

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**GÊNERO DISCURSIVO MEDIACIONAL,  
DA ELABORAÇÃO À RECEPÇÃO: UMA PESQUISA NA  
PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

**ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA**

**Brasília – DF  
2006**

**GÊNERO DISCURSIVO MEDIACIONAL,  
DA ELABORAÇÃO À RECEPÇÃO: UMA PESQUISA NA  
PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística do Departamento de Linguística, Línguas  
Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília, como  
requisito parcial para obtenção do título de doutora em  
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília – DF  
2006

**ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA**

**GÊNERO DISCURSIVO MEDIACIONAL,  
DA ELABORAÇÃO À RECEPÇÃO: UMA PESQUISA NA  
PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Lingüística.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) - Orientadora

Profa. Dra. Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT) - Membro externo

Profa. Dra. Iveuta Abreu Lopes (UEPI) – Membro externo

Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães (LIV/UnB) – Membro interno

Profa. Dra. Silviane B. Barbato (IP/UnB) – Membro interno

Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira (IL/UnB) – Membro suplente

*Dedicamos este trabalho*

*A Deus, que me faz instrumento de suas vontades.*

*À minha mãe, Joanita.*

*Ao meu pai, Pedro, e ao meu tio, Antônio (in memoriam).*

*Aos amores de minha vida: Jander,*

*Pedro, Débora e Lucas.*

*Aos meus irmãos: Raul, Rosilene, Flávia e Andréia.*

*À minha sogra Albanita que, ao seu modo, sempre colaborou comigo.*

*Aos meus parentes e amigos...*

## **AGRADECIMENTOS**

*Muitas pessoas, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho fosse realizado. Portanto, agradecemos a vocês com muito carinho.*

*Stella Maris Bortoni-Ricardo, minha grande mestre e bom exemplo a ser seguido.*

*Maria Izabel Magalhães, grande exemplo de profissional.*

*Aos professores do LIV.*

*Cibele, Ana Adelina, Anadilma, Edna, Cristhine, Augusto, pela amizade e cooperação.*

*Mariza Vieira, pelo grande incentivo na graduação e sempre.*

*Às professoras de Formosa-GO, em especial, Maria Luíza e Marisa, grandes colaboradoras e amigas.*

*Senhora Argentina, Secretária de Educação de Formosa-GO.*

*Geni e Elaine, minhas amigas de Salvador-BA.*

*Lucília Garcez, Wilsa Ramos e Tatiana Figueiredo, pessoas de grande talento e colaboradoras.*

*Aos meus amigos da Faculdade da Terra, em especial, Alfredo, José João e Vanda.*

*Aos meus alunos da Faculdade da Terra e Universidade Católica, com quem várias vezes, pudemos trocar idéias sobre esta pesquisa.*

*Madalena, amiga, com quem sempre posso contar.*

*Professoras Maria Inês, Iveuta e Silviane, pela participação na banca examinadora.*

*Jacinta, pela presteza e bons serviços.*

*Funcionários do LIV.*

*À Universidade de Brasília, por ter me acolhido durante sete anos.*

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo.

Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Leonardo Boff

## RESUMO

Esta tese apresenta estudo sobre o gênero discursivo “mediacional”, desde a sua elaboração até a sua recepção. Consideramos esse gênero aulas materializadas na escrita, registradas no suporte módulo, que constitui um tipo de material impresso destinado à formação continuada de docentes da educação básica, na modalidade de educação a distância (EaD). O trabalho está norteado pela metodologia etnográfica, em que buscamos subsídios para a geração dos *corpora*. A base teórica é formada pela sociolinguística interacional, letramento como prática social e gêneros discursivos. Na pesquisa, identificamos e analisamos aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos do gênero “mediacional”; investigamos seu contexto de produção conforme a perspectiva de elaboradores e, por último, investigamos face a face um contexto de letramento situado, onde esse gênero circula. Para isso, contamos com a participação de quem elabora o gênero “mediacional”, professor virtual, e de quem dele se serve, aluno virtual, para sua formação continuada. Com este estudo, esperamos promover a reflexão acerca da produção de texto para a educação a distância; demonstrando como podemos recorrer à etnografia para subsidiar pesquisas no contexto de letramento situado; revelando como a interação face a face se faz importante para garimpamos conhecimentos e experiências de ações de linguagem do outro, principalmente para quem produz textos para EaD; e, sobretudo, mostrando como um determinado gênero discursivo organiza nossas ações.

**Palavras-chave:** Gênero discursivo “mediacional”; educação a distância; letramento situado; pesquisa etnográfica.

## **ABSTRACT**

This thesis concerns the “mediacional” discursive genre, from its elaboration to its reception. This genre encompasses classes which are materialized in writing and registered in module support, which constitutes a type of printed material destined to the continuing education of high school teachers as far as distance learning is concerned. This work is guided by the ethnographic methodology, in which the subsidies for the creation of the corpus of the research were pursued. The theoretical support is formed by interactional sociolinguistics, literacy as social practice and discursive genres. I intend to analyze the linguistic discursive, the social and the interactive aspects of “mediacional” genre, to investigate the context of its production according to the perspective of the people responsible for its elaboration, and finally, to investigate face-to-face a context of situated literacy in which this genre circulates. This research counts on the participation of those who write “mediacional” genre: virtual teachers and those who benefit from them and virtual students, for the purposes of continuing education. I hope to contribute to this study by promoting a reflection on the textual production for continuing education; by demonstrating how one shall gain from ethnography to subsidize researches situated within situated literacy; by revealing how the face-to-face interaction becomes important in order to analyze knowledge and experiences concerning action and language mainly for those who produce texts for Distance Education; and finally, by exposing how a certain discursive genre organizes our actions.

Key-words: “mediacional” discursive genre; distance learning; situated literacy; ethnographic research.

## RESUMEN

Esta tesis presenta un estudio sobre el género discursivo “mediacional”, desde su elaboración hasta su recepción. Consideramos ese género como clases materializadas en la escrita, registradas en el soporte módulo, que constituye un tipo de material impreso destinado a la formación continuada de docentes de la enseñanza básica, en la modalidad de educación a distancia (EaD). Este trabajo está norteado por la metodología etnográfica, en la que buscamos subsidios para la generación del *corpus* de investigación. La base teórica está formada por la sociolingüística interaccional, *letramento* como práctica social y géneros discursivos. Proponemos identificar y analizar aspectos lingüísticos, discursivos, sociales y interactivos del género “mediacional”; investigar su contexto de producción conforme a la perspectiva de elaboradores y, por último, investigar de manera presencial un contexto de *letramento situado*, donde ese género circula. La investigación cuenta con la participación de quien elabora el género “mediacional”, profesor virtual, y de quien de él se sirve, alumno virtual, para su formación continuada. Esperamos contribuir con este estudio, promoviendo la reflexión acerca de la producción de texto para la educación a distancia; demostrando como podemos recurrir a la etnografía para subsidiar investigaciones en el contexto de *letramento situado*; revelando como la interacción presencial se hace importante para la búsqueda de conocimientos y experiencias de acciones de lenguaje del otro, principalmente para quien produce textos para EaD; y, sobretodo, exponiendo la manera en que un determinado género discursivo organiza nuestras acciones.

**Palabras-clave:** Género discursivo “mediacional”; educación a distancia; *letramento situado*; investigación etnográfica.

## NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Letra maiúscula = ênfase

... = pausa maior

.. = pausa menor

:: = Alogamento de vogal

/?/ = fala não entendida

[...] = discurso suprimido

Usamos os nomes abreviados para preservar a identidade dos participantes de pesquisa.

## SUMÁRIO

- 1 APRESENTAÇÃO, 01
  
- 2 MÉTODO DE PESQUISA: PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA, 07
  - 2.1 Introdução, 07
  - 2.2 Etnografia, 07
  - 2.3 Etnografia Educacional, 10
  - 2.4 Procedimentos para Entrar em Campo, 11
  - 2.5 Princípios Etnográficos Norteadores de Pesquisa, 12
    - 2.5.1 Perguntas Exploratórias, 13
    - 2.5.2 Objetivo Geral, 13
    - 2.5.3 Objetivos Específicos, 14
    - 2.5.4 Asserção Geral, 15
    - 2.5.5 Subasserções, 15
  - 2.6 Metodologia do Capítulo 4, 16
  - 2.7 Metodologia do Capítulo 5, 18
  - 2.8 Metodologia do Capítulo 6, 19
  - 2.9 Seleção e Transcrição, 22
  - 2.10 Considerações Finais, 23
  
- 3 ABORDAGEM TEÓRICA: SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL, LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL E GÊNEROS DISCURSIVOS, 24
  - 3.1 Introdução, 24
  - 3.2 Sociolingüística Interacional, 25
  - 3.3 Letramento, 30
    - 3.3.1 Letramento no Contexto Situado, 33
  - 3.4 Gênero Discursivo: contextualização, 39
    - 3.4.1 Gênero Discursivo: perspectiva mais ampla, 42
    - 3.4.2 Gênero Discursivo: perspectiva de Schneuwly & Dolz, 49
    - 3.4.3 Gênero Discursivo: perspectiva de Bazerman, 54
  - 3.5 Considerações Finais, 58
  
- 4 GÊNERO DISCURSIVO MEDIACIONAL, 60
  - 4.1 Introdução, 60
  - 4.2 Aspectos Gerais do Gênero Mediacional, 61
  - 4.3 Gêneros Mediacional: abordagem específica, 62
  - 4.4 Mais Pesquisa sobre o Gênero Mediacional, 67
    - 4.4.1 Contextualização, 69
    - 4.4.2 Paráfrase, 71
    - 4.4.3 Expressões que Marcam Fluxo de Informação, 72
    - 4.4.4 Tipologias Discursivas, 73

4.4.5	Intertextualidade, 75
4.4.6	Perífrase, 77
4.4.7	Dêitico: estratégia que indica, 78
4.4.8	Repetição, 80
4.4.9	Aspecto Multimodal, 81
4.4.10	Atividade de Sistematização, 83
4.5	Considerações Finais, 84
5	GÊNERO MEDIACIONAL NA PERSPECTIVA DO ELABORADOR - PROFESSOR VIRTUAL, 86
5.1	Introdução, 86
5.2	O Conhecimento do Padrão Textual, 87
5.3	Experiências Contextuais e Produção de Texto, 95
5.4	Pesquisa Prévia: perfil do aluno virtual, 103
5.5	Considerações Finais, 108
6	O GÊNERO MEDIACIONAL NO CONTEXTO DE LETRAMENTO SITUADO – INTERAÇÃO FACE A FACE, 111
6.1	Introdução, 111
6.2	Contexto 1: iniciando a interação face a face, 112
6.3	Contexto 2: interação face a face em Formosa-GO, 120
6.4	Contexto 3: interação e letramento, 128
6.5	Professores, Letramento Situado e Gênero Mediacional, 133
6.6	Considerações Finais, 144
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS, 145
	BIBLIOGRAFIA, 155
	ANEXOS, 166

## 1 APRESENTAÇÃO

Os gêneros discursivos vão surgindo, desaparecendo e transformando-se conforme a história, a necessidade de comunicação, as atividades sociais e a interação entre as pessoas. Multiplicam-se os gêneros orais e escritos, simples e complexos (Bakhtin, 2003), organizando nossas atividades sociais e de linguagem, pois são convenções que servem a diferentes esferas e situações discursivo-comunicativas.

As pessoas criam os gêneros discursivos e são elas que realizam, antes de tudo, a escolha de um determinado gênero de acordo com a especificidade do contexto. Segundo Bakhtin (2003, p. 305):

o direcionamento, o endereçamento do enunciado e sua peculiaridade constitutiva, as várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros discursivos.

Desse modo, pensamos em estudar, com mais profundidade, o gênero discursivo mediacional<sup>1</sup>, resultado de direcionamento, de peculiaridade constitutiva, de forma relativamente típica e com destinatário específico, visto que essa configuração surgiu com a necessidade de servir determinada esfera social.

O gênero mediacional é uma configuração escrita que lembra o gênero “aula” com as peculiaridades que esse contexto requer. Ele destina-se a um letramento

---

<sup>1</sup> Chamamos de “mediacional” um gênero discursivo destinado à educação a distância (EaD), isto é, um texto apropriado para EaD, principalmente para formação de professores de Educação Básica. O nome “Mediacional” tem inspiração na teoria de Vygotsky (1984) que trata da mediação. Ver mais detalhes sobre o nome desse gênero no capítulo 4.

situado: formação continuada<sup>2</sup> de professores da educação básica, na modalidade de educação a distância – EaD e tem como suporte módulos impressos.

Apesar do surgimento de novas tecnologias: computador, *internet* com seus gêneros discursivos e linguagem multimodal: cores, sons, movimentos e outros recursos, o impresso ainda é muito utilizado na EaD, porque nem todas as pessoas têm acesso, com facilidade, a essa tecnologia para seu letramento. Por outro lado, o gênero discursivo mediacional também pode ter outros suportes. Isso dependerá do objetivo de cada programa de EaD, de proporcionar o aprendizado de seu aluno virtual.

A EaD tem-se expandido em muitos países, assim como no Brasil, que busca promover a educação de diferentes segmentos da sociedade, com cursos de longa duração: na modalidade de educação de jovens e adultos, graduação, pós-graduação; e, de curta duração: formação continuada e atualização específica em diversas áreas do conhecimento. A formação continuada de professores da educação básica geralmente é promovida por instituições públicas: Ministério da Educação, universidades públicas, secretarias estaduais e municipais e outros órgãos e, também, por instituições privadas. Esses cursos podem acontecer na versão de curta duração ou de longa duração. Isso dependerá das metas do programa.

Diante dessa contextualização inicial, este estudo tem como objetivo geral investigar desde a elaboração até a recepção do gênero discursivo mediacional.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da inquietação de conhecer mais sobre a produção de textos para EaD e de investigar esse processo que envolve práticas sociais, práticas de linguagem e pessoas. Ou seja, o texto

---

<sup>2</sup> “contínua apropriação de saberes dentro de determinado contexto e pela interação com os demais sujeitos da ação educativa” (Falsarella, 2004, p. 50).

escrito configura-se em gênero discursivo, “aulas” escritas produzidas por professores virtuais que, de certa forma, precisam dominar uma linguagem amigável, para atender a uma prática específica de letramento: formação continuada de docentes, promovida por instituições de educação, públicas ou privadas.

Com essa motivação, desejamos contribuir com este estudo, promovendo a reflexão acerca da produção de texto para a educação a distância, mostrando como podemos recorrer à etnografia para subsidiar pesquisas no contexto de letramento situado; mostrando como a interação face a face se faz importante para buscarmos conhecimentos e experiências de ações de linguagem do outro, principalmente para quem produz textos para EaD; e, sobretudo, como um determinado gênero discursivo organiza as nossas ações na sociedade.

Entendemos que a produção do gênero mediacional passa por muitos processos e experiências. Por isso, propomos registrar aqui, de forma específica, a identificação de aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos<sup>3</sup>, que constituem essa configuração; revelar o contexto de seu processo de elaboração; e, ainda, investigar sua recepção, na interação face a face.

Na verdade, este trabalho é a continuação da pesquisa iniciada no mestrado (Sousa, 2001) sobre o gênero mediacional, em que identificamos e analisamos estratégias lingüísticas que o caracterizam como um gênero discursivo. Nesta tese, portanto, aprofundaremos a investigação desse objeto lingüístico.

Para isso, contamos com a contribuição de três professoras que elaboram textos para a EaD e de professoras - de Salvador-BA e de Formosa-GO - que participavam da formação continuada, nessa modalidade de educação,

---

<sup>3</sup> Aspectos lingüísticos: forma como usamos a língua, principalmente em um gênero discursivo escrito para um destinatário específico. Discursivos: revelação de identidades, crenças, valores, vínculo institucional etc. Sociais: como um gênero discursivo situa e organiza as ações das pessoas dentro de um contexto social. E interativos: como a interação promove as trocas de experiências e de conhecimentos.

especificamente do Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita, do Ministério da Educação<sup>4</sup>. Como *corpus* complementar, também, selecionamos módulos escritos, para a EaD, de diferentes programas institucionais.

Além da descrição das colaboradoras da pesquisa, ressaltamos que a investigação ocorreu em dois contextos. Inicialmente, em Brasília-DF onde mediamos duas oficinas do Programa Praler e, logo depois, nosso trabalho de pesquisa continuou no município de Formosa-GO, em seis oficinas. Nessa cidade, entrevistamos professoras que participavam do referido Programa. Cumpre esclarecer que as colaboradoras de Salvador-BA apenas participaram dos encontros em Brasília-DF.

Para a elaboração da pesquisa, recorreremos aos pressupostos do método etnográfico e à fundamentação dos princípios teóricos da sociolinguística interacional, do letramento como prática social e da teoria dos gêneros discursivos, que se entrelaçam nas análises.

Vale ressaltar que nosso trabalho está centrado na investigação e análise do gênero mediacional em diferentes contextos. Por isso, não abordaremos a EaD e a formação continuada, de modo sistematizado, em uma seção inicial, mas na contextualização que se revela ao tratarmos dessa configuração.

Utilizamos, em nosso discurso, a primeira pessoa do plural, pois compreendemos a sobreposição de papéis que assumimos neste trabalho: alguém que tem a experiência de elaboradora de textos para a EaD e pesquisadora em busca de respostas para algumas inquietações. E também porque, em alguns

---

<sup>4</sup> Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – Departamento de Projetos Educacionais – FUNDESCOLA.

capítulos, registramos a participação de pessoas que colaboraram com a pesquisa. Assim, diferentes vozes<sup>5</sup> compõem o texto desta tese.

Ela está arquitetada em sete capítulos: apresentação, metodologia, fundamentação teórica, três capítulos analíticos e considerações finais. Nesta parte, a apresentação, abordamos sinteticamente o gênero discursivo mediacional, objeto de nosso estudo, localizando-o no contexto de pesquisa.

No segundo capítulo “Método de pesquisa: perspectiva etnográfica”, apresentamos uma síntese dessa abordagem, atualizando o conceito, o histórico e os recursos de pesquisa. Nesse tópico, registramos os objetivos geral e específicos, as perguntas exploratórias, a asserção geral e as subasserções; descrevemos a arquitetura dos capítulos 4, 5 e 6; e, explicamos os procedimentos para a geração de dados para cada um.

No terceiro capítulo “Abordagem teórica: sociolinguística interacional, letramento como prática social e gênero discursivo”, tratamos das três vertentes que fundamentam a pesquisa, evidenciando os pressupostos teóricos de Goffman (1998), Gumperz (1982), Tannen (1980), Tannen & Wallat (1987); Barton et al. (2000); Bakhtin (2003), Bazerman (2005), Bronckart (1999) e Schneuwly & Dolz (2004).

No quarto capítulo “Gênero discursivo mediacional”, identificamos aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos na composição dessa configuração, contrastando o formato do gênero mediacional já descrito em Sousa (2001) com o indicado pelos redatores (professores-autores) para a formação continuada de professores de educação a distância.

---

<sup>5</sup> O sentido de “vozes” aqui segue a perspectiva de Bakhtin (2003): os pensamentos, as idéias e as palavras se configuram no texto na forma de diferentes vozes.

No quinto capítulo “Gênero mediacional na perspectiva do elaborador – professor virtual”, analisamos e interpretamos o discurso de três elaboradoras de textos destinados à educação a distância, visando revelar o contexto de produção textual para a formação continuada de professores.

No capítulo seis “O gênero mediacional no contexto de letramento situado – interação face a face”, descrevemos e analisamos trocas de experiências registradas em tal contexto, entre professoras, formadora e outras pessoas, tendo o gênero discursivo mediacional como instrumento mediador de letramento. Pretendemos, ainda, revelar o perfil sociolingüístico dos partícipes da formação continuada; e, verificar a contribuição desse gênero na sua formação.

Nas considerações finais, sintetizamos a discussão dos capítulos 4, 5 e 6, visto que neles respondemos às perguntas de pesquisa; confirmamos ou desconfirmamos a asserção e as subasserções, atingindo os objetivos delineados para este trabalho.

## 2 MÉTODO DE PESQUISA: PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

### 2.1 Introdução

Neste capítulo, abordamos, de forma sintética, a etnografia; registramos as perguntas exploratórias, os objetivos geral e específicos, a asserção geral e as subasserções, e descrevemos os procedimentos e os instrumentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa de campo. Também, descrevemos a metodologia dos capítulos 4, 5 e 6, indicando o contexto e os sujeitos que participaram deste trabalho, isto é, os colaboradores de pesquisa. Consideramos este capítulo como primordial para o entendimento da arquitetura da tese.

### 2.2 Etnografia

O termo etnografia é formado por dois radicais oriundos do grego antigo: *ethnoi* e *graphos*. O primeiro significa 'os outros' e o segundo denota 'escrita', 'descrição' e 'registro'. A etnografia, de caráter qualitativo, tem raízes na antropologia. Esta é definida como a ciência que estuda, descreve, interpreta e classifica culturas ou povos.

Os primeiros trabalhos realizados pelos antropólogos, com a utilização desse método, datam do final do século XIX. No início do século XX, têm destaque os trabalhos realizados por Bronislaw Malinowski e Margareth Mead.

Malinowski pesquisou, em um longo período, a cultura do povo de Trobriand, na Papua - Nova Guiné e lançou como resultado de seu trabalho etnográfico, de

cunho interpretativista, em 1922, o livro *Argonautas do Pacífico*. Mead publicou, em 1928, o livro *Coming of age in Samoa*, como resultado de sua pesquisa etnográfica realizada em Samoa – Oceania. Esses trabalhos, portanto, marcam o início da utilização do interpretativismo na pesquisa das ciências sociais.

A etnografia convencional vem-se atualizando conforme a proposta de pesquisa de algumas áreas do conhecimento. Atualmente, a etnografia, além de ser utilizada por antropólogos, sociólogos e lingüistas, ganha espaço no contexto educacional. Propõe como metodologia<sup>6</sup> de trabalho: a observação, a descrição, a análise e a interpretação de um determinado ambiente de pesquisa. Como em outras tradições epistemológicas, apresenta suas vertentes: etnografia da comunicação (Hymes, 1974), etnografia interacional (Green et al. s/d) e etnografia educacional (Cazden, 1988; Bortoni-Ricardo, 2005 etc).

Na realização de pesquisas mais antigas, os pesquisadores ficavam muito tempo na investigação de seu contexto, para obter conhecimentos culturais e sociais das pessoas, do seu cotidiano; percebendo, assim, aspectos característicos dessa comunidade. Hoje, isso não ocorre com tanta freqüência, pois os pesquisadores permanecem menos tempo em campo.

No caso de nossa pesquisa, freqüentamos o contexto pesquisado por oito meses, participando, de modo esporádico, de encontros de formação docente, que ocorriam, geralmente, duas vezes por mês.

Na realização do trabalho etnográfico para geração de dados, o pesquisador dispõe de vários recursos metodológicos e tecnológicos. Os metodológicos constituem-se em observação, registros escritos, entrevistas, gravações, fotografia e filmagens. Para isso, dispomos dos recursos tecnológicos: gravador, câmera

---

<sup>6</sup> Estamos usando “metodologia” com o sentido de forma de conduzir a pesquisa.

fotográfica, filmadora, blocos de papel ou caderno, caneta etc. Às vezes, dependendo da aceitação e autorização dos colaboradores de pesquisa, fazemos a opção por alguns recursos tecnológicos, pois a utilização de certos equipamentos pode inibir a espontaneidade das pessoas, como é o caso da filmadora.

Na realização da pesquisa etnográfica para esta tese, optamos pelo gravador e diário de bordo. O primeiro para o registro dos discursos espontâneos das professoras nos eventos de letramento, nas oficinas de formação continuada; como também para registrar as entrevistas realizadas com algumas dessas professoras e com as elaboradoras do gênero mediacional.

Já o diário de bordo constitui-se em uma espécie de notas escritas das observações do contexto pesquisado. Efetivamente, fizemos pouco uso desse instrumento, pois envolvemo-nos com os sujeitos da pesquisa, de forma mais interativa, o que inviabilizou fazer, com mais frequência, anotações escritas das situações observadas. Vale ressaltar que utilizamos a câmera fotográfica em alguns momentos.

Podemos realizar a etnografia tanto no contexto micro como no macro. A pesquisa micro focaliza o trabalho de campo em um contexto menor, em várias situações, ou seja, captando diferentes situações interativas de sala de aula, grupos de pessoas, instituições menores etc.

No trabalho de pesquisa macro, a etnografia possibilita focalizar o estudo de uma sociedade complexa, de múltiplas comunidades ou instituições. Isso pode levar muito tempo e exigir de muitos recursos materiais e, principalmente, esforço de equipe. Tanto a pesquisa macro como a micro têm seu grau de complexidade, isso dependerá da escolha do objeto a ser investigado.

Caracterizamos a nossa pesquisa como micro, porque focalizamos um contexto menor dentro do universo da formação continuada de docentes, realizada por diferentes instituições privadas e públicas no Brasil. Isso significa que a escolha por um contexto micro não restringe a visão da totalidade.

A etnografia foi adotada, nesta pesquisa, por ser flexível e dispor de vários recursos de coleta de dados; por possibilitar a interpretação de diferentes ângulos das situações pesquisadas, no contraste de dados; e, principalmente, por revelar os significados que os sujeitos envolvidos atribuem às suas práticas sociais e de letramento.

### **2.3 Etnografia Educacional**

Essa vertente usa os mesmos procedimentos da etnografia convencional e vem sendo adotada por pesquisadores interessados pela educação e pelo letramento. Entre eles, citamos os trabalhos de Marli André (1998) e Bortoni-Ricardo (2004 e 2005). André busca investigar a prática pedagógica do contexto escolar, com ênfase no professor e nas rotinas do trabalho docente. Bortoni-Ricardo, em seus trabalhos, descreve e analisa diferentes pesquisas etnográficas realizadas no contexto de sala de aula, com a finalidade de levar o professor a refletir sobre sua prática docente e transformar-se em um professor-pesquisador. Alia, em seus trabalhos, o conhecimento da etnografia ao da sociolinguística e ao do letramento. E, ainda, sugere procedimentos básicos de como iniciar um trabalho utilizando o método etnográfico.

Espelhamo-nos em Bortoni-Ricardo para justificar que nosso trabalho alia o método etnográfico aos conhecimentos da sociolinguística interacional, do

letramento como prática social e da teoria dos gêneros, com a finalidade de investigar um objeto lingüístico: “o gênero mediacional”.

## **2.4 Procedimentos para Entrar em Campo**

Ao entrar em campo, o pesquisador deve ter em mente algumas questões: o que pesquisar, qual o objeto de estudo, o que focalizar, o que observar, se a pesquisa será participativa etc. A partir de tais indagações, podemos, de fato, elaborar os objetivos e as pergunta(s) de pesquisa. Esses, com a possibilidade de ajustes ou de reformulações, conforme o andamento da investigação.

Outro recurso que deve ser adotado na pesquisa etnográfica são as asserções. Segundo Erickson (1990), elas são proposições empíricas que o pesquisador pode levantar ao longo de sua pesquisa, isto é, na coleta e na interpretação dos dados. Auxiliam-nos nas respostas das perguntas e nos objetivos traçados, dão mais clareza à pesquisa, pois podem ser confirmadas ou desconfirmadas no transcorrer da observação e na fase de análise e interpretação dos dados.

Na escolha de uma pesquisa participante, o pesquisador deve estar atento a “identificar a gama completa de ações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 241). A autora acrescenta que:

Para que se possa enfocar a forma como a interação se dá, é preciso que o etnógrafo (mediador) tenha uma visão mais completa e detalhada possível da ‘ecologia social’ da sala de aula que está investigando (Bortoni-Ricardo, idem, p. 239).

Na perspectiva dessa autora, ao entrar no contexto de pesquisa educacional, assumimos, às vezes, uma postura interativa exercendo papel mediador, porque a dinâmica das relações estabelecidas naquele momento convida-nos a isso.

Para André (1998), o pesquisador apresenta sempre um grau de interação com o contexto estudado. Isso significa que há trocas que são compartilhadas: o pesquisador afetando o contexto estudado e este sendo por aquele afetado, isto é, ocorre uma comunicação mútua que é assumida nas relações estabelecidas entre as pessoas.

Na pesquisa realizada em Brasília-DF assumimos o papel de mediadora e pesquisadora. Já em Formosa-GO, atuamos como pesquisadora, participando dos eventos de letramento. Nos dois contextos, buscamos uma postura interativa e dialógica para evitar a assimetria que há, muitas vezes, entre pesquisador e pesquisados.

## **2.5 Princípios Etnográficos Norteadores de Pesquisa**

Recorremos à etnografia que nos possibilita observar, descrever, analisar e interpretar como um gênero discursivo organiza práticas de linguagem e práticas sociais dos sujeitos, principalmente os que produzem textos para a formação continuada de docentes, na modalidade de EaD, e os que se servem desses textos para seu letramento situado.

Para isso, elaboramos os seguintes itens para direcionar nossa pesquisa na perspectiva etnográfica:

### **2.5.1 Perguntas Exploratórias**

01 - Quais os aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos podem ser identificados na produção do gênero discursivo mediacional, além dos que foram identificados em estudo anterior (Sousa, 2001)?

02 - Como se organiza o contexto para a elaboração do gênero mediacional na perspectiva do redator (professor virtual), considerando o interstício que há entre sua realidade social e a do professor em formação continuada (aluno virtual)?

03 - Qual o perfil sociolingüístico real do professor em formação continuada (aluno virtual) revelado na interação face a face?

04 - Como se estabelece a interação face a face em um contexto de oficina de formação continuada, tendo o gênero mediacional como instrumento de letramento situado?

05 - O gênero mediacional atende às expectativas do aluno virtual (professor em formação continuada) no que se refere à teoria e à prática?

### **2.5.2 Objetivo Geral**

Investigar e analisar o gênero mediacional desde a sua elaboração até a sua recepção.

### 2.5.3 Objetivos Específicos

01 – Identificar aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos na composição do gênero mediacional, contrastando o formato do gênero mediacional já descrito em Sousa (2001) com o indicado pelos redatores (professores-autores) da formação continuada de professores, na modalidade de educação a distância.

02 – Investigar, por meio de entrevista, o discurso do elaborador de textos destinados à educação a distância, demonstrando como se dá a produção textual para essa modalidade, sem que se conheça mais proximamente a realidade social do professor em formação continuada.

03 - Investigar e analisar o perfil sociodemográfico real do professor em formação continuada, identificando dimensões sociolingüísticas nesse perfil para contrastá-lo com o perfil sociolingüístico ideal elaborado no gênero mediacional pelo professor virtual (elaborador).

04 - Investigar e analisar a interação que se estabelece em um contexto de letramento situado, encontros de formação continuada, tendo o gênero mediacional como instrumento de mediação.

05 - Investigar e analisar, na interação face a face, se, de fato, o gênero mediacional atende às expectativas do professor em formação continuada na sua realidade social no que se refere ao trabalho em sala de aula.

#### 2.5.4 Asserção Geral

A investigação do gênero mediacional compreende desde o processo de sua elaboração até o processo de sua recepção. Assim pode-se perceber como ele organiza ações de linguagem.

#### 2.5.5 Subasserções

01 - O gênero mediacional já apresenta uma tipificação voltada para determinados contextos sociais, entre os quais a formação continuada de professores da educação básica.

02 - O gênero mediacional é um '*megainstrumento*' porque compreende uma categoria que abrange dimensões lingüísticas, discursivas, sociais e interativas e organiza ações de linguagem.

03 - Quem elabora o gênero mediacional tem internalizado o conhecimento de seu padrão textual.

04 - O elaborador (professor virtual) aciona conhecimentos e experiências pedagógicas de sala de aula para a produção do gênero mediacional.

05 - O professor elaborador parte de uma pesquisa prévia, do perfil sociodemográfico de seu suposto aluno virtual (professor em formação continuada) para elaborar o texto destinado ao contexto de letramento situado.

06 – O gênero mediacional é uma espécie de categoria escrita que serve de suporte para as práticas de letramento e ainda promove o letramento situado de professores em formação continuada, na interação face a face.

07 - Os conhecimentos teóricos e experiências pedagógicas registrados no gênero mediacional incluem discussões, reflexões, comparações de práticas pedagógicas no contexto de interação face a face.

08 - O discurso que ocorre na interação face a face revela o perfil sociolingüístico e a identidade de professores em formação continuada.

09 - O gênero mediacional atende às expectativas do professor em formação continuada no que se refere a conhecimentos teóricos e práticos.

As perguntas exploratórias, os objetivos e as (sub)asserções serão localizados conforme a finalidade de cada parte desta tese. A partir do capítulo 4, começamos a responder o que questionamos, confirmar ou desconfimar as subasserções, procurando atingir os objetivos de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que o objetivo geral está relacionado à asserção geral e os objetivos específicos às subasserções. Elaboramos, em alguns casos, várias subasserções para um objetivo específico.

## **2.6 Metodologia do Capítulo 4**

No capítulo 4, descrevemos o gênero mediacional, como o vemos atualmente, mostrando uma descrição de sua configuração, sem a intenção de fazer classificação.

Para esse procedimento, pesquisamos e examinamos cerca de vinte módulos destinados à formação continuada de professores da educação básica, na modalidade de educação a distância, de quatro programas de instituições educacionais.

Um programa de uma instituição privada de Brasília-DF e três programas de duas instituições públicas: dois de uma Universidade Federal e outro do Ministério da Educação. Os programas são:

- Aprendendo a aprender: Guia de Formação para Professores das Séries Iniciais - Centro Universitário de Brasília (UNICEUB);
- Alfabetização e Linguagem - Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília - CFORM/UnB;
- Grados - Centro de Educação a Distância – UnB/CEAD/Ed. Moderna.
- Programa de Apoio a Leitura e Escrita – Praler do MEC;

Os temas dos módulos impressos examinados compreendem: literatura infantil, processo de alfabetização, metodologia de ensino de língua portuguesa, variação lingüística, pesquisa quantitativa, letramento, organização e gestão da escola fundamental etc.

Selecionamos sete módulos dos vinte examinados e, desses sete, retiramos os fragmentos, que exemplificam a análise feita acerca do gênero mediacional, com a finalidade de demonstrar os aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos que o configuram.

Ressaltamos que os vinte módulos apresentam o gênero mediacional, mas selecionamos apenas sete, pois não podíamos trabalhar com muitas fontes de dados e porque escolhemos módulos que trazem temas específicos, voltados à formação continuada de professores de Língua Materna.

## 2.7 Metodologia do Capítulo 5

Para produzir o capítulo 5, realizamos uma investigação, no mês de setembro de 2005, com três professoras que elaboram textos para a educação a distância. Duas escreveram, inclusive, os módulos analisados no capítulo 4. A pesquisa foi realizada, com cada uma delas, por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fita cassete, por duas horas, totalizando seis horas de gravação.

A entrevista semi-estruturada, segundo Silverman (2001), envolve alguns procedimentos:

- a mudança interacional do diálogo, com a troca de turno entre o locutor e o interlocutor;
- a interação entre duas ou mais pessoas, entre grupos, focalizando um grupo;
- a interação face a face, por telefone, *internet*, *e-mail* ou fax. No caso de nosso trabalho, as entrevistas realizadas ocorreram face-a-face, já que seguimos os princípios etnográficos;
- a organização da entrevista pode esclarecer um tema ou um tópico central para ser explorado ao longo da conversa, narrativa ou relato biográfico;
- a linguagem pode variar de monitorada, semi-monitorada ou não-monitorada, isso depende do grau de formalidade do contexto (Bortoni-Ricardo, 2005).

Para a realização das entrevistas com as elaboradoras, produzimos as seguintes questões norteadoras:

- Conte sua experiência de escrever para a educação a distância.
- Como se inicia o processo de produção do texto para a EaD?
- Como é a seleção de material teórico para a produção de texto?
- Como é feita a pesquisa dos textos que fundamentam a produção do texto?

- Como você imagina o leitor, aluno virtual, que receberá seu texto? Que perfil você traça para seu leitor (aluno virtual)?
- Como você imaginou o Praler?
- Quais são as estratégias que o redator de textos para a EaD deve desenvolver para que a linguagem seja mais facilitadora, mais mediada, mais envolvente?

Esses itens foram lidos no início da entrevista para que as elaboradoras tivessem conhecimento prévio do assunto a ser exposto. Ao longo das entrevistas, os turnos de fala foram se organizando, com o domínio da participação das entrevistadas e trocas de idéias entre elas e a pesquisadora.

## **2.8 Metodologia do Capítulo 6**

Para pesquisar a recepção do gênero mediacional pelo destinatário específico (professores em formação continuada), selecionamos um programa da modalidade de educação a distância, de ensino fundamental, séries iniciais, chamado Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita, do Ministério da Educação. O motivo de contemplar tal programa deu-se pela nossa participação como autora de alguns de seus módulos. E daí, tínhamos a oportunidade de verificar como é a recepção de nosso trabalho pelos leitores. E, também, porque esse programa incorpora temas de lingüística à formação continuada de professores de séries iniciais.

Acompanhamos, primeiramente, dois encontros presenciais do Praler em Brasília-DF, nos dias 31 de março e 1º de abril de 2004. Nesses encontros, exercemos o papel de mediadora e de pesquisadora. Em Formosa-GO, pesquisamos entre os meses de maio e novembro de 2004. Nesse período,

observamos e participamos de seis oficinas presenciais: quatro no período matutino e duas, no vespertino; visitamos três escolas e realizamos seis entrevistas com professoras que acompanhavam o Praler.

No primeiro encontro, em Brasília-DF, apresentamos nossa proposta de pesquisa, assumindo a postura “ética” de um etnógrafo, que olha de longe, com cuidado, sem envolvimento imediato; mas observando tudo com perícia, negociando com cautela o plano de pesquisa. Após a explicação dos procedimentos, obtivemos a anuência das futuras colaboradoras.

Dessa forma, pudemos posteriormente estabelecer um contato de maior proximidade e boa interação com os sujeitos pesquisados, o que chamamos de postura “êmica”. A distinção entre o “ético” e o “êmico<sup>7</sup>” vem do trabalho de Pike (1954).

Participamos, no total, de oito encontros. Cada evento teve a duração de aproximadamente três horas, perfazendo cerca de vinte e quatro horas de gravação.

Optamos pela gravação em áudio, pois não tivemos auxiliares para a filmagem e, também, porque percebemos que as participantes poderiam ficar mais à vontade com a utilização apenas do gravador.

As oficinas presenciais em Formosa foram promovidas pela Secretaria de Educação local e faziam parte do projeto piloto do Praler. Delas, participaram uma coordenadora, uma formadora e cerca de trinta e seis professoras em formação. As oficinas eram realizadas no período matutino e vespertino. As professoras participavam das oficinas no turno contrário ao de sua jornada de trabalho.

---

<sup>7</sup> Estamos usando “ético” no sentido de conhecer um objeto de pesquisa de forma mais superficial, de longe. Por outro lado, êmico está no sentido de conhecer o objeto de pesquisa, de forma mais específica, de perto. Segundo Pike (1954) apud Williams (1992), o estudo êmico ajuda-nos apreciar não somente a cultura ou a linguagem de uma forma mais ampla, mas ajuda-nos a entender as pessoas, suas atitudes, seus interesses, suas responsabilidades, seus conflitos e sua personalidade. (Tradução livre).

Nas oficinas, as pessoas assumiam papéis definidos *a priori*: coordenadora, formadora, professoras em formação e pesquisadora. Contudo, ao longo da realização desses eventos, percebemos, como mostra o capítulo 6, trocas de papéis.

Vale ressaltar que o nosso trabalho de pesquisa só foi possível pela colaboração da coordenadora e da formadora, que se mostraram o tempo todo receptivas, além do apoio incondicional da Secretaria de Educação de Formosa. Para o pesquisador, o apoio dos pesquisados é extremamente importante, pois viabiliza o trabalho que é árduo e, sem apoio, torna-se quase impossível.

Para compor o *corpus*, ainda, do capítulo 6, entrevistamos seis professoras envolvidas na formação continuada, em Formosa. A entrevista de uma professora foi gravada na sala da prefeitura. As demais entrevistas foram gravadas nas escolas onde era lotada cada professora. Para a gravação desses enquadres, contabilizamos quatro horas.

Produzimos, também, questões norteadoras para as entrevistas das professoras em formação, que descrevemos a seguir:

- Qual é seu nome completo?
- Qual sua idade?
- Onde você nasceu?
- Você é casada ou solteira?
- Qual é a sua escolaridade?
- Qual é a sua formação profissional?
- Onde você trabalha?
- Qual sua jornada de trabalho?
- Você tem tempo para ler em casa?

- Os textos dos módulos do Praler são de fácil compreensão?
- A linguagem dos textos dos módulos é acessível?
- Descreva sua percepção da leitura dos fascículos.
- O que está escrito nos fascículos tem a ver com sua prática pedagógica e contribui para sua formação?

Várias formas de interação foram registradas para que pudéssemos atingir os objetivos de pesquisa, o que justifica a escolha da etnografia.

## **2.9 Seleção e Transcrição**

De oito oficinas gravadas, selecionamos quatro para transcrição: duas realizadas em Brasília e duas em Formosa. Transcrevemos as três entrevistas das três elaboradoras de textos para a EaD; e quatro, das seis entrevistas de professoras em formação, da cidade goiana, que participavam do Praler. Portanto, transcrevemos aproximadamente vinte e duas horas de gravação, considerando os cortes.

Foi muito complicado fazer a seleção dos dados, visto que as gravações de todas as oficinas apresentavam teor riquíssimo de conhecimento e interação. Portanto, decidimos transcrever as oficinas de Brasília, porque delas participaram professoras de Formosa e Salvador, e duas outras oficinas de Formosa que apresentavam menos ruídos.

As três entrevistas realizadas com as elaboradoras foram analisadas em sua totalidade, não havendo seleção de dados. Salientamos que, por problemas técnicos de gravação, transcrevemos apenas quatro das seis entrevistas realizadas com as professoras de Formosa.

Ainda para compor os *corpora*, selecionamos de oito diários de bordo, cinco; e de seis fotografias, duas.

Vale ressaltar que a escolha dos dados também se deu em função da confirmação e desconfirmação da asserção geral e das subasserções.

## **2.10 Considerações Finais**

Este capítulo descreve de forma detalhada os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos utilizados, as fontes pesquisadas, a seleção dos dados e a identificação dos colaboradores da pesquisa. Destacamos o capítulo metodológico por acreditar que ele seja um referencial para o entendimento da arquitetura da tese.

### **3 ABORDAGEM TEÓRICA: SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL, LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL E GÊNERO DISCURSIVO**

#### **3.1 Introdução**

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica deste trabalho. Para essa fundamentação, recorreremos a estudiosos da sociolingüística interacional: Goffman (1999, 1998, 1959), Gumperz (1982), Tannen (1980) e Tannen & Wallat (1987); do letramento como prática social, representado por Barton et al. (2000) e da teoria dos gêneros discursivos, incluindo a abordagem sócio-discursivas de Bakhtin (2003), Bronckart (1998), Schneuwly & Dolz (2004) e sócio-retórica e interativa de Bazerman (2005). Além desses estudiosos, há outros citados ao longo desta tese. A escolha desse quadro teórico surgiu da necessidade de explicar um fenômeno de interação que se dá por meio do gênero mediacional, que reconhecemos como configuração de aulas, destinadas ao letramento situado.

A primeira vertente teórica aparece em muitas partes deste trabalho, contribuindo para fundamentar nossa discussão, pois nosso objeto de estudo, o gênero mediacional, é explicado considerando-se as experiências adquiridas na interação face a face. A segunda vertente contribui para a discussão de eventos de letramentos situados que se desenvolvem com o suporte do gênero discursivo mediacional. E a última cobre a discussão sobre os gêneros discursivos.

### 3.2 Sociolingüística Interacional

Nesta parte, abordamos princípios da sociolingüística interacional, que são relevantes para a discussão desta tese. Para isso, buscamos os conhecimentos de Goffman, com seus inúmeros trabalhos (1959, 1998, 1999), de Gumperz (1982), Hymes (1974) Tannen & Wallat (1987) e outros.

Essa vertente sócio-pragmática (Martins, 2001) estuda o discurso constituído na interação face a face. Preocupa-se em investigar como os interagentes conduzem e negociam a comunicação em diferentes contextos de fala, na prática do dia-a-dia, valendo-se de sua competência comunicativa, gramatical e lexical.

Ao analisar o discurso, a SI revela identidades, crenças e valores das pessoas. Assim, em um sentido mais global, podemos dizer que ela abrange as dimensões da fala, da cultura, da cognição e da interação.

A interação face a face pode ser estruturada conforme o interesse dos interagentes, dando menor ou maior relevância ao fenômeno lingüístico em oposição ao interacional ou vice-versa. O 'aqui' e o 'agora' estruturam as relações interativas entre as pessoas no cotidiano, identificando nossas ações e atos de fala.

Nas oficinas de formação continuada de docentes, interagimos com pessoas que no momento da produção do texto mediacional imaginamos, mas que, face a face, revelam experiências e conhecimentos pedagógicos e de vida, que são construídos na relação com as outras pessoas.

Os conhecimentos da sociolingüística interacional possibilitam ao pesquisador, que está interessado em investigar e buscar novas experiências na interação face a face, uma base teórica multidisciplinar, pois ela está ancorada nos

conhecimentos da lingüística, sociologia e antropologia, as quais encabeçam três campos: o da linguagem, da sociedade e da cultura.

Segundo a análise de Goffman (1999), a interação face a face consiste na influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata, que governa a compreensão de como a linguagem é situada em contextos particulares, de nossa vida social e, de como esses eventos dão sentido e estruturam as circunstâncias interativas.

A interação face a face é constituída nos diversos domínios: família, escola, trabalho e em diferentes encontros sociais. Nesses domínios, as pessoas assumem papéis sociais que são determinados pelas relações interativas.

Assumimos várias identidades para promover as relações sociais. Uma pessoa, uma mulher, por exemplo: assume o papel de mãe, esposa, profissional, de filha etc. Para cada um desses papéis assume um comportamento e a competência comunicativa que faz com que a pessoa saiba interagir com o outro, dependendo da situação.

A competência comunicativa permite ao sujeito circular em diferentes situações de comunicação, sabendo o que falar, como falar com qualquer interlocutor. Esse conceito vem de Hymes (1972) no qual destacamos a *viabilidade* que, para Hymes, está associada a fenômenos sensoriais e cognitivos, como a audição, a memória etc.

Esses fenômenos influem na adequação da nossa fala conforme a situação de comunicação diante do interlocutor. Bortoni-Ricardo (2004) associa ao componente de *viabilidade* a noção de *recursos comunicativos*, pois, para viabilizar um ato de fala, a pessoa necessita dispor de recursos comunicativos de natureza gramatical, lexical e também de estratégias retórico-discursivas.

A nosso ver, recursos comunicativos são necessários tanto para o discurso escrito quanto para o oral. Para o discurso escrito, o redator busca recursos lingüísticos e discursivos da fala, que possam facilitar a leitura, a compreensão e a interpretação do texto. Para isso, utiliza a reiteração, as paráfrases sintéticas ou expansivas, estrutura morfossintática adequada, lexical específico e o trabalho com aspectos semânticos. Essa descrição ajusta-se muito à produção do gênero mediacional.

A interação organiza-se em enquadres, formas como os discursos realizam-se e tornam-se inteligíveis em diferentes encontros. O enquadre ocorre na interação, em situações de fala e em gêneros discursivos da oralidade. Para Goffman (1998, p. 70)

O enquadre situa a metagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metagem a partir da qual situamos o sentido implícito de uma mensagem.

Não podemos falar de enquadre sem mencionar a *metagem*, pois esses aspectos interrelacionam-se na compreensão da mensagem entre os interagentes. Para Bateson (1972, p. 57)

Nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à metagem do enquadre (*frame*). O enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (da mesma forma como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar). O enquadre delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal [...] o enquadre delimita ou representa 'a classe ou conjunto de mensagens ou ações significativas'.

Goffman (1998) postula o conceito de *footing*, definido-o como algo que representa, na interação face a face, o alinhamento, a postura, a posição, a projeção de um interagente em relação a outro interagente, consigo mesmo e com o discurso que está sendo construído. Na dinâmica da situação face a face e na organização de enquadres, os *footings* das pessoas sinalizam, gerenciam a produção e a recepção de enunciados, papéis sociais, discursivos e pessoais.

Os *footings* são estratégias verbais e não-verbais que sinalizam um início, a mudança, e o término de enquadres, isto é, quando começamos e finalizamos um assunto ou, simplesmente, quando mudamos de assunto sem concluí-lo etc. Eles são “negociados, ratificados e (ou não), co-sustentados e modificados na interação” (Goffman, 1998, p. 70) e, ainda, vão revelando as identidades dos participantes de uma interação, sem delimitar os papéis fixos de falante e ouvinte.

Os enquadres organizam-se, na situação de interação comunicativa, de forma tão natural, que a percepção se dá automaticamente na dimensão cognitiva.

Utilizamos os *footings*, também, para sinalizar com freqüência os gêneros discursivos que demarcam nossa interação social. E, muitas vezes, tentamos utilizar em gêneros da escrita estratégias que lembram *footings* que sinalizam nossa fala, porque internalizamos conhecimentos que são usualmente acionados nas interações face a face.

Os gêneros da oralidade são flexíveis. Para realizá-los, usamos diferentes sinalizações, por exemplo, quando queremos fazer um pedido a alguém, em português, usamos o indicador verbal *por favor* que inicia o enquadre: “por favor, você pode abrir a porta para mim?”. Na escrita, repetimos elos coesivos, que à feição dos *footings* sinalizam enquadres da fala, do tipo: “mudando de assunto”, “agora”, “conforme o que foi dito anteriormente” etc.

A teoria de Goffman vem da concepção de que a sociedade influencia o comportamento das pessoas, porque internalizamos os fatos sociais, culturais, crenças, valores e posturas. Memorizamos, na verdade, acontecimentos, conhecimentos, discursos que são constituídos nas interações sociais, na relação do eu com o outro.

As interações sociais são processos psicossociais, pois os conhecimentos de mundo e a percepção de como devemos agir nas situações leva-nos a assumir um papel social diante de uma determinada situação e selecionar os gêneros discursivos que devemos usar. Por outro lado, Goffman (1974) defende a perspectiva de que a vida social constrói-se na interpretação do que fazemos dos fatos, das pessoas e das situações.

Na vida social, participamos de infinitas interações, em que usamos os gêneros discursivos para a comunicação, estabelecemos enquadres e conquistamos vínculos interpessoais.

Os vínculos de coleguismo e de amizade, por exemplo, conquistamos, também, na relações face a face, ou seja, nas interações, assumindo um determinado papel social que, às vezes, tem como motivação um objetivo pessoal ou institucional.

No papel de pesquisador, por exemplo, quando adotamos a metodologia etnográfica, a interação face a face é a base de tudo, porque, assim, podemos estabelecer uma relação interpessoal que tende a ser cooperativa para o propósito que se pretende. Nessas relações, são revelados aspectos sociais, culturais e identitários que podem ser congruentes ou entrar em conflito com a nossa identidade.

