas?

M: Em duas escolas. Eu ensino no médio, lá em Santa Izabel, cidade próxima daqui 30 km e trabalho aqui no Latif, mas eu sempre me identifiquei com o ensino médio, porque lá tem literatura, eu gosto de literatura.

E: Você gosta de dar aula de literatura?

M: Com certeza, né? é o que me dá mais condições pra eu desenvolver minhas aptidões, nessa área literária e tudo, né? E o Latif, no momento em que, além de tudo que eu já falei, das dificuldades que o professor passa, da carga horária, da remuneração, às vezes tu tens que se deslocar “pruma” outra cidade também, porque tu passas no concurso noutra cidade e isso dificulta, porque tu tens família, tem toda uma raiz na tua cidade e o concurso para o município foi uma fuga dessa minha vida de viagem, né? Eu, ficando em Castanhal à noite estaria na cidade que eu resido. Então foi isso. Mas se eu pudesse optar, né? Optaria por trabalhar com o ensino médio, pra ficar com a literatura e a Língua Portuguesa.

E: O que você entende por Letramento?

M: Olha, pra falar a verdade, é... muito pouco assim... no aspecto assim... na palavra mesmo... no aspecto assim... mas eu entendo assim que seria... que seria tudo aquilo é... quese faz assim em educação pra formação... pra formação, né? É... fazer uma leitura é... da vida, da política, da cultura. Eu acho que Letramento vai muito mais do que saber ler, saber escrever uma redação pro vestibular, né? pra entregar para o professor, é... resolver as ortografias, verificar a coesão textual, vai muito mais do que isso. O Letramento, ele vai trabalhar muito o aspecto social da pessoa, né? E a formação mais universal, né? Não só no plano redacional, de ler, é... eu acho que o letramento é decodificar o que está à sua volta, né? Então não adianta eu escrever bem, não adianta eu saber as frases, é... os termos na ordem direta, na ordem inversa, saber o que é uma antítese, o que é uma prosopopéia, saber enfim a estrutura da língua, se não tem conhecimento do mundo pra eu poder expressar através de uma redação que eu produzo. O Letramento é o conhecimento do mundo, certo? Eu entendo assim. Não sei se... apesar de não saber tecnicamente, né? quem foi que teorizou o Letramento, tá entendendo? Quem foi o pedagogo que... eu não atento muito, mas no aspecto prático eu consigo entender isso.

E: A prática mesmo, tem tudo a ver com o Letramento. O que você falou está dentro do conceito de Letramento. A partir desse seu conceito de Letramento, você pode me dizer se as suas aulas são baseadas nesse conceito?

M: Olha, eu procuro sempre fazer sim, é... eu acredito que a minha preocupação maior com os meus alunos é, é, é... é ter essa, essa, essa percepção do mundo. Trabalhos com poesia. A poesia, ela traduz conhecimentos vários. Pode trabalhar política, pode trabalhar a questão do amor, do sentimento, enfim. O jornal, que eu trabalho muito, eu pego o jornal na biblioteca aqui. Eu me preocupo sempre que os meus alunos saibam o que tá acontecendo. Então, talvez eu precise mais, mas às vezes fazer isso pode acarretar, por exemplo, numa exigência que a gente não venha a compreender. Por exemplo, é... se você traz muito pra biblioteca, a exigência é de que você tem que dar o conteúdo que se pede. A Secretaria Municipal de

Ensino tem um conteúdo programático. Então, você tem que... ele exige isso. Às vezes se você ficar muito com esse aspecto de tocar uma música, é... trazer o violão pra sala de aula – que eu faço isso – nunca fiz aqui no EJA mas sempre faço, tocar o violão, levar uma música, né? Mas a pedagoga vem saber se você deu o conteúdo, o artigo “a”, o ditongo, o tritongo, ele quer saber se você deu, né? e se você assim, entre aspas, né? se atenta muito a esse aspecto de uma aula assim, você pode ser considerado um professor que não produz. Porque você não está encaixado no que os pedagogos querem que você faça. Assim, eu não tô falando criticando, mas eles querem que você coloque o conteúdo lá. Frase, oração, é isso que eles querem. Eles não querem esse aspecto lá, tá bom? Mas eu acho que falta um pouco mais. Falta estrutura, falta uma boa biblioteca, sei lá.