Gumperz (1982) postula que acionamos na interação face a face as pistas de contextualização. Essas são de natureza sociolingüística e as utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções das conversas entre os interagentes e, ainda, “são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (Gumperz, 1982, p. 100). Apresentam-se na forma vocais: pausas, tempo de fala, hesitações e pistas prosódicas (entoação, acento e tom) e não-vocais: distanciamento entre os interagentes, direcionamento do olhar e a presença de gestos.

Conforme essa exposição, na interação face a face, construímos enunciados que constituem a comunicação. O contexto de interação é marcado pela linguagem verbal e não-verbal, na forma de enquadres, sinalizados por pistas de contextualização, que identificam a mudança de enquadres. Na interação, exercemos nossos papéis sociais, revelando identidades, crenças e valores que são interpretados pelo outro.

Nas trocas interativas, nos domínios sociais, exercendo determinados papéis, percebemos a dinâmica de como usamos gêneros discursivos orais. Essa experiência que armazenamos na cognição possibilita-nos fazer certas transposições de contextos face a face para gêneros escritos, como queremos mostrar neste trabalho, analisando o gênero mediacional desde sua elaboração à sua recepção. Daí o fato de adotar a sociolingüística interacional como base teórica.

### **3.3 Letramento**

O letramento, que é um fenômeno muito discutido atualmente no meio acadêmico, principalmente em algumas áreas da educação e da lingüística, como na

linha de pesquisa de linguagem e sociedade, na UnB, tornou-se uma temática difícil de ser definida, devido às diferentes dimensões adotadas para os seus estudos. Hoje, discutem-se letramento e alfabetização (Soares, 2004); letramento e educação: resultados de indicador de alfabetismo funcional (Ribeiro et al., 2004); práticas de letramentos situados (Barton et al., 2000) etc.

A palavra “letramento” passou a fazer parte do léxico da educação e da lingüística na década de 80, do século passado. Um de seus primeiros registros aparece no livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”*, de Mary Kato, publicado em 1986, pela Editora Ática. Esse lexema letramento vem do inglês *literacy* e o encontramos no dicionário Houaiss com o seguinte sema: “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.”<sup>8</sup>

O fenômeno letramento não é um fato novo; o nome é que se tornou importante por causa da relevância da escrita, atualmente, em muitas sociedades. Schousboe & Larsen (1989) expõem que novas tecnologias surgiram na antigüidade com a invenção do alfabeto, a invenção da impressão, popularizando a escrita como meio de disseminar o conhecimento, as idéias e a informação. O aparecimento da escrita levou-nos a registrar decisões, compreender a complexidade da palavra e, ainda, possibilitou ao homem registrar, também, a história e a complexidade do mundo.

A escrita e a leitura são consumidas, hoje, pelas pessoas como meio de sobrevivência, com o objetivo de formação acadêmica, profissional, integração e interação social, resolução de problemas cotidianos, condição de entender o mundo e suas tecnologias.

---

<sup>8</sup> Informação obtida no site [www.dicionariohouaiss.com.br](http://www.dicionariohouaiss.com.br), em: 14/05/2006. Nessa consulta não apareceu o número de página, por isso, não o registramos.

Uma conhecida citação, que retiramos de Kleiman (1999, p. 19), registra que o letramento pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”(cf. Scribner & Cole 1981).

Assim, vemos o letramento como uma cultura constituída de práticas sociais em que as pessoas se valem de textos escritos para registrar a memória, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais. Esse fenômeno ocorre em diferentes domínios sociais: escola, lar, igreja, trabalho e lazer, o que significa que os letramentos são situados, conforme a perspectiva de Barton et al. (2000). Os significados do letramento têm diferentes propósitos sociais e culturais.

As pessoas aprendem, na escola e em outras instâncias, fatos registrados ao longo do tempo por meio da escrita. Mesmo quem não é alfabetizado tem a possibilidade de aprender fatos históricos que foram aprendidos pelas pessoas que detinham a leitura e a escrita, e transmitiram seus conhecimentos aos outros. Podemos considerar que o letramento é uma prática que surgiu com a escrita, quem sabe com as figuras rupestres registradas nas cavernas em nossos primórdios.

Considerando o letramento como acesso à leitura e à escrita: essas competências já foram muito restritas às pessoas, na sociedade. Hoje, muitas têm mais acesso à leitura e à escrita, visto que saber ler e escrever tornou-se necessidade básica para quem quer se situar na sociedade, pois o conhecimento tem um peso capital, valor simbólico (Bourdieu, 1998).

O letramento passou a ser muito discutido por ser entendido como fato social que se reflete na constituição de uma sociedade com muitas necessidades e uma

delas é ter sujeitos letrados, que possam, em muitos aspectos, exercer papéis sociais que requerem habilidades de leitura e de escrita.

Dessa forma, sabemos que o letramento tem várias funções sociais, porque “ler e escrever inserem-se no mundo simbolicamente construído, em que sujeitos leitores e produtores de texto constroem sentidos em suas existências” (Leal, 2004, p. 59).

O letramento é uma construção de fatos históricos, sociais, individuais e cognitivos, posicionados em diferentes concepções teóricas. Aqui, não vamos falar dessa diversidade porque nosso objeto não é o letramento, mas sim observar sua influência no fenômeno estudado. Como o letramento apresenta hoje várias concepções, adotamos a concepção de letramento como prática social, isto é, a leitura e a escrita são habilidades que conduzem à construção de saberes que incidem na formação continuada de professores, o que estamos chamando de letramento situado.

Entendemos, conforme Barton et al (2000) que os letramentos são situados. Dessa forma, a formação continuada de docentes se constitui em um letramento situado, o que verificamos em oficinas presenciais, da modalidade de educação a distância.

### **3.3.1 Letramento no Contexto Situado**

Uma clássica pesquisa que marca os estudos de letramento é de Shirley Brice Heath. Ela realizou de 1969 a 1978, nas comunidades de Roadville e Trackton, em Piedmont Carolinas – Estados Unidos, uma pesquisa etnográfica com o objetivo de investigar as práticas de letramento de crianças de pré-escola, na interação com

os professores, a família e a comunidade. Desse trabalho resultou o livro *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*, editado pela Cambridge University Press, em 1983, que serve de referência para pesquisas etnográficas que focalizam o letramento em contextos situados.

Heath participou de diferentes domínios sociais de letramento, que faziam parte da vida de muitas crianças. Esses domínios pertencem à dinâmica de comunidades localizadas no mapa de uma determinada região. Nessas comunidades, a pesquisadora pôde investigar como atividades específicas de produção e/ou a compreensão de textos escritos, envolvendo uma ou mais pessoas, têm função social. E, ainda, que os eventos de letramento são organizados na interação social face a face, norteados pela oralidade. Assim, ela registra que os eventos de letramento têm regras de interação social reguladas pela fala que influencia e define o modo como é produzido o material escrito.

No trabalho *Situated literacies*, letramento situado, (Barton et al., 2000) um grupo de pesquisa da Universidade de Lancaster e outros pesquisadores expõem e analisam os estudos realizados em diversos contextos: família, igreja, escola, prisão, universidade e no comércio. Cada estudo contribui para o entendimento de modos com as práticas de letramento fazem parte de um amplo processo social, focalizando como o letramento é posicionado nas práticas sociais, nas relações institucionais de poder que as sustentam. Cada pesquisa concentra-se na exploração do significado que expande o conhecimento do letramento. Isso é feito na conexão entre dados empíricos e teoria social, o que mostra a amplitude da concepção de letramento e sua utilização em diferentes esferas sociais. Isto é, focaliza o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

Destacamos o trabalho “Literacy practices”, práticas de letramento, de David Barton e Mary Hamilton (2000) que introduzem o conceito de práticas de letramento, focalizando a visão social e definindo a natureza de letramento em seis proposições (asserções), a saber:

1. O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; essas podem ser compreendidas como eventos que são mediados pelos textos escritos.
2. Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios sociais.
3. As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Alguns letramentos são mais dominantes, são mais visíveis, e influenciam mais que os outros.
4. As práticas de letramento são direcionadas e encaixam-se em metas sociais amplas e em práticas culturais.
5. O letramento é historicamente situado.
6. As práticas de letramento transformam-se e novas práticas são freqüentemente acionadas por meio de processos de aprendizagem formal e informal.

Algumas dessas proposições serão mais evidenciadas ao longo de nosso trabalho, principalmente no que se refere ao letramento entendido como um conjunto de práticas sociais ou eventos que são mediados pelos textos escritos, visto que a formação continuada de docentes são eventos de letramento mediados, geralmente, por gêneros discursivos escrito e oral, em um determinado domínio social.

Analisar as práticas de letramento não se restringe a momentos de observação de comportamento, pois elas envolvem ainda valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, envolvem, portanto, pessoas. As práticas são processos sociais, que promovem a interação entre pessoas e essas são

incluídas em representações formais que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais.

As práticas de letramento são moldadas pelas normas sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem produz e quem tem acesso aos mesmos. São mais úteis sendo entendidas como existentes nas relações entre as pessoas, em um grupo ou em uma comunidade.

Os eventos de letramento são atividades com uma função, seja cognitiva ou social em que usamos os textos. São episódios que surgem das práticas de letramento e são moldados por elas. A noção de eventos marca a natureza da situação do letramento que sempre ocorre em um contexto situacional. Muitos eventos na vida social são regulares, atividades repetidas e essas podem ser sempre úteis como ponto inicial para a pesquisa. Alguns eventos são ligados uns aos outros, em seqüência, e esses podem fazer parte de um procedimento e de expectativas de instituições sociais, tais como o local de trabalho, a escola e outras agências. Outros eventos são estruturados pelas expectativas informais e pressões do lar ou de outros grupos. Em muitos eventos de letramento há uma mescla da escrita e da fala, a integração de vários tipos de linguagem: matemática, áudio-visual, musical etc.

Os textos são partes essenciais dos eventos de letramento e o estudo dele é particularmente um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados. Esses três componentes, prática, eventos e textos, suprem a primeira proposição da teoria social do letramento, segundo a qual o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que são observáveis em eventos mediados pelos textos escritos.

Ormerod & Ivanic (2000) observam que um texto pode ser multimodal quando focaliza expressões lingüísticas, visuais (desenhos, cores, grafismos) e físicas (posição dos desenhos). O trabalho das autoras é construído à luz de uma teoria social semiótica com foco particular centrado na materialidade dos textos, especialmente o modo com que as características físicas dos textos contribuem para o entendimento das práticas de letramento.

Barton (2000) expõe como as pessoas podem ser encorajadas a pesquisar suas próprias práticas. Ressalta a ligação entre o ensino e a pesquisa, entre a educação e a vida diária. Analisa como o processo de pesquisa pode ser uma ferramenta pedagógica e o modo no qual os estudos detalhados de muitas áreas da vida cotidiana fornecem evidências da natureza do letramento situado. Valemo-nos dessa opinião de Barton ao valorizar o registro das práticas de letramento dos professores, que são os mediadores do contexto educacional, da agência de letramento legitimada que é a escola.

O melhor modo de as pessoas ampliarem sua compreensão das práticas de letramento, é refletindo sobre as próprias práticas do cotidiano que são norteadas pelo letramento. As pessoas podem fazer isso, realizando pesquisas sobre o letramento articuladas por meio de projetos pedagógicos.

Em particular, Gee (2000) ressalta que a tecnologia, a globalização e o novo capitalismo têm selecionado temas socialmente situados e conhecimentos distribuídos em novas formas de controle hegemônico dos trabalhadores. Considera que os Novos Estudos do Letramento buscam realçar a política por meio de renovada introdução das pessoas como agentes na construção, negociação e transformação de seus mundos sociais.

A perspectiva de Maybin (2000) é focalizar os procedimentos da etnografia antropológica tradicional, que registra e analisa as atividades de letramento de pequenas comunidades, analisando como o significado dos eventos locais são ligados à cultura e às práticas institucionalizadas. Essa pesquisadora comenta, ainda, que nos estudos de eventos de letramento estão envolvidos atitudes e sentimentos de seus participantes, mencionando, em particular, o tratamento do contexto, vozes e discursos que revelam a função essencial de práticas de letramento na articulação entre experiências individuais das pessoas no cotidiano e instituições e outras estruturas sociais.

Vale acrescentar a essa discussão dois aspectos relevantes para o letramento: a mediação e a formação de uma rede. Conforme Baynham (1994), podemos considerar mediador de letramento aquela pessoa que se dispõe a orientar, facilitar e tornar possível para outras pessoas a aquisição de conhecimentos em situações formais ou informais.

Ainda, na perspectiva desse autor, a rede, em nível de abstração, constitui-se na conexão de relações sociais em que várias pessoas se reúnem com a finalidade de promover o letramento específico e que pode ser situado. Um exemplo de rede de letramento é a educação a distância, onde há a organização e execução do trabalho dessa modalidade, com a finalidade de formação continuada de docentes. A educação a distância envolve uma rede constituída pela gestão administrativa e de pessoas, produção de material escrito, funcionamento de tecnologias e principalmente a mediação do conhecimento.

Portanto, adotamos o ideário do letramento como prática social que, segundo Street (1995), é pautado no alto nível de abstração e no sentido de importância cultural e social que se atribui ao uso da leitura e da escrita, não somente como

processo de desenvolvimento de habilidades, mas como processo de aprendizado que envolve pessoas, gêneros discursivos, construção de conhecimento, crenças, identidades, interação e trocas de experiências.

### **3.4 Gênero Discursivo: contextualização**

Os estudos sobre gênero discursivo tomaram uma dimensão extraordinariamente ampla, a ponto de verificarmos tal categoria como objeto de estudo de várias pesquisas e diferentes correntes teóricas, principalmente, as ligadas à lingüística. Com o aparecimento de novas tecnologias e a transformação das dinâmicas comunicativas e sociais, novas formas de comunicação foram surgindo e, conseqüentemente, configurações que organizam as interações comunicativas foram criadas ou transformadas em gêneros, para servirem as diferentes esferas sociais.

São inúmeras as pesquisas realizadas sobre gênero no cenário nacional, sem contar as do cenário internacional. Estão mapeadas pesquisas sobre gênero do contexto escolar, da *internet*, da televisão, do jornal, da formação de professores, entre outras. No cenário nacional, citamos alguns autores entre tantos outros: Bonini (2002), Dionísio et al. (2002), Marcuschi & Xavier (2004), Meurer & Roth (2002 e 2005), Ribeiro (2004), Sousa (2001) etc. Já no cenário internacional, destacamos: Schneuwly & Dolz (2004), Bazerman (2005) e outros que antecederam a esses, com colaborações significativas: Swales (1990), Bronckart (1999), Martin (1998) etc. Desses muitos, resenhamos alguns que servirão de suporte para nosso estudo.

O estudo do gênero, em uma proporção hoje muito maior, deve-se à conscientização da importância da linguagem no mundo globalizado. Nesse cenário,

a informação é processada de forma dinâmica, assim, como também, os textos registram nossas ações; os discursos: nossas intenções e representações sociais. E, para isso, utilizamos inúmeros gêneros discursivos que norteiam nossa comunicação, que registram nossas ações, nossas atividades de linguagem, eventos e práticas de letramento.

Em todos os momentos, lidamos com um gênero discursivo, seja escrito ou oral: folha de cheque, conta de água, bilhete, jornal, revista, novela, propaganda, livro didático, e-mail, chat, fascículos, bate-papo, saudações, cumprimentos, defesa de idéias, conversas familiares etc.

Para cada esfera social, há diferentes gêneros discursivos que marcam ações comunicativas inclusive interativas. Os gêneros são convenções que servem a instituições burocráticas, educacionais, de saúde, midiáticas, de lazer, ou seja, a muitos contextos sociais.

Essa idéia de convenção é tão clara que, quando um executivo pede à sua secretária que redija um ofício, ela já tem em mente o que fazer: uma redação oficial, com um formato padronizado, que será encaminhada para outro executivo. O chefe só deve mesmo dizer qual é o assunto. De fato, a secretária trabalha em um contexto institucional onde os textos são padronizados e, para produzir um deles, precisa acionar seus conhecimentos cognitivos, colocando-os em prática, pois sabe o significado de um ofício e qual sua finalidade institucional e social.

Além dos gêneros mais padronizados da escrita, convivemos com gêneros da conversação, que são muito mais dinâmicos e que representam inúmeras situações de interação social.

Diante disso, podemos até dizer que o gênero discursivo tornou-se uma espécie de signo lingüístico, no que se refere à convenção social e comunicativa,

porque sabemos escolher diferentes gêneros para diferentes situações comunicativas e discursivas, sejam eles orais ou escritos. Essa semelhança dá-se pois os signos lingüísticos “se organizam enquanto maneiras de dizer mais ou menos rotineiras, como se o que importasse da linguagem não fosse o que se diz, mas a sua execução” (Charaudeau, 2004, p.20). Por outro lado, para Bakhtin (2003, p. 282)

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

O nosso dizer é norteado pelos gêneros. Sabemos intuitivamente utilizá-los conforme o sentido e o objetivo, que percebemos na situação de comunicação imediata ou, ainda, em uma situação de comunicação que venha a ser realizada por meio da escrita. Como é o caso do gênero produzido para a formação de professores, na modalidade de educação a distância, em que se percebe a necessidade da articulação de um gênero para mediar o letramento de um determinado contexto.

Os gêneros discursivos compreendem diferentes dimensões: histórica, social, lingüística, cognitiva, interativa e identitária, por sua vez, interativa, também, pois constrói a interação dependendo de seu objetivo de uso. Portanto, o gênero apresenta complexidade devido a essas dimensões que o envolvem.

### 3.4 .1 Gênero Discursivo: perspectiva mais ampla

Neste tópico, propomos uma discussão polifônica do gênero discursivo. Isto é, abordaremos, de forma mais geral, algumas concepções sobre gênero discursivo conforme o ponto de vista de alguns teóricos.

A discussão atual acerca da concepção de gênero discursivo tem fundamentação em pressupostos de Bakhtin. Muitos estudiosos servem-se de seus conceitos para definir esse instrumento. Mas, na verdade, o estudioso dá continuidade aos estudos sobre gênero discursivo que começaram no período clássico. Nessa época, já havia a preocupação de “como se constituem e o que caracteriza grupos de enunciados relativamente estáveis em relação às práticas sociais efetivas que os envolvem – a problemática dos gêneros da linguagem” (Bonini, 2002, p. 11).

Indo mais longe, os gregos, antes de Cristo, como remonta a história, deixam evidências da classificação da linguagem, tanto oral como escrita. Um exemplo dessa preocupação antiga, era distinguir os gêneros em lírico, épico ou dramático.

Com o surgimento da escrita e, principalmente, do alfabeto, a preocupação de caracterizar enunciados tornou-se um trabalho dos gregos que, nesse estágio, já poderia ser entendido como a tipificação de gêneros. Conta Olson (1997, p. 63) que

As leis escritas começaram a aparecer por volta de 620 a.c., e a escrita proliferou no século V a. C. Seu conhecimento facilitou “uma espécie de canonização do discurso [...] e por conta disso começou a haver um corpo de textos escritos que eram tomados como objetos de admiração, citação e estudo. A escrita criou novos padrões de citação. Contratos e evidências escritos começaram a ser mais valorizados que os relatos orais [...] os textos “tornaram-se fixos e solenes por estarem escritos”.

Dessa citação de Olson, inferimos que, de certa forma, na antigüidade já havia um pensamento voltado para os textos como objeto de estudo que apresentavam padrões relativamente fixos e solenes. Essa última caracterização deixa margem para a interpretação de que o texto era considerado instrumento que servia para uma finalidade. Essa consideração dá abertura para pensarmos em gênero discursivo. Até porque Olson cita relatos orais, vistos por nós, hoje, como gêneros discursivos, assim como escritos. Isso mostra que o assunto em pauta não é novo. Somente certas abordagens são novas.

No livro *Genre Analysis* (1990), Swales aborda, de modo mais panorâmico, a conceituação de gênero. Na perspectiva desse autor, o gênero é facilmente usado para fazer referência a categorias distintas de discursos da fala ou da escrita, com ou sem aspiração literária. O gênero está presente na literatura, configurando diversos formatos: romance, contos, narrativas, crônicas, novelas. É uma construção de textos particulares tanto da fala como da escrita.

Em estudos folclóricos, Swales observa que uma história pode ser considerada um texto mitológico ou uma fábula. Isso depende do valor da classificação que é atribuída conforme pesquisas de classificação de textos individuais, realizadas no curso do tempo e do tipo de plano: prosaico ou poético; secular ou religioso. O prosaico diz respeito à prosa, textos comuns, sem poesia. Nessa concepção mais antiga, a classificação é considerar o gênero como tipos ideais. Contudo, em uma concepção mais atual, os textos divergem do ideal prosaico ou poético e são estabelecidos em diversos formatos.

Um gênero histórico e tradicional que resiste ao desenvolvimento tecnológico e à variação social é o provérbio. Esse mantém uma integridade literária

independente, ou seja, mantém um tipo de estrutura profunda cognitiva preservada pelas relações entre os componentes discursivos do próprio texto.

Swales (1990), com vistas a uma concepção antropológica, observa que os gêneros folclóricos contribuem para a manutenção e sobrevivência de grupos sociais, pois esses gêneros servem a uma necessidade social e espiritual. Têm um valor cultural que requer a investigação cuidadosa dos pesquisadores, não só da forma: se é uma lenda, um conto mitológico, uma narrativa, mas, principalmente o que eles representam, ou seja, o sentido de gêneros para a cultura que os preserva como entidade cultural.

Nos estudos do gênero literário, Swales remete a Todorov (1976); para este, a persistência da discussão dos gêneros literários, na atualidade, pode ser vista como uma perda de tempo, se não se considera a idéia de que os gêneros, como baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias, nos bons velhos tempos do classicismo, eram passatempo. E hoje, qual o papel deles?

Na visão de Todorov, alguns gêneros já tiveram função social no passado e, hoje, essa função desapareceu. Isso não significa que esses gêneros desapareceram também, mas existem e podem ser estudados como uma geração de gêneros, pois novos gêneros literários são considerados transformações de um ou vários gêneros antigos. O processo de transformação de gêneros pode ocorrer pela inversão, pela combinação, pela substituição etc.

O gênero literário passa pela evolução da criatividade artística que ocorre ao longo da história conforme aspectos culturais, políticos e/ou socio-econômicos. É suporte positivo para a criação artística, uma espécie de quarto, espaço neutro, em que o escritor é convidado a combinar suas experiências e idéias, a compor uma

forma específica de linguagem de sentidos múltiplos. Esse tipo de gênero oferece limite para a provocação do espírito livre e transcendente (Swales, 1990).

Dessa forma, os gêneros são codificações, discursos, que compõem um conjunto de eventos sociais e culturais que são utilizados nos diversos processos comunicativos. Esses textos constituem poderosos facilitadores da compreensão e, a partir deles, outros gêneros surgem, não só literários, mas não-literários também.

Nos escritos de Bakhtin, verificamos sua sensibilidade para a questão dos gêneros discursivos. O fragmento abaixo, muito citado por diversos pesquisadores, fundamenta toda uma discussão sobre esse tema.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da 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. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gênero do discurso* (Bakhtin, 2003, p. 262).

De acordo com Bakhtin, a língua se concretiza na forma de enunciados. Os enunciados são elaborados conforme a situação e a necessidade de uso da língua em um determinado contexto. Para diversos contextos sociais existem diversos padrões de enunciados, orais ou escritos. E tais enunciados têm finalidades específicas, são compostos por três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Os gêneros discursivos seguem padrões estabelecidos por cada uma das esferas da sociedade. Por exemplo: na educação a distância, há um gênero discursivo escrito, relativamente estável, para esse momento, principalmente para a

formação continuada de docentes da educação básica. Quando os redatores (elaboradores) desse gênero vão produzi-lo, imaginam para ele uma construção composicional específica, tendo em vista, assim, um modelo cognitivo que parte, obviamente, de um outro gênero ou de outros. O gênero criado ou recriado, para essa esfera social, demanda um conteúdo temático, dependendo do contexto de letramento, de estilo e de outras características próprias do gênero.

Em muitos contextos de pesquisa, a preocupação é estudar gêneros discursivos da mídia, da educação, da *internet* etc. A mudança dos tempos traz seus gêneros. Em Marcuschi (2004), são estudados diferentes gêneros discursivos emergentes no contexto da tecnologia digital, tais como *e-mail*, *blogs*, hipertexto etc. Todos eles têm como objetivo promover a comunicação, conforme a finalidade social. Portanto, a heterogeneidade dos gêneros discursivos é enorme e os gêneros literários, assim como os dos contextos virtuais, são alguns no meio de tantos outros. Nessa infinidade, muitos gêneros estão sendo estudados, tipificados e selecionados para diversas práticas de letramento, principalmente para a prática educacional.

Tal é a relevância da abordagem do gênero discursivo, que o documento curricular oficial, que norteia a educação brasileira, destaca-o como recurso de aprendizado da leitura e da escrita em todos os níveis escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que vêm citando os gêneros discursivos, como instrumento do ensino-aprendizagem da língua materna, registram que “ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero” (PCN 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p. 48).

A utilização dos gêneros tomou proporção enorme para as instâncias sociais. Como afirma Bakhtin, “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da lingüística” (2003, p. 264). E, também, da educação, psicologia e outros campos.

Meurer & Roth (2002) trazem subsídios oriundos de pesquisas de vários estudiosos, a respeito do gênero discursivo. Destacam em seu livro o gênero situado na abordagem da análise do discurso crítica, do britânico Norman Fairclough, que consiste na utilização dessa categoria lingüística no desafio de criar novas práticas sociais, no estabelecimento de relações interativas e sociais, na construção de identidades diversas e na mediação de conhecimentos envolvendo os papéis sociais e culturais.

Esses autores partem de Bakhtin, na visão de que o gênero é tido como um evento que ressurgem da comunicação, na qual uma dada atividade humana, que envolve papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem. Acrescentam o discurso de Fairclough (2001), que diz respeito à construção das entidades sociais, à transformação pela linguagem, na forma de gêneros discursivos, das práticas sociais e destas pela linguagem. Além de focalizar a questão ideológica presente no conteúdo de alguns gêneros, como por exemplo, cartas ao editor.

O trabalho de Meurer & Roth e de colaboradores (2002) apresenta uma diversidade de temas: gêneros midiáticos, acadêmicos, jornalísticos, de formação de professores, entre outros. O trabalho sobre formação de professores na área de inglês, realizado por Cristóvão (2002), focaliza as discussões da área de formação básica voltadas para a necessidade do ensino reflexivo com a utilização de

instrumentos que possibilitem aos docentes a compreensão e, possivelmente, a transformação de sua prática pedagógica.

Cristóvão, com base em Dolz & Schneuwly (1996), focaliza seu estudo na utilização do modelo didático de gênero como recurso para a formação de professores de língua estrangeira. Esse modelo tem como objetivo apontar habilidades de linguagem, priorizando a leitura, que podem ser desenvolvidas na utilização de tipologias textuais pertencentes a gêneros específicos que circulam em diferentes contextos sociais.

Essa preocupação de priorizar os gêneros discursivos como recurso didático da formação de professores de língua, tanto estrangeira como materna, atende à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito ao trabalho da transposição didática do gênero, além de vislumbrar a formação docente voltada para a forma de pensar, planejar e trabalhar o gênero na sala de aula, para desenvolver diferentes habilidades dos alunos nas modalidades oral e escrita.

Para esta abordagem mais ampla sobre os gêneros discursivos, Kress (1990) acrescenta que os significados dos textos são derivados dos significados dos discursos, resultando em um gênero particular. Ambos: discurso e gênero, são imbuídos de significados sociais específicos. O discurso carrega significado referente à natureza da instituição a que pertence, enquanto que o gênero carrega significado referente à convenção social que o formalizou para um determinado evento social. Esse estudioso acrescenta que o discurso representa muitas instituições que compõem a sociedade. Os gêneros são produzidos e utilizados nas convenções sociais para gerar a comunicação contínua em diversos eventos. Já os textos são duplamente determinados pelo significado do discurso e pelo controle estrutural do gênero.

### 3.4.2 Gênero Discursivo: perspectiva de Schneuwly & Dolz

Para Schneuwly & Dolz (2004), o gênero constitui uma instância de articulação entre práticas sociais e escolares, principalmente no ensino de produção de textos orais e escritos. Nessa abordagem, há um conjunto integrado de dimensões: social, cognitiva e lingüística, que se estampam em práticas e em atividades de linguagem e gênero discursivo que incidem no funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação.

Para analisar as práticas de linguagem, uma pessoa aciona sua interpretação que está ancorada em uma identidade social, nas representações de várias possibilidades de uso da linguagem e de suas funções.

As práticas de linguagem manifestam-se nas práticas sociais de forma individual e social. “A relação dos atores com as práticas de linguagem varia, e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação” (Schneuwly; Dolz, 2004 p. 73), ou seja, no processo de aprendizagem escolar ou em outras interações particulares, entre atores sociais em diferentes situações comunicativas discursivas.

As práticas de linguagem possibilita-nos usar a linguagem como instrumento mediador das práticas sociais. Quando o professor está ministrando sua aula, usa a linguagem como um instrumento mediador para realizar uma atividade, que se configura no gênero “aula”. A aula é uma atividade de linguagem, com várias ações desenvolvidas pelo professor e pelos alunos. As ações de linguagem consistem em ler, compreender, interpretar e/ou memorizar, produzir enunciados orais e escritos.

A atividade de linguagem funciona como uma interface entre a pessoa e o meio, respondendo a uma razão geral de representação comunicativa, que sempre

provém de situações comunicativas, desenvolvendo-se em determinados contextos de cooperação social. Tal atividade pode ser fracionada em ações ou em estruturas de comportamentos orientados por objetivos que nascem da vontade consciente da pessoa, resultando na cooperação e interação social. Nesse processo, o julgamento faz o papel de delimitador das ações.

Na perspectiva de Dolz; Pasquier; Bronckart (1993); Schneuwly & Dolz (2004, p. 74)

uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade lingüística). Levando-se em consideração as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações da linguagem.

A ação de linguagem envolve o processo cognitivo da compreensão, interpretação e memorização, para que possamos compreender unidades lingüísticas orais ou escritas. Quando falamos “bom dia”, utilizamos um enunciado oral que compreendemos ser uma saudação, um cumprimento que está memorizado como um enunciado que acionamos em uma determinada situação: início do dia para saudar uma pessoa ou várias pessoas. A ação de linguagem depende do sujeito, de seu conhecimento de um gênero, onde usar, quando usar, para que e por quê.

Na perspectiva de Bakhtin, os gêneros discursivos constituem formas de comunicação. Seguindo esse discurso, Schneuwly & Dolz (2004, p. 74) dizem que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. A partir do momento em que a professora em formação continuada se apropria do gênero oral “seminário” para expor determinado tema aos seus

colegas, está materializando determinada prática de linguagem, utilizando o referido gênero em atividade específica organizada por ela.

Para esses autores neo-vigotskianos, o gênero discursivo é tido como um *megainstrumento* que serve de suporte para muitas atividades escolares. Podemos acrescentar: práticas de letramento específicas, e para situações de comunicação. As práticas de linguagem e situações de aprendizagem, portanto, são constituídas por enunciados relativamente estáveis: os gêneros discursivos.

Ainda seguindo o ideário dos dois estudiosos, três dimensões são primordiais para arquitetar o gênero como instrumento de determinada atividade de linguagem:

1. os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
2. os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
3. as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüência textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 75).

Nessa concepção, interpretamos que o gênero se configura em uma estrutura em que são essenciais determinados elementos. Podemos listar os conteúdos: o que, de que se fala e de que se escreve, ou seja, a informação, o tópico e o tema, ou vários deles simultaneamente.

Isso constitui os conhecimentos ou vários conhecimentos condensados no gênero, apresentando, muitas vezes, intertextualidades, isto é, vários conhecimentos embutidos em um discurso, que podem revelar várias vozes. Como diz Dicini (2003, p. 223) “ a voz do outro dialoga com a voz do um, de maneira que o sujeito da enunciação não é único, mas dialógico.”

No caso do gênero mediacional, que abordaremos mais à frente, um tema global se subdivide em tópicos menores formando intertextualidades implícitas e explícitas ou, quem sabe, microestruturas: palavras, sentenças, tipologias textuais.

Já os elementos das estruturas comunicativas e semióticas são organizados de forma que possamos identificar um determinado gênero e sua utilização no contexto de uso. Por exemplo, uma reportagem de revista segue formato mais estabelecido: tema, manchete (título) e *lead*, seguidos de fotografia e texto. Para compor esse gênero, o escritor (jornalista) se serve de vários recursos: signos e símbolos, cores etc, além de conhecimentos teóricos e empíricos.

Por fim, não basta só isso, é necessário que o jornalista tenha em mente o conhecimento da composição textual desse gênero, qual e/ou quais tipologias de texto utilizar na composição da reportagem. Essa especificação serve de exemplo ao terceiro tópico levantado por Schneuwly & Dolz e, do qual, nesse ponto, ressaltamos os tipos discursivos, que a nosso ver, diz em respeito à seqüência discursiva: narrar, argumentar, descrever, dialogar e expor.

Brandão (2001), recorrendo a Bakhtin, expõe que na fala, na escrita ou na leitura de um texto, a pessoa antecipa ou tem uma visão do texto como um “*todo acabado*” devido ao conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que teve acesso nas suas relações de linguagem.

Se uma pessoa lê uma resenha de um livro, está tendo acesso a uma configuração discursiva legitimada para determinada finalidade de linguagem, cultural e social. Um gênero não é apenas um gênero. Na sua construção entram vários elementos. Um deles é a tipologia discursiva que varia conforme a configuração do gênero.

Na concepção de Schneuwly & Dolz (2004), o gênero é um instrumento de prática de linguagem<sup>9</sup> que medeiam as práticas sociais. Restringindo-nos apenas a Schneuwly (2004), ele parte da tese de que o gênero é um instrumento e, sendo um instrumento, desenvolve-se na totalidade de capacidades dos próprios indivíduos; medeia uma atividade, dando-lhe certa forma e tal instrumento representa essa atividade, materializando-a.

Schneuwly arquiteta o gênero na tripolaridade: instrumento, esquema(s) de utilização e artefato material ou simbólico. Essa tripolaridade está ligada ao sujeito e à situação. Na concepção desse estudioso, articulam-se entre si o processo cognitivo, o material e o funcional do gênero. Pois, para que o falante possa usar um gênero, é necessário o conhecimento desse gênero. Esse conhecimento fica armazenado na memória, na forma de esquema. Este pode ser acionado conforme a atividade de linguagem em uma determinada prática social, em que os gêneros discursivos são utilizados para estabelecer a função comunicativa.

Assim, consideramos o gênero uma engrenagem lingüística e paralingüística altamente complexa que envolve vários mecanismos para que funcione. Schneuwly (2004, p. 28) levanta uma possibilidade metafórica de ser o gênero um “megainstrumento”, como uma configuração estabelecida de subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.”

Os gêneros são estruturados como tipos de discursos nos eventos sociais e, ainda, mediante a proposta de participação discursiva dos interlocutores, na produção de sentido. Esses instrumentos reúnem discurso, texto, cultura, finalidade

---

<sup>9</sup> Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 41), “práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”.

social, comunicação, valores, crenças, identidade e ideologia para cumprir seu papel de instrumentos sociais de significação.

### **3.4.3 Gênero Discursivo: perspectiva de Bazerman**

Outro teórico, que tem uma abordagem não tão diferente das anteriores, é Bazerman (2005). Sua recente obra “os gêneros textuais, tipificação e interação” tem como base no pressuposto de que

os gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (Bazerman, 2005, p. 31).

Para esse estudioso, os gêneros são entidades que tipificam muitas outras coisas além da forma textual. Diante disso, as pessoas organizam formas para as atividades sociais: quando somos convidados para uma cerimônia de casamento conforme a tradição de uma religião, na verdade, somos atraídos para participar de um ritual que segue uma configuração e nela nos situamos, exercendo o papel de convidado, cumprindo a etiqueta para que tudo saia de forma harmoniosa.

Segundo Bazerman (idem), as pessoas acreditam que os acontecimentos sociais são coisas verdadeiras, as quais afetam a forma como determinam uma situação. Assim ele recorre a Thomas (1923) que observa: “se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências”. Isso pode ser exemplificado e interpretado da seguinte forma: se um redator de textos de educação a distância descreve uma atividade no seu módulo, como sugestão, para

o professor em formação continuada, e esse coloca em prática tal atividade em sua sala, é porque acredita no que foi dito. Isto é, acredita em um fato que é verdadeiro. A descrição e a argumentação de que a atividade é uma boa atividade pedagógica declaram uma verdade. Dessa forma, o enunciado constitui um ato de fala<sup>10</sup>.

Assim, os gêneros discursivos manifestam-se nas práticas sociais, em que há uma relação compartilhada do significado da atividade lingüística com objetivos práticos e específicos.

Essa concepção de gênero de Bazerman, no que diz respeito ao compartilhar significados, propósitos, afinidades, tem relação com a concepção de Bakhtin (2003, p. 289), quando este diz que “a escolha dos meios lingüísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido”. Essas tarefas, a nosso ver, podem ser interpretadas como atos concretos de fala que emergem de objetivos relacionados ao sentido desses atos.

Os gêneros, seguindo o estudo de Bazerman, são altamente tipificados, estabelecendo fatos sociais e determinando ações, direitos e deveres. As atividades sociais são estruturadas tendo os gêneros como elementos organizadores de ações cotidianas privadas e públicas e, principalmente, eles organizam as ações de instituições administrativas, escolares, religiosas, de prestação de serviço, jurídicas etc.

A função do gênero pode ser de valor de serviço comunicativo, mediador, interativo, de evento e de práticas de letramento, se assim for compreendida, se houver, de fato, resposta ativa e efetiva no contexto social.

---

<sup>10</sup> É o enunciado efetivamente realizado por uma determinada pessoa em uma dada situação. Enunciado significa seqüência acabada de palavras de uma língua emitida por uma ou várias pessoas (Dubois et al., 1998).

Os gêneros que circulam na sociedade organizam fatos sociais, principalmente institucionais, em que está presente a intertextualidade freqüente e seqüenciada, que busca criar a “compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta” (Bazerman, 2005, p. 25).

O ideário desse autor, marcado pela noção de gênero, que está configurada na concepção de tipificação, tem a ver com a padronização desse instrumento, isto é, o “processo de mover-se sem direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamada de tipificação. (Idem, p.29-30).

A padronização possibilita ao sujeito o direcionamento de apresentar informações ou mesmo estabelecer a comunicação em determinada esfera social. A forma de padronizar os textos, tornando-os típicos de determinada esfera social, surge com a necessidade de querer organizar formas mais estruturadas, que caracterizem as instâncias sociais e as formas de comunicação.

Não podemos pensar, conforme diz Bazerman, que os gêneros como formas tipificadas são atemporais, pois os padrões textuais vão mudando e adaptando-se conforme a transformação social. Essa concepção leva-nos a crer que, de fato, os gêneros são instrumentos “relativamente estáveis” (Bakhtin, 2003).

Bazerman (2005), também, vê os gêneros como fenômenos de reconhecimento psicossocial, visto que “são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros” (p. 31). Para citar um exemplo: o professor pede ao aluno que faça uma resenha de determinado livro de literatura. Essa atividade só é possível porque o aluno já conhece o gênero e seu modelo está armazenado na memória desse sujeito

Um conjunto de gêneros norteia a coleção de tipos de textos que uma pessoa venha a produzir em determinado papel social. Um professor de língua portuguesa, por exemplo, que ensina produção de textos acadêmicos, trabalha com resenhas, ensaios científicos, relatórios etc. Esse mesmo professor pertence a um departamento onde há a circulação de outros gêneros: programa de curso, diários de freqüência, relatório de notas, *e-mails* e outros gêneros discursivos.

Nesse contexto, o profissional está envolvido em um sistema de gêneros que captura as seqüências regulares de outros gêneros.

Dependendo da profissão da pessoa, ela utiliza mais gêneros orais ou mais gêneros escritos. Os professores se envolvem com muitos gêneros escritos. Então, esses constituem o sistema de gêneros que fazem parte de um sistema de atividades pedagógicas.

Bazerman (2005, p.33) acrescenta que “ ao definir um sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica também um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações”.

Compreendemos que o *frame* (enquadre) pode ser interpretado como esquemas de conhecimentos que se referem às “expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica” (Tannen; Wallat, 1998, p, 124). Isto é, conforme a situação comunicativa e de interação, fazemos a identificação de tal situação acionando da memória nossos esquemas de conhecimento e daí utilizamos os gêneros adequados, sejam orais ou escritos.

Diferentemente dos textos orais, de ação responsiva imediata, os gêneros escritos possibilitam pouca evidência imediata da recepção do leitor. Dessa forma, a

recepção é mais complexa e pode apresentar variação de sentido conforme o conhecimento prévio do leitor.

A complexidade do texto escrito explica-se porque a sua linguagem apresenta aspectos textuais e contextuais (sintaxe, vocabulário, variação semântica e traços culturais, variação lingüística, grau de letramento etc) de difícil entendimento para quem lê.

Outro aspecto de complexidade é a distância que separa tempo e espaço do momento da escrita até a recepção do leitor, visto que dificilmente o escritor terá a oportunidade de reparar de imediato mal-entendidos de seus escritos.

No que se refere à investigação do gênero discursivo como objeto de estudo, Bazerman sugere entrevistar e observar mais os escritores e leitores, e registrar de forma etnográfica como os gêneros são produzidos e usados. “Quanto mais rico e empírico for esse trabalho, menos dependentes seremos das limitações de nossa própria experiência e treinamento” (Idem, 2005, p.37).

Como registramos no capítulo 2, essa sugestão reforça a nossa proposta de investigar o gênero mediacional, utilizando o método etnográfico.

### **3.5 Considerações Finais**

Neste capítulo, apresentamos as três correntes teóricas que sustentam esta pesquisa: sociolingüística interacional, letramento como prática social e teoria dos gêneros. Propomos estabelecer a interação entre elas para que o discurso deste trabalho seja coerente com seu objetivo geral “investigar e analisar o gênero mediacional desde sua elaboração até sua recepção”. Entendemos que a

sobreposição teórica não é um problema, mas a forma de responder alguns questionamentos.

## 4 GÊNERO DISCURSIVO MEDIACIONAL

### 4.1 Introdução

Nesta parte, propomos apresentar alguns tópicos de nosso trabalho de mestrado (Sousa, 2001) sobre o gênero mediacional e acrescentar, a essa categoria, aspectos lingüísticos e discursivos e, na discussão, ressaltar aspectos sociais e interativos. Essa proposta dá-se em consequência de um aprofundamento teórico e prático em nosso percurso como pesquisadora. Diante desse processo, apresentamos mais discussões e análises sobre essa categoria, destacando fragmentos ilustrativos de exemplares que consideramos do gênero mediacional.

Como já expusemos no capítulo 2, os dados deste capítulo foram selecionados de módulos destinados à formação continuada de professores de educação básica, de quatro programas diferentes.

Pretendemos responder à pergunta de pesquisa “Quais os aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos podem ser identificados na produção do gênero discursivo mediacional, além dos que foram identificados em estudo anterior (Sousa, 2001)?

Essa pergunta está norteada por um dos objetivos que traçamos para este trabalho: “Identificar aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos na composição do gênero mediacional, contrastando o formato do gênero mediacional já descrito em Sousa (2001) com o indicado pelos redatores (professores-autores), da formação continuada de professores, na modalidade de educação a distância”.

Vale ressaltar que os redatores (professores-autores) são representados pelos seus escritos, isto é, pela sua voz registrada nos fragmentos de textos.

Além dessas perguntas norteadoras da pesquisa e do objetivo explicitado, de acordo com os pressupostos do método etnográfico, levantamos as subasserções que vão sendo confirmadas ou desconfirmadas ao logo desta explanação.

Portanto, com relação a essa pergunta e objetivo, destacamos as seguintes subasserções: “o gênero mediacional já apresenta uma tipificação voltada para determinados contextos sociais, entre os quais a formação continuada de professores da educação básica” e “o gênero mediacional é um ‘*megainstrumento*’ porque compreende uma categoria que abrange dimensões lingüísticas, discursivas, sociais e interativas, e organiza ações de linguagem”.

#### **4. 2 Aspectos Gerais do Gênero Mediacional**

Antes de mais nada, descrevemos o gênero mediacional (Sousa, 2001) como um instrumento escrito, com características de um contexto de conversação face a face, mais precisamente, a aula.

Essa categoria lingüística tem como função servir de instrumento à formação continuada de professores. Apresenta alguns aspectos de configuração que são relativamente estáveis, tais como: o texto introdutório; conversa prévia com o leitor; objetivos explícitos de temas a serem estudados; divisão do texto por tópicos, capítulos, unidades ou seções; expressões que marcam o envolvimento na interação, muito freqüente na fala; atividades a serem realizadas; diferentes intertextualidades: muitos fragmentos de textos e registros de diferentes gêneros, demonstrando, dessa forma, o hibridismo<sup>11</sup> do gênero mediacional; e, ainda, registra

---

<sup>11</sup> Mescla de diferentes linguagens: diversidade de gêneros discursivos, ilustrações, cores etc.

no final das seções ou tópicos, ou do módulo, uma espécie de síntese dos temas que foram tratados ao longo do texto.

Porém, o estilo do autor, os conhecimentos prévios, crenças, valores, ideologias, formação intelectual e diferentes experiências dão o tom diferenciado e dinâmico do discurso materializado no gênero.

Sabemos que há uma certa tipificação para organizar conhecimentos específicos para contextos de letramentos situados. Essa tipificação, no contexto de programas, na modalidade de educação a distância, organiza-se no gênero mediacional. Assim, encontramos respaldo em Bakhtin (2003, p. 293) que afirma: “O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente [...] Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos.”

Consideramos que no letramento situado há situações típicas de comunicação discursiva, para pessoas de papéis específicos, docentes em formação continuada, mas os temas utilizados no letramento específico são tratados conforme a área do conhecimento contemplada no gênero mediacional, aulas materializadas na escrita.

#### **4.3 Gênero Mediacional: abordagem específica**

O gênero mediacional está registrado na pesquisa de Sousa (2001), cujo objetivo principal foi analisar as estratégias lingüísticas que compõem esse instrumento e o caracterizam para um contexto de letramento específico: formação continuada de professores de alfabetização e de séries iniciais. As estratégias levantadas representam, por meio da linguagem escrita, aspectos de interação face

a face, proporcionando a aproximação do autor com o leitor (professor e aluno virtuais).

No gênero discursivo “mediacional”, encontrado em alguns exemplares de módulos de EaD, do Curso de Pedagogia para Professores de Séries Iniciais - PIE, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), analisado em 2001, a construção composicional está estilizada de acordo com algumas estratégias lingüísticas da fala: predominância de frases curtas, simples e, às vezes, com alta incidência de coordenadas, de redundância, uso do dêitico “você”, paráfrases, expressões que marcam o fluxo de informação etc. Dessa forma, a intenção do autor (professor virtual) é promover o envolvimento e a interação do texto com o leitor (aluno virtual), configurando uma sala de aula virtual.

O envolvimento, conforme Tannen (1985), constitui-se, na conversação, em estratégias paralingüísticas, que em conjunto com a fala, dão sentido global à interação face a face. Essas estratégias manifestam-se nos gestos da face, das mãos, nos olhares, no tom irônico, no humor, na entonação da voz etc.

O envolvimento é marcado pela linguagem contextualizada que requer maior atenção da audiência e cuja interpretação está associada a recursos paralingüísticos que funcionam como informações adicionais à conversação face a face. As estratégias de envolvimento apresentam-se de diferentes formas na situação conversacional, dependendo dos interlocutores, pois as pessoas partilham diferentes costumes culturais.

Além dos traços paralingüísticos, o envolvimento se estrutura na forma de expressões lexicais peculiares à variedade lingüística, seja “padrão” ou “não-padrão”, dependendo do gênero discursivo.

No gênero aula, por exemplo, o envolvimento é notado, muitas vezes, na fala do professor, incentivando os alunos na realização de uma tarefa ou em outras situações. Em expressões do tipo: “vamos fazer”, “agora é a sua vez de tentar” e “ficou alguma dúvida?”.

Na escrita, principalmente, em gêneros didáticos, produzidos para a educação a distância, o envolvimento é um recurso muito utilizado para prender a atenção do leitor, incentivá-lo em suas atividades, mesmo que seja virtualmente.

O recurso de envolvimento contribui para a caracterização de um gênero transposto da situação face a face para a escrita. Desse modo, na perspectiva de Bakhtin da renovação de gêneros, o gênero “mediacional” constitui um gênero recriado, ou seja, foi renovado um gênero, o da sala de aula, de estilo mais acadêmico, para o texto escrito com estratégias que lembram um contexto pedagógico, com uma linguagem mais envolvente.

Houve, portanto, a transformação de um gênero discursivo conforme a dinamicidade social e, principalmente, com a necessidade de dizer. Pois, “cada gênero facilita a representação de universos particulares de objetos” (Bazerman, 2005, p. 69). Assim, na perspectiva de Bronckart (1999), isso significa que o gênero para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado à situação social.

A proposta que vemos no gênero discursivo mediacional é promover a interação virtual do texto com o estudante da educação a distância. Isso constitui um contexto de letramento específico, o que, conseqüentemente, resulta no envolvimento virtual autor e leitor por meio das estratégias lingüísticas construídas para esse fim. Pois, “cada gênero representa um contexto social determinado que

supõe uma capacidade de ação do interlocutor para seu uso efetivo e eficaz, em que o gênero é estruturado discursivamente” (Costa: 2000, p.69).

Por que chamar um gênero textual de “mediacional” ? O que caracteriza esse gênero? Essas foram as perguntas feitas para adjetivação de tal instrumento, em Sousa (2001). Nesse mesmo trabalho a resposta é a seguinte.

Mediador, qualquer gênero textual pode ser, dependendo do objetivo de informar, de letrar, mas esse gênero apresenta muitas nuances lingüísticas que são utilizadas especificamente para a recepção de um leitor específico.

A palavra “mediacional” não existe no dicionário. Contudo, pensamos em “mediacional” como um vocábulo que significa mediar um processo de construção de conhecimentos, por meio do texto escrito, com estratégias lingüísticas que claramente promovam uma interação envolvente do texto (autor, professor virtual) com o destinatário desse texto (leitor, aluno virtual)

A denominação “mediacional” foi inspirada na palavra *mediador*, que, segundo o Dicionário Aurélio (1999, p. 1305), vem do latim *mediatore* e significa 'que' ou 'aquele' que medeia ou intervém; mediano, mediatário, intermediário.

E, ainda, tal denominação tem inspiração em Vygotsky (1984) que registra a concepção do mediador da construção dos conhecimentos com o outro, isto é, o professor direciona o aluno a construir conhecimentos dos quais ainda não se apropriou. Não só o professor, mas os colegas podem ser mediadores.

No caso de uma situação de formação presencial, além de o gênero mediar o contexto de letramento, ainda há a mediação de diversas pessoas envolvidas no processo, por exemplo: tutor e coordenador.

A mediação ocorre dentro de um conjunto de ações que engloba o trabalho do professor em sala de aula, recursos lingüísticos, paralingüístico e pedagógicos. E, principalmente a interação entre professor e aluno.

Os gêneros são construídos por recursos lingüísticos disponíveis na fala e na escrita. Os gêneros da fala têm o auxílio de recursos paralingüísticos: expressões faciais, gestos com as mãos, tom de voz entre outros. Na escrita, outros recursos são utilizados, além dos de praxe (as representações simbólicas: letras, pontuação etc); as ilustrações, os gráficos e as cores complementam o sentido global do que se pretende comunicar.

Cada situação comunicativa requer um gênero de fala ou de escrita, simples ou complexo. Por exemplo: quando um professor ministra uma aula, põe em prática um gênero discursivo próprio para a sala de aula, utiliza vários recursos da linguagem para compor um gênero híbrido. Este consiste na associação de vários outros gêneros discursivos escritos e da fala: conversa informal, piada, artigo científico, informativo, literário, instrutivo etc. (Brandão, 2005).

Conforme Bakhtin (1997, p. 303), os gêneros do discurso organizam nossa fala de acordo com o contexto. Os gêneros da fala são mais “maleáveis”, “mais plásticos”, “mais livres”. Por outro lado, os gêneros da fala são também padronizados, variam conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento dos pares. Nos contextos institucionais, os padrões de gêneros discursivos escritos são direcionados para um determinado contexto de uso.

Diante dessa discussão sobre denominação e especificação do gênero mediacional, recorreremos a Bazerman (2005, p. 143) que registra:

o surgimento dos nomes de gêneros e a articulação de expectativa, e até mesmo a regulamentação de elementos (como na escola, nas revistas

editadas, ou nos fóruns disciplinares) aumentam a saliência social, a definição, a co-orientação etc. dos gêneros.

Dessa forma, entendemos que os gêneros estão incorporados nas nossas atividades sociais, organizando os conhecimentos, a intenção, a comunicação e cumprindo uma função social. Surgem da necessidade das pessoas estabelecerem a comunicação de forma mais organizada e articulada com determinadas esferas sociais. Assim, vemos o gênero mediacional em Sousa (2001).

#### **4.4 Mais Pesquisa sobre O Gênero Mediacional**

Depois do trabalho de Sousa (2001), analisamos e produzimos mais textos destinados à educação a distância, para o contexto de letramento de professores em formação continuada, de educação básica. Com essa experiência, verificamos, de fato, que há um gênero discursivo para esse contexto. Para Bazerman (2005, p. 31)

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendemos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são partes de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros.

Portanto, reconhecíamos, a cada análise e elaboração, ser o gênero mediacional uma configuração relativamente estável pois ele apresenta, por exemplo, na sua organização: introdução ou apresentação, que é uma espécie de exposição que estabelece uma interação inicial com o aluno; objetivos a serem alcançados, pelos estudantes, no final da aula; seções com objetivos de ensino-aprendizagem preestabelecidos.

Cada seção tem atividades para que o professor em formação continuada possa resolver, tais como: pesquisas em sala de aula ou na comunidade, relatos de experiência de suas práticas pedagógicas, reflexões, sugestões de atividades, que poderão ser desenvolvidos com suas turmas e, por fim, um resumo da temática que foi tratada ao longo de seções, capítulo ou unidades.

O gênero mediacional geralmente apresenta muitas intertextualidades explícitas, fragmentos de textos que são incorporados à estrutura maior. Também são incorporados a essa estrutura, outros gêneros que são reconhecíveis ao trabalho pedagógico específico.

Essas intertextualidades tornam o gênero mediacional um gênero híbrido, no sentido de ser composto, muitas vezes, com o registro de outros gêneros e linguagem não verbal: ilustrações, cores, gráficos etc.

Além desses aspectos do gênero mediacional, podemos identificar outros. O que faremos mais à frente.

A idéia de discutir a tipificação para o gênero mediacional, neste contexto, tem inspiração nos trabalhos de Bonini (2002), em que ele analisou gêneros jornalísticos, e de Van Dijk (1999), que também analisa gêneros jornalísticos, que apresentam estrutura composicional estável. Não queremos comparar, aqui, estruturas textuais, mas, defender a idéia de que há uma configuração composicional relativamente convencional para o gênero discursivo mediacional.

Como sinalizamos, anteriormente, passamos à descrição e à análise de aspectos do gênero mediacional. Para isso, utilizamos como ilustração fragmentos de textos, de módulos impressos, de programas já citados, de algumas instituições públicas e privadas. Esses textos foram escritos por diferentes redatores.

#### 4.4.1 Contextualização

Os módulos impressos de educação a distância (EaD) que, muitas vezes, são disponibilizados em ambiente *on line*, porque o programa institucional tem essa possibilidade, trazem em seu início, o que estamos denominando de contextualização.

Essa parte do gênero mediacional geralmente apresenta os objetivos do curso; reitera assuntos que foram tratados em outros módulos, se um módulo fizer parte da seqüência de outros anteriores; procura direcionar o discurso para o leitor específico, o que promove o envolvimento na leitura.

E, ainda, formaliza o início de uma aula virtual, em que o aluno, leitor, tem a oportunidade de imaginar seu professor virtual, nos eventos de letramentos que se realizam por meio da concretude do discurso. Portanto, nesse enquadre inicial é estabelecida uma conversa que se semiotiza na escrita. Os três fragmentos abaixo mostram como os autores iniciam a interação com seus alunos-virtuais (leitores).

*Você está próximo de concluir seu curso. Ao longo dos vários semestres você teve a oportunidade de refletir sobre a questão educacional sob diferentes ângulos [...] Nossa preocupação central é contribuir para sua reflexão acerca da organização e gestão do espaço no qual você realiza seu trabalho pedagógico. (Aprender a aprender, módulo 10, Uniceub, 2005, p. 9).*

*Bem-vindo ao módulo 'Elementos de Pesquisa e a Prática do Professor'. Estamos satisfeitos em poder conversar com você sobre sua prática como professor, porém, sob uma perspectiva diferente. Acreditamos que você já tem experiência em lidar com a dinâmica de sala de aula e em superar os obstáculos que surgem nesse ambiente, interferindo em seu cotidiano escolar na busca de solução desses problemas, com forma de garantir a qualidade de aprendizagem de seus alunos. (Elementos de pesquisa e a prática do professor, Grados/Cead/ Unb, 2005, p.3).*

*Você está iniciando a série de estudo do segundo caderno de Teoria e Prática do Praler. Esperamos que os textos dos cadernos estejam conduzindo Vocês a uma interação ativa com os conteúdos desenvolvidos, articulando-os a sua realidade e*

*propondo hipóteses para explorar ou encaminhar as dificuldades inerentes ao processo de alfabetização. (Praler, Caderno de Teoria e Prática 2, 2004, p.5)*

A contextualização na escrita é sinalizada com expressões de acolhimento que convidam o aluno virtual a interagir com o discurso ali materializado. Na verdade, o redator, professor virtual, imagina que com tal discurso haverá a interação. Assim, o aluno cria um contexto cognitivo ao imaginar alguém interagindo consigo.

Na perspectiva de Sperber & Wilson (2001), o contexto constrói-se na dimensão cognitiva e utilizando as suposições que se têm do mundo. Essas suposições afetam a interpretação de fatos e de discursos, conforme o conhecimento do sujeito e não de acordo com o que está impresso no mundo real imediato.

Nessa visão, o sentido de contexto não se refere ao ambiente físico, mas à dimensão subjetiva. Duranti & Goodwin (1994) consideram que, primeiramente, invocamos o contexto na interpretação de diferentes situações ou discursos.

Diante de tais considerações, na conversação face a face ou de outra forma, por exemplo: ambiente virtual, organizamos hierarquicamente diferentes noções de contexto, que são sinalizadas pela linguagem verbal ou não-verbal, para que haja a interação.

Assim, ocorre na escrita, quando precisamos produzir um gênero discursivo. Primeiramente, procuramos organizar contextos, que partem de suposições sobre aquilo que desejamos comunicar. Portanto, consideramos a contextualização, nos módulos, parte do gênero, que é estilizada conforme o discurso de cada professor virtual.

#### 4.4.2 Paráfrase

As paráfrases do gênero mediacional se aproximam de textos orais, do contexto de sala de aula e, talvez, do contexto de vida do aluno (leitor). As paráfrases do gênero mediacional não pressupõem amplo conhecimento anterior por parte do leitor, ou seja, *background knowledge*; pois, entendemos que o texto é bem explicado e reiterado em diversas partes do mesmo texto.

O gênero “mediacional” é composto por paráfrases de vários assuntos relacionados ao eixo temático do módulo. Os temas oscilam entre simples e complexos, mas resultam em um texto globalizante coesivo e coerente, relevante em uma situação de comunicação atual (Gonzáles, 1993), que partiu de uma motivação para atingir um determinado objetivo educativo: constituir uma das instâncias principais de prática de letramentos específicos, que é a formação continuada de professores.

A paráfrase, portanto, reestrutura o texto, transformando-o de um estilo para outro, por exemplo: de um estilo mais teórico para um mais mediacional.

*No Brasil, no início da década de 1990, Kleiman definiu o conceito de letramento, acompanhando a formulação dos pesquisadores ingleses, relacionando-o aos usos sociais e funções da escrita. Nessa perspectiva, o contexto escolar é apenas um dos contextos em que as pessoas que vivem numa sociedade letrada têm contato com a escrita. Assim, mesmo as pessoas não escolarizadas adquirem conhecimento sobre a escrita, pois há diversos exemplos de uso disponíveis em diferentes situações sociocomunicativas, o que as leva a formularem hipóteses sobre os significados dos textos disponíveis ou conhecerem e reconhecerem significados aos quais tiveram acesso anterior. (Alfabetização e linguagem, módulo 3: Letramento, Alfabetização e Escola na Infância, CFORM/UnB, p. 21 ).*

*Por último, é preciso considerar que a democratização da escola se refere também ao espaço da sala de aula, por meio de estratégias diversas, como planejamentos, e construção de processos avaliativos emancipadores. (Aprender a Aprender, módulo 10, Uniceub, 2005, p.41)*

*Muitas vezes, podemos identificar elementos típicos no interior de uma população que podem nos fornecer informações suficientes para uma descrição satisfatória dessa mesma população. Por exemplo, se a partir de uma pesquisa anterior, identificarmos determinadas características constitutivas das unidades de ensino das escolas públicas, e considerá-la como típica dessa população e selecioná-la para nossa amostra numa próxima pesquisa. (Elementos de pesquisa e a prática do professor, Grados/Cead/ UnB, 2005, p.57)*

A paráfrase é considerada uma estratégia de reformulação de texto e aparece, geralmente, em vários formatos: expansiva, sintetizadora e epilingüística.

Segundo Castilho (2001), o primeiro modelo de paráfrase consiste na ampliação da informação contida no texto base. O segundo, na redução do tópico, tornando-o sintético. O último leva-nos a refletir sobre a língua e produzir ao mesmo tempo, textos nessa língua. Esse último modelo pode ser subdividido em explicitação do sentido de uma palavra, justificação do uso de uma palavra, e produção de uma escala sinonímica.

É legítimo afirmar que a paráfrase é um recurso facilitador no contexto de letramento de sala de aula, porque o professor o usa para viabilizar o aprendizado dos alunos de uma determinada temática complexa. Às vezes, o aluno faz e refaz paráfrases de um mesmo tema, mostrando a flexibilidade que há nesse recurso.

Por outro lado, essa habilidade exige muito do professor virtual (elaborador) que precisa produzir textos objetivos e de fácil compreensão para o leitor (aluno virtual). Desse modo, primeiramente o professor virtual envolve-se com o letramento específico para depois transformá-lo na possibilidade de outros letramentos.

#### **4.4.3 Expressões que Marcam Fluxo de Informação**

Segundo Chafe (1985), certas palavras e expressões controlam, monitoram o fluxo de informação da fala. Ele destaca algumas expressões que prevalecem na

fala, mas são virtualmente ausentes na escrita: *well (bem), now (agora), by the way (a propósito)*.

Na tessitura do gênero mediacional, as expressões que marcam esse fluxo são: *como já vimos, observe que, é importante que, agora, depois, nesta seção, neste tópico, é interessante, Além do mais, até aqui, voltemos ao nosso exemplo, etc.* Essas expressões marcam de certa forma a coesão seqüencial do texto. Como afirma Koch (2004, p. 53):

A coesão seqüencial ou seqüenciação diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relação semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

A coesão seqüencial está relacionada à escolha de elementos coesivos do redator, o que constitui seu estilo de escrever. Contudo, essas expressões são organizadas na composição discursiva do gênero mediacional como marca de interação e envolvimento.

Na análise de alguns módulos, verificamos a mistura dessas expressões, que são mais informais, com discursos extremamente teóricos, o que causa uma espécie de maquiagem discursiva. Isto é, a adaptação do texto teórico para um estilo mais “mediacional”, apenas com a utilização de algumas expressões mais informais.

#### **4.4.4 Tipologias Discursivas**

Este é um tópico que não consta na pesquisa anterior (Sousa 2001). Nesse trabalho, a abordagem é o discurso direto e o indireto. Analisamos alguns exemplares do gênero mediacional, depois desse trabalho, e verificamos que, na

verdade, é a tipologia que estabelece formas discursivas para o gênero. A escolha de discurso direto ou indireto dependerá do que será dito. Pois, ao longo de um módulo, podemos encontrar diversas tipologias que vão tecendo o gênero: ora é a descrição, a narração, a exposição, a argumentação, a conversação, enfim.

Essas tipologias vão-se sobrepondo para a construção de um texto maior. Já o discurso direto ou indireto e/ou misto estão presentes na construção de tipos de discursos. Bronckart (1999, p. 149) afirma que

Os tipos de discursos são como formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismo de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional.

Um gênero discursivo apresenta recursos lingüísticos que são formas específicas de semiotização em que há formas disponíveis na língua, tais como os recursos morfossintáticos e semânticos. Todos esses elementos constituem o gênero, além de outros aspectos: sujeitos, contexto psicossocial e histórico.

No que se refere à articulação lexical e sintática para a formação de tipos de discurso, aspectos lingüísticos característicos de uma determinada tipologia, muitas vezes, aparecem em outra tipologia, constituindo, assim, uma variação discursiva, por exemplo, marcas do relato podem aparecer no discurso teórico.

No gênero mediacional, as tipologias discursivas são articuladas para configurar um contexto de “aula”, que possa figurar na mente do leitor. Assim, narração, descrição, exposição, argumentação e injunção formam um todo coerente, aulas escritas, para os eventos de letramento situado.

#### 4.4.5 Intertextualidade

Os discursos não surgem do nada e, sim, de conhecimentos acumulados, de experiências adquiridas, de fatos históricos que estão internalizados.

Quando escrevemos sobre um determinado tema, fazemos remissões a muitos conhecimentos; mesclamos estilos e gêneros que se condensam gerando um outro discurso. Esses conhecimentos podem estar mais explícitos ou implícitos, apresentados na forma de citações ou paráfrases ou, ainda, na transcrição de um gênero na íntegra.

A esses registros, chamamos de intertextualidade, que para Fairclough (2001, p. 135), “aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos.”

Esse recurso lingüístico é básico no gênero mediacional, pois na elaboração dessa categoria, o redator, depois de muitas pesquisas e de leituras, produz um texto condensado com o discurso de diferentes autores. No discurso que se apresenta em forma de paráfrases, estão embutidos valores, crenças, ideologias, preferências literárias e teóricas que dão o tom da mediação do discurso materializado na escrita.

As leituras e as pesquisas feitas pelo elaborador seguem um planejamento de temas a serem ministrados a leitores específicos. Por isso, levantamos a proposição de que o gênero mediacional segue a configuração do gênero “aula”, tanto no planejamento como na ação. Na estrutura da aula expositiva, recorreremos à intertextualidade, a diferentes vozes do conhecimento para expor, narrar, argumentar, mostrar evidência do que propomos mediar ao aluno.

*Na nossa linguagem oral não-monitorada, quando não estamos prestando muita atenção à forma da nossa fala, tendemos a marcar o plural só uma vez. Quase sempre marcamos no primeiro elemento, que geralmente é um artigo ou um pronome possessivo ou demonstrativo etc. Por exemplo: “Levei meus menino no médico” [...] (Praler, Caderno de Teoria e Prática 3, 2004, p.111)*

*A título de exemplo, apresentamos uma resenha [...] sobre o problema da evasão na educação superior nos Estados Unidos, que inclui as perspectivas de várias correntes sobre esse assunto.*

*[...] Nos Estados Unidos, a pesquisa sobre a evasão ou abandono no ensino superior não é recente. Vem desde os anos 50, conforme nos mostra a resenha elaborada por Pantages e Creedon (1978), passando pelos anos 60, com os trabalhos de Summerskill (1962), Heilbrun (1965)... (Elementos de pesquisa e a prática do professor, Grados/Cead/ Unb, 2005, p 47).*

*A estória de Chapeuzinho Vermelho é uma das que têm muitas versões. Segundo análises de especialistas, ouvida em tenra idade, a estória da imagem de uma menina inocente e encantadora sendo engolida por um lobo deixa uma marca indelével na mente. (Aprender a aprender, módulo 10, Uniceub, 2005, p. 252).*

A intertextualidade apresenta-se em diferentes formas, entre elas a citação, a referência e a paráfrase. Esta última já foi abordada anteriormente em um tópico específico. A citação apresenta-se na retomada explícita de um fragmento de texto no corpo de gênero. Esse recurso vem acompanhado da referência bibliográfica de onde foi retirado o fragmento.

A referência explica-se quando estamos lendo um determinado texto e identificamos um personagem e/ ou o nome do escritor de uma obra que já lemos. No gênero mediacional, a referência está associada à identificação de conhecimentos, de práticas, de autores da nossa experiência pedagógica ou de letramento que, de certa forma, proporciona uma identificação ao que fazemos e ao que sabemos de algo.

Consideramos, dessa forma, que a intertextualidade se revela quando identificamos conhecimentos e práticas que são rotineiras a nós, no nosso contexto de sala de aula. Como diz Bazerman (2005, p. 25):

A intertextualidade freqüentemente procura criar uma compreensão. Compartilha sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta. Isto é, as referências intertextuais tentam estabelecer os fatos sociais sobre os quais o escritor tenta fazer uma nova afirmação.

#### 4.4.6 Perífrase

Aparecem também na tessitura do gênero mediacional, perífrases: *vamos fazer*, *vamos conversar*, *vai fazer etc.* Esses termos em destaque, freqüentemente, são utilizados na fala. Na escrita, dependendo do gênero e do grau de formalidade, tais termos são evitados, por serem considerados, por alguns falantes, próprios do estilo coloquial.

*Em seguida, vamos discutir sobre como selecionar bons textos literários para o trabalho com alunos em fase de alfabetização... (Alfabetização e linguagem, módulo 3: Literatura Infantil e o Prazer de Ler, CFORM/UnB, p. 07 )*

*Agora vamos ver como essas hipóteses e suas variáveis se relacionam com os objetivos.(Elementos de pesquisa e a prática do professor, UnB, 2005, p.37)*

*Vamos refletir mais um pouco sobre os elementos da narrativa. Desta vez, vamos dar-lhe um personagem (Praler, Caderno de Teoria e Prática 1, 2004, p.71)*

No contexto de fala, tais termos promovem o envolvimento. O autor, ao utilizá-los, convida seu interlocutor, sua audiência, a compartilhar de algo, de uma atividade, de uma situação de conversa, de uma ação qualquer, em um dado momento.

#### 4.4.7 Dêitico: estratégia que indica

O termo *dêitico* vem do grego *dêixis* e apresenta como significado: 'indicar', 'apontar', 'demonstrar' e 'focalizar'. Destacamos como exemplo desse lexema: os pronomes pessoais (eu, você, ele/ela), advérbios de tempo e de lugar (neste momento, agora, hoje, aqui etc).

Segundo Levinson (1997), o fenômeno dêitico, essencialmente, reflete o modo como a linguagem é codificada e interpretada, pelos interagentes, por meio de palavras e expressões, muitas delas gramaticalmente categorizadas, na situação de comunicação face a face.

Os usos dos dêiticos estão relacionados ao sentido, à referência, que se constrói na interação face a face, pois, para que haja o entendimento dos participantes do contexto de comunicação, é necessário perceber, de forma mútua, as convenções lingüísticas e paralingüísticas negociadas.

Isso ocorre na situação pragmática de sala de aula quando o professor diz "agora, você pode resolver a questão?" O 'agora' aponta para o momento destinado (tempo) à realização de uma atividade e o 'você' indica quem está selecionado a essa realização. Os elementos dêiticos são transitórios, visto que ora 'você' pode ser João, ora pode ser Maria.

Uma marca do gênero mediacional é o uso do dêitico externo "você" que indica a pessoa para qual o discurso está sendo direcionado (o destinatário). Esse dêitico interpreta-se por referência a pessoas do contexto extralingüístico em que ocorre a fala.

Segundo Bronckart (1999), tal dêitico é uma variante do gênero discursivo interativo, remete diretamente aos interactantes, marcando a sua identificação. No

caso da escrita, tal gênero exerce o papel interativo para o leitor, 'você', que ocorre na dimensão de uma interação cognitiva.

*Se você tiver muitos alunos, deixe que eles façam todos os comentários que quiserem. (Alfabetização e linguagem, módulo 3: Literatura Infantil e o Prazer de Ler, CFORM/UnB, 2004, p. 14 ).*

*Como você pode ver, esse pressuposto indica como realizar a pesquisa. (Elementos de pesquisa e a prática do professor, UnB, 2005, p.25)*

*Você percebe que os programas televisivos (desenhos animados, programas infantis, músicas, novelas etc.) influenciam na linguagem de seus alunos. (Aprender a aprender, módulo 10, Uniceub, 2005, p. 187).*

O gênero mediacional não só registra o uso do dêitico 'você', mas outros, tais como: 'agora', aqui etc.: *"Vamos, agora, estudar alguns gêneros..." (Praler, Caderno de Teoria Prática 1, 2004, p. 109).*

Os usos dos dêiticos, no que diz respeito aos participantes, apontam para o sentido de inclusão ou exclusão. 'Eu', 'você' (tu), 'nós', na categoria de pronomes, levantam o sentido de inclusão, porque pressupõem a interação de proximidade do interagente. Já 'ela/e', 'elas/es' remetem ao sentido de distanciamento, ou seja, alguém de quem se fala.

É importante ressaltar que ao longo da textualização do gênero mediacional, verificamos o uso dos verbos na primeira pessoa do plural, do modo indicativo: 'sabemos'. 'utilizamos', 'podemos', 'vamos' 'temos', 'trabalhamos' etc. Esses usos, de certa forma, constituem dêiticos que se apresentam na pessoa discursiva 'nós' (eu e você).

Isso acrescenta-se ao fato de que os dêiticos não estão somente nos "tempos verbais, que localizam os acontecimentos no tempo, mas caracterizando-os como

anteriores, simultâneos ou posteriores ao momento em que ocorre a fala” (Ilari, 2002, p. 60).

Os dêiticos aqui apontados dão o tom de envolvimento e cooperação do professor virtual com seu aluno virtual. Por outro lado, o ‘você’ poderia remeter transitoriamente a qualquer um, que está interagindo com o texto, mas o ‘você’ que faz parte do gênero mediacional é um leitor específico.

#### **4.4.8 Repetição**

A repetição é uma das estratégias utilizadas no gênero mediacional. Isso se explica porque, no contexto de sala de aula, o professor quando está ensinando um determinado conteúdo, muitas vezes, repete sua explicação, utilizando o recurso da paráfrase e exemplos para facilitar o aprendizado do aluno. A repetição é uma marca da conversação que é transportada para a escrita de forma mais sutil e cuidadosa. Consideramos que esse recurso é uma forma de reiteração discursiva.

*Como já vimos, Cecília Meireles foi uma grande poetisa brasileira nascida no Rio de Janeiro em 1901 e falecida, na mesma cidade, 1964. Era formada no curso normal e foi professora no Brasil e também nos Estados Unidos. PRALER, Caderno de Teoria e Prática 3, 2004, p.89)*

*Como já dissemos, o alfabeto é um conjunto de símbolos, que chamamos de letras ou grafemas. As letras representam os sons da fala. A esses sons chamamos de fonemas. Sabemos que nem todas as letras representam os sons do jeito que eles são na fala.(Alfabetização e linguagem, módulo 3: Processos iniciais de leitura e de escrita, CFORM/UnB,2004, p.29 ).*

*Você se lembra que falamos de fatores lá na elaboração do problema? E de características e atributos? Naquele momento, dissemos que substituiríamos esses termos por outro mais apropriado e científico. Pois bem, esta é a hora. (Elementos de pesquisa e a prática do professor, UnB, 2005, p.35)*

Segundo Marcuschi (1996), a repetição constitui um meio de formulação presente na oralidade, podendo assumir variados papéis: contribuição para a organização do discurso, manutenção da coerência textual e a geração de seqüências de orações mais compreensivas. E, ainda, a repetição ou reiteração leva à revisão, ao reforço do que foi dito anteriormente.

Para Silva (2001), a repetição favorece as funções de natureza coesiva, estilística e argumentativa. Ela destaca que, para Johnstone (1987), a repetição constitui uma estratégia poderosa de persuasão e um mecanismo coesivo essencial na elaboração de textos argumentativos escritos.

Desse modo, inferimos que no gênero mediacional a repetição pode constituir um mecanismo de persuasão que conduz ao aprendizado pela insistência.

#### **4.4.9 Aspecto multimodal**

Os diferentes gêneros escritos que circulam na sociedade geralmente apresentam linguagem verbal e não-verbal que se articulam, constituindo o sentido global de comunicação. Assim, o discurso materializado na escrita, registrado por meio das letras do alfabeto, dos sinais de pontuação e de acentuação, é somado a outros recursos semióticos: cores, gráficos, desenhos, fotografias etc., formando, portanto, um gênero multimodal.

Na perspectiva de Kress & Leewen (2001), multimodal consiste no uso de diversos meios semióticos para a elaboração de gêneros discursivos e outras produções. Esses meios podem articular a linguagem verbal com a não-verbal, para diferentes fins: de reforçar, de motivar, de complementar a leitura e a interpretação de quem produz (redator) e, principalmente, de quem recebe (leitor) o texto.

Os gêneros multimodais tomaram espaço na sociedade com a expansão tecnológica. Os gêneros midiáticos beneficiam-se de recursos semiótico (cores, luzes, sons, desenhos, entre outros) para apresentar uma forma criativa de comunicação e produção de sentido.

Na elaboração do gênero mediacional, verificamos que há a preocupação de articular-se diferentes linguagens: o discurso no registro escrito é quase sempre articulado com ilustrações coloridas ou em preto e branco, e com cores utilizadas em diferentes partes do texto.

As ilustrações são imaginadas conforme o discurso escrito, causando assim uma produção de significado em que diferentes signos se relacionam com o objetivo de provocar uma interpretação mais abrangente por parte do leitor.

Essa articulação pensada pelo elaborador de um texto, conforme sua experiência das temáticas ali expostas, pode surtir efeito de comunicação com um sentido mais amplo conforme a interpretação do leitor, ou simplesmente ser interpretada como sendo apenas um recurso visual.

Verificamos, na interação com leitores, professores em formação continuada, que desenhos, cores, formas semióticas, são motivadoras para o letramento. Para confirmar essa asserção, lembremo-nos de um episódio que aconteceu em Formosa-GO.

Em uma sessão presencial do Praler, as professoras estavam utilizando para estudar cópia preto e branco do módulo desse programa (prelo), quando a coordenadora da Secretaria de Educação da localidade distribuiu os exemplares na versão final, coloridos, bem formatados e com muitas ilustrações articuladas com o discurso escrito. Vimos que, com a substituição dos módulos, as professoras tiveram a curiosidade de olhar as ilustrações e relacioná-las ao que havia lido anteriormente.

Daí, percebemos que os efeitos dos recursos semióticos, articulados na produção de um gênero, ganham significado conforme a interação e interpretação do leitor.

#### **4.4.10 Atividades de Sistematização**

Para o gênero aula, o professor, no seu papel mediador, planeja e elabora, para averiguação do aprendizado do aluno, atividades com diferentes características e graus de complexidade.

O formato das atividades registrado no gênero mediacional revela muito a postura de como o professor assume o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como concebe o trabalho pedagógico e quais competências espera que o aluno alcance com seus estudos.

Em alguns módulos pesquisados, verificamos que, apesar de temas atualizados e interessantes, certos redatores (professores virtuais) elaboram questões que não priorizam a reflexão, a criatividade, a comparação de contextos de experiências e a produção discursiva dos leitores (alunos virtuais), mas apenas atêm-se à instrução: “faça o que se pede”.

Por outro lado, identificamos propostas inovadoras de atividades que estão fundamentadas em pesquisas feitas em sala de aula, com o auxílio da etnografia e de outras abordagens. Um exemplo, é solicitar ao professor que observe as dificuldades dos alunos e registre-as e, com isso, refletir como resolver problemas de aprendizado com o auxílio de teorias e experiências que podem estar discursivamente materializadas no gênero mediacional.

A nossa reflexão, aqui, é mostrar que as atividades de aprendizagem fazem parte da rotina da sala de aula face a face. Nos módulos para EaD, elas são

imprescindíveis. Contudo, a forma como são elaboradas pode contribuir ou não para o sucesso da aprendizagem daquele que estuda a distância, pois sem conhecer o aluno virtual, não sabemos avaliar o que ele já sabe. Portanto, não podemos avaliar a zona de desenvolvimento proximal que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial (Vygotsky, 1998).

#### **4.5 Considerações Finais**

Neste capítulo, registamos estudo mais amplo do gênero mediacional em relação a Sousa (2001). Aqui, levantamos mais aspectos dessa configuração, que são as tipologias discursivas, o aspecto multimodal e as atividades de sistematização. Também, mostramos por meio de fragmentos de exemplares do gênero mediacional, como essa configuração apresenta-se relativamente tipificada em módulos de EaD destinados à formação continuada de professores da educação básica. Dessa forma, confirmamos a subasserção “o gênero mediacional já apresenta uma tipificação voltada para determinados contextos sociais, entre os quais a formação continuada de professores da educação básica”.

Quanto à segunda asserção, “o gênero mediacional é um *‘megainstrumento’* porque compreende uma categoria que abrange dimensões lingüísticas, discursivas, sociais e interativas, e organiza ações de linguagem” confirma-se pelo que expusemos ao longo deste capítulo e na perspectiva de Schneuwly & Dolz (2004) de ser o gênero discursivo, por seu caráter genérico, um termo de referência intermediário ao aprendizado. Por outro lado, a dinâmica de um gênero discursivo envolve contexto, ações de linguagem, recursos lingüísticos, sujeitos, discurso, mediação, trocas interativas, crenças, valores etc.

Pensamos que nosso objetivo aqui foi alcançado com a exposição discursiva, revelando as dimensões que estão envolvidas na configuração do gênero mediacional.

## 5 GÊNERO MEDIACIONAL NA PERSPECTIVA DO ELABORADOR - PROFESSOR VIRTUAL

### 5.1 Introdução

Neste capítulo, descrevemos, analisamos e interpretamos o discurso de elaboradoras de textos destinados à educação a distância, revelando o contexto de produção textual para essa modalidade, sem que se conheça mais proximamente a realidade social do professor em formação continuada. Respondemos à questão: “Como se organiza o contexto para a elaboração do gênero mediacional na perspectiva do redator (professor virtual), considerando o interstício que há entre sua realidade social e a do professor em formação continuada (aluno virtual)?”. E, ainda, confirmamos ou desconfirmamos as subasserções:

“Quem elabora o gênero mediacional tem internalizado o conhecimento de seu padrão textual.”

“O elaborador (professor virtual) aciona conhecimentos e experiências pedagógicas de sala de aula para a produção do gênero mediacional.”

“O professor elaborador parte de uma pesquisa prévia, do perfil sociodemográfico de seu suposto aluno virtual (professor em formação continuada), para elaborar o texto destinado ao contexto de letramento situado.”

Para isso, entrevistamos três professoras: duas com experiência e uma iniciante na elaboração de textos para formação de professores, na modalidade de educação a distância. Utilizamos as abreviaturas L.G., W.R. e T.F. para identificar as

entrevistadas e seus discursos. Quanto à forma de condução das entrevistas, está registrada no capítulo 2. Vale ressaltar que, no decorrer deste capítulo, estão transcritos longos turnos de fala das elaboradoras. Isso se justifica em razão de manter a coerência discursiva dos fragmentos.

## 5.2 O Conhecimento do Padrão Textual

Iniciamos a interpretação do discurso de W.R. que se predispôs a revelar suas experiências a respeito da produção de textos para formação de professores, modalidade de EaD.

*W.R.:* o texto que a gente propõe...a construção dele ..é um texto eu não diria que tem uma intertextualidade..mas ele tem uma interconexão com vários outros ambientes..no qual esse leitor..ele convive né..é um texto que a gente busca fazer uma interface com ambiente...com o próprio ambiente de aprendizagem...com ambiente de trabalho dele..que nessa imersão que ele vai e vem..nesses outros ambientes que ele pudesse tá reconstruindo a prática dele..né ..é um texto difícil de produzir..né..porque rompe muito o paradigma..né ..os autores todos vêm lá da academia..né..e aí está a nossa maior dificuldade..mostrar isto para o autor..né..nós já tínhamos autores que já vinham com o texto pronto na cabeça...né..é o texto acadêmico.. é o texto que introduz conceitos..que compara concepções..e aponta uma melhora se não aponta abre pra você /?/.mas nunca é aquele texto que permite esse movimento e essa co-participação do aluno..isso era muito difícil de trabalhar isso com os autores..alguns mais..outros menos..o que a gente acabou percebendo e aprendendo e que o autor..é muito interessante..né..fazer o autor..muitos deles..né..a maioria..penso..se intitulam são construtivistas..sociointeracionistas...na hora de fazer esse exercício..no texto é uma coisa muito complexa..primeiro porque eu penso que a práxis que envolve a produção de texto pra autores acadêmicos..ela está sempre ligada a uma produção científica..então o esquema para a produção desses textos..o esquema mental já está pronto..tentar mudar esse esquema mental..tentar introduzir nesse esquema mental o que os autores já tem..introduzir esse elementos essencialmente novos pra eles é muito difícil..outra coisa que nós sentimos enorme dificuldade é do autor tentar aproximar tanto da realidade quanto..é:: tanto do contexto quanto da linguagem do aluno..né..então tinham textos muito duros..muito pesados..que a gente sabia a compreensão pra esse aluno.. ia ficar muito cheia de lacuna..a lacuna mesmo do aprendizado..que ele não ia conseguir fazer a síntese..ter aquela visão global sistêmica..né..do significado do que está sendo trabalhado no texto...né..isto ficou claro também.. que o texto muito difícil a linguagem..adaptar a linguagem..que não era simplificar..né..isso a gente discutia muito...que a visão que geralmente os autores têm que se houver a simplificação.. /?/ela reduz muito..o original e trata em uma linguagem muito aquém..às vezes da capacidade do aluno do leitor.. a gente não queria simplificar no sentido de tornar fácil..né.. no sentido de dar de bandeja para o aluno ..mas o que a gente gostaria ..é de adaptar essa linguagem pra esse público para essa audiência..aí pensar na audiência.. é sempre uma tarefa muito difícil..que o professor que a gente trabalha..professor de escola pública..esse Praler.. é de primeira à quarta...a maioria já tem o ensino médio quase todos..uma porcentagem tem o curso de pedagogia..mas a

capacidade de leitura..de assimilação...de aprendizagem a partir do texto..estudar o texto..era o que estava muito aquém..então..realmente teria que se trabalhar a linguagem pensando na audiência...que é esse público alvo..né...no Praler...

W.R. expõe a proposta de discurso escrito que seja interessante para a formação de professores, na modalidade de EaD. Ela descreve um instrumento que faça uma interconexão com o aprendizado, com a prática de trabalho e com outros ambientes sociais. Na verdade, um gênero que apresente em seu formato: teoria e sugestão de atividades, que levem os alunos virtuais a construir seus conhecimentos e, ainda, sugestões de como realizar atividades de pesquisa.

Dessa forma, ela projeta para um instrumento escrito características de um contexto de aprendizagem que ocorre na sala de aula. Ele pode ser considerado um mediador, isto é, a própria voz do professor virtual materializada por meio da escrita.

A professora ressalta a intertextualidade que talvez não seja o termo ideal para dar sentido ao que quer, de fato, expressar. Contudo, entendemos que todo discurso é dotado de intertextualidades, pois buscamos conhecimentos em diferentes fontes teóricas e práticas para construir os nossos saberes.

No sentido de construir um instrumento de letramento, buscamos conhecimentos que são condensados na forma de paráfrases sintéticas e expansivas para produzir os nossos textos. Neles, a intertextualidade pode aparecer de forma que o leitor faça o reconhecimento de fatos, pessoas, obras etc. Para Koch (2006, p. 86):

A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Por outro lado, entendemos que W. R. quando fala de interconexão refere-se a uma configuração que não seja apenas um gênero didático, mas algo que promova conhecimentos capazes de conduzir à pessoa a saber fazer, a circular na sociedade, fazendo leituras de diferentes contextos, refletindo sobre elas; e, sobretudo, que esse sujeito saiba articular teoria e prática. Portanto, o que pensa W.R. vai além da intertextualidade.

Os elaboradores de textos para EaD, geralmente são professores universitários, com muitos conhecimentos teóricos e científicos e com a prática de lidar com gêneros acadêmicos: ensaios, artigos científicos, resenhas críticas, relatórios de pesquisa, palestras, seminários etc. Gêneros que são tipificados para esse contexto e que fazem parte do esquema mental desses professores. Quebrar paradigmas textuais que estão internalizados na nossa mente para dar lugar a outros paradigmas, é um trabalho muito difícil, como explica W.R.

E, ainda, produzir um discurso escrito, com uma linguagem que não seja tão teórica nem tão coloquial; atender exigências de formação docente atualizada e contextualizada com conhecimentos teóricos e práticos, tudo isso consiste em um desafio muito grande para quem se propõe a produzir gêneros para EaD.

Para T.F. a experiência é diferente:

*T.F.:* Olha..esse foi o primeiro trabalho que realizei para educação a distância..então eu não tinha experiência de como era o texto para a educação a distância..e nem sabia também como funcionava assim... então a gente participando de reuniões...aquelas reuniões iniciais..e: eu recebi muito material pra ler do Gestar...para ver como se tratava...pra ver como eles faziam..ver como eles se dirigiam ao professor..né no texto...e a primeira coisa que me falaram que...e que ficou evidente em todos os textos que eu li ..inclusive nos textos teóricos..sobre produção de texto.. e tudo...que tinha que ser uma linguagem bastante simples...e com um jeito de escrever que fosse gostoso de ler..que fosse fácil...que a leitura fluísse...né..

T.F. recebe como primeira orientação para escrita de um texto para EaD, que ela tenha linguagem bastante simples, gostosa de ler que proporcione uma leitura facilitadora. Contudo, isso pode parecer um tanto abstrato e conduzir o elaborador a produzir textos, como diz W.R., aquém das expectativas do leitor, aluno virtual.

Por outro lado, conhecer materiais já produzidos para EaD, é uma forma de termos algo mais concreto para apoiar-nos. Nesses materiais, encontramos subsídios, principalmente de organização textual, que nos conduz a “operações de planejamento da macro-estrutura do texto, a seqüencialização dos conteúdos e a estrutura discursiva que seja adequada a um *modelo de linguagem* (gênero textual)”(Cristóvão; Nascimento, 2006, p. 42).

Veterana na elaboração de textos para EaD, formação de professores, L.G. revela que:

L.G.: o objetivo é que você faça um texto que seja facilitado..mas que não seja banalizado..quer dizer..que todos os conhecimentos estejam ali.. mas estejam de forma consolidada...estejam de forma clara...estejam de forma subseqüente...quer dizer..que existe uma seqüencialização.. necessária..né e que ele seja..colocado de uma maneira amigável...quer dizer..que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre aquele conhecimento..que ele tenha a oportunidade de conferir na prática...

Para L.G., o elaborador do texto precisa trabalhar estratégias discursivas que facilitem os estudos do aluno virtual. Ela observa que isso deve ocorrer de forma amigável, em tom certo. Isso significa que a linguagem do texto deve apresentar conhecimentos consolidados, necessários à formação do professor e que não sejam materializados na escrita de maneira banalizada, isto é, com a linguagem muito simplista. Ademais, precisamos pensar em conhecimentos teóricos que levem a uma reflexão da prática, “um texto que tem movimento ..que introduz no aluno essa possibilidade de deslocar do lugar do saber para outro..né..essa riqueza é

enorme..eu acho que ela só é possível..realizada..concretizada no texto..no material impresso”, expõe W.R.

Para que o trabalho com o discurso escrito constitua-se em um gênero transformado, com a experiências de sala de aula, o elaborador necessita do domínio da competência comunicativa. Isto é, ele precisa saber adequar a linguagem do texto escrito para quem estuda sozinho, sem a mediação do professor, como sugere L.G.:

L.G. então a gente criou esse box pro professor ir observar na sala dele como aquele conhecimento teórico se revelava...né..então nós tivemos também um box de estudo..que para o professor estudar teoria..outro que ele avança na prática..aquilo que a gente propõe pra ele fazer na prática..a gente dá um exemplo..e pede a ele que continue criando:: porque..a idéia era recuperar o que o professor sabia..resgatar esse saber... VALORIZAR esse saber e enriquecer esse saber..de maneira que o professor continuasse criando..que pudesse tomar decisões na própria fala..que ele continuasse buscando soluções para os problemas que aparecessem...então...essa foi a proposta..né..o material ficou muito interessante..ficou dividido em seis cadernos..e cada caderno tem o caderno do professor..que orienta o professor usar o material do aluno e ainda tem o material do aluno..né esse material do aluno não é para ser usado subseqüentemente não..ele é para ser selecionado pelo professor de acordo com as dificuldades que o professor encontra na sala de aula..então uma parte da decisão..não é um pacote pronto..é um material que o professor vai buscar soluções para os problemas que ele detecta na sala de aula.né...a gente pensa que o material está muito interativo...porque ele busca experiências do professor..faz com que ele reflita sobre a própria prática, faz com que ele investigue na prática a evidência daquelas teorias que ele está estudando..faz com que ele crie bastante com que ele renove a sua prática...que ele crie novas estratégias pedagógicas de..de aplicação na sala de aula...agora a questão da linguagem..ela é muito importante...porque...nós precisamos traduzir muito os conceitos..nós precisamos..é::é::colocar de uma maneira que seja absolutamente clara pro professor determinados conceitos que são muitos sofisticados..que são muito complexos ..que são muito abstratos.

A fala de L.G. revela, ainda, uma concepção de discurso materializado em texto escrito que tenha teoria, conceitos sofisticados, abstratos e complexos, mas com uma parte prática que leve o professor a avançar em uma prática que resgate saberes, valorizando-os. E, isso pode se dar por meio da pesquisa. Daí a sugestão da elaboradora de registro de *boxes* em material escrito e impresso para EaD, como

um lugar destinado à busca de aprendizado incidental<sup>12</sup> e de registro de experiência da prática do professor.

L.G. levanta a intenção de, por meio do texto escrito, garantir conhecimentos ao outro, aluno virtual, que exerce o papel de professor, em um determinado domínio social, proporcionando-lhe a reflexão de práticas sociais e a busca de experiências pedagógicas. São vários os aspectos pensados na elaboração de um gênero discursivo para um contexto virtual de letramento, como, também, expõe T.F.:

*T.F.* eu percebi que a diagramação..do texto é fundamental..porque os boxes..aquelas notinhas..chamam a atenção..e às vezes o leitor que está só buscando informações..ele vai direto ali ao box..quer dizer..são estratégias de leitura que a gente quer trabalhar com os alunos..né..e que a gente tem que inserir também no texto..pro professor..acho..então..assim...isso foi..muito importante...a forma.. como eles resolveram fazer na atividade..fiz atividades para os professores trabalharem..com os alunos em sala..é para orientar o professor tinha o box lateral...né então..com a letra um pouco menor..coisa que eu questioneei..porque..às vezes o professor lê à noite..tem mais dificuldade..então assim...mas.. aí na hora de fazer a diagramação..de organizar o texto..eles fizeram colorido..destacado...então..isso facilitou demais..então quando eu vi o texto pronto...eu disse..ficou bom..mas assim..mas eu acho que na preparação foi muito [RISOS]..é difícil o início..o início foi muito difícil...

Um gênero surge com a necessidade comunicativa de interação com o outro, de dar sentido ao que estamos querendo dizer e de que forma. Não só de palavras é constituído o sentido global de um gênero, mas a forma como ele se apresenta. A diagramação, o tamanho da letra, as ilustrações, as cores das ilustrações. Tudo isso são estratégias textuais, como vislumbra *T.F.*. Isso lembra-nos o aspecto multimodal de gêneros da escrita. Conforme Kress & Leeuwen (2001), esse aspecto constitui-se no uso de diversos meios semióticos na produção de texto.

---

<sup>12</sup> Busca de informações ou de conhecimentos em nota de rodapé, caixas de textos etc.

Outro aspecto muito relevante, que levantam as elaboradoras, é a forma de tratamento que deve ser dada ao leitor específico, aluno virtual, como registra W.R. no enquadre interativo estabelecido com R.

a linguagem... a forma de abordar..nós trabalhamos..pedimos muito.. que tivesse uma conversação...né..que o autor convidasse esse professor pelo nome de você professor..né..no Proformação.. no Gestar também..não me lembro..acho que nós adotamos o modo de chamar você professor..

R.: É o dêitico

W.R.: É o dêitico..né ..que marca o tempo...marca o lugar..né..

R.: Identifica a pessoa..

W.R.: Identifica o sujeito..eu sei se no Praler teve, mas no proformação..[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

R.: No Praler tem o tempo todo..

W.R.: Não sei se teve o uso do professor com letra maiúscula..no Praler nós usamos?

R.: Não..nós usamos o você com letra maiúscula..

W.R.: O você com letra maiúscula..

R.: Para identificar..valorizar..

W.R.: Exatamente..no Proformação sempre que aparecia você professor..o professor estava em maiúsculo..né..também no sentido de valorizar..esse PROfessor..porque não é um professor qualquer..é você que tá aí recebendo o material..né..eram esses movimentos..né..no Proformação o professor era leigo..e nenhum momento a gente fala dele...como se fosse leigo..por exemplo..nas visitas que eu fiz..ele falavam conosco como eu me senti valorizado porque eu fui chamado de professor..o tempo todo..né..e aqui na secretaria eu era chamado de professor leigo..professor leigo..no interior eles usam esse termo..no material não..era respeito né..com que vocês nos tratam..o material reflete muito mais do que simples idéias..né..ele é gerador..agrega valores..ele mostra que há uma cultura ali..a cultura da sala de aula..ela pode ser representada no material impresso...né..era isso que a gente tentava fazer no trabalho de vocês..na reuniões que nós tínhamos..eu lembro de várias que nós fizemos..

O discurso escrito para EaD, direcionado a um público determinado, que participa de um letramento específico, tem suas especificidades. A forma de tratar o outro deve ser pensada, pois uma simples forma de tratamento pode levantar a auto-estima do aluno virtual. Além disso, define um papel social, dando relevância profissional ou envolvimento nas relações interpessoais que se alicerçam por meio da imaginação que proporciona a leitura de um texto.

O exemplo de W.R. verbaliza uma situação face a face em que uma pessoa sente-se valorizada por ser tratada de *professor* no texto escrito, enquanto que na sua realidade social é tratada de *professor leigo*. Para ela, o segundo tratamento

pode soar como uma forma pejorativa. A expressão *professor leigo* significa pessoa que leciona sem ter feito ou concluído o curso que a habilita ao exercício do magistério<sup>13</sup>. Geralmente, quem exerce esse papel leciona para o ensino fundamental.

A palavra tem um sentido social que pode identificar a pessoa de forma negativa ou positiva. No exemplo de W. R., *professor leigo* é uma forma negativa de identificação, enquanto *professor, você*, já constitui uma identidade positiva.

Para Moita Lopes (2002, p. 30), no “processo de construção do significado, o interlocutor é crucial para que as pessoas se tornem conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por meio da linguagem.”

Geralmente, como expomos no capítulo 4 e W.R. confirma isto: o dêitico *você* remete a um sentido de envolvimento, refere-se a alguém na construção da interação face a face, é uma forma de estabelecer a comunicação mútua.

Voltando à subasserção deste tópico “Quem elabora o gênero mediacional tem internalizado o conhecimento de seu padrão textual”, percebemos que ela é muito reducionista diante do que revela o discurso das elaboradoras, por diferentes razões.

Primeiro, quem nunca elaborou textos para formação de professores, modalidade de EaD, obviamente, não imaginará como é a macro-estrutura, gênero textual, para esse fim. Para realizar seu trabalho, essa pessoa recorrerá a diferentes tipos de experiência, como identificamos no discurso de T.F. Por outro lado, quem já tem experiência com esse tipo de elaboração revela estratégias que foram utilizadas em trabalhos anteriores, como é o caso da exposição de W.R. e de L.G. . Diante disso, essa subasserção é confirmada, mas ficaria mais coerente se fosse

---

<sup>13</sup> Informação pesquisada no endereço eletrônico [www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus), em: 28/03/2006.

reformulada, ganhando uma nova redação: “Quem elabora o gênero mediacional, dependendo de sua experiência, imagina diversas estratégias de elaborar o gênero mediacional, inclusive um certo padrão textual”.

### **5.3 Experiências Contextuais e Produção de Texto**

*L.G.* Eu mesma fiz uma pesquisa aqui na escola normal de Brasília...e detectei que os professores trabalhavam muito com fragmentos de livros..que eles não tinha acesso aos livros de alfabetização integralmente...sabe..então nós temos uma parcela de professores precariamente formada..com pouca leitura..com pouco hábito de leitura..com..com uma insegurança muito grande...eles se apóiam muito na orientação educacional... eles querem muito apoio do pedagógico da escola..eles esperam..muito que tudo venha mais ou menos pronto..como um método infalível..e a gente tentou desmontar isso..quer dizer..que ele sabe..que experiência dele conta...que a criatividade dele é muito importante..que o bom senso na hora de analisar as questões que surgem na sala de aula é o mais importante...né..que ele tem que pela perspicácia da situação do aluno..ele tem que encontrar soluções...que as soluções não vêm prontas.

L.G. buscou pesquisar em um contexto real, interagir face a face com professores de alfabetização para investigar suas práticas docentes e refletir sobre elas. E, daí, tirar subsídio para criar estratégias para seu trabalho, em sua sala de aula virtual, com a finalidade de contribuir com a formação de docentes de outros lugares.

Talvez a percepção sociolingüística seja visualizada por meio da interação face a face, na experiência com o outro, na interpretação de suas ações sociais. Para isso, vale realizar na perspectiva etnográfica, um piloto de pesquisa, por meio do qual possamos observar diferentes contextos, interagir com o outro e construir experiências. Com isso, imaginar como elaborar, com mais sensibilidade, textos ao letramento que se dará na modalidade de EaD, principalmente a formação continuada de professores.