E: Livros atuais?

M: É. Falta um espaço pra que eles possam ficar mais livres porque dentro de sala de aula, você fazer um trabalho desse estilo diferencia, mas é ainda dentro de sala de aula. Os alunos ainda vão perceber: “tô aqui, dentro de uma prisão”. A sala, às vezes, é uma metáfora de prisão. Olha “prum” lado, pro outro, até a atmosfera, assim, “um retângulo”, tudo, né? Então você tem que sair também, ter um auditório pra facilitar, um gravador, sei lá. Os materiais didáticos, pra você fazer.

E: Falta muito isso?

M: Claro que sim, né? Claro que sim.

E: Porque eu vejo assim, é... nem todo professor é interessado assim em levar o aluno a ler, em fazer uma visita à biblioteca, mas eu já tenho visto alguns professores reclamarem de, por exemplo, jornais: O Jornal Liberal fornece às escolas, jornais pra trabalhar o projeto “Liberal na Escola”, só que aí, o quê que acontece? Eles mandam os jornais que sobraram da semana passada, do mês passado. Aquilo ali vai dar pra trabalhar com o aluno a parte gramatical a estrutura do jornal e muitas outras coisas, mas e o que o aluno vai poder levar daquilo pra vida dele? Não é isso? Porque uma notícia que passou ontem já não serve hoje. Eu acho que seria mais interessante um jornal mais atualizado, ou uma revista quinzenal ou mensal, mas que fossem textos atualizados.

M: Ou produção da própria escola.

E: Também.

M: Essa produção requer também um custo. Por isso que se a escola tivesse uma estrutura mesmo, xerox... nós poderíamos tentar, né? E motivar sobretudo o aluno. Porque o aluno não está motivado, né?

E: Pra isso, eu acredito que o projeto Planeta Letrado tem esse objetivo, não é?

M: Quanto, especificamente, ao Planeta Letrado, eu tive uma, uma crítica, né? Eu falei justamente pra professora, e volto a falar. Porque trabalha o letramento, né? Trabalha o letramento, mas eu falei pra professora que eu só conheço o Planeta Letrado pela camisa que me deram, porque eu não contribuí com esse projeto, né? Foi um projeto construído por pedagogos sem a participação – eu não sei se participaram – dos professores, né? É muito fechado. Então quando chegou o projeto Planeta Letrado na escola, chegou imposto. Olha, tem que fazer isso, isso, isso. Tá entendendo? E... eu acho que tem falhas porque depende do contexto. Como você aplica esse projeto para o EJA, o letramento deve se fazer inicialmente, o aspecto mesmo de escrever, tá entendendo? A escrita tem que haver projeto, tem que haver estratégia, pra o aluno saber escrever. Tem que saber, ele deve saber primeiramente a estrutura da língua. Agora essa motivação que vem do Planeta Letrado, aí... eu acho assim que... não vai ajudar pelo menos nesse trabalho específico que é do EJA. No EJA qual é a dificuldade? Não saber escrever. Na ortografia, os erros são tamanhos. Quando se faz um projeto como esse, o quê que eles querem? Ah, dançar! Dançar, todo mundo dança, né? Eles se motivam sim, porque é muito fácil dançar um brega, é fácil dançar o carimbó. Mas se ficar sempre nisso, isso já é feito há muito tempo na escola. Então se o projeto se resume apenas na motivação, ele acerta, mas por outro lado, ele não alcança o objetivo que é fazer com que o aluno produza seus próprios textos. Agora esses textos, eles podem ser produzidos em teatros, mas eu acho que o nosso objetivo específico ainda não é o teatro. É também. Mas mais específico e mais urgente é a produção mesmo de redação, de texto e de uma certa qualidade. Esse projeto se resume muito ao aspecto cultural, né? Que é importante, mas não sei se esse aspecto cultural vai ser influenciado, motivar até que prove o contrário, quando chega assim um ano de Planeta Letrado, será que o pessoal do EJA está escrevendo melhor? Aí é uma pergunta. Eu acho que não. Se é... por exemplo, como foi feito aqui. O quê que eu achava? O quê que eu achava? Eu fiz um trabalho do poeta... Manoel... Rui Barata, né? Que tem uns carimbós, tudo. Eu trouxe um carimbó pra sala de aula, depois eu pedi pra eles produzirem, né? Depois fizemos a caricatura,