W.R.: Como estou vendo você está focando mais a produção do texto...EaD...seleção de material...tá certo..então vamos lá.. BOM..na verdade quando a gente começa nesse processo de concepção de um projeto para educação a distância..remonta-se toda experiência..né..o Praler veio num momento que a gente já tinha desenvolvido dois outros grandes projetos..o Proformação e o Gestar 1..né..e a experiência era muito forte..no sentido...assim..que tipo de texto..a estrutura do texto..que deveria ter...porque nós trabalhamos com o material impresso..né..a gente não tinha perspectiva de virtualizar esse material..né..então..o que a gente entendia de um bom material impresso que nós conhecemos por experiência..que o aluno gosta...o falar..vou tentar descrever como é esse texto pra gente..né..e essa concepção..acabou que foi construída..por muitas pessoas que passaram por lá..né..e que trabalhou muito junto...trabalhamos juntos..não sei se você sabe, mas nós tivemos uma consultoria inicial do M. M., que hoje está na Open State..mas que é da Open da Inglaterra...que influenciou muito na forma como nós passamos a organizar esse texto..a dividir a estrutura do texto..em partes...eu acho que a concepção de aprendizagem..na nossa base foi muito influenciada pelo socioconstrutivismo...na perspectiva de que o texto /?/ foi do M...o M. era muito mais cognitivista..purista..do que nesse perspectiva..nisso nós inovamos...né..o M. até admirou-se muito..né...mas..né.. então era uma mescla..nós tínhamos uma concepção de tipo de material que o aluno gosta..material que o aluno se interessa...que material que desperta no aluno indagações..reflexões...que ele se sente mais participe..né..ele vai construindo junto..não é um texto...um texto acadêmico..não é um livro didático..é um texto que ele participa..então a concepção pra esse material foi fundada numa base de que texto deveria permite durante a leitura..ser introduzidos exercícios que colocassem o aluno em ação.. colocassem o aluno para resolver..buscasse soluções durante a leitura..nós não queremos..é claro no Praler..em todos os projetos que nós fizemos...nós não queríamos o texto contínuo..né..ele nunca foi linear..porque sempre teve muita ilustração..muitas outras formas de representação que não só ..pra fortalecer essa linguagem não verbal com outros recursos..mas isso eu sempre defendi..defendo que o texto seja no material impresso..que um é diferente das outras mídias...que seja intercortado por momentos que você coloca o aluno em atividade né..pensando...e ajudando...antecipando conteúdos que virão..né...se nós tivemos a intenção de construir determinado conceito... a gente..levava esse aluno a pensar na experiência DELE..a buscar vivências...a buscar conceitos..que ele já tinha construído..relatar..organizar esses conceitos..de uma forma que pudesse..a própria fala dele já ser introdução ...do..tema do conteúdo seguinte ..né...então é como se fosse um texto que tem muitas lacunas que são intenções educativas..não é uma lacuna por ser um buraco...é um texto que tem lacunas onde o aluno constrói parte dessa ponte para unir esses vários conteúdos..né...pra nós...nós entendíamos que fosse uma atividade construtivista..porque teria..baseada na teorias de conhecimento prévio..ele teria de personalizar..invocar os conhecimentos prévios dele..pra poder buscar solução..ele constrói uma parte desse conteúdo..na seqüência a gente discutia muito com os autores..que na seqüência da atividade...a gente chamava essa atividade que ficou entremeadada no texto.. nós chamávamos de uma atividade de estudo..de aprendizagem..porque...era uma atividade que esta dependendo para ele prosseguir..né e a gente sempre dizia ao autor /?/que ele deveria..poderia dar continuidade depois de um tipo de atividade dessa..que ele deveria..é trazer algumas evidências...levantar alguns pontos que possivelmente o aluno teria trabalhado ao desenvolver a atividade..você provavelmente deve ter citado isso..aquilo..porque essas práticas vão compor o conceito que nós vamos trabalhar..se você não citou isso é porque essa parte..é a menos estudada..então de uma certa forma esse diálogo que o autor estabelece como o aluno..destacando e reforçando as coisas que vez e as que ele não poderia até não ter feito..seria uma forma também de o aluno sentir que há contribuição..que ele deu..não foi dada simplesmente para preencher uma lacuna que estava no texto..mas que ela tem o sentido de construir esse texto junto..ai o autor dá essa contribuição e prossegue no desenvolvimento das idéias..a gente sempre pedia muito que os autores...não trouxessem os conceitos prontos ..que colocassem perguntas..indagações..e que esse autor levasse esse aluno..aluno..que a gente trabalha com professor..o que é diferente de outros públicos que sempre esse aluno fosse colocado em uma atividade bem prática que a gente chama de transposição exercida ou didática...o quanto era importante para esse aluno se vê em ação que dizer..muito baseado também hoje que a gente discute tanto que o professor ensina aprendendo..ao ensinar ele também aprende..a gente queria sempre que o professor é daqueles conteúdos que estavam sendo

trabalhados.. que ele fosse para um ensaio né..eu não vou dizer que estaria pronto.. mas que ele fosse instigado por uma prática.

W.R. revela em seu discurso como foram os meios que a levaram a construir conhecimentos, que se acumulam em experiências de planejar e elaborar texto para a formação de professores e seu envolvimento com os conhecimentos e as experiências de outras pessoas.

A experiência de trabalho na produção de textos para EaD, como expõe W. R., surgiu da realização de projetos para essa modalidade de educação e, principalmente, da mediação de um consultor, que influenciou no processo de construção de textos impressos para o contexto de EaD, assim como dividi-los em partes. Essas partes, geralmente são organizadas em seções ou capítulos ou unidades para formatar, cada parte, em uma aula, tornando mais fácil o estudo do aluno.

Com as experiências adquiridas por meio de consultorias, W.R. pôde reinventar, mesclar conhecimentos e assumir idéias de como desenvolver um trabalho discursivo para o contexto de formação continuada para professores. Assim, ela afirma *“nós inovamos...né..o M. até admirou-se muito..né...mas..né.. então era uma mescla..nós tínhamos uma concepção de tipo de material que o aluno gosta..*

Para um programa específico, como o Praler, a professora e psicóloga delinea estratégias baseadas no socioconstrutivismo. Essa vertente, conhecida também como sociointeracionismo, tem como teórico Vygotsky (1998) que sustenta ser o conhecimento construído nas relações recíprocas da pessoa com o meio, pois o meio é sempre revestido de significados culturais. E, ainda, levanta que os processos de aprendizagem geram o desenvolvimento mental. Com nosso

desenvolvimento mental, criamos, recriamos, inovamos, transformamos e adaptamos os contextos.

A preocupação com o conhecimento prévio do outro, a intenção de conduzir o outro à leitura reflexiva, à indagação e à participação no processo de aprendizagem, co-construindo o texto, por meio de propostas de atividades, geram uma forma de escrita, isto é, um gênero discursivo. Isso é o que podemos inferir do discurso de W.R.

W.R. vê um gênero diferente de um livro didático, diferente de um texto acadêmico. Um texto que não seja contínuo, mas intercortado, isto é, que tenha espaço para a escrita do aluno, onde ele possa expor seu ponto de vista, parafrasear textos já estudados, registrar experiências, invocar conhecimentos prévios etc.

Isso conduz à transposição didática: contexto de sala de aula para um gênero da escrita, em que o autor estabelece uma posição de diálogo com seu leitor, aluno virtual. Pois, com a compreensão do que está escrito, o leitor começa a estabelecer seu diálogo com o texto, porque “a compreensão é uma forma de diálogo” (Bakhtin, 1997, p. 132).

Os gêneros vão surgindo com a necessidade comunicativa e do letramento das pessoas e das instituições, provocando uma forma de diálogo social. Nessa perspectiva Bakhtin (2003, p. 262) expõe que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo do cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

Em seu discurso, W.R. revela que pensou em um gênero discursivo que pudesse contemplar formas de como o letramento de determinadas pessoas poderiam acontecer por meio desse instrumento mediador e, que, para isso, seriam necessárias trabalhar estruturas textuais que proporcionassem ao leitor, estudante virtual, condições de ser partícipe de um contexto, co-construindo-o, como em uma sala de aula de ensino regular, em que o aluno conta com a presença do professor mediando seu letramento.

Partindo para o discurso de L.G., ela fornece-nos informações oriundas de experiências de como produzir um gênero destinado à formação de professores. Essas experiências resgatam ações de linguagem, que “consistem em produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de enunciados orais ou escritos” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 74). Essas ações se concretizam em práticas de linguagem que se materializam na forma de gênero discursivo.

*L.G. o que a gente tentou fazer foi pegar todas as teorias..todos os elementos teóricos..e transformá-los em elementos práticos..quer dizer..traduzir pra prática o que àquele conhecimento teórico significava.*

Ações de linguagem vão-se transformando em experiências, que serão concretizadas nas práticas de letramento, na interação face a face. Como mostra o enquadre abaixo.

*L.G. O projeto Proformação..que está sendo adotado em São Tomé e Príncipe...é um projeto brasileiro de formação de professores leigos..pra eles alcançarem o Normal..e foi levado por uma consultora..do BID..não sei..do PNUD..pra São Tomé e eles reproduziram..assim duas páginas e uma...e começaram utilizar o material em São Tomé pra treinar professores..aí o Ministério da Educação foi consultado...e ofereceu cem coleções integrais pra eles formarem professores...mas o material era todo feito voltado para o Brasil..[...] e foi uma experiência muito interessante..porque eu tive que ensiná-los a fazer essa linguagem interativa...primeiro nós fizemos uma simulação do material como seria o formato..do material..quer dizer.. pode ser nossos horizontes...enfim...depois eu ofereci a eles..conteúdos..tirei da internet alguns*

conteúdos..e pedi que eles transformassem aquele texto em um texto mais amigável..inserindo exercícios...atividades...dosando melhor o material..e foi uma experiência...muito..muito interessante...porque realmente eles conseguiram fazer um volume que tratasse de vários assuntos da linguagem..da economia...da..da geografia..do meio ambiente..sobre são Tomé..né..eu acho que essa experiência foi muito interessante..porque eu tive que ensinar o outro como fazer o que eu fazia...né..foi muito interesse..

O que produzimos de conhecimentos, materializados na forma de texto escrito para EaD, não é o suficiente para garantir o letramento satisfatório, pois tais conhecimentos, muitas vezes, não têm relação com que se espera da formação, visto que estão envolvidos nessa dinâmica atores sociais, cultura, crenças, valores, ideologias etc. Por isso, esperamos de uma categoria escrita para EaD, discursos que levem à reflexão, à comparação e à adaptação de contextos, considerando-se esses como conhecimentos e situações.

A exposição de experiências é muito válida para nossa reflexão, como elaboradores de textos para a modalidade virtual. Assim, T.F. conta a sua:

*T. F.* Eu trabalhava em uma escola particular...tinha uma experiência de quase dez anos..em sala de aula com alfabetização..mas assim..era uma realidade muito atípica...porque eram crianças com um poder aquisitivo...muito alto..material à disposição..assim sobrando..eu PODIA TER A CRIATIVIDADE QUE EU QUISESSE..inventar..se eu quisesse um papel roxo..brilhoso com purpurina..inventava..e aquilo ali aparecia na minha frente..coisa que para o professor que estava escrevendo..era uma realidade totalmente oposta...quer dizer às vezes..ele tinha nem borracha..nem lápis.quanto mais papel..quanto mais o papel.[...] dividia.. a tal turma de aceleração que eu nem sabia que existia..isso..ficava assim..meus Deus... e aí.. foi aí quando eu pedi para a coordenadora.. a W. pra conhecer professores..que aí a gente soube que tinha professores em Formosa..e eu fui visitei a escola..eu fui lá..fui conhecendo um ou outro..teve também a formação em Salvador..que foi fundamental..porque aí eu conheci vários..mais de trinta e aí eu fui vendo com os relatos deles..aí eu vi esse o público...né..então esse é o público que professores..muitos que não eram leitores..e isso é era a minha maior preocupação..porque quando a gente é leitor..a gente lê até tese científica...as coisa.. não tá nem aí ..a gente vai procurando o que interessa e a gente tem as nossas estratégias para selecionar..o que importa..e também pra..assim..estou lendo isso aqui com aquele objetivo..então calma..é uma leitura um pouco mais chata..mas eu consigo..mas o professor que ainda não é leitor ..ele ainda não sabe disso...então se ele pega um texto um pouquinho mais difícil poder largá-lo de lado..então fala assim..então um texto que não está dentro da realidade dele..por exemplo..se eu pedisse para usar um papel roxo com purpurina..ele não ia ter mesmo..e não ia inventar nada...então..eu comecei a observar que eu tinha que colocar o meu texto também para uma outra realidade...um texto que na verdade incentivasse.. o professor a ser criativo..porque ele tinha que conseguir dentro da realidade dele.. é::conseguir adaptar...né..um box que nós fizemos tinha o adaptando...que eram sugestões de como você poderia fazer essa aula..essa atividade que nós acabamos chamando de atividade..pois nem sempre se cumpria no período de aula..pois poderia levar

três, quatro dias...ou uma semana..quer dizer..eram pequenos projetos..então o adaptando eram aquelas sugestões que eu pensava..não..se tivesse isso.. e se fosse uma turma de aceleração.. e se fosse..então eu pensei..em várias coisas..em várias estratégias...em vários contextos diferentes..então pensando o que eu faria se tivesse nessa situação...né..então eu me pus no lugar do professor...acho assim..que muitas vezes o professor..ele relatava isso..lá em Salvador eu ouvi vários relatos..olhar professora você deu essa atividade..só tem quinze alunos..eu tenho 44..né..eu sei é um pouco mais difícil..mas dá..a gente tem que tentar..a gente divide a turma ..a gente põe uma turma fazendo outra coisa..orienta só um grupo..então quer dizer..eu percebi que eles não tinha a noção básica de adaptação dessas atividades..e aí eu fui inserindo no texto..pra ajudá-los a adaptar..né aquela atividade à realidade..orientANDO que na verdade..não era uma atividade fechada e que o objetivo não era esse..assim..não era fazer a atividade como um livro didático..fechou e tem que ser isso aqui e pronto...então o professor tem que seguir assim se não dá certo.. e pronto..não..ele tinha que conhecer..tanto que o início era exatamente...eram atividades para fazer a sondagem..para conhecer o aluno..né a gente decidiu começar por aí..depois de muita conversa com a L...ela disse o que você sugere..eu falei não..a primeira coisa que tenho que saber..é quem é o meu aluno..porque para eu planejar qualquer tipo de aula..tenho que saber quem é meu aluno..eu tenho que saber..eu tenho que conhecer o meu aluno..então essa avaliação diagnóstica..ela é fundamental..e assim..tem vários modelos..vários tipos..a entrou a pesquisa..porque aí..eu fiz uma pesquisa teórica..de como fazer a avaliação diagnóstica...quais eram as estratégias..o que a gente podia..o que a gente podia perceber quais eram as habilidades...iniciais que eram mais importantes...de se identificar..se o aluno vinha com ela ou não..qual era a experiência do aluno em casa..tipo de material de leitura..que estímulo ele tinha em casa..quer dizer..se ele não tinha nada em casa..a escola tinha que fornecer a ele mais ainda ...se ele tinha alguma coisa tinha que aproveitar o que ele tinha em casa...pra continuar na escola..então assim...foram textos teóricos que eu li..pra conseguir escrever essas atividades de um forma.. que o professor pudesse aproveitá-las da melhor forma possível..né..com as adaptações..de realidades diferentes...e às vezes.. com turmas muito heterogêneas...isso.. às vezes a gente identifica mesmo..a gente entra em uma sala de aula e tem assim..vamos supor..numa sala tem trinta alunos..dez estão numa fase..dez estão em outra fase..dez estão em outra fase..são três grupos completamente distintos..e como o professor trabalha com essa realidade..de alunos que estão..assim..dentro do processo..mas em etapas diferentes...né..e a gente não quis fechar nenhum tipo de metodologia..e também nenhum tipo de crença..é quanto aos níveis de aprendizagem na alfabetização..a gente não quis fechar..até mesmo em termos de teoria tem muito..é:: tem muitas linhas dentro da alfabetização..e nosso objetivo não era esse..nosso objetivo era..aproveitar..o melhor..vamos dizer o melhor de cada...coisa de cada objeto de estudo..vamos dizer assim..para..que o professor fizesse com que sua turma progredisse..e fosse alfabetizada no tempo melhor possível..né tentando também estimular o aluno..a ser um leitor..né..o que era o principal que a gente queria..também incentivar isso no professor..né na formação dele.

Como sugere T.F., para a pessoa que ainda não tem experiência com a escrita para EaD, o meio viável é buscar conhecimento na pesquisa de materiais já consolidados, de diferentes programas, ou participar de reuniões com pessoas experientes na elaboração de materiais para esse segmento. As situações comunicativas face a face são contextos de onde podemos tirar conhecimentos e experiências, transformando-os em saberes para nossos projetos.

Para T.F., participar de contextos face a face, interagindo com professores em formação, foi uma experiência que a conduziu a participar de uma realidade muito diferente da sua. Nessa interação, ela pôde vivenciar e interpretar a realidade social de quem lê seu texto e verificar a aplicação de suas aulas virtuais.

Contudo, essa experiência não é sempre possível. Muitos elaboradores jamais terão a oportunidade de interagir previamente com seus leitores, antes de produzir um texto para EaD, por vários motivos, a saber:

- às vezes, o elaborador está muito distante da realidade geográfica de seus leitores (alunos virtuais);
- o tempo e as condições de elaboração não são favoráveis para que se possa conhecer, até mesmo por meio de pesquisa bibliográfica, a realidade dos alunos virtuais;
- a realidade social e nível de letramento de elaboradores podem ser condicionantes que dificultam entender realidades jamais vividas por eles. Por exemplo: uma pessoa que nunca teve a experiência docente dificilmente compreenderá como é a realidade de sala de aula, visto que a experiência somente com o letramento acadêmico não é suficiente para auxiliar na formação de docentes que possuem práticas de lidar com diferentes contextos discentes.

Portanto, diferentes experiências com práticas sociais são relevantes para que possamos tomar decisões no momento de escolher um gênero discursivo e assim transformá-lo em um instrumento de mediação, como é o caso do gênero mediacional.

O que registramos aqui mostra como as elaboradoras foram revelando suas atividades de linguagem para adquirir experiências, as quais foram acionadas

posteriormente para a elaboração de um gênero, o que confirma a subasserção “O elaborador (professor virtual) aciona conhecimentos e experiências pedagógicas de sala de aula para a produção do gênero mediacional”. Por outro lado, T.F. revelou que experiência se constrói na busca de uma prática.

#### **5.4 Pesquisa Prévia: perfil do aluno virtual**

A subasserção abaixo já vem confirmada pelo discurso exposto no tópico 5.3. Por isso, o que vamos expor neste tópico consiste em apenas enquadres de falas que acrescentam e contribuem para ampliar nossa análise.

*O professor elaborador parte de uma pesquisa prévia, do perfil sociodemográfico de seu suposto aluno virtual (professor em formação continuada), para elaborar o texto destinado ao contexto de letramento situado.*

As duas experiências pelas quais T. F. passou: realização de um piloto etnográfico em Formosa e no papel de tutora em Salvador, fizeram com que ela verificasse o perfil e as condições de trabalho de professores com quem teve a oportunidade de interagir. Essa não foi uma experiência com a finalidade de somente conhecer os leitores (professores virtuais) que iriam estudar seus módulos e tentar ressignificá-los na prática de sala de aula, mas conhecer uma realidade muito diferente da sua e que, muitas vezes, é o retrato de muitas professoras do Brasil.

Na oportunidade T. F. pode perceber como lidar com a formação do professor-leitor.

*T. F.:* É porque eles não tiveram esse estímulo inicial..né..na minha opinião..porque não tiveram todas essas facilidades..pra perceber que a leitura ..ela tem suas estratégias..ela tem seus caminhos..ela tem suas formas diferentes de ser..né..lendo um texto teórico é uma

coisa..lendo uma revista de fofoca..no dentista é outra coisa..então é assim ele perceber..a dinâmica da leitura..né..e com as atividades para o aluno..ele também..perceber isso..ser um reforço..para a parte teórica que vocês estavam fazendo..então..olha a gente está fazendo isso aqui para incentivar o prazer..não só para a aprendizagem de leitura..tinham também essas duas linhas..porque na alfabetização..o professor fica muito preocupado com o processo cognitivo do aprender..a ler e a decodificar..e esquece da compreensão..esquece da interação leitor texto..se a gente for perceber as cartilhas..antigamente..elas se concentravam em que..na decodificação..aprender o código em si..e não era esse nosso objetivo..nosso objetivo era maior..objetivo do Praler..desde o início..a gente discutiu..muito..entre nós quatro..e a gente decidiu que a gente queria formar é.. professores leitores e alunos leitores...então para isso tinha que ter também toda essa pesquisa..toda esse embasamento teórico... do incentivo à formação de um leitor..né de um leitor que fosse leitor desde pequeno..que ele crescesse leitor porque cada um de nós..porque cada um de nós de uma história de leitura..e também a gente queria saber essa história do professor...essa história de leitura..é assim..a educação a distância..a gente pensar..a gente não consegue saber..porque se a gente só está escrevendo..joga o material..e não tem o retorno..eu não acho que isso seja a verdade..pelo contrário..eu acho que a gente tem um retorno sim ..e a gente tem um retorno bem interessante...porque é um retorno que leva mais tempo para refletir..ele teve mais tempo para utilizar o material..e quando ele faz um encontro com a gente com os especialistas..ele já vem..não como aquela aula que a gente está dando presencialmente na universidade..e ou na faculdade..que você não encontra depois com o aluno para retomar aquilo..ele também já está na prática..uma coisa que acho fundamental..a formação continuada..porque ele já está..ele tem uma realidade.

O discurso de T.F. revela que há diferentes perfis sociolingüísticos de alunos virtuais, professores em formação continuada, visto que a realidade brasileira é extremamente díspar: no letramento, nas condições financeiras e sociais, o que imprime diferentes identidades aos professores brasileiros. Como mostra o livro “O Perfil dos Professores Brasileiros”, resultado de um pesquisa organizada pela Unesco, de onde retiramos o seguinte fragmento:

Tal perfil estrutura-se a partir de dados que vão além da formação escolar e profissional, abordando, necessariamente, aspectos de cunho individual e social. São eles: sexo; idade; estado civil; e família; autoclassificação social; mobilidade; trajetórias; situação profissional; escolaridade e habilitação de professores. (UNESCO, 2004, p. 43).

Falar de perfil do professor envolve “um universo de contrastes, de diferenças e de possibilidades” (UNESCO, 2004, p. 170). T.F. teve acesso a parte desse universo. A experiência sociodemográfica pela qual ela passou, em dois Estados do

Brasil, contribuiu para que ela identificasse o perfil de professores que estão envolvidos na formação continuada.

Em Formosa – GO, T.F. pôde conhecer uma realidade de professores que é diferente da sua. E, a partir daí, pôde refletir mais sobre como escrever para seus colegas que tem perfil diferente do seu. Em Salvador – BA, ouviu relatos da prática pedagógica de diversos professores e verificou na realidade que a leitura ainda é um ponto fraco de muitos deles.

em Formosa..e eu fui.. visitei a escola..eu fui lá..fui conhecendo um ou outro..teve também a formação em Salvador..que foi fundamental..porque aí eu conheci vários..mais de trinta e aí eu fui vendo com os relatos deles..aí eu vi é esse o público...né..então esse é o público que professores..muitos que não eram leitores..e isso é era a minha maior preocupação..porque quando a gente é leitor..a gente lê até tese científica...as coisa.. não tá nem aí ..a gente vai procurando o que interesse e a gente tem as nossas estratégias para selecionar..o que importa..e também pra..assim..estou lendo isso aqui com aquele objetivo..então calma..é uma leitura um pouco mais chata..mas eu consigo..mas o professor que ainda não é leitor ..ele ainda não sabe disso...então se ele pega um texto um pouquinho mais difícil poder largá-lo de lado..então fala assim..então um texto que não está dentro da realidade... (T.F.)

O relato de W.R. é um conhecimento a mais para nossa reflexão:

W.R.: Isso é fundamental..isso é uma questão muito difícil...né ..porque no fundo no fundo..quando saiu os programas nacionais..do mesmo jeito que você tem esse aluno..né..esse cursista que não tem essa infra-estrutura..você vai ter cursistas na capital e que tem acesso..quer dizer ...como é nossa meta era atingir número X..né até porque era um projeto... pago pelo banco mundial que tinha metas quantificadas a serem cumpridas..nós optamos por usar um recurso tecnológico que é o material impresso...que atenderia a todos...é claro que hoje em dia...por exemplo...existe uma solução que é trabalhar com as duas perspectivas...você tem o impresso que pode ser virtualizado...faz um hipertexto...né...aí você trabalha com duas linhas do mesmo programa....do mesmo material...porque vai que você coloca também na internet..em curso on line...você tem condições de ter uma melhor distribuição do curso...porque no material impresso..ele é complicado..a impressão é cara...a distribuição é complexa pra essa cidades pequenas...o custo é caro..né...então..eu acho que a política de ter um mesmo material em pelo menos duas mídias...né..isso para efeito de programa nacional...né...questão comercialização..nós não estamos vendendo..questão do capital... mas..questão de atingir gente...de dá cobertura..né..é questão de ter abrangência de vários estados...acho que essa é uma saída...sabe..R. ...trabalhar com o material em mais de uma mídia.

A preocupação de W.R. está centrada no professor que tem e no que não tem acesso à tecnologia da informática. Por isso, muitos programas de letramento, na

modalidade de EaD, por ter destinos diferentes, são produzidos tanto para quem mora em capitais como para quem mora em outras localidades. Isto é, para diferentes perfis de alunos virtuais. Os que têm acesso à *internet* e outros que não têm esse acesso. Por isso, a necessidade de outra tecnologia: a impressão para viabilizar a formação continuada do professor, visto que muitos não têm condições de adquirir um computador. De acordo com levantamento da UNESCO (2004, p. 172-173):

O baixo nível de renda dos professores também impacta significativamente o acesso dos mesmos as novas tecnologias ao computador e à Internet. Segundo levantamento realizado, pouco mais da metade deles tem computador em casa. Considerando ser hoje a *internet* um instrumento fundamental de acesso à informação e que a atualização dos professores é requisito básico para o exercício da docência, esse recurso educativo não pode ser vista apenas como mais um bem de consumo, mas como ferramenta essencial para a prática docente.

A leitura prévia que o elaborador faz de um contexto, para onde os textos de EaD são destinados, é extremamente importante, mas nem sempre isso é possível. Uma alternativa interessante e importante é testar o nosso discurso escrito.

Muitos programas de EaD submetem os textos dos elaboradores a teste. Assim, um grupo de pessoas, de perfil parecido ao dos supostos leitores específicos (alunos virtuais), lê os textos e põe em prática as atividades sugeridas pelos elaboradores. Depois, tal grupo dá retorno do teste à coordenação do programa, mostrando trechos problemáticos dos textos que não ficaram claros para ele; atividades que não foram bem sucedidas e, às vezes, sugerem atividades pedagógicas que podem ser aproveitadas pelos redatores. Com essa avaliação, os elaboradores têm a oportunidade de melhorar seus textos e reelaborar as atividades.

Tratando de outra questão, L. G. levanta um fato que está relacionado ao psicológico que, às vezes, pode prejudicar o trabalho pedagógico do professor: a baixa auto-estima.

*L.G.:* A gente tem uma impressão virtual do que seria esse professor.. pela nossa própria experiência...nós trabalhamos com professores daqui da rede de Brasília...que liam o material..três professores liam o material..nós temos experiência de lidar com professores de séries iniciais no Brasil inteiro..a gente sabe mais ou menos qual é a situação desses professores..que dizer.. quais são a condições de leitura..qual é a formação que eles têm.. [...] a gente apresenta ali algumas sugestões, mas que as soluções não vêm prontas...ele tem que tomar decisões o tempo todo...tem que reorientar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos..então a idéia que a gente tem do leitor é justamente essa...né..de um leitor acostumado a ter um método pronto...a ter uma orientação mais ou menos dogmática..e que tem mais ou menos um auto-estima um pouco baixa...e que acha que não e capaz de sozinho tomar a frente...do processo de alfabetização..então a gente quis fazer.. foi resgatar realmente...esse saber do professor.. valorizá-lo e enriquecê-lo.

Escrever para a formação de quem não conhecemos, com quem não compartilhamos experiências em um domínio social, é um desafio. Pois, geralmente planejamos aulas que seguem toda uma seqüência metodológica, que envolvem conteúdos que serão ministrados na forma de um gênero transformado em aulas virtuais, mas, muitas vezes, esse trabalho não funciona, pois não condiz com a realidade dos alunos virtuais, nem com sua expectativas de formação.

Como percebemos, são muitas as inquietações de quem escreve para EaD. A principal delas é como produzir um texto, mesmo para quem tem experiência como para quem não a tem.

Na produção do gênero mediacional, o elaborador posiciona-se em um processo em que toma para si o papel de um mediador que produz um instrumento também mediador, como mediador1, põe-se como professor virtual, por meio da linguagem escrita. Para chegar a esse papel pratica várias habilidades: pesquisar, ler, compreender, inferir, parafrasear, produzir, reescrever etc.

Na verdade, o trabalho dos elaboradores passa por um processo que compreende o contato com a diversidade de leitura de textos, textos-base; a busca de experiências em diferentes contextos, sejam elas pedagógicas ou não; a habilidade de compreender tudo isso e retextualizar no fazer “mediador” que se apresenta na forma de escrita, pois para “poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele [...] um indivíduo só pode retextualizar na suposição de compreensão do texto de origem” (Marcuschi, 2001, p. 70). Um texto de origem pode ser a própria experiência que o elaborador adquire ao longo de sua jornada como professor ou mesmo como redator de outros textos.

O que expusemos até aqui confirma a terceira e última subasserção delineada para essa investigação: “O professor elaborador parte de uma pesquisa prévia, do perfil sociodemográfico de seu suposto aluno virtual (professor em formação continuada), para elaborar o texto destinado ao contexto de letramento situado.” E, ainda, mostra realidades que despertam a preocupação de como atingir diferentes perfis de professores, visto que a nossa realidade social é tão díspar. Então, que discurso assumir, qual tecnologia adotar, quem se pretende formar. Essas são indagações complexas.

## **5.5 Considerações finais**

Neste capítulo, preferimos confirmar ou desconfirmar as subasserções ao longo da explanação, visto que a dinâmica deste capítulo é diferente do anterior, o que dificultaria esse processo somente neste tópico. A pergunta exploratória foi

respondida no discurso das elaboradoras e nas suas revelações sobre a elaboração do gênero mediacional.

Assim, o discurso das elaboradoras de textos para formação continuada de professores revelou várias facetas: a preocupação de produzir um instrumento escrito que não seja um mero texto didático, que transmita informações, mas algo que considere a prática pedagógica do professor e seu perfil sociodemográfico e/ou sociolingüístico; investigar um contexto real de trabalho do professor, que sirva de laboratório, e a partir daí refletir e produzir um instrumento que de fato colabore para a formação de professores-leitores, e que transforme sua prática para melhor; viabilizar o meio concreto de um instrumento mediador chegar ao professor, considerando a falta de acesso às tecnologias de ponta: computador e seus recursos.

Em primeiro lugar, podemos verificar como a experiência de cada elaboradora contribui à produção de textos. Essa experiência conduz à reflexão de como a escrita materializa conhecimentos oriundos de várias fontes, ressignificadas na forma de um gênero do discurso.

Por outro lado, o elaborador envolve-se em um letramento situado, porque lê e produz textos para domínio social específico, tendo que padronizar, de certa forma, um instrumento escrito direcionado, que se encaixa em uma meta social: a formação continuada de professores.

Esta reflexão contribui, também, para confirmar a subasserção “O gênero mediacional é um *‘megainstrumento’* porque compreende uma categoria que abrange dimensões lingüísticas, discursivas, sociais e interativas e organiza ações de linguagem”, pois, com as revelações das elaboradoras, percebemos a complexidade do contexto de produção de textos para o letramento situado, que não

envolve somente pensar em como formatar um gênero, mas, para trabalhar essa configuração, pensamos e agimos em várias dimensões: lingüísticas, discursivas, sociais e interativas.

## 6 O GÊNERO MEDIACIONAL NO CONTEXTO DE LETRAMENTO SITUADO

### INTERAÇÃO FACE A FACE

#### 6.1 Introdução

Neste capítulo, analisamos o perfil sociodemográfico real do professor em formação continuada, identificando dimensões sociolingüísticas nesse perfil para contrastá-lo ao perfil sociolingüístico ideal elaborado no gênero mediacional pelo professor-virtual (elaborador); analisamos a interação que se estabelece em um contexto de letramento situado, oficinas de formação continuada, tendo o gênero mediacional como instrumento de mediação; e por último examinamos na interação face a face, se, de fato, o gênero mediacional atende às expectativas do professor em formação continuada na sua realidade social no que se refere ao trabalho em sala de aula.

Para isso, dispomos das perguntas exploratórias: “Qual o perfil sociolingüístico real do professor em formação continuada (aluno virtual) revelado na interação face a face?”; “Como se estabelece a interação face a face em um contexto de oficina de formação continuada, tendo o gênero mediacional como instrumento de letramento situado?” e “O gênero mediacional atende às expectativas do aluno virtual (professor em formação continuada) no que se refere à teoria e à prática?” E, ainda, pretendemos confirmar ou desconfirmar as subserções:

“O gênero mediacional é uma espécie de categoria escrita que serve de suporte para as práticas de letramento e ainda promove o letramento situado de professores em formação continuada, na interação face a face.”

“Os conhecimentos teóricos, experiências pedagógicas registradas nos gênero mediacional incluem discussões, reflexões e comparações de práticas pedagógicas no contexto de interação face a face.”

“O discurso que ocorre na interação face a face revela o perfil sociolingüístico e a identidade de professores em formação continuada.”

“O gênero mediacional atende às expectativas do professor em formação continuada no que se refere a conhecimentos teóricos e práticos.”

Para legitimar nosso discurso, recorreremos aos dados gerados na etnografia realizada nas oficinas do Praler em Brasília-DF e Formosa-GO entre o período de março a novembro de 2004. Os dados aqui são recortes compostos por transcrições de falas, de entrevistas, diários de bordo e fotografias.

## **6.2 Contexto 1: iniciando a interação face a face**

O primeiro momento de interação ocorre em Brasília, onde se constitui o primeiro contexto pesquisado. O contexto é a oficina<sup>14</sup> presencial que se estabelece com a exposição temática de textos escritos destinados ao letramento de professores de séries iniciais. Nesse cenário ocorrem discussão, mediação e interação face a face. Aqui, consideramos a concepção de contexto como sendo enquadres que se vão organizando com a participação das pessoas envolvidas na interação em um determinado ambiente. Portanto, o que consideramos, com relevância, são os enquadres de interação e não um local físico específico.

A minha primeira experiência na perspectiva etnográfica, de característica ética, ou seja, uma observação de quem ainda está começando a conhecer a realidade do outro, ocorreu

---

<sup>14</sup> Nome que se dá a eventos presenciais, encontros de formação de um determinado curso, da modalidade de educação a distância (EaD).

em Brasília, no prédio do Fundescola, localizado na Via N1 Leste, Pavilhão das Metas. No final do mês de março, início de abril de 2004, coordenei dois encontros de três horas, para cada um, em que tive a oportunidade de conhecer professoras de Salvador-BA e Formosa-GO, e de interagir e trocar experiências pedagógicas com as mesmas.

No primeiro encontro, quando cheguei à sala das oficinas, conheci duas formadoras E. e G., as duas são de Salvador e estavam trabalhando com o primeiro módulo do Praler, há mais de seis meses. Fui apresentada a elas pela coordenadora do programa. Esse encontro pareceu-me um reencontro, pois parecia que elas me conheciam a muito tempo. Na verdade, a minha voz e as vozes das outras professoras (autoras de outros fascículos) foram ouvidas por elas, por meio do gênero mediacional. Conversamos bastante, até que as outras formadoras chegaram, todas elas de Formosa – GO. Assim, demos início ao contexto formalizado de oficina.

Houve a apresentação das professoras de Formosa e a minha apresentação formal. Daí se estabeleceram eventos de letramento norteados pelo gênero mediacional, ou seja, os fascículos que havia escrito para formação continuada. A oficina teve os seguintes enquadres que variavam conforme a participação dos interlocutores: apresentação do fascículo, objetivo de aprendizado, discussão, relatos de experiências, reflexão e outras considerações. Antes desses enquadres, falei da minha pesquisa de doutorado e da proposta de contar com a participação delas como colaboradoras de pesquisa. Disse que só iria gravar seus discursos mediante suas respectivas aprovações. Depois da minha explicação, elas concordaram que eu gravasse nossas oficinas.

Nos encontros em Brasília, gravamos 6 horas. Escolhi a gravação em fita cassete, por ver esse recurso, como um instrumento que deixa os colaboradores mais à vontade.

(Diário de bordo 1 – 01/04/2004)

O diário de bordo 1 registra a nossa primeira descrição do contexto de interação face a face que se estabeleceu em Brasília, reunião de elaboradoras dos módulos do Praler, coordenadoras municipais e professoras em formação continuada. O objetivo dessa oficina foi discutir os módulos: estudo temático, esclarecimento de dúvidas e aplicação de atividades. Isto é, promover práticas de letramento, conforme a proposta do Ministério da Educação (MEC): formação continuada de professores de séries iniciais.

O encontro em Brasília, como já vimos, contou com a participação de várias pessoas. Contudo, vamos focar apenas a nossa interação com as professoras em formação, deixando de abordar os encontros das outras três especialistas, que também elaboraram o Praler e coordenaram oficinas nos dias 29 de março a 1º de abril de 2004.

Antes de mediar as oficinas, entramos em contato com uma das coordenadoras do evento para saber como estavam sendo as oficinas. Essas informações coletadas a distância constituíram a etapa inicial da pesquisa etnográfica. Desse forma, pudemos saber quem estava participando do evento, de onde eram as pessoas etc.

O primeiro momento, na etnografia, pode ser chamado de ético. Esse termo remonta a concepção de Pike (1954) que interpretamos como olhar de fora, isto é, de longe, sem o envolvimento tão próximo do contexto pesquisado. Mas, a visão ética foi muito passageira, visto que como dissemos no diário de bordo 1, parecia que as professoras conheciam-nos há muito tempo. Em clima amigável, envolvemo-nos nos eventos de letramento, mediados pelos textos escritos.

Para Goffman (1999, p. 11):

Se conhecem o indivíduo ou estão informados a respeito dele, em virtude de uma experiência anterior à interação podem confiar as suposições relativas à persistência e generalidade dos traços psicológicos, como meio de predizer-lhe o comportamento presente e futuro.

A informação prévia sobre as professoras que estavam participando de eventos com as colegas elaboradoras serviu, de certa forma, para a preparação de como poderíamos estabelecer o primeiro contato com as professoras em formação continuada. Desse modo, parafraseando Goffman, imaginamos o comportamento do outro conforme informações anteriores à interação face a face.

Por outro lado, as professoras em formação continuada demonstraram que o conhecimento psicológico já havia se estabelecido entre o texto, nossa voz, e elas, visto que a interação face a face parecia ser a continuidade de aulas anteriores.

R.: Então, vamos começar aí na página dois [...] Vocês sabem que esse material é todo voltado por... para... o aprendizado da língua e:: dentro dessa:: perspectiva :: de leitura e escrita:: nós vamos trabalhar as várias formas de como é:: aprender a ler e escrever da melhor forma possível.. nós trabalhamos com criança...[ SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] e que às vezes não dá para trabalhar.... de uma forma... de uma forma parada... nós precisamos ter várias estratégias....porque... na sala de aula.. várias identidades.. eu chamo assim... tem um um até um texto que eu vou falando que criança é um texto.. é igual a um texto.. é igual aqui cada uma constitui um texto.. então.. você tem uma história.. você.. uma história.. ela tem uma história.. cada uma ... tem uma história.. cada uma constitui um texto.. então na sala de aula...nós temos isso. Cada criança tem uma história e mora em uma casa diferente...[...]

E..às vezes.. queremos tratá-las da mesma forma..tem crianças mais extrovertidas...outra mais caladinha...tem criança... vocês sabem.. que não tem tempo de brincar porque tem cuidar do irmão mais novo..isso acontece muito...na nossa realidade isso acontece muito. [...]

Outra criança que a mãe vai trabalhar e ficar ali, não tem com que ficar...

Começamos o enquadre de fala expondo o objetivo do material, isto é, dos módulos que foram escritos para focalizar o trabalho com a leitura e a escrita, e contribuir, principalmente, para a formação de docentes de séries iniciais, representadas por algumas professoras que ali estavam.

Fizemos também uma paráfrase sintética de parte de um módulo, que escrevemos. Falamos de uma unidade sobre o lúdico. E ao mesmo tempo levantamos inferências da leitura de alguns tópicos, apresentando por meio da intertextualidade conhecimentos utilizados em outros episódios, quando fizemos referência à leitura do outro, que também é um texto.

Ali, naquela sala, estavam vários textos, pessoas e suas identidades que se fazem no “eu”, “nós”, apresentados naquela situação social, no papel social que cada um assume (Goffman, 1999).

Na situação social, a interação é negociada, principalmente em um contexto formal, em que as pessoas vão trocando os turnos de fala e geralmente ratificando<sup>15</sup> uns aos outros, com gestos, olhares, ou enunciados que marcam o diálogo.

---

<sup>15</sup> Legitimar a fala do outro em uma situação de conversação face a face, isto é, prestar atenção ao que outro está falando. O termo “ratificação” vem da concepção teórica da Sociolinguística Interacional.

Rapidamente, G. toma o turno para ratificar a nossa fala.

G.: Elas aprendem brincando, não é isso.

A fala de G. faz remissão a uma parte do módulo que está sendo trabalhado. Aos poucos, a mediação se incorpora em vozes diferentes. As professoras começam a participar, proferindo seus discursos, às vezes, restritos à paráfrase oral de temas trabalhados no módulo ou extrapolando-os, registrando suas experiências ou, às vezes, proferindo enunciados que vão conduzindo e ratificando os enquadres de interação.

M. L.: tem uma brincadeira que você trabalha essa parte todinha da memorização, da expressão facial, da expressão corporal da criança, né... DA REPETIÇÃO também, sabe, toda essa parte... dessa brincadeira aí do texto. A brincadeira da tesoura:: é MUITO Interessante ... quando começa introduzir, por exemplo, um texto teatral... trabalhar o teatro em sala de aula. É MUITO INTERESSANTE essa dinâmica.

Em sua primeira participação, M. L. faz remissão à parte do tema do módulo estudado naquele momento. Percebemos a ratificação das colegas acontecer na sinalização de que leram o módulo. Não nos vemos como a única mediadora da aula que escrevemos, buscando conhecimentos em outros autores, mas percebemos que as partícipes dos enquadres se fazem mediadoras quando participam, expondo o que aprenderam por meio da leitura. Dessa forma, a mediação dá-se nas trocas de experiências de conhecimentos teóricos e práticos.

R.: E as crianças gostam, né.

M. L.: gostam demais, não só as crianças quanto os adultos gostam... eu fiz com as meninas, acho que foi no ano passado....É muito BOM mesmo...desinibe a criança, trabalha a oralidade da criança [TOSSES]. A crianças começa...Ah:: no primeiro momento.. ele fica com vergonha de tá rindo.. os gestos a mímica...

G.: trabalha o emocional da criança.. com a música.. trabalhar a observação.

M.: tem que observar.. eu participei da brincadeira.

L.: Como M. falou essa observação é muito necessária.

Os turnos de fala<sup>16</sup> vão-se organizando à medida que a interação se vai tornando mais envolvente e amigável. Com isso, mais professoras começam a participar dos eventos de letramento. Verificamos o entusiasmo das participantes expondo seu aprendizado e trocando experiências.

R.: olha como a brincadeira tem tudo a ver com o processo da leitura e da escrita.... quando você escreve, você precisa de uma seqüência, precisa prestar atenção... podemos fazer a relação dessa seqüência com a seqüência de ESCREVER... de CONTAR..DE NARRAR, né...porque trabalhamos esses tipos de textos a narração, a descrição... é a argumentação.. Quando estamos trabalhando jogos de matemática....VOCÊ PRECISA DE QUÊ? De um raciocínio lógico, né de concentração.... os jogos é uma maneira de se trabalhar a concentração.

G.: Acompanhar

M. L.: A socialização.

R.: é um momento de socialização.

M.: Eu acho que essas dificuldades que a gente carrega hoje....é porque na nossa época..na escola.. brincar era diferente de aprender... então as atividades não tinham intencionalidade... Você brincava de um lado... hum..rum! Principalmente na matemática..as noções espaciais.. se na escola fosse trabalhado.... até hoje eu tenho dificuldade na lateralidade...quando alguém me pergunta direito ou esquerdo me pressionando... aí eu já olho... eu já faço bem assim ( faz o movimento). Toda vaga que eu acho..eu penso que não vai caber o meu carro.... eu não tenho noção espacial. Na escola a gente percebe aquela coisa abstrata.. não tem esse lado....Antes não tinha esse lado. As crianças..... Às vezes..o professor está trabalhando na construção de algum conhecimento matemático

[...]

D.: É:: porque... muitas vezes.. a criança.. ela não aceita perder..Se tem um joguinho.. elas não aceitam perder... daí com o lúdico você está trabalhando a criança para a vida... Na vida a gente ganha.. a gente perde também... muitas vezes.. a criança não aceita isso também ...

[...]

G.: Hoje.. os professores estão usando muito os textos populares em sala de aula /?/ associada à música também.. a música ela ajuda até no comportamento da criança na escola ...a criança se acalma com a música.. né.. até se substituir aquela coisa da professora.. silênCIO.. por uma música..né.. porque quando você começa cantar a música.. eu estou falando da experiência própria...eu alfabetizei uma classe de 36 alunos.. foi como eu consegui a disciplina...foi cantando...tinha uma musiquinha que a gente chamava música do silêncio/?/..né...isso eu fui vendo.. né...isso eu fui vendo no processo.. ao invés de pedir silêncio...eu começava a cantar... sempre tem esta música que virou um texto pedagógico, né.. o texto foi lido.. cantado..foi copiado no caderninho de música..então.. ele foi bem trabalhado na sala de aula. [...] eu sempre digo para meus professores...é uma poesia..o texto hoje é uma poesia.. vamos cantar... reconhecer a estrutura do texto que ajuda muito...eu sou assim toda música em sala de aula...música se possível com movimentos corporais.. é tipo de linguagem.

<sup>16</sup> Momento em que uma pessoa está falando. Na conversação os turnos de fala são dominados por quem toma a palavra. Essa concepção de turno de fala vem da Sociolinguística Interacional.

Na interação que se estabelece, o discurso se organiza em paráfrases, em relatos de experiências que partiram do tema do módulo, como vemos com o relato de G.. O que ocorre nos enquadres são ações de linguagem que se inspiram em um gênero e vão acontecendo de acordo com a conviniência da situação posta.

Nessa primeira análise, podemos verificar que o gênero mediacional, uma espécie de configuração de um contexto de sala de aula registrado no suporte módulo, proporcionou a primeira interação face a face em um contexto de letramento situado. Pois, esse primeiro evento organiza-se em torno de um tema trabalhado para a formação continuada de professores de séries iniciais. Na interação, as professoras mostram por meio da exposição de paráfrases orais, comentários e exposição de experiência que o estudo mediado pela escrita na forma de aula virtual é produtivo.

Já de início, confirmamos a subasserção “O gênero mediacional é uma espécie de categoria escrita que serve de suporte para as práticas de letramento e ainda promove o letramento situado de professores em formação continuada, na interação face a face.”

Por outro lado, verificamos que se estabelece nesse primeiro momento uma forma de discurso didático que foi elaborado com a utilização de discursos teóricos e pesquisas de práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita.

A exposição de experiências das professoras prova que a interação face a face é relevante para quem produz material para EaD e para elas mesmas, que podem mostrar que, muitas vezes, têm muitas práticas que o elaborador de textos, para formação continuada, nem imagina.

Portanto, o letramento ocorre tanto para as professoras em formação, quanto para nós, que nos identificamos em três papéis: mediadora de um contexto face a

face, de elaboradora de textos escritos e de pesquisadora que também está ali fazendo pesquisa. Porque nesse contexto, envolvemo-nos com eventos mediados por textos escritos, pela oralidade e pelas trocas de experiências pedagógicas.

Além disso, essa análise de dados revela a nossa participação em todos os enquadres, pois estávamos ali como mediadora de um evento. Essa participação constitui uma espécie de pesquisa etnográfica participante, em que há o envolvimento do pesquisador com os pesquisados, no que está acontecendo em diferentes contextos. No nosso caso, conduzimos os enquadres interativos e também colocamo-nos como pesquisada, pois também compartilhamos desse papel com as outras professoras, como vemos nos registros de fala. Assim, a nossa atuação não é apenas de observadora.

Nesses termos, verificamos que a pesquisa na perspectiva etnográfica evidencia várias possibilidades e uma delas é a participação do pesquisador. Isso mostra a evolução dessa metodologia. Marli André registrou a palestra de Erickson proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1993, em que ele “defende uma postura cooperativa, de diálogo aberto, de modo que o objetivo da pesquisa não se limite a mostrar o *que e como* algo está ocorrendo, *mas também como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor.*” ( André, 1998, p. 117-118).

A condição de pesquisador pode ser vista como de poder em relação aos pesquisados, quando o pesquisador passa a registrar o *quê e como* com a intenção de apenas gerar dados para sua pesquisa sem considerar que podemos pesquisar com a finalidade de transformar uma situação ou de mostrar uma realidade que venha a ser objeto de reflexão e transformação.

A nosso ver, a cooperação e a participação em certos contextos de pesquisa diminuem a distância entre pesquisador e pesquisado. Propósitos bem definidos de pesquisa, com a exposição do que é a pesquisa para o pesquisado, em que ela vai contribuir para aquele cenário, são essenciais para a boa relação entre os atores de uma pesquisa de caráter etnográfico.

### **6.3 Contexto 2: interação face a face em Formosa - GO**

Neste segundo contexto de interação, verificamos a continuidade do primeiro, só que agora em outro lugar e com algumas pessoas diferentes, mas assumindo os mesmos papéis sociais: professoras em formação continuada. G. e E., as professoras de Salvador, já não atuam nestes episódios.

O diário de bordo 2 relata a nossa entrada em mais um contexto de interação face a face, organizado em Formosa-GO, no dia 13 de maio de 2004, no turno da manhã.

Na primeira ida a Formosa, fui recebida na rodoviária por M., fomos juntas à Prefeitura Municipal, onde são realizadas as oficinas do Praler. Ao chegar à Prefeitura, verifiquei que a formação já havia começado, cheguei às 8 horas e 20 minutos. A oficina já havia começado às 8 horas, estava atrasada, o ônibus atrasou. Quando entrei na sala, M. L. estava ministrando a oficina, sentei-me em uma carteira perto da porta para não atrapalhar o andamento do evento. M. também tomou assento em outra parte da sala. Fiquei observando tudo, sem ligar o gravador. M. L. estava ministrando o fascículo que escrevi para o Praler. Na sala de aula, havia 20 professoras, algumas levaram os filhos. Todas estavam atentas às explicações de M. L. Percebi que a minha presença naquele momento não chamou muito a atenção das participantes do enquadre, pois a mediação de M. L. está sendo muito envolvente.