aí sim, né? mas o que eu percebi no contexto maior, é que ele não tava muito preocupado com isso não, né? De produzir um texto, tudo. Ele tava preocupado em fazer coisas bonitas, o mais colorido possível, tá entendendo? O mais enfeitado possível. Mas se for só isso aí, não adianta. Mas o pior é que é imposto. Tudo que é imposto em educação, não é aceitável, pode ser é:... deve ser é:... por exemplo, é:... obrigatório, porque é: tens a função de professor, mas do ponto de vista democrático, na LDB, ela forja esses princípios de participação democrática. Então o professor não participa e se o aluno não participa já é um projeto imposto e já não é democrático. Ele é democrático na execução, mas no início, na formação, ele é restrito, né? Então a falha também pode estar no início, aí. E:... não sei. Quando chega um projeto desse tipo, temos que saber porque, qual objetivo, tá entendendo? E isso não foi repassado e por isso a minha crítica, aí. A intenção de motivar o aluno através da cultura, da dança, é importante. Mas a pergunta que se faz é: isso vai fazer com que o aluno escreva melhor? Eu acho que só isso não adianta.

E: Muito bem. Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

M: Não. Só queria dizer que... você tá no curso de mestrado, né? Eu fico muito feliz por saber, né? São poucos os mestrados, né? Os que estão fazendo mestrado. Que você vá em frente, né? A tua área é...

E: É Lingüística.

M: É... eu acho... olha, realmente a questão da Lingüística, é:... valorizar o que o aluno escreve, às vezes, né? É importante, mas o mundo às vezes não deixa você errar. Num concurso público, você não pode. Hoje eu tava dando aula de sinônimo e pedi pra substituir uma palavra, pra ele substituir a palavra "ralhar". "Ralhar" é importante, todo mundo fala, mas substitui por uma outra, mais assim, sabe? Sei lá. Tenta tirar umas palavras que é sempre a mesma coisa, né? Então, do ponto de vista lingüístico é certo, não é? Mas a gente já busca pra ele (...) fica... mas sempre com ressalva. Eu acho que não tenho mais nada a acrescentar, e sucesso no seu trabalho.

E: Obrigada, professor.

APÊNDICE L – Transcrição grafemática da entrevista com o professor

FITA: 01

DIA DA GRAVAÇÃO: 12/09/2006 – TERÇA-FEIRA

LADO B: Entrevista com professor Mateus Duração da gravação: aproximadamente 17'

E: A terceira culminância do Projeto Planeta Letrado no ano 2006 acontecerá, neste pólo, no dia 25/09/2006 e terá como tema do Círculo de Ação "Falar, dizer e fazer: Como Re-agir". O tema gerador dos trabalhos é "Cidadania: Uma proposta de construção do conhecimento". Como você pretende desenvolvê-lo?

M: Bom, o tema que é proposto pelo projeto é muito interessante. Cidadania é:... a ação, o agir para desenvolver uma vida melhor, mais digna é importante, né? Agora a pergunta "como desenvolver?" eu fico em dúvida, sinceramente porque não foi discutido, né? Não foi discutido o tema. Inclusive esta é a primeira oportunidade que eu estou vendo o tema, os objetivos. Eu entendo que precisaríamos discutir num momento prévio juntamente com a coordenação, os profissionais que trabalham, os pedagogos da escola. Mas infelizmente isso não tá acontecendo, não aconteceu ainda, né? Então, de momento, pra responder como eu vou trabalhar, o que eu posso dizer é que eu posso... é... sugerir agora, trabalhar por exemplo é...discutir o direito de votar do adolescente... o direito do adolescente... do adolescente... os direitos básicos, né? Principalmente eu trabalharia o ECA, o Estatuto do Adolescente, que eu acho que é importante, mas não é nunca falado na escola. Acho que a escola tem que trabalhar o direito do adolescente, eu acho que é o momento nesse projeto, eu teria assim, como uma proposta para discutir alguns direitos do adolescente e ele estudar, ele perceber isso lendo, discutindo... eu sugeriria isso.