Observei o tamanho da sala, o espaço era pequeno para o número de pessoas e mobília, não sei precisar a metragem da sala. Ela estava equipada com televisão, vídeo cassete, equipamento de som, retroprojeter, quadro, duas mesas, cerca de 26 carteiras. As paredes estavam enfeitadas com vários gêneros textuais, deixando transparecer o contexto de letramento que se instalou ali. O barulho de motos e carros incomodava, porque a Prefeitura de Formosa está localizada no centro da cidade.

Depois de alguns minutos, M. L. e M. me apresentaram para as professoras que não me conheciam, pois muitas professoras já me conheciam da oficina do Praler, em Brasília. Eu já sabia o nome de muitas delas. As duas formadoras falaram da minha pesquisa e disseram que era a autora daquele fascículo que elas estavam estudando. Diante disso, não constatei olhares de surpresa, mas de acolhimento por parte das minhas colegas. Reforcei o meu

objetivo ali e pedi permissão para gravar, em fita cassete, as vozes delas. Elas concordaram, então, a partir daquele momento liguei o gravador. Por isso, a gravação da primeira oficina da qual participei não é desde o início.

Após essa mudança de *footing*<sup>17</sup>, M. L. deu prosseguimento ao evento de letramento, explorando muito bem o fascículo “O alfabeto e a correspondência entre sons e letras”. Durante a explicação de M.L., algumas professoras participaram, principalmente, K. Esta demonstrava, no seu discurso, ter lido de forma ascendente<sup>18</sup> o fascículo.

A sensação de ouvir alguém parafraseando e discutindo o que escrevi, é muito interessante, parece que o autor (eu/você) é outra pessoa. Na verdade, eu estava assumindo outra identidade, um outro papel social, naquele domínio social: o de pesquisadora.

(Diário de bordo 2 – 13/05/2004)



(A fotografia 1 mostra evento de letramento na oficina do Praler, em Formosa-GO, em 13/05/2004)

A nossa pesquisa não se constitui de um ambiente físico fixo, mas de contextos que foram formados em lugares diferentes, com pessoas já conhecidas e com pessoas que se foram apresentando. Na sala da oficina em Formosa, quando lá chegamos, encontramos faces conhecidas e desconhecidas. As conhecidas, na

<sup>17</sup> *Footing* significa mudar de assunto, mudar o alinhamento da conversa. Sobre esse assunto veja capítulo 3 – tópico sobre sociolinguística interacional.

<sup>18</sup> Quando lemos um texto detalhadamente, compreendendo, interpretando e parafraseando o tema, dizemos que lemos de forma ascendente. Já quando lemos de forma superficial, apenas para reconhecimento do assunto, dizemos que lemos de forma descendente. (Ver Garcez, L. H. *Técnicas de redação*).

maioria, tinham participado dos encontros em Brasília. As desconhecidas foram aos poucos tornando-se familiares com a interação.

Em uma leitura descendente, isto é, leitura de reconhecimento, superficial, percebemos naquela sala a presença unânime de mulheres, aparentando entre 18 e 50 anos. Isso comprova a estatística de que os profissionais que trabalham com educação infantil e fundamental são, em maioria, do sexo feminino.

Segundo os dados da pesquisa, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental (UNESCO, 2004, p. 44).

Além dessa verificação da predominância de mulheres no magistério, que é tão óbvia para nós, observamos que, conforme diário de bordo 2, algumas levaram seus filhos para a oficina presencial. Isso demonstra que a mulher exerce vários papéis sociais que se sobrepõem em muitos momentos. “Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 23). Algumas professoras estavam ali cumprindo seu papel de docente em formação continuada, mas também de mãe, que se preocupa em proteger o filho que não pode ficar sozinho em casa.

Apesar de a sala da oficina ser muito pequena, isso não causou transtornos ao trabalho realizado ali. O tamanho da sala pode ser visto como um motivo para o aconchego, para que as pessoas possam ficar mais próximas. As paredes com muitos textos indicam que ali se estabelecia um contexto de letramento. Pois, não é comum uma sala de aula estar localizada em um ambiente administrativo: a

prefeitura da cidade. Bem, mas isso não é tão relevante em relação à mediação que acontecia naquele momento, como mostram as transcrições de 13/05/2006 .

M. L. /?/ O escutar é mais ainda importante do que... o ouvir...porque o ouvir eu vou ouvir várias coisas e o escuta:r... é muito mais importante do o que ouvir... ouvir..eu vou ouvir muitas..e: o escu:tar.. eu vou escutando..guardando no coração..vocês se lembram quando eu falei que quem escuta..escuta com o coração..e quem ouve...ouve com os órgão da audição..né.. então... o escutar o que a pessoa fala... às vezes... o falar está no olhar das pessoas... às vezes.. ela olha para você... e você já sabe o que vai falar...entre mãe e filha.. há essa comunicação...às vezes..entre seu aluno...às vezes chega alguém na sala de aula..você só olha para seu aluno..ele já sabe o que você quer...né.. então é uma leitura que ele faz..então esse texto é muito interessante..para que vocês possam ver a diferença das varias formas de estar interpretando [ SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]  
 vocês viram na TP “O segredo da casco da tartaruga”..né..eu peguei e fui procurar na revista Nova Escola...na *internet*.. eu procurei.. pesquisei e consegui encontrar o texto direitinho com figuras..com imagem /?/ tudinho.. é muito interessante...nós vamos fazer uma leitura com /?/ para gente fazer uma leitura compartilhada desse texto pra gente entra... pra gente entrar propriamente no estudo da TP [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]  
 eu procurei...encontrei..né.. a imagem../?/ ele é um texto...do João Carascosa..nasceu em 1962..ele é vivo...é professor...redator de propaganda..e é professor da USP../?/  
 Vamos fazer a leitura compartilhada.. quem for o número 1 começa...quando para... o número 2...começa..tá bom.. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] vamos fazer a leitura...busquei na *internet*..gente a *internet* tem uma página onde tem todas..as revistas da escola...da Nova Escola..onde tem tudo..então vamos começar..pode começar o número 1..depois vai pro 2.

M. L. com muita competência medeia o letramento situado, usando módulos que foram escritos especialmente para isso. Em sua voz, percebemos a seqüência de aulas registradas na escrita, o que estamos chamando de gênero mediacional. Ela, na verdade, transforma esse gênero em outro gênero: a exposição oral que faz e que está remodelada com o acréscimo de outros conhecimentos: experiências de mundo, por exemplo.

Isso fica evidente quando ela expõe a pesquisa, que fez na *internet* sobre o texto trabalhado, no momento. Portanto, ela faz a mediação de ensino-aprendizagem de pessoas que se servem de gêneros para sua formação. Vemos isso se desdobrar na interação, que ocorre ao longo da oficina. Esse cenário, mostra o letramento, pois há o envolvimento com gêneros escritos, leitura, compreensão, interpretação e ressignificação.

Para Marcuschi (2006), os gêneros textuais mostram como a sociedade se organiza em todos seus aspectos, pois essas categorias são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, englobando essencialmente a linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos.

A autonomia de M.L., de buscar os conhecimentos, é a conduta que esperamos do professor. Esse desejo foi exposto várias vezes no discurso das elaboradoras da EaD, no capítulo anterior e que destacamos na voz de L.G.

para o professor estudar teoria..outro que ele avança na prática..aquilo que a gente propõe pra ele fazer na prática..a gente dá um exemplo..e pede a ele que continue criando:: porque..a idéia era recuperar o que o professor sabia..resgatar esse saber... VALORIZAR esse saber e enriquecer esse saber..de maneira que o professor continuasse criando..que pudesse tomar decisões na própria fala..que ele continuasse buscando soluções para os problemas que aparecessem (L.G.)

As palavras de L.G. transformam-se em prática nas ações de M.L e das professoras que participam da oficina, quando percebemos a criatividade da professora que conduz a mediação e das ações das professoras que participam do evento de letramento, expondo suas idéias, transformando os conhecimentos.

M. L.: vocês viram /?/ como o aluno...como foi a descoberta da leitura para esse aluno..para essa criança..como ele foi incentivado ..despertou pra ele...começou através de..de..da explicação sobre as tartarugas...sobre a palavra réptil..né..quando vocês forem trabalhar em sua sala de aula: vocês levem...pra sala de aula..pro seus alunos descobrirem.../?/ a partir desse momento ele começou a ler.. a descobrir o mundo através da leitura..né::...nós podemos descobrir a leitura através de vários textos..ao utilizar esse texto na sala de aula..vocês podem tá trabalhando com perguntas.. com seus alunos..perguntando pra eles sobre a.a::como salvar as tartarugas.. porque estão em extinção..vocês podem tá trabalhando com o mapa mundi../?/..as últimas leitura da arte..porque vocês podem tá trabalhando ...eles olharem isso aqui..e..perguntar pra eles... o que vocês estão vendo aqui?..O que vocês então vendo aqui gente?

[...]

M.: o interessante quando a gente está olhando para essa ilustração..e a questão do ângulo..porque o mar é muito maior que a tartaruga...e ai o que ele fez colocou a tartaruga bem maior...porque ele está ressaltando aí ..a tartaruga e o mar tá pequenininho.. e a criança...vocês podem levar elas a terem essa percepção..né..porque o mar é maior... e a tartaruga...mas o que está em evidência aí.. até o menino tá lá ..tá pequeno..né..na..na no imaginário da criança..mas na vida real.. o menino é maior que a tartaruga... o que..que ele quis ressaltar nessa ilustração?..né...

Me.: na área.../?!/

[...]

### **Momento da dinâmica**

D.: fale um pouco sobre o que você entende por dialeto?.. [RISOS] dialeto são as diferentes maneiras..né..de comunicação ...de falar a mesma língua.. por exemplo.. eu acho que..muito interessante a linguagem do Sul..como eles falam..por exemplo crianças..piá..guri.. é:: avó..eles falam nona..né..bem diferente a linguagem do Sul. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

Â.: eu trabalhei um tempo com os gaúchos..e pra eles..é um insulto falar guri...guri é uma linguagem vulgar lá..eu não sabia...e eu fiquei sabendo por esse pouco tempo de convivência que nós tivemos..não não me chame de guri é uma ofensa...é vulgar pra eles..o bonito é falar piá. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

Z.: o que podemos comentar com as crianças sobre o texto O “segredo do casco da tartaruga” depois da leitura em voz alta? Então nós trabalharemos a interdisciplinaridade...né..no caso trabalhar a interpretação..levar ele a descobrir a .. a ..qualidade do casco da tartaruga... [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]..então..

J.: você sempre desenvolve atividade de associar letras e sons com as crianças? Comente suas experiências..era o que eu já tinha comentado aí... colocar eles bastante pra ler e ver a diferença..lê com eles.. leitura em voz alta..né fazer esses trechinhos..errados para eles fazerem certo...pra ver se eles aprenderam mesmo ou não..mas o que eu faço mesmo com ele é ler bastante...

M. L.: esses questionamentos são somente para fazer uma retomada do que já estudamos. Vocês viram o tanto que esta TP está rica para trabalhar em sala de aula../?!/ também tem os “indo à sala de aula”...a partir do momento que vocês tiverem lendo os indo à sala de aula e que vocês estarão percebendo.. se dá certo trabalhar com seus alunos.. essas experiências..e sempre está relatando.. os feitos de vocês... o que está dando certo.. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].

R.: aqui..nós temos vários aspectos neste texto para explorar.. variedade lingüística.. às vezes.. a criança vem de casa com sua variedade lingüística.. com a língua que aprendeu a falar em casa.. com a língua materna dela /?!/ na hora de tentar escrever.. ela vai escrever da mesma forma.. que fala..então../?!/..fala..andano..andando..nóis..nós..outra.coisa .

[...]

K.: nosso grupo aqui falou..quais atividades..que estão fazendo.. na sala de aula..uma colega disse que as letras do alfabeto são ensinadas relacionando nomes que fazem parte da realidade do alunos.. com pequenos textos.. música.. trava-língua..cantigas de rodas..outra disse..iniciamos com as letras dos nomes juntando sílabas dos nomes formando outras palavras do contexto..criando frases..outro disse../?!/ utilizando músicas..adaptando o nome dos alunos.. citou .. /?!/ distribuir o alfabeto letras...

[...]

A.: qual é o outro grupo que apresenta?

G.: é nessa parte da produção do alfabeto..ilustrado..né..é:: importante..você produzir um alfabeto ilustrado porque...não só pelo fato de eles ter que assimilar..mas ..não é porque eu coloquei a idéia de bola..que eles vão assimilar somente que b é de bola..né..mas porque fica muito mais fácil..eles vão ter mais facilidade..e::em relacionar o som e a letra..em sim...então...assim...e:: também relacionar como é escrito o nome de determinado objeto..pessoa../?!/ alfabeto ilustrado..é a questão de trabalhar ilustrado..inclusive eu trabalhei na sala do da pré-alfabetização..eu trabalhei o alfabeto..eles se interessam..eles têm mais fácil compreensão..de trabalhar ali com o nome...

A mediação de L. M., às vezes, de M., coordenadora da formação continuada, e a participação das professoras foram revelando a dinâmica do contexto de letramento situado, em que textos específicos, que remetem a outros conhecimentos, vislumbrando a intertextualidade e a paráfrase, foram compondo a

interação face a face. E, revelando ainda como os gêneros organizam as ações das pessoas. Para Bazerman (2005, p. 31), “ Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos”.

Todas as participantes foram envolvidas na atividade de leitura que resultou na socialização de conhecimentos e de experiências em que cada pessoa constrói seus conhecimentos “que orientam sua participação em diferentes eventos de interação” (Matêncio, 2006, p. 93).

Por falar em orientação, M. L. com a preocupação de defender sua face, executar da melhor forma possível seu papel, no comando da oficina, organiza estratégias didáticas que direcionam os enquadres da oficina. Isso fica evidente na realização das dinâmicas que norteiam os eventos de letramento.

Nesse cenário, os papéis sociais vão-se constituindo na tomada de turno, expressão do discurso, no relato de experiências, nas paráfrases feitas de textos escritos e na interação com os pares. Assim, cada personagem vai tomando seu espaço, cumprindo seu papel social e institucional, pois muitas professoras estão ali por exigência institucional.

Nas transcrições que foram feitas de algumas oficinas, verificamos que a mediação, a interação e a resignificação vão ocorrendo à medida que as atividades vão sendo desenvolvidas. As trocas de conhecimento vão revelando as experiências das professoras, sua forma de agir na sala de aula, quando elas assumem, por alguns instantes, o papel de mediadora, expondo, em seu discurso, suas experiências pedagógicas ou verbalizando o que foi aprendido no estudo do módulo. Vemos, então, que cada professora exerce seu papel mediador, não apenas M. L.

Na metáfora espacial cotidiana, o papel de mediador – aquele que está no meio – não implica, como no sociointeracionismo, uma construção conjunta do conhecimento; a metáfora da língua comum nos faz pensar naquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra (Kleiman, 2006, p. 80)

Na mediação que sempre transita de uma pessoa para outra na interação que se vai estabelecendo no contexto de letramento, o papel do mediador constitui, a nosso ver, uma construção conjunta do conhecimento e, também, o papel de uma pessoa que está negociando os turnos de fala, a participação de cada um e a ratificação de aprendizado, que ocorre no discurso de algumas professoras.

Vale ressaltar que no contexto de letramento várias estratégias são utilizadas para estabelecer uma oficina de formação que, de certa forma, é um momento “institucionalizado” de uma prática social de letramento. Por outro lado, a forma como isso é feito deixa o ambiente mais amigável, por isso, vislumbramos a interação que se estabelece de várias formas.

Nas transcrições, vislumbramos, mais uma vez, como as pessoas organizam suas ações de linguagem valendo-se dos gêneros para participarem das práticas de letramento. Para Barton et al. (2000), as práticas de letramento são formas culturais de uso da linguagem escrita, que organizam a vida das pessoas em muitos contextos sociais e essas práticas envolvem valores, sentimentos, crenças e identidades sociais. Essas identidades vão sendo reveladas no discurso das professoras, como vemos nos turnos de fala de muitas delas, principalmente, na participação da dinâmica, em que muitas retratam a forma como trabalham em sua sala de aula real e ainda levantam suas experiências de vida.

### 6.4 Contexto 3: interação e letramento



( a fotografia 2 mostra o cenário da oficina do Praler de 27/05/2004)

Neste tópico, registramos a participação de outras professoras na oficina realizada no período da tarde, no dia 27 de maio de 2004 e focalizamos como a exposição acerca de alguns temas são organizados, tendo o gênero mediacional escrito como instrumento norteador do evento de letramento e ainda como M.L. assume novamente a mediação.

O Diário de bordo 4 descreve o cenário da oficina realizada no dia 27 de maio de 2004, período da tarde. Nessa oficina, participaram professoras que trabalhavam no turno da manhã e freqüentavam a formação no turno da tarde. O turno das oficinas, em Formosa, era organizado conforme a disponibilidade das professoras em relação ao seu turno de trabalho.

Aos poucos as professoras vão chegando. As mesmas de manhã? Mas estou vendo cara nova. Elas se acomodando nas carteiras. A sala fica cheia. Algumas professoras trouxeram os filhos. Possivelmente, elas não têm com quem deixá-los. Todas pegam suas cópias dos fascículos, pois ainda não estão na formatação definitiva. Contudo, isso não impede o trabalho de formação, mas seria melhor a coisa pronta definitivamente. M. L. começa a oficina da tarde. Como já sou conhecida das professoras, me sinto mais à vontade. Deve ter aqui umas dezoito pessoas. A sala é pequena para essa quantidade de pessoas. Será que M. L. vai organizar um dinâmica para reiniciar os trabalhos? Estou vendo algumas embalagens com balões. Vou aprender mais uma dinâmica. Na verdade, estou aprendendo muito aqui. Nada como uma interação face a face. M. L. começa a oficina explicitando o tema e os objetivos. Explica cada objetivo da unidade de forma detalhada. Algumas professoras fazem intervenção, os turnos de fala correm de forma muito organizada. São poucas professoras que participam. Acho que neste momento não dá para ser diferente. M. L. conclui a primeira parte da oficina. Agora é hora de organizar a dinâmica. Todas começam a encher os balões. Algumas mostram que não estão dispostas a encher balão, mas acaba que são incentivadas pela M. L. e outras colegas. Eu tento encher também alguns balões. E bom tentar participar de tudo. O momento aqui é muito produtivo. A gente aprende muito com essas professoras. Então, preciso aproveitar a experiência. Pronto, a dinâmica começa. Vou prestar atenção para ver como se faz. A dinâmica de estourar balões deixa as professoras bastante descontraídas. Agora é o momento de pegar os papéis com os números. Vamos ver a surpresa de cada uma, qual é o número de cada uma. O número é para definir os grupos. Quem pegou número o 1 forma um grupo, quem pegou o número dois, outro grupo e assim sucessivamente. Está a maior agitação. Vejo que a dinâmica deixou as professoras bem ativas. M. L. ajuda na organização da tarefa. A dinâmica é para organizar a turma de professoras em grupos. Nos grupos, elas vão trabalhar o resumo de cada seção de uma unidade. Depois do trabalho inicial em cada grupo as professoras começam a expor o que foi solicitado por M. L. Vejo que a participação é muita produtiva. As professoras mostram por meio de seus protocolos verbais que de fato leram o fascículo. Fazem a discussão dos tópicos do texto e ainda uma relação contextual. Isto é, relacionam teoria com prática. E além do mais vão relatando suas vivências de sala de aula, na alfabetização das crianças. Que interessante! Essas professoras têm muita experiência interessante que daria para escrever um livro. Temos de pensar bem antes de escrever um fascículos de formação para elas. É necessário valorizar muito o que elas sabem. Às vezes, isso é negligenciado. Eu estou aprendendo muito com elas. Todos os elaboradores de textos para formação de professores, deveriam passar por um laboratório desse tipo, para perceber o tanto que elas fazem pela educação, Muitas vezes, sem ter condições materiais. Vejo que o discurso delas revela muitas práticas de sala de aula. Como a interação face a face é importante. A M. L. é muito dedicada, com a ajuda da M. consegue ministrar um oficina muito produtiva. Ela extrapola e as professoras só ganham com isso. Preciso divulgar essas experiências. Para finalizar a oficina, M. L. organizou a dinâmica da batata-quente: uma saco ou uma caixinha vai passando pelo círculo..quando a pessoa que está comandando a dinâmica sinaliza com algum gesto, palmas, por exemplo, daí quem pegou o saco ou a caixinha tira um papel onde tem uma pergunta e a responde. Bem essa dinâmica foi tão produtiva, que muitas professoras contaram suas experiências de sala de aula. Depois da dinâmica, começamos a falar de Caetano Veloso, de cultura nordestina, de música, cultura de Formosa. No final da tarde eu fui visitar algumas escolas de educação de séries iniciais.

(Diário de bordo 5 – 27/05/2004)

O diário 5 comprova a observação que foi feita anteriormente: algumas professoras, em um mesmo contexto, assumem dois papéis sociais, o de mãe e o de professora, pois freqüentam o curso de formação e ao mesmo tempo assumem a responsabilidade de cuidar do filho.

Os fragmentos abaixo mostram, em outro momento, como M.L. utiliza as mesmas estratégias das oficinas anteriores para mediar os eventos de letramento, norteado por temas diferentes e com a participação de pessoas diferentes que assumem a identificação de professores em formação continuada.

M. L.: venham todas pra frente... vamos fazer uma dinâmica..pra socializar...se você quiser vir..R...participar/?/ [...] bem-vindos à oficina...[PALMAS]/?/.tá jóia..vou te dar... sentem mais pra cá Mt., L....vocês estão muito distantes../?/...reconhecer nossos objetivos..ou seja..na TP de vocês tem nossos horizontes...que são as mesmas coisas..reconhecer as noções de tempo de espaço...são representadas em nossa cultura...e como oferece a ampliação da visão de mundo..de nossos alunos...como vocês acham que a noção de tempo e espaço são representadas em nossa cultura..gente? Como nós podemos identificar tempo na nossa cultura?...

D.: através de fotos..data de aniversários..

M. L.: nosso dia...o que tanto nós manuseamos..pra tempo?

[...]

Muitas vozes: hora..relógio..

M. L.: que mais.

[...]

M. L.: na nossa cultura...e qual outros tipos de espaço.. nós podemos conhecer?

[...]

E.: eu vi aqui que quando a criança é pequena...ela tem uma visão de mundo...depois que cresce outra visão...quando é pequena mora em uma cidade..vê uma cidade enorme..depois que cresce a cidade se torna pequena.

M. L.: o que quer dizer contraste? Se fosse olhar dentro do dicionário mesmo.. o significado de contraste.

E.: oposto..contrário..

[...]

M.: a gente.. às vezes.. pensa que os índios são brutos mais...eles são mais sensíveis que a gente.. é difícil a gente pegar e abaixar para conversar com os filhos...

M. L.: muito difícil..então é uma coisa de cultura... eu tinha muita curiosidade de saber...o..Mr...bem-vinda..eu tinha muita curiosidade de saber..como que as índias estando em sua época..de regras..como a gente fala..como elas fazem...um dia eu assisti a um filme..elas ficam em um quarto escuros os três dias certinhos..só tomando sopa até passar...depois elas vão ao rio e tomam banham e estão livres até o outro mês..então elas são afastadas do meio da convivência do meio.. com outras pessoas da tribo...elas ficam isoladas...se forem 10 índias..as 10 índias ficam dentro de um quarto escuro tomando sopinha..e tudo..elas só tomam caldo...durante três dias certinhos...

E.: Por quê? Por que a tribo acha que elas estão impuras...ou porque elas são resguardadas?

M. L.: agora vocês vão levantar... pra gente fazer a dinâmica do balão.

[...]

M. L.: vocês vão ler o resumindo da seção 2...tá...e vocês vão ler o resumido da seção três [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] [AS PROFESSORAS FOLHEIAM OS FASCÍCULOS] vocês já leram a TP..praticamente.[CELULAR TOCA] nós vamos fazer o resumindo..peço mais uma vez que da importância de estarmos fazendo a leitura PRÉVIA..né..porque fazendo a leitura prévia a participação nossa é vem mais ativa..quem é do grupo 1..lê..faça seu comentário...na hora que eu ver que é para fazer intervenção eu vou fazendo.

M. de L.: /?/ é dotado de vocabulário para expressar...a foram como o mundo..em especial o tempo..espaço..é categorizado pela aquela cultura..

[...]

M.L.: em nossa língua as categorias temporais como passado...presente...e futuro são expressas pelo sistema verbal e outros recursos..é exemplo da conjugação dos verbos..por exemplo..quando eu digo assim..fiz um ótimo trabalho...que dizer o que..que é passado..eu fiz..né..eu faço..agora nos estamos aqui..presente...estaremos na próxima

oficina..estaremos..futuro..então levar a entender isso..da qual já dispomos do verbo..dá o tempo..

Mte.: às vezes a criança..ela não tem noção assim...do tempo..como fazer...tia hoje? Amanhã...às vezes ela não tem muita noção do tempo..por isso é necessário trabalhar o tempo..então a gente tem de trabalhar o tempo..o ontem..o passado o futuro.

[...]

M. L.: a: tá a parte de aniversário...o calendário que a gente faz na sala de aula.. é importante trabalhar...com as crianças...assim..eu trabalho com todos meus meninos a data..né..cada dia..cada dia.. a gente muda o calendário.. tem lá dia da semana..é a data do mês..do ano..né..a gente vai mudando..

Gi.: Toda vez que eles chegam à escola..eles perguntam..que lanche tem hoje..tia? Eu vou pedir às meninas da cozinha para me dar a agenda da semana toda...eu vou copiar no quadro..os meninos vão chegando..tia..que lanche tem hoje..vai lá na cozinha perguntar. Eu vou perguntar as meninas os dia certinho..que tem lanche certo..[BARULHO DE CARRO] eu falei hoje pra eles vou trabalhar o lanche com vocês..discutir qual lanche ele gosta..qual lanche mais gostoso..vocês vão ver.

Mte.: nós compramos aquele calendário de madeira..pra não estragar..né..e é tão bom..porque podemos ver o tempo hoje..se está quente..se está chovendo../?! “tia não tem sol”..vamos aguardar pra ver como vai ficar o tempo../?! eles já sabem o tempo todinho..estou trabalhando mês..eles já sabem 23..26.. o mês que tem 30 dias.. quando vai até 29..então..é muito importante saber o dia da semana..o ano em que a gente tá..eu trabalho tudo isso.

[...]

E.: nossos alunos devem se familiarizar com as expressões de tempo..hoje..amanhã...depois de amanhã..dia..noite..meia dia..são muito úteis na nossa relação diária..é aquilo que nós falamos..é o que eles fazem confusão..

M. L.: eles podem jantar e almoçar..almoçar e jantar...eu jantei muito..

E.: eles trocam muito...as vogais nasais do português são marcadas com um til ou seguida da consoante em..en..as escrita das palavras com vogais..ditongos nasais..é em potencial difícil para alguns alfabetizando..quer dizer porque a gente trabalha muito com o til em expressão igual mamão..mamãe..ai eles pegam o que vêem..eles têm essa dificuldade na hora IN não tem o som do til e do a..então eles ficam muito de falar TAMBE confusos..”tia porque que não tem aquele acentinho que parece uma

cobrinha? “ O til...a gente tem de explicar pra eles [BARULHO DE MOTO].

[...]

C.: uma coisa que acho muito importante lá na nossa escola..na escola que a gente trabalha..é que lá tem o momento cívico..toda quinta-feira a gente tem o momento cívico..então antes de entrar.. os alunos cantam o Hino Nacional...e o Hino de Formosa..os alunos do pré-escolar aprende a cantar o Hino de Formosa no pré-escolar..por causa da formaturinha deles..então no dia da formatura..eles cantam o Hino de Formosa e o Hino Nacional.. então..isso é muito importante..vê que gracinha os meninos cantando o Hino de Formosa...

O tema da oficina, do dia 27 de maio de 2004, é o tempo e o espaço. Esse tema, como vemos com as transcrições, segue turnos de fala bem organizados, com a exploração de forma delimitada do assunto. Contudo, em alguns momentos, há extrapolação da temática, o que suscita a discussão de assuntos curiosos, como expõe M.L. ao falar do período de regras das índias e Gi. ao falar da importância para as crianças de saber qual será o lanche do dia e, ainda, C. comentando o momento cívico em sua escola.

Nesses fatos, verificamos a produtividade e riqueza da interação face a face, em que se contemplam os relatos de experiências e se conhece de fato a realidade social de professores em formação continuada. No relato de Gi., identificamos uma realidade social que se repete em muitos lugares do Brasil, a importância da merenda escolar para as crianças. C. já mostra a valorização de símbolos da pátria, que é uma forma de identificação de sua personalidade. O que demonstra que nós não trabalhamos só conteúdos na sala de aula, mas valores, crenças e ideologias.

Por outro lado, E. parte de uma explicação teórica para exemplificar um fato que ocorre na sua sala de aula: a dificuldade dos alunos de assimilar o registro na escrita de sons nasalizados.

Van Dijk (1999) postula que a compreensão do discurso está interligada a processos funcionais ocorridos no contexto social. Ou seja, os usuários da língua constroem uma representação do texto e também do contexto social, estabelecendo uma representação interacional. Assim, a interação consiste no desdobramento de um tema trabalhado pelas professoras. Tal tema resulta em diferentes discussões, exposição de vivências pessoais e reflexões de fatos sociais.

Diante da exposição dos tópicos 6.2, 6.3 e deste, confirmamos a subasserção “Os conhecimentos teóricos, as experiências pedagógicas registradas no gênero mediacional elencam discussões, reflexões e comparações de práticas pedagógicas no contexto de interação face a face”. Visto que as professoras na interação discutem temas teóricos específicos materializados no gênero mediacional e, ainda, extrapolam sua compreensão, fazendo inferências de vários assuntos, como é o caso da regra da índias.

## 6.5 Professoras, Letramento Situado e Gênero Mediacional

Nesta parte, vamos ouvir o que as professoras têm a dizer quanto ao letramento situado delas, tendo o gênero mediacional como um dos instrumentos desse processo, o que elas chamam de material.

Vale ressaltar que assumimos a perspectiva de Bazerman (2005, p. 31) que “gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam”. Assim, vemos os gêneros como configurações abstratas que são reconhecidas como atividades de linguagem que orientam as ações sociais das pessoas.

Os dados aqui analisados resultam de entrevistas realizadas com algumas professoras que freqüentavam as oficinas de formação continuada. Dentre essas entrevistas, selecionamos a de M de L., L., F. e D. Começamos expondo alguns turnos de fala de M de L. que foram se estabelecendo na interação face a face.

M. de L.: eu me baseio muito nesse material, só que é assim... a gente se sente um pouco insegura em relação a algumas coisas, sabe.. aí então... eu procuro o máximo usar as atividades /?/

M. de L. refere-se a conhecimentos que estão organizados na forma de um gênero de sala de aula registrado na escrita, que se apresenta no suporte material. Esse termo material tem natureza metonímica, porque “há uma relação de *contigüidade* entre o sentido de um termo e o sentido do termo que o substitui. *Contigüidade* significa ‘proximidade’” (Guimarães; Lessa, 1988, p. 21).

No material, estão os conhecimentos de leitura e de escrita sistematizados na forma de gênero discursivo, com a finalidade de promover o letramento tanto para

ela como aos seus alunos, pois a proposta do material é transformar práticas sociais.

M. de L.: Com certeza.. eu acho que não adianta eu querer passar uma coisa pra eles só porque está no material.. é bonito..aí..tenho que ver a realidade deles.. como eles estão, como é a aceitação deles...o que eles vão ganhar com isso...analisar todas as perspectivas.

Talvez, a insegurança de M. de L. esteja no pensamento de que nem sempre o que a escrita registra constitui uma verdade absoluta, pois, como ela mesma relata: “não adianta querer desenvolver uma atividade só porque está ali escrito no material”, mas antes de mais nada, o professor precisa refletir sobre o que está proposto, como atividade, serve realmente para determinada realidade social.

M. de L.: Oh! Olha no início..eu fiquei sem saber...porque eu já fiz um monte de cursinho, só que antes a grande maioria dos cursos...que eu fiz...eram só aquelas coisas que você via... mas não dava para aplicar na sala de aula..porque era uma realidade totalmente diferente..né..em relação ao Praler..eu me sinto segura, pra mim tem sido proveitoso mesmo...porque eu planejo as minhas aulas com a minha colega que também é professora de 1ª série..né.. e aí então a gente baseia demais...muito..grande parte é no material do Praler..pra mim está /?/ porque..hoje quando alguém vem me questionar..porque esse tipo de trabalho do Praler..que você vai do texto à frase...à palavra..da sílaba..depois pra letra.. é uma coisa complicada para quem não está dentro..pra quem não está dentro do programa.. e agora..quando questiona assim..mas seus meninos sabem cantar música mesmo sem saber ler a música..entendeu..aí eu já tenho assim...já tenho um embasamento para discutir com eles.. e mostrar o ponto de vista..mostrar assim a realidade do programa como é que se trabalha, o que se pretende com isso..né..antes assim..às vezes.. quando as pessoas questionavam com relação a um tipo de trabalho novo.. a gente ficava sem palavras..para poder responder..não tinha argumentação...agora..não...eu estou falando isso...porque eu tenho passado por essa experiência...dentro da minha própria escola..né..então..é..quando alguém vem argumentar...comigo isso..aí eu já tenho um embasamento para poder defender o meu ponto de vista.. em relação ao curso..eu tenho notado..assim..não só eu...mas o pessoal da escola tem comentado que meus alunos têm desenvolvido bastante..com isso.

Não queremos aqui avaliar um programa, mas analisar como o conhecimento é organizado, isto é, como o letramento pode proporcionar a uma pessoa refletir sobre a sua prática, utilizando para isso um instrumento que leve a isso. No caso de M. de L., ela comparou aquele monte de curso que não dava para aplicar na sala de aula com um instrumento de letramento que garanta conhecimentos que possam ser

aplicados na prática e, que até proporcione o compartilhar desses conhecimentos com o outro.

Ela também expõe que se sente mais à vontade para argumentar, expor suas idéias, pois tem embasamento teórico para isso. Portanto, como vemos no discurso de M. de L, não adianta ter aulas virtuais, na forma de módulos de um programa, só para cumprir um protocolo institucional de oferecer formação continuada de professores. Promover a reflexão e transformação de uma prática talvez seja o mais importante na inclusão à cultura letrada.

O discurso de M. de L. faz-nos refletir, remetendo ao ideário de Barton (2000), na paráfrase: o melhor modo de as pessoas ampliarem sua compreensão das práticas de letramento, é refletindo sobre as próprias práticas do cotidiano que são norteadas pelo letramento.

Com relação ao programa de Apoio a Leitura e Escrita – Praler, direcionado à formação continuada de professores de séries iniciais, como W.R. descreve em sua entrevista, que podemos conferir a seguir. De fato a proposta era proporcionar um letramento reflexivo e que levasse o aluno virtual à transformação de práticas sociais

[...] no Praler..em todos os projetos que nós fizemos...nós não queríamos o texto contínuo..né..ele nunca foi linear..porque sempre teve muita ilustração..muitas outras formas de representação que não só ..pra fortalecer essa linguagem não-verbal com outros recursos..mas isso eu sempre defendi..defendo que o texto seja no material impresso...que um é diferente das outras mídias...que seja intercotado por momentos que você coloca o aluno em atividade né..pensando...e ajudando...antecipando conteúdos que virão..né...se nós tivemos a intenção de construir determinado conceito... a gente..levava esse aluno a pensar na experiência DELE..a buscar vivências...a buscar conceitos..que ele já tinha construído..relatar..organizar esses conceitos..de uma forma que pudesse..a própria fala dele já ser introdução ...do..tema do conteúdo seguinte ..né...então é como se fosse um texto que tem muitas lacunas que são intenções educativas..não é uma lacuna por ser um buraco...é um texto que tem lacunas onde o aluno constrói parte dessa ponte para unir esses vários conteúdos..né...pra nós...nós entendíamos que fosse uma atividade construtivista..porque teria..baseada na teorias de conhecimento prévio..ele teria personalizar..invocar os conhecimentos prévios dele..pra poder buscar solução..ele constrói uma parte desse conteúdo..na seqüência a gente discutia muito com os autores..que na seqüência da atividade...a gente chamava essa atividade que ficou entremeada no texto.. nós chamávamos de uma atividade de estudo..de aprendizagem..porque...era uma atividade que esta dependendo para ele prosseguir..né e a gente sempre dizia ao autor /?/que ele deveria..poderia dar continuidade depois de um tipo de atividade dessa..que ele deveria..é

trazer algumas evidências...levantar alguns pontos que possivelmente o aluno teria trabalhado ao desenvolver a atividade [...]

As aulas das quais participou virtualmente M. de L., o que estamos chamando de gênero mediacional, ou seja, a configuração materializada na escrita, por si só não constitui um instrumento de letramento, mas o discurso do professor virtual ali registrado e didatizado é o que pode promover o letramento.

Porém, para que isso ocorra, condições físicas e sociais são necessárias, como identificamos no discurso de M. de L.:

M. de L.: Ah! Sim, você fala das TPs?...acho assim com relação à linguagem, não é difícil de compreender e também aquelas coisas que a gente tem dúvida..sempre têm no finalzinho..sempre tá lá..é um tipo..um vocabulário..eu não tenho encontrado dificuldade em entender não..o meu problema maior é o de todos...é o tempo que a gente quase não tem..né..mas eu sempre procuro..eu até coloquei aqui..na minha ficha.. que tenho que preencher..que muitas vezes..assim..eu voei..porque assim..estava lendo assim tão cansada...tão cansada...que ..às vezes... passa despercebido algumas coisas..mas com relação à linguagem..mas com relação ao cansaço mesmo..eu leio..à noite..depois que eu chego do trabalho..pois eu tenho dois filhos..leio depois que eles dormem..mas nunca venho pra cá..sem ter lido..pelo menos 50% da unidade.

A professora expõe que não basta o texto ter uma linguagem acessível, de fácil compreensão, mas a falta de tempo para ler é prejudicial para seu aprendizado. Isso envolve, talvez, a jornada excessiva de trabalho que muitos professores enfrentam no seu dia-a-dia, o exercício de vários papéis sociais, como para as mulheres, de ser mãe, dona de casa e profissional etc.

L. também fala do material. Vale ressaltar que estamos entendendo “o material” como a forma metonimizada de aulas registradas na escrita. Então, ela diz que:

L. É.. é um material muito bom esse material que a gente .. é.. trabalhou.. né.. e que continua trabalhando.. é.. é.. uma assim interessante.. quando você trabalha.. é.. algum tempo já na área de educação.. e sempre que for um professor /?/. né.. que você começa a trabalhar numa outra linha.. você vê o tanto que você percebe dificuldade no seu trabalho.. né.. o tanto

que você consegue melhorar.. o que você tem pra passar.. então eu gostei muito de.. de trabalhar com esse material e acho que quem trabalha é privilegiado.. né.. não é porque eu estou na sua frente não.

R.: hum.. NÃO.. é isso.

L.: Se eu gostar eu falo.. se eu não gostar.. eu falo do mesmo jeito.

R.: Não.. eu quero que fale isso mesmo.

L.: E.. e o meu trabalho tá cada dia melhor.. né.. eu quero que vocês façam coisas cada vez melhores.. hahaha.

R.: Ah não! E.. é.. o cunho dessa pesquisa é isso mesmo.

L.: Humh.

R.: É, sabe.. o professor tem que sempre falar.. criticar.. ele não pode.. porque como é que o trabalho vai melhorar.

L.: É.. Isso eu.. /?/

R.: Você me fala.. que essa parte de lingüística tá pesado.

L.: Tá mesmo.

R.: Então a gente poderia.. criar uma forma de lingüística para amenizar.. não é.. pra ficar mais acessível.. pro professor se.. o objetivo é.. é trabalhar essa parte de forma mais acessível.. e se você não me fala.. como é que eu vou saber.

L.: Verdade.

R.: Tem que falar.. tem que se.. tentar.. ah.. não gostei por causa disso.. disso e disso.. o professor que usa o programa beneficiando ele tem que falar .. mas é aquilo que você fez.. só o professor entende.. e.

L.: Uma outra coisa que eu também queria.. é.

R. /?/

L.: Comentar.. né.. com você.. nós temos.. é muitas crianças evangélicas.. né.. e eu fui trabalhar de acordo.. eu fui trabalhar /?/

[...]

L.: Sobre eu.. então.. é nós /?/ tanto das crianças quanto dos pais. Em relação a trabalhar com algumas músicas.. eu acho que.. como tá crescendo esse espaço no Brasil... acho que tinha também que dá uma amenizadinha também nessa.. nesse lado.

Ao falar do material, L. faz duas observações que ajudam na nossa reflexão.

Primeiro, ela utiliza a palavra “pesado” atribuindo a dificuldade que teve de entender algumas abordagens de lingüística tratadas nas aulas escritas do Praler. Geralmente, falar de lingüística é complexo porque constitui um conhecimento novo para muitos professores.

Talvez, a falta de conhecimento prévio da abordagem de tópicos lingüísticos seja a causa de ser “pesado”, visto que essa abordagem só recentemente passou a ser tratada na formação de professores de séries iniciais.

A professora L. comenta, ainda, sobre uma música que aparece em uma das unidades estudadas e que foi utilizada por ela, na sala de aula, para desenvolver algumas atividades, mas que não foi bem aceita pelos pais e pelas crianças, que

são evangélicos. Essa inferência, tiramos do discurso da professora que não deixa isso muito claro em suas palavras, mas sinaliza com a palavra “amenizadinha”.

Esse tipo de comentário é oportuno para que reflitamos sobre a complexidade que é fazer a seleção de conteúdos para elaborar aulas materializadas na escrita para alunos virtuais, pois, às vezes, fazemos conforme nossa cultura, valores crenças e ideologias, sem ter contato com o aluno real, que são pessoas com convicções diferentes das nossas. Dessa forma, seguimos orientações etnocêntricas (Bortoni-Ricardo, 2005), em que nos guiamos por nossas experiências de mundo sem considerar a do outro.

Tentar adequar conteúdos e atividades conforme o perfil sociolinguístico do aluno real não é tarefa fácil. Por isso, talvez, haja a necessidade das instituições educacionais promoverem a diversidade de letramentos, para que o professor possa escolher os materiais mais convenientes para sua realidade social, de forma que não se feche para a diversidade cultural.

L. fala sobre as atividades que pôs em prática em sua sala de aula, com seus alunos. Essas atividades, geralmente, os professores virtuais sugerem aos professores em formação, cabe a eles colocá-los em prática ou não.

L.: Todas as partes que..que eu utilizei que você..é..é...eu trabalhei bastante gostei e tive resultado positivo.

R.: Qual é então.

L.: Eu me lembro da..daquele texto do peixinho..do aquário.

R.: Hum.. rum.

L.: Eu trouxe o aquário do menino lá pra sala...eu trabalhei com eles...né...e foi assim maravilhoso..foi ótimo trabalhar com eles..trabalhei dentro desse mesmo texto..trabalhei a fotografia..interpretação textual..trabalhei...animais domésticos.. animais de estimação...trabalhei um monte de coisa..com um texto só..eu fiquei quase duas semanas com o mesmo texto..todo dia tinha.

R.: /?/ Desta área.

L.: Assim..Tudo em relação ao lúdico..que eu coloquei em prática..teve uma boa resposta.

O relato de L. demonstra resultado positivo da realização de uma atividade com os alunos. Essa atividade está sugerida em módulo do Praler. O resultado positivo aconteceu, porque a professora planeja e usa a criatividade como ela mesma revela.

L. revela na interação face a face, no gênero entrevista, faces de seu papel social de docente. Em seus turnos de fala, podemos explorar a identidade de uma pessoa de discurso coerente e centrado na ação de educar, que sinaliza a preocupação com a realidade social dos alunos.

L.: Porque..nós...é...eu acho que todas as escolas aqui..eu tenho criança que... que mexe com computador..que tem computador em casa..e tem criança que senta do lado que não tem um caderno..que a gente tem que auxiliar..que tem que oferecer esses materiais..entendeu... /?/ ...então são mundos diferentes que você tem que auxiliar dentro da sala de aula.

Nesse fragmento L. mostra a face de sua sala de aula, composta pela heterogeneidade e as desigualdades sociais: crianças com computadores em casa e crianças que não têm um caderno (item essencial para um aluno).

Nas trocas de turnos face a face reveladores de identidades, interagimos com outra professora, F., que tem a mesma opinião de L., em relação ao conteúdo de lingüística. F. usa o mesmo termo de L. “pesado” e acrescenta que são muitos “nominhos”, muitos detalhes para aprender, o que fica mais fácil de compreender, quando há exemplos do uso da linguagem. Isso comprova que a lingüística é um conhecimento novo para a professoras de séries iniciais.

F.: Eu acho mais complicado pra mim a parte gramatical..já que eu não trabalho muito com isso.. hum..rum.. né.. pra mim é.. mais.. mais complicado essa eu acho que a pontuação..apesar de eu trabalhar a pontuação tu.. tudo eu sempre contextualizei.. minhas aulas.. então eles já tenho noção de tudo por mais que eu me aprofunde..eles já têm noção de tudo.. é então também a maior dificuldade é.. gramática mesmo.

R.: A Lingüística.

F.: A lingüística isso nossa.. é pesado.

R.: É muito pesado.  
 F.: Isso..é muito nominho é muita coisinha.  
 R.: Você..você acha que aqueles nomes de certa forma vão atrapalhando.  
 F.: É.  
 R.: Mas na hora dos exemplos você...  
 F.: Não..aí a gente vê a realidade né mais.. eu acho muito.. muito /?/  
 R.: Muita coisa pra colocar na cabeça né.  
 F.: Isso  
 R.: Então quer dizer que essa foi a parte que você achou mais complicada né..a parte de lingüística né. Se acha que a linguagem é que tá difícil ou é por causa mesmo que são muitos nomes.  
 F.: Não..porque são muitos nomes..é muita coisinha que você tem que tá entrando em detalhes.. muito detalhista /?/ trabalho né..já esse outro..vai pra primeira série.

Destacamos ainda o discurso de F., focalizando suas práticas pedagógicas e sua formação continuada, principalmente, no letramento situado, promovido pelo gênero mediacional.

R.: É..é..assim em relação ao que você aprendeu..lá..né..e o que você tá colocando em prática..tem relação ou você já colocava..se acrescentou mais alguma coisa pra você.  
 F.: Eu colocava mais nem tudo.. eles sempre entende né..aí..igual o primeiro ano que eu comecei a trabalhar com alfabetização..pra mim foi um sofrimento..a gente não/?/ cursos..né...então bom..contextualização..aí do contexto vai pra frase.. da frase vai pra palavra da palavra pra sílaba da sílaba pra /?/.E no colégio eu aprendi que a gente pode fazer o contrário também..  
 R.: Hum..rum.  
 F.: Né...  
 R.: E o texto.  
 F.: É..então eu trabalho assim../?/nada diferente..aí já entra na interdisciplinaridade..já procuro..algum..conteúdo que eu tenho que trabalhar em ciências..estudos sociais..religião..então eu já vou..jogando textos em cima do que..eu tenho que trabalhar..aí eu já jogo matemática /?/também não dá pra jogar tudo né que você tem que trabalhar /?/já é uma coisa mais.  
 R.: Mais.  
 F.: É.  
 R.: Específica.  
 F.: Mais específica..aí não dá pra conciliar tanto..mas assim/?/porque geralmente eu mexo com parlenda..musiquinha..lá não..eu vi quadrinhos..vi outras formas de contextualizar uma aula..que..que não seja só.  
 R.: Música né..narrativa dos alunos..dos próprios alunos.  
 F.: Isso.  
 R.: Você trabalha com os textos deles..né.  
 F.: É.  
 R.: É..eu acho que isso é muito interessante..é..porque..nosso objetivo é..fazer um trabalho..que na verdade..uma linguagem..uns conhecimentos na área de língua...e não só de língua mais..igual ao que você tá falando..Intertextualidade que o professor..não faça ali...que ele use aquilo pra prática dele não falar ah eu faço desse jeito.  
 F.: É.  
 R.: De jeito nenhum..aí eu queria..né..você sente que é assim.. que.. tem como você transformar aquilo sem falar olha faça desse jeito.  
 F.: É.  
 R.: Ou você acha que tem imposição.

F.: Não..igual eu falo pra Re...muitos pais chegam até a reclamar..outros já elogiam de mais..mas eu não sou uma professora que..fica em cima do aluno..eu acho que cada um tem a sua capacidade..cada um vai desenvolvendo conforme a sua capacidade..então..eu..claro que tem criança que você tem que tá supervisionando..mais não falar pra ela fazer assim..assim..assim..assado..cê tem..que dá um jeito..não..porque você não tenta fazer assim..esse negócio de pegar ne..mão..nunca fiz isso..essas coisas assim que..todo mundo acha que é isso que trabalha no pré né.

Para F. o letramento situado a ajuda parcialmente em suas práticas pedagógicas, quando ela diz que nem tudo colocava em prática. Relata sua primeira prática com a alfabetização de crianças e a forma como trabalhava. Com o passar do tempo, ela foi aprimorando sua postura pedagógica, quando revela o trabalho interdisciplinar que realiza, a atitude de privilegiar o texto do aluno além dos outros gêneros que adota para promover o letramento em sala de aula. E, ainda, expõe como é sua relação com o processo de aprendizado das crianças, respeitando a capacidade e o desenvolvimento de aprendizado de cada criança.

Procuramos, em nossos turnos, valorizar a opinião de F. e justificar a abordagem de alguns temas nos módulos de formação, visto que fizemos parte da equipe de elaboradoras do Praler.

Essa justificativa, se analisarmos por outro prisma, constitui a ratificação que se estabelece em uma interação face a face, em que uma pessoa assume a condição de participante. Além disso, “A conversa é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas” (Goffman, 1998, p. 15).

Na interação com D., ela expõe que as sugestões do gênero mediacional ficaram claras e que dão para colocar em prática. As sugestões a que ela se refere, são atividades descritas em boxes e que o professor pode desenvolver em sua sala

de aula, como já dissemos anteriormente. Mas um fato relevante deve ser observado na voz de D. no seu quinto turno de fala.

R.: No que diz respeito assim..ao que tá lá..você acha que se aproxima da sua prática.  
 D.: Muito..tem muita coisa ali que dá pra..é../?/  
 R.: Que é da sua parte.  
 D.: Hum..ram.  
 R.: Hum..hum..a L. até que comentou comigo..que..também a gente só coloca as coisas pra se pode estudar.  
 D.: Isso..e aquele..eu gostei daquele assim muita sugestão ali que dá pra gente colocar assim..ficou bem claro né..a explicação assim dá pra gente colocar bem.  
 R.: Ah.. então quer dizer que a linguagem não foi muito difícil pra vocês.  
 D.: Não..pelo menos pra mim não.  
 R.: Hum..é porque às vezes a gente se preocupa com esse monte de coisas que tem ali.  
 D.: Acho que é por isso que até assim..me..incentivou..assim a minha leitura porque..quando a gente tá lendo/?/a gente perde o interesse né..e aquilo lá não..agente já lendo vai entendendo direitinho../?/.  
 R.: Hum..rum..é você não acha..que é você ó..seja bem sincera..você não acha que a imposição..porque lá não..você sente que é..um uma linguagem pra imposição ou que é sugestão mesmo.  
 D.: Eu acho que é sugestão.