E: Como você conjuga esse projeto com os conteúdos de Língua Portuguesa?

M: Olha... é uma pergunta assim que eu não consigo responder também porque não existe o projeto assim. Existe o projeto na parte teórica, assim. Existe um projeto montado, escrito, mas ele não é aplicado de forma regular na escola. Ele chega no dia marcado, numa noite marcada para uma

apresentação de um trabalho. Então, eu sempre tenho uma visão crítica de que o projeto, ele não vem sendo discutido. Se não é discutido, não tem com a gente aplicar é... os conteúdos dessa discussão na nossa disciplina. Então não é... não há como. O que eu poderia também dizer nesse momento é que sim, eu poderia discutir os assuntos mais atuais através de leituras, através de visita de biblioteca, mas o que eu percebo assim, o que eu conheço do projeto pela mídia é... está muito voltado assim para a apresentação de teatro. Eu não trabalho isso aí, né? Eu me restrinjo muito ao conteúdo e eu não consigo perceber como é que eu vou aplicar isso, porque eu tô preparado pra dar aula de Língua Portuguesa. Mas é um projeto que não abrange somente a minha área específica. Porque eu acho que é um projeto que precisaria de outros profissionais, não só o professor. Talvez até psicólogos, sociólogos, sei lá, até pessoas da própria comunidade pra uma integração, né? Então só eu, o professor, eu estaria até fadado em não resolver porque é muito compromisso e também uma coisa ampla pra um professor somente aplicar. Aí seria uma coisa assim, global, assim, todo mundo, né?

E: Que conteúdos específicos você está trabalhando agora em sala de aula?

M: Você pergunta em relação ao projeto?

E: Não, não. Em relação ao seu trabalho em sala de aula mesmo.

M: Ah, sim. Eu obedeço ao que a escola me determina. A escola bateu uma xérox de um programa, que é um programa oficial, e eu obedeço esse programa. No caso específico da turma que nós estamos pesquisando, eu estou trabalhando as figuras de linguagem, né? Mas eu me predo ao que é determinado pela direção, ate porque em outro momento é... eu já fui alertado que precisaria obedecer esse programa. Por isso eu me restrinjo muito ao que... as esses conteúdos.

E: Então você está trabalhando agora, neste bimestre as figuras de linguagem?

M: Isso.

E: De que forma você irá trabalhar ou está trabalhando esse conteúdo: figuras de linguagem?

M: Olha, eu poderia, não é que eu vou trabalhar, eu poderia, porque, como eu tô falando, não tem nada assim, nada até o momento de discussões, de como nós poderíamos é... atingir. O projeto Planeta Letrado não é somente o professor. É um projeto que é amplo e que precisaríamos é... nos reunir todos os professores e tudo. Mas eu poderia sugerir, por exemplo, as falas dos políticos, hoje, né? Aquelas que são bem destacadas. Por exemplo, a do nosso presidente, né? E que... essas são palavras de lugares-comuns. São bem batidas. Eu poderia trabalhar através de metáforas. Trabalhar com o presidente, que é muito discutido, né? Com as hipérboles que são pronunciadas pelos candidatos que falam que vão construir tantos hospitais. Assim, eu poderia trabalhar assim. Eu poderia trabalhar assim essa... trazer pra sala de aula essa, né? Mas até agora eu não fiz, infelizmente, mas eu poderia a partir de agora quem sabe trabalhar nesse aspecto aí.

E: Que instrumentos você tem utilizado nas suas aulas de Língua Portuguesa?

M: Olha, normalmente eu utilizo o material que está disponível na escola que é a biblioteca. Infelizmente a biblioteca é pequena, né? Então você traz a metade da turmaa outra metade fica na sala de aula. Porque a biblioteca é um lugar em que a turma sai é... de um espaço que pra eles é comparado até a uma prisão, que é a sala de aula, metaforicamente falando. Então você sair da sala de aula pra biblioteca é no mínimo você se refazer. Mas a estrutura aqui, além da estrutura que não existe também, umas normas que eu não entendo, nunca entendi. A biblioteca é o lugar mais democrático que existe, né? é... eu não admito, por exemplo, uma biblioteca que os livros todo o tempo é bem certinho. Isso significa que os alunos não estão utilizando. Biblioteca que os livros empoeiram, biblioteca que livros nunca foram abertos porque pra todo mundo acha que a biblioteca tem que ser os livros tudo certinho, eu acho que o livro é pra usar e pra buscar. Então a gente, eu sou muito limitado assim às normas da escola, sabe? Então isso é um obstáculo que eu tenho que superar. Mas eu estou trazendo os alunos pra biblioteca, eles têm é... a oportunidade de ler jornal, aqui do município, né? Isso pode ser que esteja possibilitando à eles novos conhecimentos.