Esse fato relevante diz respeito ao incentivo à leitura que a linguagem mediacional proporciona, como D. mesma declara e também chama de “Aquilo lá” , que são as aulas materializadas na escrita, que muitas vezes, apresentam uma linguagem acessível e facilitadora.

D. revela uma dificuldade em seu papel social de professora. Ela nos fala como são seus alunos, pois sua realidade em sala de aula é diferente da realidade das demais colegas.

D.: Então a dificuldade maior que eu achei foi essa assim..por causa da inclusão..né..então tem muita coisa eu tenho aluno bem..que ele atrapalha grita dentro da sala então principalmente aquelas atividades gestões de idades..pra gente trabalhar oralidade..fica..bem difícil de trabalhar na minha sala bem complicado por causa deles.

D. trabalha com a inclusão, isto é, sua turma, também, é composta por alunos com necessidades especiais. Esse fato ficou fora do conteúdo estudado pela professora e das sugestões de atividades. Visto que ela ressalta que a oralidade fica

bem difícil de trabalhar em sala de aula. Portanto, nem sempre os temas apresentados nas aulas materializadas ajudam nas necessidades pedagógicas dos professores.

Confirmamos a subasserção “o gênero mediacional atende às expectativas do professor em formação continuada no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos” quando verificamos que as professoras entrevistadas se servem de propostas de atividades, registradas no módulo do Praler, para aplicarem em sua sala de aula, mas adaptando-as conforme sua realidade, como identificamos em seus discursos.

Por outro lado, quanto à teoria, L e F. apresentaram dificuldade em entender temas referentes à lingüística. D. declara seu interesse pela leitura por causa da linguagem facilitadora do gênero mediacional, mas que a sua realidade pedagógica não tem muito a ver com sua formação continuada, visto que trabalha com a “inclusão”.

Ao longo deste capítulo, foi revelado o perfil das professoras em formação continuada, alunas virtuais. Em seus próprios discursos, elas foram revelando que são mulheres que exercem, quase na totalidade, o magistério na educação básica, no Brasil. São profissionais que, às vezes, assumem a sobreposição de papéis. São estudantes universitárias. São criativas e sabem transformar os conhecimentos teóricos em prática pedagógica. São mediadoras em contexto de letramento situado. E além de tudo cumprem jornada de trabalho exaustiva.

Essas proposições confirmam a subasserção: “O discurso que ocorre na interação face a face revela o perfil sociolingüístico e a identidade de professores em formação continuada.”

## 6.6 Considerações Finais

Neste capítulo, revelamos o perfil de docentes, que exercem papéis sociais comuns à maioria das mulheres de hoje: mãe e profissional. Elas participam de um contexto de letramento situado, organizado por uma instituição governamental, que se serve de programas, com a finalidade de promover a formação continuada. Para esse letramento, pessoas especializadas em determinada área do conhecimento materializam, na escrita, aulas, que nomeamos gênero discursivo mediacional.

Seguindo princípios da pesquisa etnográfica, investigamos como se estabelece a interação face a face dessas pessoas, que geralmente imaginamos, mas não conhecemos e verificamos que a interação é extremamente produtiva para se trocar experiências, conhecimentos e entender a realidade de nossos alunos virtuais.

Por outro lado, a interação face a face leva-nos a verificar até que ponto contribuimos para o letramento situado, com nossos conhecimentos teóricos e práticos, refletindo sobre a linguagem que organiza as ações sociais, por meio de gêneros discursivos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomamos, de forma sintética, discussões que estabelecemos ao longo deste trabalho e reiteramos as respostas às perguntas de pesquisa e a confirmação das subasserções. Dessa forma, chegamos a atingir o objetivo geral do trabalho e confirmar a asserção geral.

Esta tese é o resultado de um trabalho que se apresenta em sete capítulos, bibliografia e anexos (diários de bordo, transcrições de interações e de entrevistas). Ele tem como objetivo geral investigar e analisar o gênero mediacional desde sua elaboração até a sua recepção. Diante desse objetivo, lançamos a asserção geral “a investigação do gênero mediacional compreende desde o processo de sua elaboração até o processo de sua recepção. Assim pode-se perceber como ele organiza ações de linguagem.”

No primeiro capítulo, apresentação, contextualizamos o trabalho, expondo, de forma sintética, nosso objeto de estudo, motivo da pesquisa, bases teórica e metodológica, proposta de contribuição e descrição de cada capítulo.

Em “Método de pesquisa – perspectiva etnográfica”, abordamos a etnografia, de natureza qualitativa, em que nos centramos na observação, análise e interpretação. Esse método é a base da geração dos *corpora* da tese. Dele, vem a inspiração para a utilização de asserção e subasserções, que são confirmadas ao longo do processo de investigação, análise e de interpretação dos dados.

Nesse capítulo, explicitamos as perguntas exploratórias, objetivos geral e específicos, asserção geral e subasserções e descrevemos, de forma detalhada, a arquitetura dos capítulos 4, 5 e 6. Tais partes constituem o bojo da tese. Neles, confirmamos as subasserções elaboradas para monitorar a pesquisa.

No terceiro capítulo “Abordagem teórica: sociolingüística interacional, letramento situado e gênero discursivo”, resenhamos estudos de teóricos dessas três vertentes. Esses estudos fundamentam as análises dos capítulos 4,5 e 6. Recorremos à sociolingüística interacional para elucidar fatos da interação face a face. Ao letramento como prática social, para subsidiar as análises referente à leitura, à escrita, e ao ensino-aprendizado, formação continuada de docentes, envolvendo o gênero mediacional como instrumento mediador. À teoria dos gêneros discursivos para elucidar a dinâmica de produção e uso do gênero mediacional. Enfim, propomos reunir os princípios dessas vertentes para dar suporte ao que defendemos.

No “Gênero discursivo mediacional”, capítulo 4, descrevemos e analisamos aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos dessa configuração. Para isso, utilizamos recortes de textos, que consideramos desse gênero, identificados em diferentes programas de instituições da área de educação, voltados à formação continuada de docentes da educação básica, na modalidade de EaD.

Nesse capítulo, respondemos à pergunta “Quais os aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos podem ser identificados na produção do gênero discursivo mediacional, além dos que foram identificados em estudo anterior (Sousa, 2001)?

Em Sousa (2001), consta a pesquisa de módulos destinados apenas a um programa: Curso de Pedagogia para Professores de Séries Iniciais – PIE, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB). À época identificamos as estratégias que o compõem: contextualização, paráfrase, expressões que marcam fluxo de informação, intertextualidade, perífrase, dêitico “você” e repetição.

Neste trabalho, pesquisamos sete módulos, de EaD, de diferentes programas voltados à formação de professores da educação básica: Aprender a aprender/UniceuB, Linguagem e alfabetização/CFORM/UnB, Grados/Cead/UnB e Praler/MEC. Na análise, verificamos que, de fato, aspectos (estratégias) identificados em Sousa (2001) também foram encontrados em tais fragmentos.

Como informação nova, acrescentamos, ao estudo, as tipologias discursivas, que aparecem nos textos, principalmente no gênero mediacional e identificamos o aspecto multimodal e atividades de sistematização.

Diante da exposição do capítulo, consideramos ser o gênero mediacional uma configuração tipificada para o letramento situado, formação continuada de docentes. Essa configuração envolve aspectos lingüísticos, discursivos, sociais e interativos, que vão sendo explicitados na discussão da tese. Dessa forma, compreendemos que esses aspectos estão relacionados ao discurso do professor virtual, à finalidade social do gênero mediacional e à forma de trabalhar isso para construir um discurso mais envolvente, mais mediado e que proporcione o letramento aos destinatários específicos.

Portanto, confirmamos a subasserção “O gênero mediacional já apresenta uma tipificação voltada para determinados contextos sociais, entre os quais a formação continuada de professores da educação básica.” E, ainda, podemos confirmar a asserção “o gênero mediacional é um *‘megainstrumento’* porque compreende uma categoria que abrange dimensões lingüísticas, discursivas, sociais e interativas, e organiza ações de linguagem”, por vários motivos. Entendemos, o gênero discursivo como *‘megainstrumento’*, conforme Schneuwly (2004, p.75), no sentido de “que fornece suporte para a atividade, nas situações de comunicação” e

constitui-se referência e forma de linguagem específica para o letramento situado dos alunos virtuais.

Vale ressaltar que o capítulo 4 descreve a configuração do gênero mediacional, para que se possa entender melhor o estudo dos capítulos posteriores.

No capítulo 5 “Gênero mediacional na perspectiva do elaborador – professor virtual”, expomos e analisamos revelações de três professoras, redatoras de textos para formação continuada de docentes, na modalidade de EaD. O discurso delas vai além da simples resposta à pergunta: “Como se organiza o contexto para a elaboração do gênero mediacional na perspectiva do redator (professor virtual), considerando o interstício que há entre sua realidade social e a do professor em formação continuada (aluno virtual)?”.

As elaboradoras revelam que para se produzir textos para EaD, formação de professores, muitas atividades são desenvolvidas, por exemplo, pesquisa de material e pilotos de pesquisa na perspectiva etnográfica, com o objetivo de conhecer a realidade dos supostos alunos virtuais, que se servirão do texto como instrumento mediador para seu letramento situado. Além disso, são realizadas ações de linguagem: ler, compreender, interpretar e produzir. Portanto, práticas de linguagem que reúnem dimensões sociais, cognitivas e pragmáticas e envolvem as próprias elaboradoras em práticas e eventos de letramento.

Para confirmar a subasserção “Quem elabora o gênero mediacional tem internalizado o conhecimento de seu padrão textual” expomos revelações de W.R., L.G. e T.F. que, respectivamente, resumem-se no seguinte:

- Um gênero que tenha em seu formato teoria, sugestão de atividades, que levem os alunos virtuais a construírem seus conhecimentos; e, ainda, sugestões de como realizar atividades de pesquisa.

- linguagem bastante simples, gostosa de ler que proporcione uma leitura facilitadora .
- o elaborador do texto precisa trabalhar estratégias discursivas que facilitem os estudos do aluno virtual. Isso deve ocorrer de maneira amigável, em tom certo, com a linguagem do texto, apresentando conhecimentos consolidados, necessários à formação do professor e que não sejam materializados na escrita de forma banalizada, com uma linguagem simplista. Além disso preparamos em conhecimentos teóricos que levem a uma reflexão da prática.

Contudo, quem nunca elaborou textos para EaD, não imagina como seja a estrutura de um texto para tal. Esse foi caso de T.F., no início de seu ofício, como podemos conferir na análise do item 5.2.

Por isso, reformulamos o texto da subasserção anterior e formulamos outra subasserção que ficou com o seguinte teor: “Quem elabora o gênero mediacional, dependendo de sua experiência, imagina diversas estratégias de elaborar o gênero mediacional, inclusive um certo padrão textual”.

A subasserção “O elaborador (professor virtual) aciona conhecimentos e experiências pedagógicas de sala de aula para a produção do gênero mediacional”, confirmamos com a pesquisa com as elaboradoras porque todas demonstraram ter experiência docente e saber como se configura o gênero “aula”. E daí como seria a transposição desse gênero para o mediacional.

Confirmamos, ainda, a subasserção “O professor elaborador parte de uma pesquisa prévia, do perfil sociodemográfico de seu suposto aluno virtual (professor em formação continuada), para elaborar o texto destinado ao contexto de letramento situado” com a declaração das elaboradoras que procuravam pelo menos interagir,

por meio de pesquisa, com professores que poderiam se servir do gênero mediacional.

No caso de T.F., ela passou por duas experiências de interação face a face com professores de séries iniciais: uma em Salvador-BA e a outra em Formosa-GO e L.G. realizou um piloto, na perspectiva etnográfica, na sua própria cidade.

Dessas experiências, elas pontuam a preocupação de formar professores leitores. T.F., na interação face a face, percebeu a diferença gritante entre a realidade social e a das professoras que conheceu. Assim, pôde verificar que as atividades elaboradas por ela, a serem aplicadas na sala de aula das alunas virtuais, destoavam da realidade dessas professoras.

Isso mostra que, às vezes, o que materializamos no gênero mediacional, ao professor ideal, não serve para o professor real em formação continuada.

Diante dessas considerações sobre o discurso do capítulo 5, a nossa investigação mostrou que a dinamicidade e a complexidade que envolve um contexto de produção de texto para o letramento situado envolve muitas facetas: prática social, ações de linguagem, diferentes perfis e fator sócio-cultural.

No capítulo 6 “O gênero mediacional no contexto de letramento situado: interação face a face”, respondemos às perguntas: “Qual o perfil sociolinguístico real do professor em formação continuada (aluno virtual) revelado na interação face a face?”, “Como se estabelece a interação face a face em contexto de oficina de formação continuada, tendo o gênero mediacional como instrumento de letramento situado?” e “O gênero mediacional atende às expectativas do aluno virtual (professor em formação continuada) no que se refere à teoria e à prática?”. Para isso, utilizamos dados gerados por meio de pesquisa etnográfica realizada em oficinas do Praler, ocorridas em Brasília-DF e Formosa-GO.

Com a análise e a interpretação desses dados, podemos confirmar as subcategorias que formulamos para essa parte da pesquisa.

Primeiramente, confirmamos a subcategoria “O gênero mediacional é uma espécie de categoria escrita que serve de suporte para as práticas de letramento e ainda promove o letramento situado de professores em formação continuada, na interação face a face”, porque percebemos na observação das oficinas, como os gêneros organizam as ações das pessoas, direcionando o discurso e delimitando o papel social.

Vislumbramos já nas primeiras oficinas discussões, reflexões, trocas de experiências pedagógicas, ações que foram geradas com os discursos e temas das aulas materializadas, gênero mediacional. Isso confirma a subcategoria “Os conhecimentos teóricos e experiências pedagógicas registradas no gênero mediacional incluem discussões, reflexões e comparações de práticas pedagógicas no contexto de interação face a face.”

Na dinâmica da pesquisa, ouvindo as vozes das pesquisadas, estabelecendo enquadres de interação e observando o que acontecia na interação face a face, verificamos que os participantes da formação continuada são todas mulheres, com faixa etária entre 18 e 50 anos. Todas têm ensino médio e muitas estão na faculdade. Muitas exercem diferentes papéis sociais, que se sobrepõem, mesmo quando estão em um contexto específico, como podemos verificar, observando algumas professoras que levaram filhos para as oficinas, porque não tinham com quem deixá-los.

Podemos também conhecer as identidades de muitas delas quando compartilharam conosco a experiência de vida e as pedagógicas. O que nos fez refletir sobre a riqueza proporcionada pela interação face a face, principalmente como fonte

de conhecimentos empíricos, laboratório para quem elabora textos com finalidade social e institucional.

Essa exposição, portanto, confirma a subasserção “ O discurso que ocorre na interação face a face revela o perfil sociolingüístico e a identidade de professores em formação continuada.”

Na interação face a face mais reservada, em entrevista com professoras em formação, confirmamos a subasserção “o gênero mediacional atende às expectativas do professor em formação continuada no que se refere a conhecimentos teóricos e práticos.”

No enquadre de entrevistas, limitamo-nos a falar sobre as professoras entrevistadas e sobre as aulas materializadas do Praler. As entrevistadas revelaram um pouco de seu contexto real. Uma delas observou que o que havia aprendido de teoria servia para fundamentar seus argumentos quando tivesse de falar sobre temas de linguagem. Por outro lado, precisaria adaptar sugestões de atividades, das professoras virtuais, para sua realidade pedagógica.

Duas outras professoras adjetivaram de “pesado” o tema sobre lingüística, conhecimento teórico apresentado em módulos do Praler. Isso mostra, de certa forma, que esse não é um conhecimento comum à formação de professores de séries iniciais.

Uma delas observou o confronto cultural do professor virtual e o dela e de seus alunos, visto que o trabalho com a letra de uma música não foi bem aceito pelas crianças e pelos pais, por causa de princípios religiosos. Isso mostra que nem sempre o discurso do elaborador e suas escolhas de conteúdo condizem com a realidade do professor em formação continuada.

Isso mostra o interstício que há entre o aluno ideal, que imaginamos para o gênero mediacional, e o perfil real de quem o recebe.

Por outro lado, destacamos a revelação de outra entrevistada, afirmando sua motivação à leitura por causa da linguagem facilitadora do gênero mediacional.

Mais revelações do trabalho na interação face a face estão nas próprias falas das entrevistadas e nas falas de outras professoras nas oficinas do Praler, escolhidas para análise e interpretação no capítulo 6.

Diante do que foi exposto ao longo deste trabalho, temos a concluir que:

- focalizamos a elaboração e a recepção do gênero mediacional, aulas materializadas na escrita, com função social e de letramento, percebendo que a produção de texto para servir determinada esfera social envolve pessoas, realidade social distinta, discurso que marca a identidade de quem elabora e de quem recebe o texto. Envolve ainda pesquisa, leitura, compreensão, interpretação e produção de textos e de contextos.
- A etnografia é um método viável e flexível para investigação de como os gêneros organizam as ações de linguagem das pessoas. Assim, confirmamos essa asserção no discurso de Bazerman (2005, p. 37):

Entrevistar e observar mais escritores e leitores, e etnograficamente documentar como os textos são usados nas organizações. Quanto mais rico e mais empírico for esse trabalho, menos dependentes seremos das limitações de nossa própria experiência e treinamento.

O método etnográfico possibilita-nos observar, analisar e interpretar um determinado contexto, vivenciando a realidade do outro. Por outro lado, não precisamos esperar coletar todos os dados para responder às questões de pesquisa, porque desde o início, podemos começar a interpretar o contexto

pesquisado, o que resultará, ao final, na confirmação ou na desconfirmação das asserções como fomos fazendo nesta pesquisa.

Com o auxílio da etnografia, pesquisamos o gênero mediacional desde sua elaboração a sua recepção. Portanto, vislumbramos ser essa configuração um instrumento que medeia e organiza as ações de linguagem, porque:

a produção real e a circulação do objeto discursivo de um texto escrito fornecem um ponto comum de atenção para as diferentes ações e atividades que cada um realiza com respeito ao texto, moldando o papel e as relações do vários participantes e orientando suas percepções (Bazerman, 2005, p. 133)

Por fim, esperamos contribuir com este trabalho para as áreas de lingüística, educação (formação de professores) e educação a distância (EaD) e de lançar um tema para futuras pesquisas, visto que a investigação de um objeto não se esgota.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- ANDRADE, E. et al. *O perfil dos professores brasileiros – Pesquisa Nacional Unesco*. São Paulo: Moderna, 2004.
- ANDRÉ, E. D.A. *Etnografia da prática escola*. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 1998.
- AUSTIN, J.L. *How to do things with with words*. In: URMSON (Ed). Oxford, Clarendon Press, 1962.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G.G. Pereira, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec 1992.
- BARROS, D. L.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.
- BARTLETT, F.C. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press, 1932.
- BARTON, D. et al. (Eds). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballintine, 1972.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London and New York: Longman, 1995.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. Vol I. London: Routledge, 1971.
- BIBER, D.; FINEGAN, E. *Sociolinguistic perspectives on register*. New York: Oxford University Press, 1994.
- BHABA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2001.
- BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e a prática do professor*. Brasília (Prelo)

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1998.

BRAIT, B. (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, C. *Discurso acadêmico: estratégias de variação*. (Tese de doutorado inédita) Brasília: LIV/UnB, 2005.

BRANDÃO, H. N. (Coord.) *Gêneros do discurso na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, R. H. *Society as text*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

CARVALHO, M. C. S. de. *CD Letras: gênero discursivo, práticas de letramento e identidades*. (Tese de doutorado inédita) Brasília: LIV/UnB, 2006.

CASTILHO, A. T.. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALCANTI, M. do C. *Interação - texto*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M.I.P; ASSIS-PETERSON (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

CAZDEN, C. *Classroom discourse*. London: HEB, 1988.

CHAFE, W. L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. (Org). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press 1985, pp. 105-121.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLOLAN, C. *Contexts for learning*. In: CHRISTIE, F. *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. Great Britain: Bookcraft, 1998.

CORRÊA, M. L.; BOCH, F. (Orgs). *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

COSTA, S. R.. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org). *Prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, pp. 67-90.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L. ROTH, D. M. (Orgs). *Gêneros textuais*. São Paulo: Edusc, 2002.

CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. et al. *Gêneros textuais. Reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIJK, T. A.V. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1999.

DIONÍSIO, A. (Org). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, A. ; BESERRA, N. (org). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro, 2003.

DISCINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto Acadêmico, 2003.

DONALDSON, M. The origins of inference. In: BRUNER, J.; HASTE, H. (eds). *Making sense: the child's construction of the world*. London: Matheun, 1987, pp. 97-107.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?* Études le Linguistique Appliquée, 92, pp. 23-37.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_; GOODWIN, C. *Rethinking context*. New York: Cambridge University Press, 1994, pp. 01-43.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1998.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in research in teaching and learning*. Vol 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. (1981). O quando de um contexto: questão e método na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. (Orgs). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

EYSENK M. W.; KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. (tradução de Izabel Magalhães) UnB: Brasília, 2001.

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

FASOLD, R. *The sociolinguistics of language*. Oxford, England: Blackwell: 1990.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio: século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FETTERMAN, D. M. *Speaking the language of power: communication, collaboration and advocacy*. Washington, DC: The Falmer Press, 1993, pp. 1-8.

FIGUEROA, E. *Sociolinguistic metatheory*. Uk, USA, Japan: Pergamon, 1994.

FIORIN, J. L. (1997). Contexto e compreensão: o leitor e o texto. In: MEURER, J. L.; ROTH, D. M. (Org). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora Ufsm, 1997.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. 2. ed. São Paulo: Ática., 1995.

GARCEZ, L. H. *Técnica de redação*. São Paulo: São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org) 1997. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1997, pp. 311-330.

GEE, J. P. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D. et al. (Eds). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

GEGEO, K. A. W. Classroom Ethnography. In: N.H. HORNBERGER; D. CARSON (eds). *Encyclopedia of Language and Education*. V. 8: Research Methods in Language and Education, pp. 135-144.

GEIRSSON, H.; LOSONSKY, M. *Readings in language and mind*. Cambridge, Massachusetts, 1996.

GOFFMAN, E.. *A representação do eu na vida cotidiana*. 8.ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1999. Tradução de Maria Célia Santos Raposo.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

\_\_\_\_\_. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books, 1959.

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

GOMES, I. R. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus editorial, 2000.

GOODY, J. *The power of the written tradition*. Washington and London: Smithsonian Institution Press, 2000.

GONZÁLEZ, J. A. M. *Aplicación de las ciencias del texto al resumen documental*. Madrid: Universidade Carlos III de Madrid, 1993, pp. 17-45.

GREEN, J.; DIXON, C; CASTANHEIRA, M. L. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social (s/d)*.

GRICE, H.P. *Logic and conversation*. In: P. COLE & J.L. MORGAN. (Orgs). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975.

GUIMARÃES, H. de S.; LESSA, A. C. *Figuras de linguagem: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1988.

GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. Interactional sociolinguistics: a personal perspective. In: SCHIFFRIN, D. et al. *The Handbook of discourse analysis*. Australia: Blackwell, 2003.

\_\_\_\_\_. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic*. Austrália: Edward Arnold, 1978.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London, Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press, 1996.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistic: a ethnographic approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HARRÉ, R; GILLET, G. *A mente discursiva*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HILGERT, J. G. (1999). Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (Org). *Análises de textos orais*. 4.ed. São Paulo: Humanitas, 1999. pp. 103-127.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistic: an ethnographic approach*. London. Tavistock Publications, 1974.

ILARI, R. *Introdução à semântica*. São Paulo: Contexto, 2002.

JOHNSTONE, B. *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *An introduction*. Em B. Johnstone (ed) TEXT 7(3), pp 205-214.

KARWOSKI, A. M. et al. *Gêneros textuais. Reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A (Org). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras: 2001.

\_\_\_\_\_. (Org). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura*. 10.ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7.ed. São Paulo: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, pp. 75-90.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. Campinas: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

Koch, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo Contexto, 2006.

KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. New York: Oxford university Press, 1990.

KRESS, G; LEEUWEEN, T.V. *Multimodal discourse*. New York: Oxford University Press, 2001.

LAKOFF, G.: JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G. *The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schema? Cognitive linguistic*, 1-1,39-74, 1990.

LEAL, L. de F. V Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. F. *Letramento: significados e tendência*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press, 1997.

LITWIN, E. *Educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, L. P. da M. *identidades fragmentadas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LOUREIRO, A . M. B. *Professor: identidade mediadora*. São Paulo: Loyola, 2004.

MAGALHÃES. M. I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES. M. I; LEAL, M.C. (Org). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

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

\_\_\_\_\_. *Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa*. Revista de estudos lingüísticos: lingüística e cognição – Veredas. Juiz de Fora, 6. 9-161, janeiro/junho de 2002. pp. 43-62.

\_\_\_\_\_. A repetição na língua falada como estratégias de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org). *Gramática do português falado*. vol. 6. Desenvolvimentos. São Paulo, Editora da Unicamp, 1996, pp 95-129.

MARIN, A . J. (Org). *Educação continuada*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MARTIN, J. R. Mentoring semogenesis: genre-based literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. Great Britain: Bookcraft, 1998.

MARTINS, C. *A indeterminação do significado nos estudos sócio-pragmáticos: divergências teórico-metodológicas*. DELTA, São Paulo, 18, pp. 87-116, 2002.

MATÊNCIO, M. de L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construções da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 93-105.

MAY, S. A. Critical ethnography. In: N.H. HORNBERGER; D. CARSON (Eds). *Encyclopedia of Language and Education*. V. 8: Research Methods in Language and Education, 197-206.

MAYBIN, J. The new literacy studies: context, intertextuality and discourse. In: BARTON, D. *et al.* (Eds). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. (Org). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MEURER, J. L. *Aspects of Language in self-help counselling*. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês - UFSC, 1998, pp. 43-129.

MEURER, J. L.; ROTH, D. M. (Orgs). *Gêneros textuais*. São Paulo: Edusc, 2002.

MEY, J. L. *As vozes da sociedade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MONDADA, L. *Cognition et parole-en-interaction*. Revista de estudos lingüísticos: lingüística e cognição – Veredas. Juiz de Fora, 6. 9-161, janeiro/junho de 2002. pp. 9 - 27.

OCHS, E. (1979). Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. *Syntax and Semantics: discourse and syntax*. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1979, pp. 51-55.

OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, D.R et al. (Org). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press, 1988.

ORMEROD.F; IVANIC, R. Texts in practices: interpreting the physical characteristics of children's project work. In: BARTON, D. *et al.* (Eds). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

PARDOE, S. Respect and the pursuit of symmetry in researching literacy and student writing. In: BARTON, D. *et al.* (Eds). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

PASSEGGI, L. (Org.). *Abordagens em lingüística aplicada*. Natal – RN: EDUFRRN, 1998.

PAULINO, G. et al. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte – MG: Editora Lê, 1995.

PIKE, K. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour*. Glendale: Summer Institute of Linguistics, 1954.

\_\_\_\_\_. *Phonemics*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1961.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (1998). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

RIBEIRO, V. M. (Org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

RODRIGUES, E. G. *Sobre a ciência e a crítica: discurso, reflexividade e identidade na formação de professores/as alfabetizadores/as*. Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula - Universidade de Brasília, 200 (. Dissertação de Mestrado inédita).

RODRIGUEZ, E.; QUINTILLÁN, M. (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, 1999.

ROJO, R. (Org). *Prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHEGLOFF, E. (1981). Discourse as an interacional achievement: some uses of uh huh and the other things that come between sentences. In: TANNEN, D. *Analyzing discourse: text and talk*. Washigton, D.C: Georgetown University Press, 1982, pp. 71- 89.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford UK and Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

SCHIFFRIN, D. et al. *The Handbook of discourse analisys*. Australia: Blackwell, 2003.

\_\_\_\_\_. *Interactional sociolinguistic*. In: Mckay, S.L; HORNBERGER, N. *Sociolinguistic and language teaching*. New York: Cambridge, 1996. pp 307-328.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, p. 5-16, 1999.

SCHOUSBOE, K. LARSEN, M. *Literacy and society*. Copenhagen – Denmark: Akademisk Forlag, 1989.

SCOLLON, R. *Mediate discourse as social interaction: study of news discourse*. London e New York: Longman, 1998.

SEARLE, J. R. *Expressão e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SIGNORINI, I. (Org). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, D. E. G. *A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito*. Brasília: Plano/UnB, 2001.

SILVEIRA, J. R; FELTES, H. P. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data*. 2<sup>nd</sup> ed. London: SAGE, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, R. M. *Gênero textual mediacional: um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico*. Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula -Universidade de Brasília, 2001. Dissertação de Mestrado inédita.

SPERBER, D.; WILSON; D. *Relevância: comunicação e cognição*. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Logman, 1995.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and reseach settings*. New York: Cambridge University, 1990.

TANNEN, D. Spoken and written language and the oral/literate continuum. In: *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1980, pp. 207-218.

\_\_\_\_\_. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, David R. (Org) 1988. *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, Cambridge university press, 1988, pp. 127-147.

TANNEN, D.; WALLAT, C. (1987). Enquadre interativos e esquemas de conhecimentos em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1993.

TULVING, E. *How many memory systems are there?* American Psychologist, v. 40, n. 4, pp. 385-398.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Paulo Bezerra, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984 e 1998.

WILLIAMS, G. *Sociolinguistics: a social critique*. Routledge: New York, 1992, pp. 174-176.

**ANEXOS**

## **Diários de bordo**

### **Diário de bordo 1 (1º/04/2004)**

A minha primeira experiência na perspectiva etnográfica, de característica ética, ou seja, uma observação de quem ainda está começando a conhecer a realidade do outro, ocorreu em Brasília, no prédio do Fundescola, localizado na Via N1 Leste, Pavilhão das Metas. No final do mês de março, início de abril de 2004, coordenei dois encontros de três horas, para cada um, em que tive a oportunidade de conhecer professoras de Salvador-BA e Formosa-GO, e de interagir e trocar experiências pedagógicas com as mesmas.

No primeiro encontro, quando cheguei à sala das oficinas, conheci duas formadoras E. e G., as duas são de Salvador e estavam trabalhando com o primeiro módulo do Praler há mais de seis meses. Fui apresentada a elas pela coordenadora do programa. Esse encontro pareceu-me um reencontro, pois parecia que elas me conheciam a muito tempo. Na verdade, a minha voz e as vozes das outras professoras (autoras de outros fascículos) foram ouvidas por elas, por meio do gênero mediacional. Conversamos bastante, até que as outras formadoras chegaram, todas elas de Formosa – GO. Assim, demos início ao contexto formalizado de oficina.

Houve a apresentação das professoras de Formosa e a minha apresentação formal. Daí se estabeleceram eventos de letramento norteados pelo gênero mediacional, ou seja, os fascículos que havia escrito para formação continuada. A oficina teve o seguinte enquadre que variava conforme a participação dos interlocutores: apresentação do fascículo; objetivo de aprendizado, discussão, relatos de experiências, reflexão e outras considerações. Antes desse enquadre, falei da minha pesquisa de doutorado e da proposta de contar com a participação delas como colaboradoras de pesquisa. Disse que só iria gravar seus discursos mediante suas respectivas aprovações. Depois da minha explicação, elas concordaram que eu gravasse nossas oficinas.

Nos encontros em Brasília, gravamos 6 horas. Escolhi a gravação em fita cassete, por ver esse recurso, como um instrumento que deixa os colaboradores mais à vontade.

### **Diário de bordo 2 (13/05/2004)**

Na primeira ida a Formosa, fui recebida na rodoviária por M., fomos juntas à Prefeitura Municipal, onde são realizadas as oficinas do Praler. Ao chegar à Prefeitura, verifiquei que a formação já havia começado, cheguei às 8 horas e 20 minutos. A oficina já havia começado às 8 horas, estava atrasada, o ônibus atrasou. Quando entrei na sala, M. L. estava ministrando a oficina, sentei-me em uma carteira perto da porta para não atrapalhar o andamento do evento. M. também tomou assento em outra parte da sala. Fiquei observando tudo, sem ligar o gravador. M. L. estava ministrando o fascículo que escrevi para o Praler.

Na sala de aula, havia 20 professoras, algumas levaram os filhos. Todas estavam atentas às explicações de M. L. Percebi que a minha presença naquele momento não chamou muito a atenção das participantes do enquadre, pois a mediação de M. L. está sendo muito envolvente.

Observei o tamanho da sala, o espaço era pequeno para o número de pessoas e mobília, não sei precisar a metragem da sala. Ela estava equipada com televisão,

vídeo cassete, equipamento de som, retroprojeter, quadro, duas mesas, cerca de 26 carteiras. As paredes estavam enfeitadas com vários gêneros textuais, deixando transparecer o contexto de letramento que se instalou ali. O barulho de motos e carros incomodava, porque a Prefeitura de Formosa está localizada no centro da cidade.

Depois de alguns minutos, M. L. e M. me apresentaram para as professores que não me conheciam, pois muitas professores já me conheciam da oficina do Praler em Brasília. Eu já sabia o nome de muitas delas. As duas formadoras falaram da minha pesquisa e disseram que era a autora daquele fascículo que elas estavam estudando. Diante disso, não constatei olhares de surpresa, mas de acolhimento por parte das minhas colegas. Reforcei o meu objetivo ali e pedi permissão para gravar, em fita cassete, as vozes delas. Elas concordaram, então, a partir daquele momento liguei o gravador. Por isso, a gravação da primeira oficina da qual participei não é desde o início.

Após essa mudança de footing, M. L. deu prosseguimento ao evento de letramento, explorando muito bem o fascículo “O alfabeto e a correspondência entre sons e letras”. Durante a explicação de M.L., algumas professoras participaram, principalmente, K. Esta demonstrava, no seu discurso, ter lido de forma ascendente o fascículo.

A sensação de ouvir alguém parafraseando e discutindo o que escrevi, é muito interessante, parece que o autor (eu/você) é outra pessoa. Na verdade, eu estava assumindo outra identidade, um outro papel social, naquele domínio social: o de pesquisadora. “

### **Diário de bordo 3 (13/05/2004)**

A oficina seguia uma organização, em meu pensamento, cognitivamente, comparei aquele contexto a uma estrutura de gênero da oralidade, com partes discursivas bem determinadas. Nesse enquadre, M.L. preparou uma dinâmica: pregou um papelzinho com quatro perguntas embaixo do tampo de algumas carteiras, pediu que a pessoa que ocupasse aquele lugar, sorteado, lesse e respondesse as questões. A primeira questão foi sobre dialeto, a segunda, sobre interpretação do texto do Casco da tartaruga, a terceira, sobre qual tipo de letra usar no início de alfabetização e a última, leitura para identificar a relação entre sons e letras.

Após o desenvolvimento da dinâmica, M. L. continuou explicando os temas do fascículo, principalmente a relação entre sons e letras, nesse enquadre, a formadora muda o footing e me convida a participar do evento, falei um pouco sobre variação lingüística, focalizando o nível fonológico e outros aspectos. No momento da explicação, assumi o papel de formadora e não mais de pesquisadora e os conhecimentos foram sendo buscados na minha memória. Depois da minha participação, voltei ao meu lugar de antes, sentei-me na carteira e pensei: não imaginei ter de fazer uma paráfrase oral em um contexto face a face, onde estão leitoras do texto que escrevi. Em frente ao computador, solitariamente, escrevendo, imaginei um aluno virtual agora estou com alunos reais, isto é, as professoras em formação continuada, que apresentaram dúvidas sobre algo que escrevi.

Após a exposição de alguns temas e a explicação do mesmo, as professoras começaram a realização de uma atividade proposta no fascículo.

Diante do evento que ora estive presenciando, deparei-me com o gênero mediacional como instrumento de mediação, em um contexto de letramento, mas

sendo mediado por um formadora, a M. L., contando com a participação efetiva de M. O que nós escrevemos foi lido pelas duas e pelas professoras em formação continuada. Eu pude constatar os resultados da leitura das pessoas naquele momento, por sinal um grande privilégio para mim.

#### **Diário de bordo 4 – 13/05/04**

M. L. continuava mediando a oficina presencial, eu observava tudo, mas com a preocupação da gravação não ser prejudicada pelo barulho das motos, que era intenso, talvez por causa do horário: muita gente saindo do trabalho para ir almoçar em casa, ou quem sabe saindo de casa para o trabalho depois do almoço. A oficina se seguiu com participação dos grupos de professoras. Cada grupo participava com muita desenvoltura, mostrando o que foi realizado conforme solicitado pela coordenadora M. L. As professoras descreviam detalhadamente como trabalhavam na sala de aula com os alunos de séries iniciais. Ouvi experiências muito criativas, que não necessitam muito de material, mas da vontade do professor. Na verdade estava aprendendo muito com aquelas professoras. E pensei como é importante realizar pesquisas etnográficas antes de produzir um módulo para a formação de professores. Às vezes, indicamos atividades que são menos criativas do que as que as professoras já trabalham em sala de aula. Percebi que as professoras faziam questão de relatar experiências de como trabalhavam o processo de alfabetização com os alunos, principalmente as letras do alfabeto. Voltando ao barulho das motos, fiquei curiosa em saber porque tantas motos circulam naquela cidade. Não questionei a ninguém. Como cheguei a Formosa de ônibus, depois da oficina, resolvi ir andando até rodoviária pegar o ônibus para voltar para Brasília. Durante a caminhada, fui observando as motos que circulavam em grande quantidade na cidade. Pensei: Formosa é uma cidade pequena e por isso e com poucos carros e deve ser mais econômico a locomoção de moto. Mas são muito barulhentas. No ônibus, resolvi ouvir as fitas que gravei e estava gravado o barulho das motos. O que M. L. falou sobre Mário Quintana não consegui entender com clareza.

#### **Diário de bordo 5 (27/05/2006)**

Aos poucos as professoras vão chegando. As mesmas de manhã? Mas estou vendo cara nova. Elas se acomodando nas carteiras. A sala fica cheia. Algumas professoras trouxeram os filhos. Possivelmente, elas não tem com quem deixá-los. Todas pegam suas cópias dos fascículos, pois ainda não estão na formatação definitiva. Contudo, isso não impede o trabalho de formação, mas seria melhor a coisa pronta definitivamente. M. L. começa a oficina da tarde. Como já sou conhecida das professoras, me sinto mais à vontade. Deve ter aqui umas dezoito pessoas. A sala é pequena para essa quantidade de pessoas. Será que M. L. vai organizar um dinâmica para reiniciar os trabalhos? Estou vendo algumas embalagens com balões. Vou aprender mais uma dinâmica. Na verdade, estou aprendendo muito aqui. Nada como uma interação face a face. M. L começa a oficina explicitando o tema e os objetivos. Explica cada objetivo da unidade de forma detalhada. Algumas professoras fazem intervenção, os turnos de fala correm de forma muito organizada. São poucas professoras que participam. Acho que neste momento não dá para ser diferente. M. L conclui a primeira parte da oficina. Agora é hora de organizar a dinâmica. Todas começam a encher os balões. Algumas mostram que não estão dispostas a encher balão, mas acaba que são incentivadas

pela M. L. e outras colegas. Eu tento encher também alguns balões. E bom tentar participar de tudo. O momento aqui é muito produtivo. A gente aprende muito com essas professoras. Então, preciso aproveitar a experiência. Pronto, a dinâmica começa. Vou prestar atenção para ver como se faz. A dinâmica de estourar balões deixa as professoras bastante descontraídas. Agora é o momento de pegar os papéis com os números. Vamos ver a surpresa de cada uma, qual é o número de cada uma. O número é para definir os grupos. Quem pegou número o 1 forma um grupo, quem pegou o número dois, outro grupo e assim sucessivamente. Está a maior agitação. Vejo que a dinâmica deixou as professoras bem ativas. M. L. ajuda na organização da tarefa. A dinâmica é para organizar a turma de professoras em grupos. Nos grupos, elas vão trabalhar o resumo de cada seção de uma unidade. Depois do trabalho inicial em cada grupo as professoras começam a expor o que foi solicitado por M. L. Vejo que a participação é muita produtiva. As professoras mostram por meio de seus protocolos verbais que de fato leram o fascículo. Fazem a discussão dos tópicos do texto e ainda uma relação contextual. Isto é, relacionam teoria com prática. E além do mais vão relatando suas vivências de sala de aula, na alfabetização das crianças. Que interessante! Essas professoras têm muita experiência interessante que daria para escrever um livro. Temos de pensar bem antes de escrever um fascículos de formação para elas. É necessário valorizar muito o que elas sabem. Às vezes, isso é negligenciado. Eu estou aprendendo muito com elas. Todos os elaboradores de textos para formação de professores, deveriam passar por um laboratório desse tipo, para perceber o tanto que elas fazem pela educação, Muitas vezes, sem ter condições materiais. Vejo que o discurso delas revela muitas práticas de sala de aula. Como a interação face a face é importante. A M. L. é muito dedicada, com a ajuda da M. consegue ministrar um oficina muito produtiva. Ela extrapola e as professoras só ganham com isso. Preciso divulgar essas experiências. Para finalizar a oficina, M. L. organizou a dinâmica da batata-quente: uma saca ou uma caixinha vai passando pelo círculo..quando a pessoa que está comandando a dinâmica sinaliza com algum gesto, palmas, por exemplo, daí quem pegou o saca ou a caixinha tira um papel onde tem uma pergunta e a responde. Bem essa dinâmica foi tão produtiva, que muitas professoras contaram suas experiências de sala de aula. Depois da dinâmica, começamos a falar de Caetano Veloso, de cultura nordestina, de música, cultura de Formosa. No final da tarde eu fui visitar algumas escolas de educação de séries iniciais.

**Transcrição 1 – Encontro de formação do Praler nos dias 31 de março e 1º de abril de 2004, em Brasília (período da manhã)**

G.: Pois bem....então a gente começou... o trabalho de professores...e eles estão assim satisfeitiíísimos.. porque...nunca tiveram um material assim...como uma linguagem tão clara. um material onde a teoria e a prática estão aliadas...sempre pedem à gente sugestões de atividade pro desenvolvimento do trabalho deles na escola... e esse material veio...casar com aquela solicitação que sempre fizeram da gente.. bom...nós trabalhamos no projeto Nordeste e no projeto Nordeste não havia... assim... um material específico para o trabalho a gente selecionava textos e dava para eles...foi muito bom de uma certa forma.. pois a gente sente que o professor começou seu crescimento a partir do projeto Nordeste...não é...depois a gente trabalhou também no projeto *classe acelerada* e...ia também CD para Salvador e a secretaria imprimia esse material e distribuía para os professores... mas não havia um acompanhamento..... e com o Praler... além de ter um material..

assim.. muito bom...que os professores gostam muito...a gente tá fazendo um acompanhamento...observação da prática..avaliando o trabalho..avaliando o material...não é.. elas fizeram...nós solicitamos um depoimento ano passado e elas fizeram esse depoimento... assim...foi muito gratificante para nós..P...quando viu os depoimentos.. encaminhou aqui para W.... W. tem os depoimentos.. E:: elas.. na última unidade.. que foi a unidade 6 que nós trabalhamos.. tem uma atividade de solicitação de::aaa:: bom dia..então.. a gente solicitou a agora novamente o depoimento delas..porque...e vamos encaminhar para vocês..elas estão satisfeitíssimas com o material...muito: muito: é a gente também.. o entusiasmo da gente é muito grande pela resposta que a gente ta tendo...a gente inclusive gravou duas aulas de professores não é:: P. se encantou e disse “vou ficar com esse material”... nós estamos com três turmas.. porque nós éramos três formadoras, mas uma formadora saiu para um outro programa e ficamos eu e G...Eu fiquei com a turma que eu tinha e com a turma da outra formadora.

**Nesse momento a entrevista é interrompida porque as formadoras de Formosa chegam e T. F. também.**

R.: Então.. vamos começar aí na página dois. Cê tem o seu T.?

T.: Eu tenho.

R.: NOSSO HORIZONTE...nós temos aqui vários objetivos: (pesquisadora e autora lê os objetivos da seção a ser discutida pela grupo de formadoras de Formosa e Salvador.

R: Vocês sabem que esse material é todo voltado por... para... o aprendizado da língua e:: dentro dessa:: perspectiva :: de leitura e escrita:: nós vamos trabalhar as várias formas:: de como é: aprender a ler e escrever da melhor forma possível.. nós trabalhamos com criança...[ SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] e que..às.. vezes não dá para trabalhar....de um forma...de uma forma parada...nós precisamos ter várias estratégias....porque...na sala de aula.. várias identidade..eu chamo assim... tem um um até um texto que eu vou falando que criança é um texto.. é igual um texto.. é igual aqui cada uma constitui um texto.. então.. você tem uma história.. você uma história.. ela tem uma história.. cada uma ... tem uma história, cada uma constitui um texto.. Maria tem uma história... e todas essas histórias podem contribuir para um texto maior.. então na sala de aula...nós temos isso..cada criança tem uma história e mora em uma cada diferente... umas às vezes moram só com a mãe.. outras moram só com a avô.. então temos históricos diferentes... E.. às vezes.. queremos tratá-las da mesma forma..tem crianças mais extrovertidas. Outra mais caladinha..tem criança.. vocês sabem.. que não tem tempo de brincar porque tem cuidar do irmão mais novo..isso acontece muito...na nossa realidade isso acontece muito.. já tem aquela criança que já tem tudo e já tem vários brinquedos.. já tem outra que para brincar precisa fazer seu próprio brinquedo..outra criança que a mãe vai trabalhar e ficar ali..não tem com que ficar... fica assistindo televisão à tarde toda não faz o dever porque não tem quem coloque para fazer ou fica na rua aprendendo outras brincadeiras.. mexem com uma coisa aqui outra ali.. até com coisa ilícitas.

G.: Maus tratos.

R.: Pois então..temos tudo isso em sala de aula..não é?... e é tão complicado isso para o professor..trabalhar esse tipo de coisa...não é fácil..não é. então como podemos trabalhar o lúdico no processo educacional... Às vezes.. alguns professores...é..não todos ver o brincar como algo sem importância...mas não..sabemos que o ato de educar passa pela brincadeira.. se nós estamos trabalhando com crianças...as crianças precisam brincar.

G.: Elas aprendem brincando.. não é isso.

R.: E aí temos objetivo nessas brincadeiras..porque com brincadeiras as crianças podem desenvolver várias habilidades.. né.. aqui na página 6.. vamos ver quais as são habilidades que podemos trabalhar com as crianças por meio dos jogos... tem essa partizinha 6....quem gostaria de ler pra mim?..Quando trabalhamos. (M. começa ler.. em tom médio). *Quando trabalhamos com os jogos...[...] conhecer o outro, transmitir equilíbrio mental e físico.*

R.: Então vocês estão percebendo a importância da brincadeira na sala de aula..porque não é só o brincar apenas por lazer.. nós..professores..podemos explorar o lúdico como estratégia de ensinar..estratégia de desenvolver a personalidade e trabalhar os aspectos corporais...e quando nós trabalhamos os aspectos corporais, e nós estamos trabalhando com a linguagem.. e a linguagem é o que? Nós trabalhamos...a linguagem verbal que é a fala:: a escrita: e trabalhamos a não-verbal...né..os movimentos com o corpo.. então estamos trabalhando um conjunto de linguagem...porque vocês estão sentadas aí..e:: e tem uma linguagem não-verbal.. nós estamos em um contexto.. não é.. de formação e: temos algumas especificidades para trabalhar isso...É necessário uma discussão.. vocês.. fiquem sentadas.. é uma modalidade de linguagem..você trabalhando o lúdico numa brincadeira de roda.. a criança está trabalhando o corpo.. a sonoridade.. os movimentos.. os ritmos... tudo isso e se divertindo. L. interrompe o turno de fala.. começa falando baixinho.. depois aumenta o tom da voz.

M.L.: R.. tem uma brincadeira que você trabalha essa parte todinha da memorização.. da expressão facial.. da expressão corporal da criança.. né... DA REPETIÇÃO também.. sabe.. toda essa parte... dessa brincadeira aí do texto. A brincadeira da tesoura:: é MUITO Interessante ... quando começa introduzir, por exemplo, um texto teatral... trabalhar o teatro em sala de aula. É MUITO INTERESSANTE essa dinâmica.

R.: E as crianças gostam.. né.

M.L.: Gostam demais.. não só as crianças quanto os adultos gostam... eu fiz com as meninas..acho que foi no ano passado....E muito BOM mesmo...desinibe a criança.. trabalha a oralidade da criança (Tosses). A crianças começa...Ah:: no primeiro momento.. ele fica com vergonha de tá rindo.. os gestos a mímica...

G.: Trabalha o emocional da criança..com a música.. trabalhar a observação.

M.: Tem que observar.. eu participei da brincadeira.

L.: Como M. falou essa observação é muito necessária.

R.: Olha como a brincadeira tem tudo a ver com o processo da leitura e da escrita.... quando você escreve.. você precisa de uma seqüência.. precisa prestar atenção... podemos fazer a relação dessa seqüência com a seqüência de ESCREVER... de CONTAR DE NARRAR.. né...porque trabalhamos esses tipos de textos a narração.. a descrição... é a argumentação.. quando estamos trabalhando jogos de matemática....VOCÊ PRECISA DE QUE? De um raciocínio lógico..né de concentração.... os jogos é uma maneira de se trabalhar a concentração.

G.: Acompanhar.

M. L.: A socialização.

R.: É um momento de socialização.

M.: Eu acho que essas dificuldades que a gente carrega hoje...é porque na nossa época.. na escola.. brincar era diferente de aprender... então as atividades não tinham intencionalidade... Você brincava de um lado... umrum! Principalmente na matemática.. as noções espaciais.. se na escola fosse trabalhado.... até hoje eu tenho dificuldade na lateralidade...quando alguém me pergunta direito ou esquerdo me pressionando... ai eu já olho... eu já faço bem assim ( faz o movimento). Toda

vaga que eu acho.. eu penso que não vai caber o meu carro.... eu não tenho noção espacial.. na escola a gente percebe aquela coisa abstrata.. não tem esse lado....antes não tinha esse lado.. As crianças..... às vezes.. o professor está trabalhando na construção de algum conhecimento matemático

M. L.: Leva para cozinha.. pra sala...

M.: Ele ( o aluno) percebe essas mudanças e pergunta.. Professor.... a que hora vai começar a aula? [RISOS] que até agora a gente só está brincando... não vai ter tarefa hoje não? Não vamos escrever hoje não.. né... quando ele está construindo.. quando o professor está trabalhando o lúdico na sala.

M. L.: Como os pais deles não tiveram esse contato.. passam para eles.

R.: Esse fascículo diz...que as crianças.. os pais.. alguns professores também.. não é... dizem não vou fazer isso... isso não é aula.

Comentário de algumas professoras..acham que estão perdendo TEMPO.

R.: Estamos perdendo tempo.

R.: mas nós podemos trabalhar essa conscientização... como é o mundo... POR QUE você está sendo preparado para o mundo...Como é munDO? O munDO não é dinâmico....Não há competitividade? Por causa desse sistema aí.. não há competição? Então nós estamos trabalhando com essa finalidade ai..

D.: É:: porque... muitas vezes.. a criança.. ela não aceita perder..se tem um joguinho.. elas não aceitam perder... daí com o lúdico você está trabalhando a criança para a vida... na vida a gente ganha.. a gente perde também... muitas vezes a criança não aceita isso também

R.: Isso!

R.: A escola está com um peso.

G.: A escola está fazendo o papel dos pais.

M. M.: Está com a responsabilidade dos pais.

R.: Não é porque você queira... nessa LOUCURA.. da sociedade.. ai restou a escola...

M. M.: Eu acho que Formosa.. ela tem....assim...a comunidade formosense...ela tem assim um carisma muito gostoso pelas escolas...sempre vem o pessoal cortar cabelo... na escola...aí tem aquele mutirão de corte de cabelo.... nós montamos um projeto...na escola de higiene.. porque há uma necessidade da comunidade carente...então...aí...a gente faz o projeto.. monta as brincadeiras...né...para demonstrar que....pra ter uma função do está fazendo.. do que vai ocorrer depois...é o corte de cabelo.. né...tem a hora da escovação.. ali tudo tem um processo de uma brincadeira.. primelRO.. até chegar a executar aquelas atividades diárias.. que são decorrentes do ano todinho.

R. Vamos pegar na página 4 porque...igual...vocês falaram dos pais.. do professor que só pensam no conteúdo....esse livro não tem conteúdo.. não é.. está dizendo:: aqui:: os povos antigos, na página 4.. no primeiro parágrafo (leitura do texto do fascículo Lúdico ...”do que o outro”)... vamos falar de habilidades.....trabalhar o homem como um todo.. isso já da antigüidade.

G.: Às vezes.. até.. R... a escola não oferece condições pra você desenvolver esse lado de brincadeiras.. não tem espaço.. embora /?/ Mas o professor ele que tá com a mão na massa.. cansado /?/ por exemplo eu tenho professoras que tem salas mínimas e: que.. a escola funciona em uma casa.. de residência.. as salas são antigos quartos.. e os alunos passam uns pelas salas dos outros.. essa escola que estou citando tem uma sala separada da outra pela meia parede..faz um trabalho aqui incomoda o de lá... quero dizer que eu fiquei encantada com a harmonia dos professores de lá.. apesar disso tudo...mas eles se harmonizam de forma tal.. pelos

menos nas visitas eu não observei naDA assim...de constrangimento [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].. Nada de aborecimento.. pelo menos nas visitas...eu não sei...mas acredito que sim...É uma escola pequena.. às vezes.. falta o espaço...a criança na brincadeira.. ela se solta mais..ela grita..

R.: Eu gosto desse depoimento de vocês.. porque..às vezes.. quando a pessoa está escrevendo...principalmente o autor..ele precisa imaginar...nessas condições...imaginar essas condições.. não é?

E.: ...MAS prédios onde funcionam escolas que são residências antigas..com quartos pequenos onde funcionam... as escolas.. E uma das professoras assim que a gente tem e já tem assim um nome no estado trabalha exatamente em uma dessas escolas....é tem um projeto do MEC inovações pedagógicas onde.. a gente...mandava.. é: o trabalho desenvolvido por alguns professores e o MEC é: aprovava esse trabalho...nós temos alguns professores...nessa escola eu tinha duas.. é..uma fita com momentos de leitura.. de Ml.. e o alfabeto móvel dessa menina.. M. J...que hoje está no Praler...Ela não pode colocar os meninos em U, ela faz trabalhos de grupo..entendeu? O tempo inteiro, a classe dela fica assim, mas é um amontoado.. às vezes nem dá para ela andar entre as crianças..mas faz um trabalho belíssimo... CHEGA AO FINAL DO ANO COM 100% de aprovação..os meninos lendo e escrevendo.

R.: Isso é ótimo. Esses depoimentos de vocês são necessários... para a gente conhecer a realidade de vocês... porque esse é o grande problema do nosso ensino...igual vocês falaram.. são materiais produzidos que.. não servem muito para a realidade... a real realidade da comunidade dos professores.

G.: O professor é sempre muito criativo..viu? Ele procura sempre dá um jeitinho.. adaptar o espaço... nós também temos salas enormes, mas em que a diretora coloca 44 alunos numa sala de alfabetização..então..4 ALUNOS na sala de alfabetização..porque a sala são amplas? Isso não é legal.. né:.. Isso prejudica o trabalho do professor. O professor está acostumado a lidar com esse tipo de coisa. .isso faz com ele desenvolva mais a criatividade... não vê o caso da M. J. /?/. Ainda tem outra coisa...não estou dizendo isso.. que desanime o professor não... tem escolas.. há dois anos atrás que eu visitava que ela ficava em uma rua estreita e era uma casinha pequena.. era na rua onde não tinha onde brincar.

E. /?/

G.: Em datas comemorativas elas pediam para fechar a rua...era um bequinho. Fazia a festinha..eu sou fã do professor.. principalmente...professor primário.

R.: Tem uma grande importância.

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M.: No outro curso que eu fiz...eu achei bem interessante. Geralmente.. no curso de pedagogia.. as salas são bem inferiores... em outras instâncias.. a gente percebe... até esse aqui também...Todos os outros prédios..né..são bem equipados...da educação não... acho que a gente que tirar essa visão de missão.. de sacerdósio... nós somos profissionais ... e temos que EXIGIR O MELHOR.

Comentários das outras pessoas: SIM!!! [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M.: Um ambiente bom pra gente dá aula..né.

E.: mais importante.

M.: Exatamente!/?/..queremos um lugar adequado pra gente trabalhar.. queremos o melhor..verba tem pra isso. A gente tem que exigir.

R.: Muito bem! Se a gente pode fazer isso.. esse é espaço pra isso. Pra gente poder mostrar nosso trabalho.. cavar e ir mostrando...Por isso.. que eu eu acho interessante a pesquisa.. você pode mostrar isso para sociedade de alguma forma..

publicando..fazendo palestras...participando de seminários...isso importante...os profissionais da educação precisam ser valorizados nesse país.

M.: Eu sempre falo isso nas oficinas...Gente.. nós estamos com a faca e queijo na mão.. que com estudo...quando o professor está bem instrumentalizado..ele pode exigir com os estudos.. se você dá o melhor... você tem que receber o melhor.. não é.

E.: Essa é uma coisa que a gente passa para o professor... essa questão do resultado.. do produto do seu trabalho...eu acho que é por aí que o professor vai conquistar.. acho que é por aí.

R.: Vamos pegar aqui a página 9..é...é estou entendendo essa dinâmica aí do contexto...

Leitura da página 9: [M. L. faz a leitura da página 9].

R.: Aí.. você mesma disse que na hora do planejamento.. né.. o professor está com o livro tem brincadeiras.. e aí ela não sabe como trabalhar a leitura.. e aí como vou trabalhar a leitura.. utilizando as cantigas? Mas..aí..você..principalmente..na primeira série.. na alfabetização.. você pode trabalhar essa oralidade.. utilizando as cantigas as músicas e aí na hora da explicação da escrita..isso fica muito mais fácil.. porque o aluno..já tem aquela...eu não gosto de falar memorização.. mas ele memorizou.. ele aprendeu.. ele foi assimilando.. né essa parte da oralidade até chegar à escrita. E aí na hora do planejamento.. como fazer isso.. que o complicado.. o professor precisa ser muito criativo.. desenvolve muito a criatividade.

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M.: D. mesmo fez...ela fez um projeto para trabalhar com parlendas e trava-línguas com os meninos.

R.: Como é que foi?

D.: /?/ a feira cultura.. né.. aí eu fiz assim...eu fiz o livrinho com eles: adiviNHAS.. as trava-línGUAS...é.. parlendas..aí no dia da feira mesmo..aí a gente fez um um... uma exposição e aí fizemos assim...montamos um monte de advinhas e aí pra quem fosse visitar a feira tirava... aí as crianças mesmo...cada pessoa que chegasse ao stand tirava a advinha e ...pra's....crianças mesmo...fazer as perguntas.. né.. elas que iam falar se estava certo.

G.: Hoje.. os professores estão usando muito os textos populares em sala de aula /?/ associada à música também.. a música ela ajuda até no comportamento da criança na escola ...a criança se acalma com a música.. né até se substituir aquela coisa da professora.. silênCIO.. por uma música.. né.. porque quando você começa cantar a música.. eu estou falando da experiência própria...eu alfabetizei uma classe de 36 alunos foi como eu consegui a disciplina...foi cantando...tinha uma musiquinha que a gente chamava música do silêncio/?/..né...isso eu fui vendo.. né...isso eu fui vendo no processo.. ao invés de pedir silêncio...eu começava a cantar... sempre tem esta música que virou um texto pedagógico.. né.. o texto foi lido.. cantado..foi copiado no caderninho de música.. então.. ele foi bem trabalhado na sala de aula. [...] eu sempre digo para meus professores...é uma poesia..o texto hoje é uma poesia.. vamos cantar...reconhecer a estrutura do texto que ajuda muito...eu sou assim toda música em sala de aula...música se possível com movimentos corporais.. é tipo de linguagem.

R.: Isso!! é um tipo de linguagem /?/

G.: Você pode partir para uma cópia no caderninho deles depois.

R.: Por isso que acho muito importante fazer o material com as experiências dos professores...porque quando você registra todas essas experiências que vocês estão relatando aqui...nós estamos partindo de uma prática..de uma prática que dá

certo.. que já foi testada... [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]...ai na página 11.. só para afirmar o que a:: G. disse.. nós vamos fazer essa intertextualidade..olha só..ela foi dando o depoimento dela.. a M. né. também...M. L.falou..vocês falaram.[...] D. falou da experiência dela. cada um relatou sua experiência.. solução de problemas...

T.: O professor.. às vezes.. tem medo de trabalhar com o lúdico...porque o lúdico foge do controle do professor... não é um planejamento fechado.. não é.. porque a gente não espera o que acontece.. assim... claro.. a gente planeja...a gente faz a atividade toda com o planejamento... geralmente dentro de um projeto...quando a gente faz um projeto a gente trabalha muito o lúdico.. que as atitudes.. as ações.. o que acontece foge da mão do professor.. daí...ele tem muito medo de trabalhar com lúdico.. né.. ao mesmo tempo que ele quer.. entra essa questão do comportamento.. da disciplina da sala de aula...foge um pouco do controle do professor [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]. Esse medo:..o professor tem que saber administrar..ousar como ela falou.. se gente não ousa.

Dione: a gente não avança.

T.: Se a gente não ousa...não arrisca...quem não arrisca não pedisca..o lúdico é isso é arriscar...a gente acaba muito mais conhecendo o aluno da gente... a gente acaba tendo uma interação emocional e afetiva muito maior ..quando a gente tem essa capacidade de ousar...professor tem muito medo..inclusive eu [...][SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M.: Foge da rotina e as críticas.. né.. por que você está naquele contexto rotineiro.. você saiu...saiu dos padrões que às vezes as escola exige do próprio professor né...El..

El: /?/ não dá liberdade..o coordenador...fala a sala tá bagunçada...não está organizada.. o que aconteceu hoje? Até a gente vá explicar...né..demora...

T.F.: Eu lembro uma vez que eu fiz uma atividade com o lúdico...com bilhetes.. eu planejei inicialmente uma coisa.. mas a turma se empolgou e aí foi fazendo..no final..eles estava jogando bilhetes um para os outros [RISOS] e o coordenador passou...olhando pela janela falando o que isso meu DEUS...aí ele entrou me chamou e falou e perguntou: “o que é isso professora?”...é uma atividade que a gente está fazendo de escrita.. “E a senhora não vai recolher?”...Não.. o objetivo é eles se comunicarem...eu não vô recolher nada.[...] aí ele resolveu perguntar para as crianças? “O que vocês estão achando da atividade?”..Eles responderam... “é a melhor atividade”...”eu aprendi que não posso colocar a hora”[...] o que interessa no momento...não é a informação da data...a data a gente sabe...tem outras informações que são importantes...eles entenderam que para pessoa entender o bilhete direitinho eles tinham que colorar informações que não podiam faltar.. né... e aí...eles adoraram as atividades e aprenderam..só que saiu do controle do professor..

G.: Eu passei por uma dessa... /?/ eu toda entusiasmada...levei um bingo bem feitinho..foi até o meu marido que me ajudou...ele tinha mais jeito do que eu pra desenho..aí distribuo as cartelas.. distribuo os número que eu nem tinha começado ainda...o meu entusiasmo...eu estava fazendo um curso de alfabetização..participava de um grupo e a gente tinha o monitoramento.. né.. [...] sabe o que aconteceu.. eles começaram a jogar caroço de milho uns nos outros [RISOS] comeram os caroços de milho...como você disse...a gente perde o controle da...eu disse..eu nunca mais faço o bingo...eu fiquei tão apavorada em sala de aula.. claro que a bagunça tomou conta [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]...não faço mais...depois parei..digo não...eu não preparei esses mininos para brincadeira e: aí...eu comecei a prepará-los ...aí quando eu voltei..na mesma semana quando eu

voltei com o bingo...graças a Deus..foi um sucesso...como a T. disse...nós estamos pouco preparadas para essas coisas também...é não desistir....

T.F.: Olha.. nós estamos trabalhando outros comportamentos que estão ligados à aprendizagem também...o comportamento social.. o respeito ao próximo.. tudo isso...[...]

G.: Nós pegamos uma escola que foi inaugurada em junho...e nós pegamos exatamente aqueles alunos que estavam fora da sala de aula...alunos que tinham sido expulsos...era uma população assim muito complicada e aí foi difícil trabalhar a disciplina...e eu entrei com a música...nem foi iniciativa minha...foi uma colega que já tinha tido experiência.. então ela passou ...então vamos jogar bingo agora...tudo cantado..né..aí eles foram melhorando...também tinham muitos problemas familiares e às vezes...o comportamento da criança reflete o que se passa em que casa..ela não sabe dizer “eu hoje presenciei uma briga entre o meu pai e minha mãe.. não.. ele tem um comportamento professor”..”eu não agüento mais aquela criança...ela tem um comportamento que incomoda”.. mas por trás ele tem motivo pra isso...isso eu vivenciei muito..muito..muito.

L.: A única coisa que a gente encontra pela frente é o diretor...às vezes que não deixa...está preocupado com o conteúdo:...com o que vai ser trabalhado...e não está preocupado com essa inovação que a gente que dá em sala de aula...você entendeu?...e isso é muito ruim...muito ruim mesmo...e isso eu falo...porque...agora eu estou começando a trabalhar isso na rede pública, mas tem nove anos que eu trabalho com alfabetização..na rede particular e isso é um problema geral...às vezes.. isso.. né.. pode colocar o professor pra frente...mas pode fazer com aquele professor não queira mais produzir...eu acho isso muito importante...muito sério...

R.: Essa formação continuada...pelo que nós estamos percebendo aqui... é necessária aos coordenadores e diretores [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]..às vezes o professor evolui muito...tem uma formação muito boa... mas o coordenador ou diretor...[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] entravam o trabalho... ele não evoluiu da mesma forma ... e não tem a interação que está tendo aqui...do coordenador conversa com os professores....porque é o professor que está na sala de aula.

M. M.: Ele só chega na porta da sala de aula e só manda.. “olha tem que fazer isso hoje”...mas a gente tem que ter a preparação prévia...aí chega lá e tem que fazer isso hoje...pega a gente de surpresa...aí você fica sem saber o que fazer...você vai dar sua aula ou vai fazer o coordenador manda...e muitas vezes eu não faço e aí que dá muita confusão.../??/o professor tem de saber também até aonde ele pode ultrapassar [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].

M.: Eu acho que tem que negociar...as coisas não devem ser impostas dessa...e professor....também....precisa ter um planejamento coerente... porque ele precisa estar seguro...”olha minha aula tem esse objetivo...estou desenvolvendo essas habilidades...se o professor tem esse argumentos...ele está mais seguro..né..de tá trabalhando... às vezes...a gente tem professor que eles passam experiências positivas pros coordenadores...pros diretores...o que eu percebo.. é que a gente faz acompanhamento... trabalha muito com os coordenadores e diretores...o coordenador tem um discurso...”nossa a aula daquele professor..nossa.. está super tradicional ... às vezes quando você chega à escola o coordenador está dando a aula e ele está repetido o mesmo modelo do qual ele criticou que o professor estava dando aula daquele jeito e ele tava reproduzindo da mesma forma..então a gente percebe ainda que eles não estão seguros com essas mudanças que estão ocorrendo...aí o professor está passando por um processo de formação enquanto o coordenador está estacionado....é preocupante.

G.: [...] por que não o coordenador não participar da formação do professor? [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]... é lógico que o coordenador precisa participar.

M.: Precisa muito...nas nossas escolas..a gente percebe...na escola onde o coordenador participar dos programas de formação continuada o desenvolvimento do programa é outro...ele tem outro desenho...na escola onde o coordenação não participa e nem o diretor...o que acontece...às vezes...há uma situação de conflito entre Secretaria, coordenador e diretor..porque o cursista não vai buscar o apoio pedagógico na escola.../?/

[...]

R.: É::alguém gostaria de ler essas partizinhas da página 18 ?Avançando na prática 1.. só pra gente comentar...atividades..

D.: Ler o que foi pedido.

R.: Como a M. L. disse... ela falou dessa parte teatral... o jogo teatral é uma forma do professor trabalhar a criança em diferentes linguagens..então...como discutimos aqui...os gestos...a mímica...a fala...página 22..tá..antes do resumindo...e ela foi contando a experiência de trabalhar com o teatro.. né o jogo teatral...o jogo teatral...eu queria que vocês falassem um pouco desses experiências...se vocês já organizaram um trabalho teatral em sala de aula? E qual a importância dele?

D.: No ano passado eu trabalhei...minha escola...é escola inclusiva...tem cinco portadores de necessidades especiais...ano passado eu trabalhei...trabalhei aquela história galinha ruiva...a galinha que pede ajuda.. né.. para o pardal...aí eu fiz um trabalho assim com eles...depois no dia da apresentação /?/apresentação com fantoche...aí eu coloquei aqueles alunos portadores de deficiência...noSSA...ficou uma..delícia o trabalho...eles decoraram diretinho o que tinha que falar...foi muito interessante o trabalho.

M. M.: eu tinha criança inclusiva também...lá na minha sala eu tinha 6 crianças.. né..então a escola não era ainda não era totalmente inclusiva...mas a gente trabalhava [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] e um desses portadores é aluno da escola....desde pequenininho..e...mas ele tem uma oralidade muito boa...ele decora...tudo pra ele é decorado...ele tem uma dicção muito boa ele pega uma música...ele canta maravilhosamente porque os pais são evangélicos e lá ele põem ele pra cantar...ele falou tia eu quero cantar...eu quero cantar..se você não o microfone pra ele cantar ai ele não dá sossego..

M. L.: Uma experiência teatral que nos vimos...né..M...foi aquela do...escola Madalena...os alunos representaram assim...inclusive tinha suas meninas.. gêmeas..como era a expressão facial ..o tom de voz que elas usavam assim que prendeu a atenção de todo mundo..nós fomos bem na feira...na pequena feira que eles fizeram dentro da escola depois teve uma feira cultural e depois deve uma feira cultural de todos as escolas do município [...] então na feira...em cima do palco...eles representaram assim...ela chamava ...assim...usava uma voz forte..com aquela caracterização do fantasma, mas foi ASSIM..que desenvoltura ele tiveram..nada de timidez...foi um trabalho belíssimo... dos meninos de 4ª série da escola Madalena.

M.: Pensei ... gente como será ...na escola...é na escola o ambiente é menor...será essas crianças em um ambiente maior.. em um clube...palco...microfone...todas as escolas...nós temos 23 escolas...um ambiente grande...lá elas expuseram todo o trabalho..todo mundo foi os professores...os alunos...eles eram os atores principais da festa..então foi bem interessante..aí eu pensei...lá na hora...será que tem alguma criança que vai chorar...de forma alguma...eles se sentiram muito valorizado e fizeram o melhor.

M.L.: eles desfilavam com material reciclado...sabe...foi muito interessante...histórias em quadrinhos eles representara...danças..danças maravilhosas...ali daquele momento...a gente está estudando aqui sobre o lúdico...naquele momento ali ..só tinha o lúdico... foi pra todo mundo vê o lúdico.. está sendo trabalhado dentro da escola.

R.: É interessante com as experiências de vocês..nós podemos levantar as habilidades que foram desenvolvidas nesse contexto...porque quando se fala em teatro você está trabalhando a linguagem não-verbal..todos esse movimentos...a expressão CORPORAL..A FACIAL.. A ORALIDADE..parte de um texto escrito..você parte de um texto escrito..mesmo que a criança não saiba ler...ela vai praticando aquilo lá...alguém vai dizendo..ela vai memorizando..na ora de escrever fica muito mais fácil...lendo vai aprender muito mais a escrita...porque precisa fazer uma leitura daquilo ali e compreender essa leitura..interpretar essa leitura e a montar um personagem... montar aquele personagem...quantas habilidades a criança tem a oportunidade de trabalhar com a linguagem teatral...inúmeras...ainda tem a socialização porque ela se prepara:..né...tem aquela ansiedade...trabalha com o sentimento de ansiedade...tenho que me controlar porque no momento da apresentação e tenho que fazer o melhor...[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]..não posso errar...então você desenvolve um trabalho muito rico.

[...]

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

G.: Isso é o mais importante...as trocas de experiências.

E.: As meninas que estão em sala de aula...essas experiências delas são fantásticas

R.: Gente vamos aí à pagina 31..vamos ao resumo porque vocês vão falar um pouquinho.. Ah..desse nosso texto que nós estamos construindo aqui..nós construímos o texto.

Me. ler a página 31..resumo da seção do lúdico.

R.: Eu queria que vocês fizessem ...ãh..e...vocês poderiam expor o que vocês entenderam desse nosso contexto..né..do que foi tratado aqui...dessas experiências..da importância do lúdico nosso fazer pedagógico...na educação da pessoa...queria que vocês comentassem do jeito que vocês entenderam...tá certo?

M. E.: O lúdico...acho que foi falada muita coisa aqui....a gente está gostando dessa conversa aqui...se a gente participa do concreto...fazendo...a agente vai gostar mais ainda..vai aprender mais...vai descobrir coisas do nosso colega que até então a gente não conhece...era o que a gente estava conversado...e imagine com as crianças...tenho experiência de trabalhar com crianças...trabalhar com o EJA...né...adultos e jovens...e levo muita coisa...assim... que eu trabalho com crianças eu levo pra eles... eles dizem assim..."essa professora parece panela de pressão...parece uma panela de pressão nova...que só chia..né...[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]...o que eu sei fazer...levo brincadeiras...levo jogos pra eles fazerem...então eles ficam entusiasmADOS...empolgADOS...porque antes eles saíram da escola por causa do tradicional..muita gente é tempo da palmatória...eles comentam...a escola era muito chata.. não era ali que eu me identificava e com esse retorno e deparando com essa inovação..então eles tão vendo que tá diferente... agora dá pra ir..né..".depois de tanto tempo se eu soubesse que era assim já tinha voltado.. /?/ mas a todo momento você está levando isso pra sala de aula..

R.: Agora quem é?

M.: Pode ser é.

R.: Pode começar.

M.: É..É.. Eu achei bem interessante..esses depoimentos que vocês colocaram aqui..essa questão...às vezes o professor desiste fácil.. o lúdico é bem interessante mais complicado de trabalhar em sala de aula...requer um planejamento.. não é no primeiro dia que as coisas podem dar certo...a gente tem que deixar isso bem claro... é esse retorno...é essas estratégias diferenciadas que a gente tem que utilizar na sala de aula... e é interessante...porque o aluno...ele participa ele é um sujeito ativo dentro desse processo...se ele não participar não acontece o lúdico...então ele participa da atividades..essa questão de estar estabelecendo regras...às vezes.. é você na sala de aula.../?/ quando o professor passa para o lado lúdico...essa construção do conhecimento:.. pra esses alunos...é muito mais significativo..né..na sala de aula..não é um trabalho fácil porque nós temos as nossas adversidades...mas cada um vai tá adequando..na sala de aula..nós temos escolas que não tem um pátio adequado para trabalhar com a criança..temos algumas escolas que o professor não tem essa autonomia nem em sala de aula..prevalece a cultura do silêncio..se a sala tem silêncio não está incomodando nem diretor...nem coordenador... nem ninguém na escola... então tem aprendizado...essa bagunça é uma bagunça construtiva.. o lúdico abre um leque muito interessante para o professor tá descobrindo outros espaços ..não só aquele que tem na escola.. não o pátio...mas outros espaços..pode tá utilizando uma praça...um ginásio...né.. isso é bem interessante.

R.: Achei bem interessante essa questão do silêncio que você se referiu.

M.: É até uma questão de autoritarismo.

R.: Sim:: ideologia..

M.: Então quando eu falo você cala..você não se posiciona..você espera..às vezes..à vezes..o menino quer fazer a intervenção...isso perpassa também a questão de estar avaliando...essa avaliação professor.. aluno...também tem essa autonomia de estar avaliando o trabalho que ele está recebe...professora que tal se a aula hoje fosse dessa forma? A gente fala tanto que o aluno é sujeito ativo...mas isso aí ainda não está bem claro nas escolas...às vezes a gente avalia demais a aprendizagem e acha que o ensino está tudo bem.

R.: M. quer comentar?

M.: Quero sim.. quero comentar sobre o que M. L. falou..nós fizemos um trabalho sobre o circo..um projeto sobre o circo...eu tinha trabalhado o tema circo...foi na semana do circo...a gente trabalho esse tema...só que antes do Praler...ainda foi antes do Praler..né...eu não tinha elas habilidades que eu estou adquirindo agora com o curso Praler e teve outra atividade no curso nas oficinas...e...eles tinha trabalhado isso...eu fui trabalhar isso de novo como mesmo texto...mas com o lúdico...nas produções de texto que a gente fez...na produção de texto que eu fui trabalhar com eles... com o lúdico foi muito bom...tanto é que foi pra minha pasta da minha monografia...a professora amou../?/no resultado na escrita...eles queriam ler o que eles tinha escrito...o que eles escreveram...tinha muita escrita errada...teve uma menina que foi destaque o ano todo... é.. ela fez um texto.. o texto dela por duas vezes foi pra prova...construída todinha a prova final a partir do texto dela....eles empolgaram tanto que era o texto dela que eles ficaram assim sabe...eu também...eu também quero escrever....eu também quero escrever...foi muito bom.

D.: Bom! Resumindo em poucas palavras..pelas falas das minhas colegas...neste momento aqui..eu posso dizer que o lúdico tem um poder de sedução [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

G.: vou pegar um parágrafo da carta ao professor..."quando falamos do lúdico pensamos em atividades prazerosas.. desafiadoras que levam a criança a conhecer

a si própria [...]”...agora eu me reporte à sala de aula quando os meninos estavam jogando..olha quanta coisa o jogo favorece .. a organização.. a liberdade de eles escolherem os grupos.. o estabelecimento de normas...limites..aceitação do outro... no jogo você também está resolvendo problemas...em tão o que eu vivenciei em sala de aula com os jovens.. foi muito interessante... no sentido da criança querer avançar..quando o Alessandro disse assim...ele disse duas coisas...ele não tinha medo de errar..ele queria arriscar...olha isso aí para a formação do menino...queria provar pra si mesmo que ele também ia acertar...então isso é muito positivo pra criança...eu acho assim a escola ainda muito árida...e a criança...a criança é vida..é movimento.

M. L.: Pro menino Alessandro não era problema..né..e errar pra ele não era mais uma barreira...que impedia ele de ter criatividade..sua participação...então muitas vezes...no lúdico a primeira coisa que tem que ter é autoconfiança...enfim a criança tá trabalhando isso...nossos alunos..geralmente estão com muito medo de inovar...enfrentar desafios..a partir do momento que está usando o lúdico...você ativa a criatividade da criança.../?/ que achei interessante na página 24...a curiosidade...ensina a enfrentar desafios...ensina a criança a ter planejamento...se aprende a planejar deste pequeno....com certeza na sua vida cotidiana/?/...organizada...assimilação... a concentração...se torna um pesquisador...o exercício da imaginação....outra coisa é fantasia...essa coisa que está tão fora hoje...é tão bom fantasiar.

R.: Por que nós pensamos em trabalhar avaliação nesse programa?..Porque eu acho que a educação está montada em um processo.. /?/ precisamos pensar em todas as coisas...no processo educacional..nós precisamos conhecer várias coisas...precisamos avaliar...nós temos várias formas de avaliar...precisamos escolher a melhor..o processo...a formação.. se avaliação formativa..podemos fazer uma mistura de avaliação formativa com avaliação somativa...o que você achar melhor para o seu contexto educacional...você tem várias possibilidades...então o professor precisa ter esse conhecimento.. porque às vezes.. ele não sabe como fazer isso...ele não sabe o qual objetivo...como avaliar...o que eu vou avaliar...o que eu quero avaliar...quais são as habilidades que preciso trabalhar em sala de aula.... quais são as habilidades que meus alunos precisam desenvolver...reflexão...avaliação diagnóstica...que é extremamente importante.

E.: Ele não precisa acontecer no início..mas avaliação diagnóstica sempre..você precisa ver como está seu aluno.

G.:...Reforçando o que você disse...avaliação diagnóstica é importantíssima...

E.: Pra você planejar...como você planejar seu trabalho sem conhecer o grupo que você está trabalhando? Realidade...tudo..

R.: Em todos os contextos...aqui mesmo ...nós estamos passando por um processo de avaliação...vocês estão avaliando nosso trabalho...nós estamos avaliando...fazendo uma auto-avaliação desse contexto...não é aquela coisa marcante..mas é necessário...pode ser sutilmente..naturalmente..por meio discussões sem se tornar uma coisa chata.

E.: Porque senão volta àquela prática/?/

R.: Não é esse o ponto.. não é não é ...é algo sutil...DE PERCEPÇÃO...de percepção...de refletir.. ter flexibilidade no trabalho...verifiquei isso...vou mudar minha prática...é da prática mesmo...eu posso mudar...posso fazer da melhor forma possível...vou fazer dessa forma..essa aqui não está muito boa...vou reformular..não aquela coisa doentia...ah eu tenho que avaliar aquilo, pega aquilo ali

calcula..0,5...não tem critério..às vezes.. o aluno fica prejudicado... então é isso.. nós precisamos refletir...ter esse cuidado também..

M.: A avaliação é extremamente importante pra tá norteando o trabalho do professor..porque você vai tá avaliando o aluno...estabelecendo os parâmetros..os critérios que você queira..com os resultados..daí você vai planejar as atividades..né..às vezes..o aluno está com problema na escrita...com a avaliação...você..você...estabelece um parâmetro...como você vai está norteando esse trabalho...estabelecendo estratégias..né..pra está direcionando...é uma forma de direcionar...o professor..é...encaminhando...dando os encaminhamentos para resolver as dificuldades do aluno..e...a avaliação a gente percebe que nas escolas ainda é muito problemática..porque..às vezes..você avalia o aluno..mas você fala...esse menino está com essas dificuldades..tá..o menino está com essas dificuldades e daí? O que nós vamos fazer agora? Sabe...não tem muito uma ação reflexão.

R.: O saber fazer..reestruturar.

M.: reestruturar..então tá.. e aí.. Como nós vamos encaminhar.. desenvolver esse trabalho? [...]

R.: Eu queria que uma de vocês..se a D. quiser ler.. ler os objetivos aí..pra gente..na página 12...vamos ver quais são os objetivos...vamos ler essa ficha...muito importante pra nós..

D.: Ler os objetivos da unidade de avaliação.

R.: Então esses são os objetivos.. né..aí na página 13..por que que nós vamos avaliar? Começamos pelo professor se perguntando..como ele quer avaliar..procuro conhecer a história de cada criança? Conversando com os pais.. familiares..para saber se a criança foi iniciada na leitura e na escrita? Elaboro um tipo de avaliação diagnóstica..para aplicar em sala de aula com o objetivo de verificar se meus alunos já têm de leitura e de escrita..verifico junto a cada criança o que pensa da importância de saber ler e escrever? Compartilho com meus colegas professores.. a necessidade de conhecimento prévio da realidade dos alunos com o objetivo organizar o plano de ensino?...Então a gente começa aí...queria saber de vocês como vocês trabalham.. a opinião..como vocês acham que deveriam ser essa avaliação para que nós possamos conhecer os nossos alunos nos início do semestre...pois quando conhecemos nossos alunos fica muito mais fácil de se trabalhar..não é? É aquela coisa do texto.. a gente faz a leitura do texto.. eu sempre falo..cada pessoa é um texto.. e aí é necessário ler esse texto, porque a gente trabalha esse texto..

M. L.: Ler as entrelinhas ainda.

R.: Nas entrelinhas.. eu gosto muito de usar essa palavra..né..e gosto de falar dela pras pessoas..conhecer as idiossincrasias de cada pessoa..ou seja..história.. as características..porque a partir..nós possamos respeitá-las e conduzir.. fica até mais fácil..né.

M. L.: Essa coisa de conhecer o aluno... é mesmo..sempre um aluno chegava atrasado lá no colégio e sem o uniforme.. e sujo..por duas vezes /?/..ele até voltava..o pai dele faleceu..e aí nós fomos à casa dele..quando chegou na casa..pauperríma a casa..é..as bacias de roupas sujas... de molho...a mãe alcóolatra..o rosto estava inchado de tanto beber..e o irmão dele..na cadeira de rodas com a camiseta dele..da escola..aí um aluno que estava comigo disse..tá vendo..tá vendo coordenadora porque o aluno não vai com a camiseta..porque o irmão veste a camiseta dele fica vestindo direto porque não tem roupa pra vestir em

casa..meu coração ficou doendo..porque eu não conhecia o histórico dele...a gente prejudica muito o aluno. Rotula.

R.: Naturalmente..a gente faz isso..sem querer

M.: A sociedade estabelece um padrão..e a gente fica condicionada a esse padrão..então..você nem olha para os lados para saber sem tem alguma dificuldade..a escola tem suas regras e a gente foi feito para obedecer certas regras...não conhece...não sabe.. uma experiência bem interessante...um professora disse para um aluno...um aluno respondendo..fazendo bagunça na escola..respondendo a professora...olha amanhã você não entra..se sua mãe não vier aqui conversar com a gente..você não vai entrar na escola...daí no outro dia não apareceu nem o menino nem a mãe... que lá naquela escola se faltar três dias..alguém da escola vai atrás...foram atrás do aluno..ele não tinha mãe..

R.: É muito complicado...talvez a pessoa dizendo...mexeu com a criança a ofendeu..ela ficou meio revoltada.. então, a gente precisa conhecer o histórico da criança.

M.: A gente tem de refletir mesmo.. uma importância...quando for fazer a matrícula do aluno...o professor tá fazendo uma ficha individual...para sabe...pai..mãe...quantos irmãos...o telefone...endereço... isso é um instrumento que você pode tá trabalhando na sala de aula...quando a gente tá falando de família..pai..mãe...mas a gente tem família diferente desses padrões..nos livro..você percebeu..tem a família completa..é a família ideal..não real...aí a gente trabalha...tem crianças que não participam...já aconteceu isso na minha sala..naquela época..eu não tinha essa percepção..sabe..com as experiências que a gente vai aprendendo.

R.: Agora..como aí nós vimos aí na ficha..e o interessante é a alfabetização..e como nós precisamos saber se o aluno já sabe ler e já sabe escrever...não saber ler.. se não sabe escrever..então tudo isso nós ficaremos sabendo..porque aí você pode fazer um planejamento...olha eu tenho uma sala bastante heterogênea...vai ter aluno que já sabe escrever...já saber ler..mas vou ter aluno também que não sabe escrever..né...a escola deve trabalhar com quais habilidades de leitura e de escrita? Nós temos ouvir...falar...escrever..ler..essas são as básicas.. mais aí tem depois..compreender o que leu..interpretar..entra depois a parte de contar história.. a pronúncia.. como está a pronúncia...se ele troca os sons das letras a seqüência...depois evoluindo mais ainda se sabe recontar.. se tem coesão e coerência o repertório...então a gente trabalha com várias..

G.: R. eu queria te falar... eu fiquei muito feliz quando eu vi na TP 2 ou 1 unidade 1 ou 2..não estou localizando agora...aquela ficha diagnóstica /?/ foi na unidade 1..quando eu fiz o trabalho nós avaliarmos a crianças de dois em dois meses...avaliação contínua..a gente sempre avaliava /?/ eu achei muito bom avaliar por ali..pra gente saber..logo nós fazemos essa avaliação..e conseguimos da escola.. que na primeira semana de aula..nós recebesse uma média de 5 e 6 alunos...porque eles não se sente na situação de prova nem de teste.. primeiro a gente conversa.. conta história e a gente se sente na condição de entrar em contato com o aluno assim tete a tete..e ai quando juntava na outra semana sentia o retrato da sala.. minha sala é essa realidade..tem aluno que já sabe isso e isso...então quando você começa a trabalhar é realmente isso... você já tem um retrato da turma. Você pode levar a atividade da outra semana..atividade diversificada porque você já tem uma idéia de como estão seus alunos...

R.: nós fizemos uma pesquisa bem elaborada pra fazer isso aqui..isso não é uma receita.. você tem várias possibilidades aqui.. acho que esse material vai ser

muito importante para vocês para as formadoras..porque trabalhar avaliação é uma coisa muito complicada.

Formadoras: E como.

R.: Se você tem um parâmetro pode comparar isso com a sala de aula..olha posso escolher isso aqui..eu posso usar isso...posso fazer essa fichinha aqui..não essa aqui não me serve..

G.: Eu acrescentaria..eu estou pontuando aqui...porque o programa..o programa colocou na TP 1..unidade 1 e eu gosto de trabalhar isso com força com o professor...orientando como faz..e a forma de saber que turma que gente tem.. tá entendendo..eu queria a sua opinião...mas tá no programa.

## **Transcrição 2 - Primeiro encontro em Formosa – dia 13/05/04 – Período da manhã**

M. L.: /?/ O escutar é mais ainda importante do que... o ouvir...porque o ouvir eu vou ouvir várias coisas e o escuta:r... é muito mais importante do o que ouvir... ouvir..eu vou ouvir muitas..e: o escu:tar.. eu vou escutando..guardando no coração..vocês se lembram quando eu falei que quem escuta..escuta com o coração..e quem ouve...ouve com os órgão da audição..né.. então... o escutar o que a pessoa fala... às vezes... o falar está no olhar das pessoas... às vezes.. ela olha para você... e você já sabe o que vai falar...entre mãe e filha.. há essa comunicação...às vezes..entre seu aluno...às vezes chega alguém na sala de aula..você só olha para seu aluno..ele já sabe o que você quer...né.. então é uma leitura que ele faz..então esse texto é muito interessante..para que vocês possam ver a diferença das varias formas de estar interpretando [ SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] vocês viram na TP “O segredo da casco da tartaruga”..né..eu peguei e fui procurar na revista Nova Escola...na Internet... eu procurei.. pesquisei e consegui encontrar o texto direitinho com figuras, com imagem /?/ tudinho.. é muito interessante...nós vamos fazer uma leitura com /?/ para gente fazer uma leitura compartilhada desse texto pra gente entra... pra gente entrar propriamente no estudo da TP [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] eu procurei...encontre..né.. a imagem../?/ ele é um texto...do João Carascosa..nasceu em 1962..ele é vivo...é professor...redator de propaganda..e é professor da USP../?/ vamos fazer a leitura compartilhada quem for o número 1 começa...quando para... o numero 2...começa..tá bom.. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] vamos fazer a leitura...busquei na Internet..gente a Internet tem uma página onde tem todas..as revistas da escola...da Nova Escola..onde tem tudo..então vamos começar..pode começar o número 1..depois vai pro 2.

M.: *Logo que aprendeu a ler.. o menino começou a fazer descobertas.. Um dia estava folheando um livro e se deparou com a palavra “réptil”... Procurou no dicionário e se surpreendeu com o significado.. animal que se arrasta. Cobras.. por exemplo.. Pensava réptil tinha a ver com rapidez e era justamente o contrário.. O pai riu de seu espanto e disse que as tartarugas também eram répteis. Aliás, uma lenda chinesa afirmava que Deus escrevera o segredo da vida no casco de uma tartaruga...*

K.: *O menino gostou dessa escrita de Deus..que utilizou o casco da tartaruga como se fosse uma folha de papel. O pai lembrou que aprender a ler nos livros era só o começo. Com o tempo..o filho poderia ler no rosto de uma pessoa sua história inteirinha. E bastaria observar os olhos de um amigo para ver se neles brilhavam a felicidade. Ou tocar as mãos de um homem do campo para conhecer seus sofrimentos.*

M.: *Mas o menino.. curioso.. queria mesmo era saber qual o segredo da vida. Por isso.. começou a se interessar pela vida das tartarugas. Conheceu a tartaruga-de-couro, cujo casco parecia uma bola de capotão. A tartaruga-oliva que lembrava o verde das azeitonas.. a tartaruga típica da Amazônia. Descobriu que a tartaruga-de-pente tinha esse nome porque de sua carapaça se faziam pentes.. bolsas e aros para óculos. E aprendeu tudo sobre a tartaruga-cabeçuda.. sobre a tartaruga-gigante.. atração das Ilhas Galápagos.. e sobre a Ridley.. das praias da Costa Rica.*

J.: *Quanto mais estudava.. o menino se convencia de que realmente poderia descobrir a escrita de Deus naquelas criaturas que carregavam a casa nas costas. Elas tinham carapaças misteriosas.. com desenhos estranhíssimos.. círculos coloridos.. arestas longitudinais. Algumas até pareciam pintura.*

D.: *O menino foi crescendo e se tornou especialista em tartarugas. Sabia distinguir uma adolescente de uma adulta e conhecia como ninguém a desova das espécies marinhas no litoral. Mas também descobriu que.. assim como procurava o segredo da vida no casco das tartarugas.. outras pessoas buscavam a mesma coisa em lugares diferentes: no silêncio dos olhares.. no cheiro dos ventos.. nas linhas das mãos.. no fim do arco-íris. Tudo ao redor poderia ser lido.. sorriu ele.. lembrando-se das palavras de seu pai. E só o tempo.. como professor que pega na mão do aluno.. ensinava essa lição.. enquanto as pessoas iam fazendo suas descobertas bem devagarinho... devagarinho – como as tartarugas. Talvez estivesse aí o segredo.*

M. L.: *vocês viram /?/ como o aluno...como foi a descoberta da leitura para esse aluno..para essa criança..como ele foi incentivado ..despertou pra ele...começou através de..de..da explicação sobre as tartarugas...sobre a palavra réptil..né..quando vocês forem trabalhar em sua sala de aula: vocês levem...pra sala de aula..pro seus alunos descobrirem.../?/ a partir desse momento ele começou a ler.. a descobrir o mundo através da leitura..né::..nós podemos descobrir a leitura através de vários textos..ao utilizar esse texto na sala de aula..vocês podem tá trabalhando com perguntas.. com seus alunos..perguntando pra eles sobre a.a::como salvar as tartatugas.. porque estão em extinção..vocês podem tá trabalhando com o mapa mundi../?/..as últimas leitura da arte..porque vocês podem tá trabalhando ...eles olharem isso aqui..e..perguntar pra eles... o que vocês estão vendo aqui?...O que vocês então vendo aqui gente?*

Platéia: [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] tartaruga.../?/ e o menino.

M. L.: *A tartaruga e pequena ?..é média..?Grande?..Gigante..né,..vocês acha que tá onde está tartatuga aqui../?/.. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]..vocês estarão falando para eles sobre o mar..sobre as águas..diferenças das águas doces..águas salgadas...né...falar com a água está ..água potável..água tem de ser conservada...vocês podem tá trabalhando só essa imagem aqui...só a leitura da arte...só..isso aqui para trabalhar a produção de texto..pode levar o mapa mundi para sala de aula..colocando o mapa no chão e trabalhar com as crianças para elas está vendo o mapa.. trabalhar o mapa no chão...porque a criança tem um contato maior com o mapa de pé..no o mapa na parede...para a criança sem o alcance.../?/ é importantíssimo a pessoa tá trabalhando o mapa no chão.*

M.: *O interessante quando a gente está olhando para essa ilustração..e a questão do ângulo..porque o mar é muito maior que a tartaruga...e ai o que ele fez colocou a tartaruga bem maior...porque ele está ressaltando aí ..a tartaruga e o mar tá pequenininho.. e a criança...vocês podem levar elas a terem essa percepção..né..porque o mar é maior... e a tartaruga...mas o que está em evidência aí.. até o menino tá lá ..tá pequeno..né..na..na no imaginário da criança..mas na*

vida real.. o menino é maior que a tartaruga... o que..que ele quis ressaltar nessa ilustração?..né a questão da preservação..a questão da importância da tartaruga..que está em evidência aí... : [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].

M. L.: mas as crianças não vão falar, mas a palavra tartaruga não é bem maior que a palavra MAR?..né.. por isso que dá impressão que é bem maior..mas não..por isso/?/

M.: na área.../?/

M. L.: com esse texto na sala de aula vocês podem tá trabalhando a interdisciplinaridade...matemática..CIÊNCIA..né..conservação do meio ambiente...conservação do solo..que mais a gente pode tá tralhando?

Professoras: geografia..história..

M. L.: Geografia.. história...que mais gente:

Professoras: religião..português..a interpretação de textos..né. interpretação.. nesse caso aí../?/

M.: desenhos geométricos..

M. L.: Olha aí que beleza..vocês podem tá descobrindo enes maneiras de tá trabalhando esse texto na sala de aula com seus alunos..e despertando.. despertando o valor da leitura..

M. L.: Por isso é importante a leitura prévia do material...porque você vem com essa parte..toda assim ilustrada.. aí você diz que beleza...né..imagina nossos alunos..né..a motivação para a leitura..então vamos estudar a TP..TP.. 2 unidade 4..o alfabeto e a correspondência entre o som e a escrita..o nosso horizonte..vou ler pra vocês são os nossos objetivos..o que nós vamos está estudando..né...aprofundar o conhecimento a respeito do aspecto gráfico das letras do alfabeto no que se refere aos vários tipos de letras...esse primeiro objetivo aqui ele está na seção 1..introdução ao estudo das letras do alfabeto..aspecto gráfico.../?/ vamos fazer uma reflexão/?/..vocês podem está trabalhando na sala de aula a escrita..o dialeto... o que é o dialeto pra vocês...

M.: /?/...maneiras diferentes de de comunicação ..comunicação.

M. L.: Se morasse na região Sul..né..o chamado gaúcho..sulista eu teria..o que? Um modo de falar DIFERENTE...

Professores: DIFERENTE..nordeste..

M. L.: /?/ já temos conhecimento da língua...falamos português...então é muito mais fácil..pra nós..pro nosso.. aprender a escrever o português..porque nós já temos esse conhecimento prévio..mas nem sempre..gente..quando eles já tem esse conhecimento se torna totalmente fácil..porque muitas vezes..minimamente.. acostumamos...porque...da maneira que nos falamos acostumamos a /?/ escrever..essa parte do dialeto tem que ser trabalhada com os alunos..porque nem sempre o que nós estamos falando...o que nós devemos estar escrevendo...e nem sempre o que nós estamos escrevendo é da maneira que nós escrevemos.. a grafia das palavras...entra muito em questão essa letra cursiva..de imprensa ou caixa alta...então a letra cursiva, de imprensa ou caixa alta.. o que ensinar ao nosso alunos?...o que é mais fácil para o nosso aluno aprender? Como ele vai aprender rápido..tem professor falando eu não consigo trabalhar letra caixa alta com meus alunos..nós devemos apresentar os quatro modelos de letras ao nossos alunos e depois trabalhar em primeira questão..a letra em caixa alta maiúscula..né..a de imprensa maiúscula e a de imprensa minúscula...mostrar pra ele em primeiro momento..depois começar a trabalhar a cursiva com ele... por que a letra de imprensa é tão importante...porque..ele vai entrar em contato maior com a sociedade... : [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

Professoras: [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] nas revista...nos jornais ...nos livros..

M. L.: que mais gente?

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] NAS PLACAS.. NOS RÓTULOS..

M. L.: quando a gente for trabalhar rótulos.. :[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] vocês se lembram de uma propaganda que passava muito na televisão..que o menino ia para a escola de MANHÃ..ia assistir à aula.. à tarde.. voltando da escola..ele via as placas..ele tinha conhecido o A..ele tinha conhecido o B..ele tinha conhecido o E..quando ele identificava num placa aquelas letras que ele tinha conhecido... aprendido naquele dia..ai ele fez isso todo dia...aí uma semana se passou...aí..ele olhava para placa e conhecia todas as letras...porque ele estava associando A letra de imprensa da sua sala de aula com a lá de fora..das placas...dos supermercado...e a criança..gente..ela só aprende...você precisam estar observando..observando e anotando naquele cadernos de anotações.. como o aluno está caminhando...com aquilo ali...o desenvolvimento gradativo dele..se está com alguma dificuldade..onde ele tá tendo alguma dificuldade...ele pode apresentar problema de coordenação..né  
M.: depois..é assim..já vi../?/ nas escolas que vocês já tenham apresentado para os alunos..os quatro tipos de letras...né..eu sempre falo da importância desse ambiente alfabetizador..na escola..porque..às vezes..quando aluno vai..é:: pedir pra ele escrever...e ele tem que buscar...ele fica olhando na.. lá.. parede..ele fica associando..buscar esse recurso..na sala..das primeiras..do pré-escolar..tem que ser um ambiente alfabetizador...além de ter o alfabeto com os quatro tipos de letra..deve ter...textos..né..porque como nós falamos..muitas crianças só têm contato mesmo..como esse ambiente de leitura..só na escola..e dentro da sala de aula..né.. a gente tem que propiciar esse ambiente alfabetizador...rótulos..nós já vimos algumas escolas...vocês têm?...né..

M. L.: /?/ o professor deve ter o cuidado de tá abrindo bem a boca para o aluno tá percebendo a diferença../?/ várias vezes que tem o som parecido..né o professor tá falando...tá trabalhando isso dentro da sala...com o aluno pra ele tá vendo sempre..essa diferença.

M. /?/ a diferença do som g e c..

M. L... A gente vai trabalha e parte daqui a pouco.. tá aqui embaixo...vocês devem ter cuidado ao trabalhar o som da letra c. vocês viram na TP?

M.: ver a diferença..Cecília..Gustavo..

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M.: É bom tá trabalhando de maneira contextualizada...quando você está trabalhando letras soltas ou ou.. /?/ ela não tinha trabalhado o r intercalado.. então ele é.. falou amarelado..o aluno vai levantando hipótese .. pois é..'amarrela'... e aí você mostra amarela..aí contrapõe outra palavra, mas que o som é diferente, mas falar..pra ele começar a contestar e levantar hipótese...é porque está diferente..aí você../?/ aí vocês vão mexendo e o aluno vai levantando hipótese...por isso é importante trabalhar todas essas atividades de forma bem contextualizada...em um texto que tenha significado para o aluno... a proposta que aqui coloca é que...primeiro a gente trabalha o texto do texto a palavra..até chegar à sílaba...para que tenha um significado para o aluno...né pra gente ter essa percepção.. aí a criança falou..'amarrela'..aí eu eu voltei de novo ao com o texto..mas ele já tinha memorizado..quando ele chegou..sabe.. ele entrou em conflito..vocês têm que colocar essas crianças pra entrar em conflito...ele ficou amarelado...amarela... fui mostrando pra ele..entendeu../?/ fica comprando o som..é um texto de Cecília Meireles...que a professora estava trabalhando e tinha também Arabela../?/.... que o som de r sai tremido..e na hora está mostrando para a criança...onde coloca a

língua...trabalhando como L. falou bem a questão do som..né..olha gente..o movimento da boca..para que eles tenha essa percepção...quando você trabalha dessa forma..na hora da escrita...aí a questão não fica tão problemática... porque ele vai está sempre comparando a escrita com os sons da fala...está mostrando também que algumas palavras nem sempre do jeito que a gente fala...a gente escreve...dentchi.. pentchi.. a gente fala assim só num situação bem formal DENTE..PENTE..fica até chato...né.. na hora de escrever está mostrando pra eles a diferença entre a escrita e a oralidade.