E: Tem alguma atividade que o senhor desenvolva durante as suas aulas pra aplicar os conteúdos programáticos?

M: Normalmente eu utilizo as revistas, né? Levo as revistas para sala de aula. São revistas que são disponibilizadas na biblioteca e também os jornais, eu utilizo muito os jornais. Mas infelizmente a gente é muito limitado, assim, pelo instrumento de trabalho. Nós não temos um retro-projetor, não temos uma sala, um espaço em que todos possamos nos reunir fora da sala de aula, tá entendendo? Não tem auditório, aí fica muito... certo? É mais textos mesmo, nada assim de extraordinário, nada de teatro, nada de dança. Eu não trabalho esse aspecto. Eu poderia, tá entendendo? Eu poderia. Aliás, nós poderíamos, vamos dizer assim, é... fazer um trabalho. E o Projeto Planeta Letrado seria uma oportunidade, se ele fosse executado, né? ao longo... e

tivesse, por exemplo, ele incluído na programação da escola, assim. Porque eu penso assim: Existe um projeto, existe um projeto maior que é da secretaria municipal e existe um outro projeto que é da escola com é... e é realizado fruto da realidade da escola. Porque se formos sempre trabalhar em cima de um projeto que é realizado por técnicos que não conhecem a realidade da escola, isso nunca vai atingir. Então nós pecamos de não fazermos nosso próprio projeto, né? Considerando a nossa realidade da escola. Então se não tem isso, é difícil a gente atingir, tá entendendo? A gente vai com a força e tudo com o professor, como nós, professores, sempre temos a força e sempre buscando o melhor pro aluno, mas esse aspecto metodológico, essas... esses instrumentos, a gente não consegue, porque precisaríamos fazer em conjunto. Só um professor teria muita dificuldade. Faria, mas tendo dificuldade.

E: Quanto à turma IV etapa B, como você avalia o desempenho deles em sala de aula?

M: Olha, os alunos, eu percebo que os alunos eles têm... eles têm medo de ler, né? é... propor leitura pra eles é sem dúvida assim, o momento em que você vai ouvir deles: “de novo?”, né? “Professor, porque a gente vamos de novo pra biblioteca?” Mas é isso. Mas já foi pior. Hoje tá menos ruim. Hoje a tendência é melhorar, né? Porque... a gente sempre bater na mesma tecla, ir na biblioteca todo dia, toda semana na biblioteca, as coisas vão se tornando naturais. Mas eles ainda têm muito assim é... dificuldade de ler, de redigir. Mas a gente percebe que há um crescimento, assim. Pra eles o livro causa medo porque você abre o livro e tem tantas letras, né? tem a preguiça e tudo, né? Mas as coisas estão progredindo, né? E eu sempre trabalhei com leituras, né? Às vezes eu esqueço até a gramática, né? Entro na parte lingüística, valorizo mais o que eles trazem, ainda que escrevendo errado, mas o importante é perceber que eles tão escrevendo e progredindo em alguns aspectos, apontando os erros, sabe? É assim que eu trabalho.

ANEXOS

ANEXO A – Planejamento de Ensino da EJA

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, D. E TURISMO.

SEMEDET

PLANEJAMENTO EJA – 2004
 LÍNGUA PORTUGUESA 4ª ETAPA

Competências

O ensino da Língua Portuguesa pretende desenvolver o potencial do aluno de 4ª etapa para o exercício das seguintes competências:

- a) Ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração social pela linguagem;
- b) Interpretar e produzir diversos tipos de textos que circulam nas diferentes situações;
- c) Perceber e utilizar a articulação da gramática com as atividades de produção e leitura do texto;
- d) Perceber as relações de caráter interativas existentes entre as áreas do conhecimento.

Eixo Temático: Sistema Fonológico, Morfológico, Sintático e Semântico.		
Habilidades	Tópicos de conteúdo	Subtópicos
▪ Conhecer as diferenças básicas do Sistema Fonológico exercitando a fala, a escrita e a ortografia	▪ Sistema Fonológico	▪ Letras e Fonemas ▪ Sílabas e Classificação ▪ Encontros vocálicos, consonantais e dígrafos; ▪ Acentuação Tônica e Gráfica.
▪ Analisar morfológicamente as palavras e empregando-as de acordo com o contexto.	▪ Sistema Morfológico	▪ Estudo das Classes de Palavras; ▪ Estrutura e Formação das Palavras; ▪ Leitura e Interpretação de Textos.
▪ Identificar e analisar as diversas relações sintáticas presentes no texto e utilizá-las de forma que haja coerência e coesão.	▪ Sistema Sintático	▪ Frase, Oração e Período; ▪ Termos Essenciais da Oração; ▪ Verbos quanto à predicação; ▪ Termos Integrantes, Acessórios e Vocativos; ▪ Período Composto por Coordenação e Subordinação; ▪ Funções do <u>que</u> e do <u>se</u>; ▪ Concordância Verbal e Nominal; ▪ Colocação Pronominal; ▪ Crase.
▪ Interpretar adequadamente as palavras, segundo o valor semântico que expressam em textos.	▪ Sistema Semântico	▪ Sentido Denotativo e Conotativo; ▪ Figuras de Linguagem; ▪ Homônimos, Parônimos e Polissemia.
▪ Ler, interpretar e produzir diferentes tipos de composição observando a estrutura e o emprego dos discursos.	▪ Sistema textual	▪ Tipos de Composição ❖ Narração (Tipos de Discurso) ❖ Descrição ❖ Dissertação

		▪ Leitura e Interpretação de Textos ▪ Leitura e Produção de diferentes gêneros textuais.
--	--	---

ANEXO B – Questionário ao professor

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR	
NOME: _____ IDADE: _____ HORÁRIO QUE MINISTRA A DISCIPLINA: _____ TEMPO DE SERVIÇO: _____ Escola pública () Escola privada () Ambas () 1 – Você se identifica com a disciplina Língua Portuguesa? Justifique sua resposta. 2 – Você percebe que seus alunos procuram ter acesso à leitura: a) () Apenas em sala de aula. b) () Em sala de aula e biblioteca. c) () Na escola e fora desta. d) () Não procuram ter acesso. 3 – Você percebe que seus alunos utilizam a escrita: a) () Somente na escola b) () Na escola e no trabalho c) () Em situações diversas, no cotidiano 4 – Você observa, em seus alunos, muita dificuldade em expressarem-se através da escrita? Comente sua resposta: a) () Sim b) () Não 5 – Você observa, em seus alunos, muita dificuldade para expressarem-se através da fala? Comente sua resposta: a) () Sim b) () Não 6 – Quais os métodos usados pelo senhor para ensinar Língua Portuguesa? a) () Aula expositiva b) () Aula expositiva com recursos c) () Apostilas e questionários sobre o assunto d) () Seminários e) () Fita de vídeo (ou DVD) f) () Retro projetor	

- g) (☐) Peças teatrais
- h) (☐) Trabalhos em grupo
- i) (☐) Leitura de textos
- j) (☐) Outros. Quais? _____

7 – Quais destes métodos o senhor acha que é mais bem recebido pelo aluno?

8 – Na sua opinião, quais as práticas que mais possibilitam o aprendizado do aluno proporcionando uma interação maior com a disciplina ministrada?

- a) (☐) explicação oral das regras gramaticais e exercício de fixação
- b) (☐) leitura e interpretação de textos apresentados nos livros didáticos
- c) (☐) Leitura, discussão e produção de textos de diversos tipos
- d) (☐) Outras. Quais? _____

9 – Quais as dificuldades encontradas pelo senhor para avaliar o aluno?

- a) (☐) O número de aulas semanais
- b) (☐) A duração de cada aula
- c) (☐) Número grande de alunos em sala de aula
- d) (☐) Outras: _____

10 – Qual o tipo de avaliação mais usado em suas atividade de sala de aula?

- a) (☐) Teste
- b) (☐) Trabalho extra-classe
- c) (☐) Trabalho em sala de aula
- d) (☐) Seminário, envolvendo a parte escrita, oral e teste
- e) (☐) Outros: _____

11 – Quais os motivos que lhe levam a optar por estas formas de avaliação? Marque as alternativas:

- a) (☐) Agilidade na correção
- b) (☐) Facilidade de perceber o aprendizado do aluno
- c) (☐) Facilitar a leitura dos questionamentos para o aluno
- d) (☐) Maior agilidade na realização da prova
- e) (☐) Melhores condições de envolver todos os assuntos ministrados em sala

12 – O aluno lhe exige alguma forma de avaliação? Quais as mais solicitadas?

13 – Quais os principais problemas encontrados para realizar a avaliação do aprendizado do aluno? Enumere pelo menos três.

14 – O senhor percebe no aluno, uma deficiência de aprendizagem acumulada no que se refere aos pressupostos básicos quanto aos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa?

15 – A falta de reprovação pode se constituir em um índice de que os alunos estão sendo aprovados sem terem o conhecimento necessário sobre a matéria para seguirem com êxito na série seguinte? Comente sua resposta.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

NOME: _____

IDADE: _____

SÉRIE: _____ TURNO: _____ ESCOLA: _____

1 – Você se identifica com a disciplina Língua Portuguesa? Por quê?

2 – Você tem acesso à leitura:

a) () em sala de aula.

b) () em sala de aula e biblioteca.

c) () em casa.

d) () não procuro ter acesso.

e) () outros. Quais? _____

3 – Quais textos você costuma ter contato em casa? Com seus pais, irmãos? Faça lista.

4 – Quais textos você costuma ter contato nos seus encontro com seus colegas da escola e/ou de outros ambientes sociais? Faça lista.

5 – Você costuma escrever:

a) () na escola

b) () em casa

c) () no trabalho

d) () outros lugares. Quais? _____

6 – Como você utiliza a leitura e a escrita:

a) na escola? _____

b) em casa? _____

c) no trabalho? _____

d) outros lugares? _____

7 – Você sente muita dificuldade para ler os textos que o seu professor apresenta em sala?

a) () sim, pois são muito difíceis

b) () sim, pois não são do meu interesse

c) () não. Justifique sua resposta: _____

8 – Que tipos de textos você gosta de ler?

a) () literatura (romances, poemas, contos, fábulas, etc.)

b) () revistas. Quais? _____

c) () jornais

d) () letras de músicas

e) () outros. Quais? _____

f) () não gosto de ler

9 – Que tipos de textos você gosta de escrever?

a) () poemas

b) () canções

c) () cartas

d) () e-mail

e) () receitas culinárias

f) () trabalhos escolares

g) () diário

h) () outros. Quais? _____

10 – Quais as práticas pedagógicas usadas pelo professor de Língua Portuguesa que mais lhe agradam?

a) () leitura de textos

b) () aula expositiva com recursos (fita de vídeo/ DVD)

c) () Peças teatrais

d) () seminários

e) () trabalhos em grupo

11 – Quais recursos didáticos são os mais freqüentes em sala de aula?

a) () fitas de vídeo

b) () livros

c) () revistas

d) () transparências

e) () slides

12 – Quais os textos mais freqüentes nas atividade diárias de seu professor de Língua Portuguesa?

a) () Textos de jornais

b) () Trechos de obras literárias

c) () Poesia

d) () Textos de revistas

e) () Outros. Quais? _____

13 – No que se refere à avaliação, os professores de Língua Portuguesa recorrem mais às/aos:

a) () provas

b) () seminários

c) () trabalhos em sala de aula

d) () trabalhos extra-classe

e) () Outros. Quais? _____

14 – Qual o tipo de avaliação que você prefere das citadas acima? Por quê?

15 – Você já ficou reprovado (a) na disciplina Língua Portuguesa? Em caso positivo, você acha que isso lhe impede atualmente de entender a matéria com maior clareza?

16 – Você foi aprovado com notas boas na disciplina Língua Portuguesa? Em caso positivo, você possui segurança quanto à matéria aprendida?

17 – Dê uma nota, na escala de 0 a 10, para as aulas de Língua Portuguesa. Justifique sua resposta.