M. L.: Vocês estão estudando isso com os alunos de vocês...essa parte dos sons. [...] fala pra pé no plural.

Professoras: PÉS.

M. L.: E se vocês estivessem na casa de vocês?

Professoras: PEIS..

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

[...]

M.: Nós temos que retomar a questão da variante lingüística...está passando para essas crianças determinadas situações sociocomunicativas..gente..para determinadas situações a gente fala de um jeito...pra outras a gente fala de outro jeito...né..e a gente procurar ter bastante cuidado..repetir..ah.. a minha mãe fala errado..pra não desmoralizar..oh..em determinadas situações../?/ aí você pode tá entrando...contextos../?/ por exemplo... lá na fazenda..se fala..desse jeito..determinado grupo é desse jeito...só para exemplificar essa questão da variação lingüística..de uma menina..lá perto de casa que lê muito Chico Bento../?/o Chico Bento..ele fala errado? Que nada tia..eu aprendi lá na escola que ninguém fala errado ou certo..aí eu falei.. por quê? O pessoal que mora na fazenda tem esse modo de falar..então já na cabeça dela..isto já estava claro.../?/ os pais de nossos alunos..eles têm sim essa variante..o jeito que eles falam...conheço o dialeto..a gente não fala para as crianças que é errado.. se não eles chegam em casa...né.. e vão entrar em conflito com a família. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].

[...]

M. L.: Leitura de palavras com os sons parecidos p..b..v..f..qual a palavra que tem p e b? [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

Professoras: pomba e bomba

M. L.: você fala assim PATA ..BATA.. que mais..pode falar

Professoras: PODE E BODE..

M. L.: vocês podem trabalhar também aquele texto..

Professoras: do Pato

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M. L.: e trabalhar outros textos que possam tá trabalhando /?/ sons parecidos .

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

[...]

### **Momento da dinâmica**

D.: Fale um pouco sobre o que você entende por dialeto?.. [RISOS] dialeto são as diferentes maneiras..né..de comunicação ...de falar a mesma língua.. por exemplo.. eu acho que..muito interessante a linguagem do Sul..como eles falam..por exemplo crianças..piá..guri.. é:: avó..eles falam nona.né..bem diferente a linguagem do Sul. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

Â.: Eu trabalhei um tempo com os gaúchos..e pra eles..é um insulto falar guri...guri é uma linguagem vulgar lá..eu não sabia...e eu fiquei sabendo por esse pouco tempo

de convivência que nós tivemos..não não me chame de guri é uma ofensa...é vulgar pra eles..o bonito é falar piá. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

Z.: O que podemos comentar com as crianças sobre o texto “O segredo do casco da tartaruga” depois da leitura em voz alta? Então nós trabalharemos a interdisciplinaridade...né..no caso trabalhar a interpretação..levar ele a descobrir a .. a ..qualidade do casco da tartaruga... [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]..então..

J.: Você sempre desenvolve atividade de associar letras e sons com as crianças? Comente suas experiências..era o que eu já tinha comentado aí... colocar eles bastante pra ler e ver a diferença..lê com eles.. leitura em voz alta..né fazer esses trechinhos..errados para eles fazerem certo...pra ver se eles aprenderam mesmo ou não..mas o que eu faço mesmo com ele é ler bastante...

M. L.: Esses questionamentos são somente para fazer uma retomada do que já estudamos. Vocês viram o tanto que esta TP está rica para trabalhar em sala de aula../?/ também tem os indos à sala de aula...a partir do momento que vocês tiverem lendo os indo à sala de aula e que vocês estarão percebendo.. se dá certo trabalhar com seus alunos.. essas experiências..e sempre está relatando.. os feitos de vocês... o que está dando certo.. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].

R.: Aqui..nós temos vários aspectos neste texto para explorar.. variedade lingüística.. às vezes.. a criança vem de casa com sua variedade lingüística.. com a língua que aprendeu a falar em casa.. com a língua materna dela /?/ na hora de tentar escrever.. ela vai escrever da mesma forma.. que fala..então../?/..fala..andano..andando..nóis..nós..outra.coisa

pruque..porque..armadilha..almadilha..troca o som do r pelo l... /?/..as letras não representam todos os sons da fala.. então o que acontece na língua, nós utilizamos as letras para representar alguns sons..e aí.. nós falamos assim e escrevemos assim..por isso é necessário.. quando nós estamos escrevendo..ler em voz alta.. porque ela vai percebendo..que uma letra.. uma letra representa vários sons...e quando nós estamos falando..nós falamos sem pausa...tudo emendado.. o que ela faz...ela escreve tudo emendado...isso aqui se chama juntura...o que ela faz..ela faz uma juntura...por isso que é necessário partir dos textos.. mesmos..quando nós falamos dos textos ..são os textos orais..e para ela perceber que escrever é diferente da fala..por isso.. que há criança que tem tanta dificuldade..principalmente em escrever certas palavras..porque..na verdade não são coisas idênticas..né.. falar e escrever..outra questão.. a variedade..variedade lingüística..né..eu me lembro que uma colega minha falava dificuldade...ela aprendeu a falar no contexto familiar dela..e ficou falando dificuldade por muito tempo..depois que ela descobriu que era dificuldade...mas era do jeito que a família usava a palavra dificuldade...às vezes dependendo da região da família fala sal(som de l)..não sau..sal..barrer e não varrer..e a primeira coisa que a pessoa vai fazer ao tentar escrever ..é tentar ..imitar a fala...o som da fala..quais são os recursos que a criança usa? As letras que ela aprendeu..aí com o tempo..nós vamos ensinando que...a escrita tem suas regras...não é.. que as letras não representam todos os sons.. assim.. não há uma letra para cada som..às vezes.. nós usamos uma letra pra diversos sons..é o caso do x.. não é..

C.: é:: o x tem vários sons../?/

R.: Exatamente.. é o caso do x tem vários sons eks..aks..caixa.. a criança vai aprendendo essa dinâmica.. outra coisa que nós separamos..temos um espaço entre as palavras quando escrevemos /?/

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M. L.: o relator..o relator estará relatando as atividades desenvolvidas /?/ as perguntas e as respostas.. e o grupo.. cada relator pode estar dando sua opinião.. junto..pode tá falando..acrescentando..a fala dele...pode começar..quer quiser começar pode começar..

K.: Nosso grupo aqui falou..quais atividades..que estão fazendo.. na sala de aula..uma colega disse que as letras do alfabeto são ensinadas relacionando nomes que fazem parte da realidade do alunos..com pequenos textos..música..trava-língua..cantigas de rodas..outra disse..iniciamos com as letras dos nomes juntando sílabas dos nomes... formando outras palavras do contexto..criando frases..outro disse../?/ utilizando músicas..adaptando o nome dos alunos.. citou .. /?/ distribuir o alfabeto concreto ..pedindo aqueles alunos /?/..outra citou fazer cartazes com o alfabeto..cantar música como o abecedário da Xuxa..na ora em que falar a letra do nome igual a dele..ele entra na roda..também tem o jogo de boliche..que é escolher um aluno para jogar bola nas garrafas..com as letras e as que caírem..o aluno terá que dizer palavras que começam com as determinadas letras...

M. L.: alguém quer acrescentar mais alguma coisa.. do grupo?...a professora K...ela colocou ai..pra vocês..as várias atividades..né /?/..como você tá trabalhando..o alfabeto em sala de aula.. as diversidades de atividades que podem ser trabalhadas que aluno../?/como ele deve trabalhar o alfabeto...dentro da sala de aula..então..ela citou várias atividades..formas estratégicas...que cada membro do grupo colocou uma estratégia..que usaria para tá trabalhando o alfabeto..usando a realidade das crianças.. nome da criança..a identidade..alfabetizar a criança pelos nome..

F.: Eu citei também uma atividade que já trabalhei..em sala de aula é::..no primeiro momento..dividir o quadro em dois lados..desenhar um coração enorme de um lado e do outro também..nesse coração..primeiro colocar um semblante feliz..alegre.. e aí tá fixando os nomes das crianças por ordem alfabética..no primeiro momento eu fiz escrito..a giz mesmo.. nome...nome por ordem alfabética...aí pra mexer em cartolina os nomes dos alunos..separando em sílabas..e já vou colocando dentro desse coração..a partir do momento que estão conhecendo esses nomes..por quais são novas palavras que podemos formar com os nomes de vocês..por exemplo..MA..TEUS.. tem a sílaba ma.. Laiane..tem a sílaba LA no início...juntando a primeira sílaba com a de Mateus..o que nós vamos formar..eles já..vão formar as palavras..e esses outro coração..é:: oh..ninguém quer vir pra dentro desse coração zangado..oh.. nós vamos ficar sem recreio..tá /?/ o nome é o que eles gravam mais... por exemplo..o Geraldo..ninguém esquece mais o som do G. qual é [risos]

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]  
A.: Qual é o outro grupo que apresenta?

G.: É nessa parte da produção do alfabeto..ilustrado..né..é:: importante..você produzir um alfabeto ilustrado porque...não só pelo fato de eles ter que assimilar..mas ..não é porque eu coloquei a idéia de bola..que eles vão assimilar somente que b é de bola..né..mas porque fica muito mais fácil..eles vão ter mais facilidade..e::em relacionar o som e a letra..em sim...então...assim...e:: também relacionar como é escrito o nome de determinado objeto..pessoa../?/ alfabeto ilustrado..é a questão de trabalhar ilustrado..inclusive eu trabalhei na sala do da pré-alfabetização..eu trabalhei o alfabeto..eles se interessam..eles têm mais fácil compreensão..de trabalhar ali com o nome..igual assim..vou trabalhar o alfabeto..vou começar com a letra A ..vamos coletar nomes que começam com a letra A ..ai a gente separa..mas não tem necessidade..de você ficar trabalhando somente os nomes que começam com a letra A ..porque Larissa mesmo tem A .. tem nome que não tem a letra A... Vinicius.. que tem a letra V..tem o I.. U..tem o N..

e aí você vai trabalhando o alfabeto com as letras dos nomes deles.. e eles se interessam mais..assim...pelo fato..porque até quando você cita uma determinada letra.. e que a gente tava trabalhando muito com a letra B ..toda vez que eu citava a letra B..toda vez que eu citava a letra B..alguns virava assim.. ah! Tia no nome do Bruno tem a letra B..o nome de Bruno começa com a letra B..ai eu escrevi no quadro a palavra bola..né tia a palavra bola tem o B de Bruno..a o Bruno pegou e virou assim..e ele é um aluno..pra interessar por alguma coisa..tem que ser bem interessante..bem significativo pra ele...por que se não ele não tá nem aí..nem se estressa..ele prefere tá riscando cadeira..riscando mesa do que..ai ele virou.."é tia no meu nome começa com essa letra aí"..eu disse que letra é esse.."é B"..nessa palavra só tem essa letra.."não tia tem O também.."..ai ele disse.."se eu juntar B com O fica BO, tia" e a outra pegou e falou assim .. o nome de Larissa começa com LA se juntar o L com A fica BOLA.. então.. eles se interessam assim porque eles vão pegando o nome..pedacinho do nome dos colegas..ou até dos nome deles próprios.. mesmo..e vai juntando tudo... até meu nome mesmo.. "olha tia seu nome começa com a letra G"..oh! tia essa letra tem no seu nome" igual a questão da letra C.. CE..CI, eu sempre escrevo o meu nome no quadro.. e antes de eu iniciar..teve um aluno que falou.. quando eu falei K.. C com E ..meu é Gleice se escreve Glace. ..são alunos do pré..eles se interessam por nomes..pelas letras do alfabeto através dos nomes...assim deles..eles acharam muito interessante mesmo..é::ensinar letras do alfabeto relacionando::os nomes com a realidade das crianças..é a questão assim..que a gente falta muito..porque é tem coisas assim que num um.. não tem justificativa não tem interesse pra eles..não é da realidade deles..igual a gente estava questionando...a questão do H..né..aí a menina falando que na turma de dela de primeira série..os alunos aprenderam..no pré que o H é do hipopótamo...mas eles não têm contato com o hipopótamo..por mais que vai fazer um textinho com aquele animal ali.. por que eles não pode ensinar..eu inclusive prefiria assim..eles aprenderam que a H..agente trabalhou a letra do alfabeto da Xuxa..e o H é de humano..de ser humano..da pessoa em sim..quanto da menina quanto do menino..por ser de homem.. do pai..do avô..do irmão..é muito mais interessante para eles saberem que o H começa a palavra homem..humano..que seja..do que... hipopótamo..helicóptero...no ano passado eles leram um livro que o H ela da família da Helena..?/...pra eles não tem significativo nenhum..e::é questão de você construir palavras..pequenos textos no quadro para ensinar as letras do alfabeto..como vimos na unidade 3...também é mais interessante...eles...eles /?/que graça tem você escrever a letra C pra eles..se poderia escrever Caroline..você pode escrever um texto que tenha a letra C..ontem mesmo eu trabalhei com eles um texto do Caio que caiu da cama..eles viram o desenho do menino que caiu da cama..eles acharam muito mais interessante..e ele reconheceram com muito mais facilidade a letra C..?/..que outras atividades..outras formas ou estratégias você utiliza? Uma forma assim que..no momento.. a gente lembrou..que eu utilizei foi a música..eles se interessam muito por música..eles já sabem cantar a música todinha da Xuxa ..abecedário da Xuxa..tem também a música da Eliana que tem alfabeto..eles se interessam mesmo que eles não saibam letra da música todinha..eles se interessam...eles param para ouvir..então é muito mais interessante..então..assim..é uma forma de ensinar que eles se interessam mesmo.

M. L.: mas G. tem importância para vocês..a contextualização..?/..alguém quer colocar mais alguma coisa..do grupo da G.?

Silêncio... (um fotógrafo da secretaria em sala da oficina).

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]..?/

G.: Você começa ensinar as letras do alfabeto relacionando aos nomes das crianças?/?/.Eu tenho uma forma diferente de trabalhar o alfabeto...eu trabalho com nomes também..mas eu trabalho contextualiza..eu tiro uma palavra-chave..da palavra-chave..aí vou tirando letras daquela palavra..palavras contidas naquela palavra../?/letra inicial..final..quantidade de letras..uma palavra tem letras..dela dá para tirar seis letras/?/Você costuma escrever no quadro [BARULHO DE MOTO]?/?/

M. L. : Agora vamos passa.. a seqüência..etapa quatro..vamos trabalhar com o texto de Mário Quintana..né.. Mário Quintana foi um escritor..né..aqui tem a biografia dele..já felecido../?/

M. L.: ÓTIMO..vocês viram a diversidade de seqüências..cada uma escolha 2..3..4..seqüências didáticas..pense à medida que vocês forem trabalhando tão rico vai ficando esse texto..vocês vão criando mais e mais atividades..mais seqüências didáticas...no dia a dia dá pra trabalhar..a alfabetização..trabalhar bem o lúdico...jogos..a leitura..a leitura visual..né..cartazes..textos..vem dividido para ser trabalhado com as crianças..pode ser bem aproveitado..uma quinada na alfabetização do aluno..agora eu queria de vocês..que formassem só..um único grupo..pra gente fazer o fechamento geral aqui da oficina.. é simplesmente uma dinâmica para que a gente possa fazer uma avaliação do nosso trabalho de hoje..digam o que vocês acharam da oficina de hoje..vamos socializar/?/

D.: a oficina de hoje.../?/ foi um reforço..né..o que a gente vem falando da importância de trabalhar contextualizado..né..então hoje foi bem abrangente..

M.L.: a oficina de hoje..foi muito bacana..eu aprendi muito...com as atividades que as colegas proporcionaram pra gente...dizem que vamos sair em uma revista..né [RISOS]..foi muito produtiva nossa aula..e eu peguei um pedaço de barbante muito grande..né../?/

M.L. Eu aprendi muitas coisas..acho M. L. excelente..né../?/mais um dia de conhecimento..a gente aprendeu a ouvir um pouquinho mais.../?/..foi um reforço para minhas aulas...mais experiências..pouco que a gente tem sempre é bom..foi muito bom.

V.: A parte que eu acompanhei.. achei muito interessante...descontraído..[RISOS].

R.: Eu que parabenizar a equipe porque...é muito interessante o trabalho que vocês estão fazendo..construindo a alfabetização...de uma forma tão ampla..trabalhando com o material do Praler..e vocês fizeram de uma forma vem elaborada...e essa forma bem elaborada..vai refletir muito na sala de aula...né..e então..todas as cursistas que estão aqui vão aproveitar muito desse trabalho..de equipe..não trabalho de quem escreveu..mas do trabalho de quem coloca em prática..principalmente..terminou fiquei alegre..

G.: É bom a gente tá adquirindo esses novas conhecimentos pra poder tá levando para os alunos...

K.: Foi muito interessante...um auxílio muito grande ao professor..espero aplicar na sala de aula tudo isso.

J.: Foi um crescimento muito bom..para pessoalmente/?/

M. L.: coordenadora..formadora..cursistas...se a equipe é boa..se a equipe internaliza os conhecimentos..com certeza o trabalho na sala de aula vai fluir..com sucesso.

M.: Eu fico um pouco apreensiva..quando a gente recebe visitas..de certa forma estamos sendo avaliados...e assim..fico feliz com a participação de vocês..e percebendo o crescimento que vocês estão tendo..com a leitura prévia do material..com essa interação...vocês colocando..REALMENTE.. em prática o que vocês estão aprendendo..a gente vê mesmo a fundamentação do Praler e a

aprendizagem do aluno /?/a gente só sabe mesmo se vai dar certo..tem que colocar em prática..a gente tem que arriscar..ousar..sai da mesmice..a gente tá percebendo isso na fala de vocês..esse entusiasmo..isso mesmo..orientação..quando a gente chega em sala de aula..a gente de perceber a alegria..né..quando a gente tem essa alegria..essa alegria passa para a criança...aprender de forma prazerosa...hoje percebi a participação de vocês..a cada oficina eu estou avaliando o trabalho de vocês..e percebo o crescimento de vocês..vejo esse crescimento também em sala de aula em sala de aula..tem algumas escolas que eu estou visitando..vendo a parte pedagogia..eu fico muito feliz quando eu chego..R. e V....eles estão colocando em prática o material...estão utilizando..claro que têm dúvida..é um processo novo..né..pra alguns..a gente sabe..vê..a gente só sabe se vai dar certo..quando a gente arrisca..e vocês estão ousando..quando sai da casa de vocês..no horário inverso do trabalho...estão estudando..estudando com fome..isso é muito gratificante..gostaria da presença de todos...até o final do curso até o final do curso..se nenhuma falta..[PALMAS]

### **Transcrição 3 - Encontro em Formosa – 27/05/2004 – período da tarde**

#### **Momento da dinâmica**

M. L.: Venham todas pra frente... vamos fazer uma dinâmica..pra socializar...se você quiser vir..R...participar/?/gente..aqui são os comandos...quando eu falar a palavra paz.. vocês vão dar um aperto de mão...se movimentarem..quando eu falar..a palavra amor..vocês vão dar um abraço..quando eu falar agarra..vocês vão trocar de lugar...quando eu falar sorriso..vocês vão dar um gargalhada...quando eu falar bem-vindos...bate palmas..amigo..vocês fazem movimento de roda...vamos treinar..paz aperto de mão...amor..abraço..agarra..troca de lugar..sorriso..gargalhada..[TODAS AS PESSOAS FAZEM O SOM DE GARGALHADA]..bem-vindos..bate palmas [TODOS BATEM PALMAS]..amigos..movimento de roda..tá..[RISOS]..eram uma vez um garotinho chamado amor ...sonhava sempre com a paz...em um certo dia descobriu que a vida só teria sentido quando ele descobrisse a paz...e foi justamente nesse dia que o amor...saiu à procura da paz..chegando ao colégio aonde ele estudava...encontrou seus amigos...porque tinha o sorriso nos lábios [RISOS]..e foi nesse momento que o amor...começou a perceber que o sorriso [RISOS]...dos amigos transmitia a paz...porque a paz... existe no interior de cada um de nós...para isso basta dar um sorriso [RISOS]...e neste instante..com seus pensamentos a vagar a turma gritou bem forte AMOR...AMOR...AMOR..você procurou a paz que procuravas...AMOR respondeu com muita GARRA..GARRA...GARRA..sim encontrei a paz..pois ela existe em cada um...basta saber dar um sorriso...[RISOS]...então todos vocês que têm amor...[RISOS]..traga a paz...o sorriso[RISOS]...a garra...para junto de nós...dê um sorriso bem bonito [RISOS]...e seja muito bem-vindos à oficina...[PALMAS]/?/.tá jóia..vou de dar... sentem mais pra cá Mte.. L...vocês estão muito distantes../?/...reconhecer nossos objetivos..ou seja..na TP de vocês tem nossos horizontes...que são as mesmas coisas..reconhecer as noções de tempo de espaço...são representadas em nossa cultura...e como oferece a ampliação da visão de mundo..de nossos alunos...como vocês acham que a noção de tempo e espaço são representadas em nossa cultura..gente? Como nós podemos identificar tempo na nossa cultura?...

D.: Através de fotos..data de aniversários..

M. L.: Nosso dia...o que tanto nós manuseamos..pra tempo?

Muitas vozes: hora..relógio..

M. L.: Que mais.

Muitas vozes: calendário...né

M. L.: E o espaço....olhem pra fora o que vocês estão visualizando?

Muitas vozes: a rua..

M. L.: A rua é um espaço? Onde nós estamos agora?

Muitas vozes: na sala:

M. L.: a rua é um espaço..o que?

Muitas vozes: Um aberto.

M. L.: e aqui?

Muitas vozes: Fechado..

M. L.: Na nossa cultura...e qual outros tipos de espaço.. nós podemos conhecer?

Várias vozes: nossa casa...nosso bairro..escola...nossa cidade.

M. L.: Ambiente...né...quando eu conheço toda parte de tempo..eu tenho essa noção de tempo..eu tenho essa noção de espaço..o que eu faço..eu tenho essa visão de mundo..eu amplio essa visão de espaço dos nossos alunos..e com certeza...então eu vou levá-los a conhecer melhor..pra levá-los à escrita..à leitura...porque eles têm o que essa visão de mundo...essa visão...essa percepção..não é...identificar contraste que contribuem para o desenvolvimento da percepção de mundo de nossos alunos...que é contraste?

E.: Eu vi aqui que quando a criança é pequena...ela tem uma visão de mundo...depois que cresce outra visão...quando é pequena mora em uma cidade..vê uma cidade enorme..depois que cresce a cidade se torna pequena.

M. L.: O que quer dizer contraste? Se fosse olhar dentro do dicionário mesmo.. o significado de contraste.

E.: Oposto..contrário..

M. L.: O oposto..o contrário..então é..como M. visito /?/...é tanta essa percepção de mundo...é tão importante na sala de aula...você é alto..igual eu sou grande...chego perto da criança...o que você quer? A visão de mundo você quer...olha a visão de mundo na alfabetização...mesmo que a minha estatura fosse mais baixa...pra criança é muito por causa da percepção de mundo...então..geralmente a gente agachava para conversar com a criança com o mesmo tamanho..Eu dei um exemplo de manhã que nas tribos indígenas..os índios...eles têm /?/só conversam com as crianças ajoelhados..os mais velhos..já é cultura..né porque mesmo sem ter feito um estudo..eles têm essa percepção de mundo...de que aqui de cima estão distantes das crianças...né

M.: A gente às vezes pensa que os índios são brutos mais...eles são mais sensíveis que a gente.. é difícil a gente pegar e abaixar para conversar com os filhos...

M. L.: muito difícil..então é uma coisa de cultura... eu tinha muita curiosidade de saber...oi M....bem-vinda..eu tinha muita curiosidade de saber..como que as índias estando em sua época..de regras..como a gente fala..como elas fazem...um dia eu assiste a um filme..elas ficam em um quarto escuros os três dias certinhos..só tomando sopa até passar...depois elas vão ao rio e tomam banho e estão livres até o outro mês..então elas são afastadas do meio da convivência do meio.. com outras pessoas da tribo...elas ficam isoladas...se forem 10 índias..as 10 índias ficam dentro de um quarto escuro tomando sopinha..e tudo..elas só tomam caldo...durante três dias certinhos.

E.: Por que? Por que a tribo acha que elas estão impuras...ou porque elas são resguardas?

M. L.: É para resguardá-las...eles acham também isso.. aí..eles acham que é a libertação do espírito mau.. é tanto que as pessoas falam assim que a época da regra..estão locando coisa impuras para fora...pra eles..é isso.

E.: Na bíblia mesmo é isso.

M. L.: É isso mesmo..eles têm uma percepção de mundo diferenciada da nossa..é completamente diferente..eles em uma visão de que o tratamento é diferente..esse tratamento diferente..o tratamento com as crianças...a eu entro nessa parte...quando M. falou..aí eu peguei esse gancho dela..quando ela diz que os índios.. às vezes.. parecem ser tão brutos..mas na realidade o homem branco..M...

M. L.: Reconhecer que o trabalho com as noções de tempo e espaciais..viu GENTE...isso aqui...espaciais deve começar do que está mais próximo..para chegar ao que está mais longe..o que quer dizer isso aí?

V.: Começar do conhecido.

M. L.: Isso..quando eu começo a ensinar a minha criança a noção de espaço..eu começo de que?

A.: da casa..da escola...

M. L.: De que mais?

A.: Do bairro..a depois da cidade..do estado.

M. L.: E aí depois?

A.: do país.

M. L.: Do país..e é interessantíssimo a gente tá levando para sala de aula mapas..viu tá trabalhando até o mapa recortado..fazer quebra-cabeça com o mapa para a criança ter noção...de onde..às vezes..de um parente que nasceu em um determinado estado..como que é a localização daquele estado..tudo direitinho pra ele/?/..

E.: no chão..

M. L.: Por que é importante o mapa no chão..por causa da percepção..também da criança..né..de tá olhando..ele tem mais contato ali..o tempo todo..hoje quando nós terminarmos o estudo..nós..teremos de estar reconhecendo a noção de tempo e espaço..da nossa cultura..nós estaremos identificando todos os contrastes e a percepção de mundo de nossos alunos..reconhecer que o trabalho espacial..deve começar com o trabalho próximo.. até chegar... ao distante...dúvida sobre o nosso horizonte.

Muitas vezes: NÃO.

### **Momento da dinâmica**

M. L.: Agora vocês vão levantar... pra gente fazer a dinâmica do balão.

V.: Ai meus DEUS soprar balão...não faça isso não.. [RISOS]

M. L.: vamos vir pra cá..agora..todas...todas venham pra cá..vamos afastar bem as carteiras. [SOBREPOSIÇÃO DE VOZES]

R.: Essa dinâmica..é legal.

M. L.: Vamos pegar os balões e começar a encher..pode vir meninas [RISOS]

M. L.: Vocês viram como eu estou cansada..vê se dá..pega todos no pacote.. ah.. veja aí se dá..pegar todos que estão no pacote..vem C...gente..[BARULHO DE MOTO]...[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] tem alguém que ficou sem papelzinho..

C.: V.

V.: Que V...tem papel aqui..encher outro.

M. L.: Vocês vão fazer assim..encham o balão e vamos fazer assim..não estoura agora..só enche..enche o balão..não precisa encher muito grande..porque se não pode estourar de uma vez [SOBREPOSIÇÃO DE VOZES] tá tudo amarrado..cheguem pra..vamos fazer assim..chega pra cá M....ai vocês vão fazer assim..eu vou falando palavras NEGATIVAS..e vocês batendo no balão..

V.: BateNDO.

M. L.: Já deu o balão pra outra..trocando..quando eu falar que é para parar..vocês podem pegar qualquer balão que aparecer na frente..tá... eu vou começar...RAIVA...TRISTEZA...BAIXA...AUTO-ESTIMA...DESINTERESSE [RISOS]...INFIDELIDADE [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]...VIOLÊNCIA...[RISOS] agora vocês podem pegar o balão e estourar...[AS PROFESSORAS ESTOURAM OS BALÕES]..estourando os balões..vocês estão estourando as coisas ruins...peguem os números..[RISOS]quem é que está com o número 1 [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] quem ficou com o número um forma um grupo aqui...número 1 [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] que está com o número 2.. [SOBREPOSIÇÃO DE FALA] forma um grupo aqui..Ó.. dois...forma um grupo aqui...quem está com o número 3.. [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] forma um grupo aqui..pode sentar que vocês vão trabalhar agora...[BARULHO DE CADEIRAS SENDO ARRASTADAS E RUIDO DE MOTO] vocês peguem a TP de vocês..onde está o grupo 3.

Grupo 3: aqui Ó [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M. L.: O grupo 1 vai procurar...vai ler o resumindo da seção 1...da unidade 5 seção 1...vocês são?

Grupo 2: grupo 2 [alguém responde]

M. L.: Vocês vão ler o resumindo da seção 2...tá...e vocês vão ler o resumido da seção três [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] [AS PROFESSORAS FOLHEIAM OS FASCÍCULOS] vocês já leram a TP..praticamente.[CELULAR TOCA] nós vamos fazer o resumindo..peço mais uma vez que da importância de estarmos fazendo a leitura PRÉVIA..né..porque fazendo a leitura prévia a participação nossa é vem mais ativa..quem é do grupo 1..lê..faça seu comentário...na hora que eu ver que é para fazer intervenção eu vou fazendo.

M. L.: /?/ é dotado de vocabulário para expressar...a foram como o mundo..em especial o tempo..espaço..é categorizado pela aquela cultura..

M.: No Estados Unidos.. tem uma língua a inglesa... aí..eles têm uma forma de expressar a cultura deles.

M. L.: Essa parte aí..toda língua é dotada de vocabulário para expressar a forma como o mundo..em especial tempo e espaço é categorizado naquela cultura..né isso que você falou..está certo Mte...daí você fala também como o espaço..hoje..né..ontem..dentro..fora..no alto..embaixo...pode falar.

M. L.: Em nossa língua as categorias temporais como passado...presente...e futuro são expressas pelo sistema verbal e outros recursos..é exemplo da conjugação dos verbos..por exemplo..quando eu digo assim..fiz um ótimo trabalho...que dizer o que..que é passado..eu fiz..né..eu faço..agora nos estamos aqui..presente.. estaremos na próxima oficina..estaremos..futuro..

então.. levar a entender isso..da qual já dispomos do verbo..dá o tempo.

M. L.: Muito bem.

M. de L.: O prefixo *des* servem para formarmos palavras que são o oposto da palavra permitida...

Mte: No caso da satisfação dos alunos..nós devemos motivá-los..e não desmotivá-los..assim..não usando palavras de desmotivação...no sentido assim..

M. L.: Qual exemplo?

Mte.: Mentir..fazer..desfazer.

M.L.: Agradar..desagradar...nossos alunos devem familiarizar-se com calendários...agendas..relógios...que são instrumentos que usamos para organizar o tempo...em nossa cultura

Mte.: Às vezes.. a criança..ela não tem noção assim...do tempo..como fazer...tia hoje? Amanhã...às vezes ela não tem muita noção do tempo..por isso é necessário trabalhar o tempo..então a gente tem de trabalhar o tempo..o ontem..o passado o futuro.

M. L.: Por isso a importância de um calendário..né tá trabalhando o dia...a semana [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] em quase todas as salas eu já fui..tem um relógio na sala de aula..isso é muito importante..o aluno..ele aprende sem...ali a olhar as horas..tem até aqui na TP..tic..tac.. um indo à sala de aula muito bom pra você trabalhar o relógio...o texto é muito bom..muito desenvolvido..dá uma aula assim uma aula excelente de como trabalhar o relógio... que mais

M. de L.: nossos alunos.

M. L.: não..não vamos continuar na parte da agenda.

M. L.: A: tá a parte de aniversário...o calendário que a gente faz na sala de aula.. é importante trabalhar...com as crianças...assim..eu trabalho com todos meus meninos a data..né..cada dia..cada dia.. a gente muda o calendário.. tem lá dia da semana..é a data do mês..do ano..né..a gente vai mudando.. mês..né..ai..eles vão percebendo que não precisa/?/eles já não fazem essa confusão..de falar que amanhã eu fiz meu trabalho..né.

M. L. Nessa agenda entra também colocar.. o que você vai fazer naquele dia com eles..pra otimizar o tempo../?/igual vocês fazem com a agenda em casa.

Mte: O nosso planejamento de aula mesmo.

M. L.: O planejamento já é uma agenda.

Gi.: A agenda do lanche..né.

M. L.: A agenda do ajudante do dia..o que ele vai fazer..

Gi.: Toda vez que eles chegam à escola..eles perguntam..que lanche tem hoje..tia? Eu vou pedir às meninas da cozinha para me dar a agenda da semana toda...eu vou copiar no quadro..os meninos vão chegando..tia..que lanche tem hoje..vai lá na cozinha perguntar. Eu vou perguntar as meninas os dia certinho..que tem lanche certo.[BARULHO DE CARRO] eu falei hoje pra eles vou trabalhar o lanche com vocês..discutir qual lanche ele gosta..qual lanche mais gostoso..vocês vão ver.

Mte.: Nós compramos aquele calendário de madeira..pra não estragar..né..e é tão bom..porque podemos ver o tempo hoje..se está quente..se está chovendo../?/ “tia não tem sol”..vamos aguardar pra ver como vai ficar o tempo../?/ eles já sabem o tempo todinho..estou trabalhando mês..eles já sabem 23..26.. o mês que tem 30 dias.. quando vai até 29..então..é muito importante saber o dia da semana..o ano em que a gente tá..eu trabalho tudo isso.

M. L.: Isso é muito bom.. alguém quer fazer mais algum comentário? Podem começar.

E.: Nossos alunos devem se familiarizar com as expressões de tempo..hoje..amanhã...depois de amanhã..dia..noite..meia dia..são muito úteis na nossa relação diária..é aquilo que nós falamos..é o que eles fazem confusão..

M. L.: Eles podem jantar e almoçar..almoçar e jantar...eu jantei muito..

E.: Eles trocam muito...as vogais nasais do português são marcadas com um til ou seguida da consoante em..en..as escrita das palavras com vogais..ditongos nasais..é em potencial difícil para alguns alfabetizando..quer dizer porque a gente

trabalha muito com o til em expressão igual mamão..mamãe..aí eles pegam o que IN não tem o som do til...eles têm essa dificuldade na hora de falar TAMBÉM e do a..então eles ficam muito confusos..”tia porque que não tem aquele acentinho que parece uma cobrinha? O til...a gente tem de explicar pra eles [BARULHO DE MOTO].

M. L.: Eu tinha uma aluna que por causa do til..quando ela ia escrever vogais seguidas de n ou m.. ela geralmente colocava o ‘a’ e ‘o’ e o til.. igual m.. né..na mentalidade precisa do til..trabalhar...tãmbẽin..ela escrevia tãtambe o son nasal seguido de n ou m..pra eles é complicado../?/

M. L.: Alguém quer falar mais alguma coisa? Agora vamos para o grupo 2..página 72... [BARULHO DE MOTO] página 85...

Me.: /?/escola..cidade..bairro..estado..isso... [RISOS].

M. L.: Vem os outros países..continente.

Me.: Nossa língua tem palavras..expressões próprias para indicar de forma precisa a localização de espaço...bem nós citamos outros exemplos também..porque às vezes uma pessoa pede pra você uma informação...ai você pode usar..uma referência..tipo uma loja como referência...para encontrar aquele lugar ali acolá...né..perto de..próximo de..são as expressões pra prontas para indicar..que mais? A percepção espacial de mundo varia conforme as nossas perspectivas..vocês estão lembradas de um texto do M... a formiga e do boi..então.. nós lembramos dele e colocamos aqui..a percepção o taMANHO.. que a formiga consegue ver.. o boi.. um elefante..uma flor.

C.: Quando eu fiz o Profa..teve isso mesmo a formiga e o boy..então a palavra pras crianças identificar...onde estava escrito formiga e boi...eu fiz isso na sala também..sabe..foi tão engraçado...eu tava trabalhando com elas assim..eu coloquei lá o desenho da formiga e do boi..e coloquei onde estava o boi a palavra formiga..e onde estava formiga eu escrevi boi..pra ver se eles identificavam..[BARULHO DE MOTO] só que eles estavam bem na alfabetização eles identificaram que ali estava escrito formiga..e aí eles foram comparar o tamanho da palavra..com o desenho..então essa percepção..ela é assim..muito importante pras crianças..principalmente de séries iniciais..

M. L.: Há também uma comparação com formiga e rua..né...muitos confundem também porque a rua é comprida..longa..então a palavra formiga é..rua.. a formiga é rua porque a formiga é pequenininha.

Mte.: Mas aqui quanto ao espaço..é igual a gente olhar um avião lá no céu..é pequenininho..quando chega aqui..a gente ver o quão grande ele é..né..aqui tem sobre a formiga e a rosa..né..que pra formiga uma rosa se torna um palácio...né..e o espinho da rosa pra formiga é uma espada..igual.. falou-se sobre a criança e o adulto..né..pra eles nós somos uns monstros.

M. L.: Principalmente quando estamos bravos.. a percepção espacial de mundo varia diante nossa de perspectiva...nosso jeito de perceber o mundo..nossa visão de mundo..é que tá.. a outra.

Me: Em nossa vida em sociedade..nós organizamos em comunidades...família..não é..nossa família está inserida no que..no bairro..nossa casa está inserida no bairro..nosso bairro está inserido numa cidade..também nós temos outras comunidades...comunidades religiosas...a comunidade escolar..então é isso..nós estamos inseridos em várias comunidades..

F.: Há comunidades que se relacionam pessoalmente e outras..e outras que só têm existência virtual..são pessoas que não se relacionam pessoalmente...ou seja.. há uma torcida de futebol... elas têm a comunidade delas aquele time deles..mas eles

não têm a necessidade de se relacionarem pessoalmente....outros exemplo..né..nós colocamos aqui..religião....também faz parte da comunidade..mas outro.

M. L.: Acompanha a percepção virtual..essa existência virtual..é isso aí mesmo...uns podem colocar também..quando eu estou falando a palavra virtual..estou só falando de internet..é primeira essa visão..É TAMBÉM..né..é também uma comunidade..só que você..não tá inserido ali..e nessas outras não..na igreja..na torcida de futebol..no bairro..

C.: Até no seu bairro..você não conhece as pessoas da mesma rua.

M. L.: Você não tem contato.

C.: Você não tem contato.

M. L.: Você chega a um exposição agropecuária..eu estou lá no meio daquela exposição .. vendo por exemplo rodeio.. estou ali..é numa comunidade virtual..né de repente aparece C...oi C.! Então ela me atrai..já é..pessoal..

F.: Resumindo..são pessoas que têm os mesmos gostos..gostam das mesmas coisas..eu sigo uma seita..todo mundo gosta de seguir aquela mesma seita..aquela mesma religião..é isso comunidade virtual...

M. L.: É uma comunidade que você está inserida sem precisar ter contato..por está ali sem contato pessoal... coisas que levam ao emocional...você vive ali e pronto..é igual as famílias aqui..quando fala..nós começamos em uma comunidade menor.. que é nossa família..comunidade nuclear..tem comunidades que são maiores..que são as comunidades que são chamadas extensas..mas que na história são chamadas alargadas...a nuclear é pai.. mãe e filho e alargada..extensa que vem avô.. avó..tio..primo..quando começam a morar juntos..como a tribo dos índios quando se misturam..tudo junto ali..são as comunidades que têm mais..alargadas..né...que moram parentes..avô..avó..tudo mora junto..na mesma casa..se for o caso..eles têm essa comunidade pessoal..agora..quando eles passam a conviver em outro lugar..vão para a cidade grande..começar a viver..aí eles começam a viver..aí eles começam ter essa existência virtual..

F.: Na própria cidade mesmo..tem parente que nem se conhece.

M. L.: Né R...um grande exemplo de virtual.. é Brasília..que você mora no mesmo prédio..pessoas moram nos apartamentos que você..às vezes..mora doze..treze anos e não conhece a pessoa..vizinho.

R.: É verdade.. isso é interessante..e acontece comigo..um dia desses..eu precisei ligar pra mim casa e aí liguei..liguei..ninguém atendida..queria saber onde o P. estava..meu filho..pensei..não tenho o telefone de um vizinho pra ligar pra ele..não há uma interação entre os vizinhos..e olha que eu já moro nessa quadro há dez anos..eu sinto falta dessa interação..sinto muito.

C.: Antigamente isso existia..né..antigamente aqui a gente era pequena..eu lembro.. sentava nas portas..os vizinhos..a gente conhecia os vizinhos..todo mundo conhecia todo mundo..hoje você não conhece ninguém..não entra em contato com ninguém.

M. L.: Hoje mesmo a V. foi assaltada em casa..os bandidos entraram em casa..a sorte foi que eles viram/?/levaram só a bolsa..documentos..ela estava com o portão aberto..só abriu para olhar a visita chegar..e aí recebeu uma visita inesperada.

R.: Inesperada..é.

M. L.: Então..por causa da violência..da desumanidade que a gente hoje em dia se torna virtual mesmo.

M. L.: Você acha que pode confiar nos seus vizinhos [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

F.: Cada município tem uma sede e uma zona rural..no caso de Formosa.. a sede do município é Formosa..tem os distritos/?/ de Santa Rosa..Bezerra/?/

M. L.: Hoje de manhã a menina falou..”não sei qual a diferença..porque que é distrito..né porque lá é distrito Bezerra..de Santa Rosa..é porque não foi emancipado ainda..não condições ainda..aí eles são totalmente submissos a aqui..a comarca deles é aqui em Formosa..agora Vila Boa não já se emancipou..já é independente daqui..então eles são dependentes daqui..inclusive as eleições..tudo depende daqui..[BARULHO DE MOTO]

F.: Nosso país tem 26 estados e o Distrito Federal.

M. L.: Leve o mapa de novo para sala de aula mostre a eles os municípios..mostra os estados o Distrito Federal..[BARULHO DE MOTO] mostrar que cada estado tem uma bandeira diferente..mostrar pra eles..

C.: A nossa bandeira..né.. de Formosa..principalmente..  
[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

C.: Uma coisa que acho muito importante lá na nossa escola..na escola que a gente trabalha..é que lá tem o momento cívico..toda quinta-feira a gente tem o momento cívico..então antes de entrar.. os alunos cantam o Hino Nacional...e o Hino de Formosa..os alunos do pré-escolar aprende a cantar o Hino de Formosa no pré-escolar..por causa da formaturinha deles..então no dia da formatura..eles cantam o Hino de Formosa e o Hino Nacional.. então..isso é muito importante..vê que gracinha os meninos cantando o Hino de Formosa..

M. L.: Eu não tenho vergonha em falar..nós não tínhamos conhecimento do hino.

C.: Os meninos da escola sabem.

M. L.: de Formosa..né [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]..próximo.

F.: Pessoas que nascem nas cidades e nos estados são denominadas por um antropônimo..brasileiros..amazonenses..goianos...curitibanos..conforme o lugar em que a pessoa nasceu ela recebe uma denominação.

M. L.: Essa parte aí /?/recebe o nome de antropônimo.. R.

R.: Antropônimo está relacionado com nome..o denominação do lugar onde a pessoa nasceu..a localização..onde você nasceu.

M. L.: Tem alguma dúvida gente? [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] três..página 90..o resumindo ficou muito interessante por que faz um apanhado geral da TP..muito bom.

R.: É isso mesmo o resumindo faz um apanhado geral.

M. L.: O bom é que são três seções e três resumindo.

R.: São todos assim.

M. L.: Quem é o três? Heim.

A.: Contraste..com pequeno..grande..alto..baixo...contraste com pequeno e grande..então no caso.. é no caso de tamanho..tem a mesa grande e a mesa pequena..no prezinho tem aquelas mesas pequeninhas..alto e baixo..estamos comparando..né..os alunos mais altos com aqueles mais baixos..perto e longe..distância..é..o coleguinha senta ali bem próximo da mesa da professora..e tem outro coleguinha que senta bem mais distante..bem próximo do filtro..fica lá fundo da sala.

L.: Quem mora mais perto da escola.[BARULHO DE MOTO]

C.: Eu brinquei muito com os alunos assim embaixo da mesa..vamos ficar todo mundo debaixo da mesa..então eles sabem o que em cima..e abaixo.. e debaixo...é muito importante..eles adoram brincar.. desse jeito..fazem uma bagunça terrível.

M. L.: A gente tinha dúvida antigamente de sob e sobre..

C.: Quando eu fui trabalhar com eles no pré eu tive dúvida porque eu não sabia o que era abaixo..gente o que é abaixo..então eu fui estudar e ver o que eu ia trabalhar com os meninos..se a gente for colocar um caderno abaixo da mesa..ele

vai cair..eu fui ter essa noção pra trabalhar com os alunos...porque eu não sabia..porque a gente pensa que sabe muitas coisas e não sabe tão bem.

M. L.: É na busca..na leitura..na pesquisa..né.

A.: Na nossa vida diária vivemos com muito contrastes..dicotomias.. devemos ilustrar contrastes e dicotomias com exemplos concretos da vida diária de nossos alunos.

L.: Um exemplo aí..quando a gente fala assim dia e noite..né..[BARULHO DE MOTO]contraste de dia e noite..contrário que é dia e noite..feminino..masculino..doce..amargo.

M. L.: Esses são os contrastes...alto baixo.

L.: É.. alto..baixo..essa dicotomia aí..é::

M. L.: É aquela coisa que eu vi com a R...noção do tempo..né.. o dia e a noite..é uma dicotomia..porque o tempo é um só..só que ele se divide em dia e noite..é aí o que ele faz? Encerra um contraste porque dia é o contrário de noite.

L.: /?/

M. L.: /?/ E já viu o que..durante o dia..o sol..durante a noite.. a lua.

L.: Exemplo com estrelas no céu e grãos de areia..coloquei aqui [ BARULHO DE MOTO] podem ajudá-los a aprender conceitos complexos..

S.: Eu estava comentando aqui com as colegas..nós não conseguimos contar as estrelas..são milhares de estrelas..grão de areia..se colocarmos na mão são o que? Muitos grãos.../?/mas quantas estrelas têm no céu?Não vou conseguir contar..tem quantas? Milhares.

M. L.: Quantidade.. não vou conseguir contar.

L.: Eu estava pensando também..igual o açúcar..né..a farinha [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M. L.: Você pode falar de pouco ou muito...essa parte aí que vocês falam.. estrela no céu..quando a gente fala sobre..é /?/se você vê um poste..uma criança vê um poste..olha a altura do poste..olha a altura de um latão de lixo que está próximo ao poste..olha essas diferenças de percepção..

L.: Em Brasília a torre de televisão.

A.: Trabalhamos palavras no singular e plural.. que nós trabalhamos..com os nossos alunos.. devemos sempre contextualizá-las..geralmente..a gente trabalhava..dê o plural.. de tal palavra..dê o singular..né..é mais interessante ver o plural e o singular já dentro do texto..pra eles localizarem dentro do texto..não fora..quando nós estamos era assim..dê o plural..dê o singular.

M. L.: Palavras soltas..sem significação em um texto..hoje em dia devemos trabalhar tudo contextualizado...procurar um texto para trabalhar acentuação..ali dentro você vai ver a situação problema..substantivos..adjetivos..tudo dentro do texto..tudo contextualizando àquilo ali...é outra.

A.: Verbos de uso corriqueiro...como vestir..calçar..devem ser trabalhados em contextos que permitam as crianças aprender a distinção entre eles..geralmente a criança confunde vestir sapato..até a gente confunde..a meia por exemplo..é vestir ou calçar a meia?

M.L.: Calçar..igual calça..eles vão pensar que calça é pra calçar..né..não é vestir..quando vocês falam na sala..calcem os sapatos..vamos calçar os sapatos..amarrar os sapatos..engraçado que tem aluno ao chegar à escola a primeira coisa que faz..é tirar os sapatos..deixem eles tirarem gente..[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] agora igual eles falaram..fazer..é a instrução de..quando for ao banheiro..calçar os sapatos...às vezes..dentro da sala o tempo está muito quente..eles ficam agoniados..até influencia na aprendizagem..tá todo mundo com aquele sapato quente..apertado.

C.: Tem um aluno meu que vai com um sapato apertado..”tia meu pé tá doendo...eu não... tô aguentando”..eu tiro na hora os sapatos deles..ponho o sapatinho lá no canto [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M.L.: Pra gente finalizar..ficou alguma dúvida..ficou M... C.? [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS] vamos montar o círculo direitinho..pra gente fazer a batata quente..agora

R.: Deixa eu falar com elas sobre a importância da leitura...vou trocar aqui.

M. L.: Pode..entrar aqui no meio..R.

R.: Tá..eu vou entrar...quero me entrometer um pouquinho aqui..como nós escrevemos essa unidade..não escrevemos todos esses livros..e nossa preocupação é..na formação do professor de séries iniciais..porque nós achamos muito importante...nós achamos vocês muito importante..vocês são muito importantes na formação do cidadão brasileiro...pra mim o professor que deveria ser mais bem remunerado é o professor de séries iniciais...porque ele tem uma carga de muito trabalho..de muita importância.. sabe..de responsabilidade..ele que forma..é ele que dá início à formação do cidadão..é a base de tudo..se a base não está bem feita..a casa cai..não é..a gente já sabe disso..se não é uma casa feita com concreto..é..essa casa vai cair..vai rachar..vai ter alguns problemas no futuro..

C.: Então ela fica balançando mais não cai nunca../?/alfabetização aqui a gente não tem estímulo nenhum..a gente não tem nenhuma gratificação..nada..nada mesmo..tem lugares que tem..Brasília mesmo tem..D.F.

R.: Então eu acho assim..por que nós estamos fazendo esta pesquisa? Porque quando você faz um pesquisa é o momento de você expor..o que está acontecendo com os professores..com eles estão aprendendo..como é essa formação..não é..às vezes..nós estamos calados..as coisas não aparecem..o governo não sabe..a secretária aqui trabalha com vocês..é uma excelente secretária..tem essa formação toda..não é..vocês sabem disso..tem esses programas..aí..mas..precisa dessa valorização..desse estímulo..né..vocês sabem disso..todo professor precisa de estímulo..de valorização..por senão o aprendizado não ocorre..a educação não ocorre..e aí..eu estou falando..porque é importante a leitura desses fascículos..né..a gente só aprende lendo.

Mte.: Eles são muito ricos.

R.: Eu sei que vocês são muito ocupadas..e tal..mas é necessário..ler mesmo para aprender..nós usamos uma linguagem..não sei se vocês perceberam..mas a linguagem está acessível..bem facilitadora..bem envolvente.. não precisa fazer muito esforço para entender..ainda tem essa outra parte que muito prática que do indo à sala de aula..que serve como um companheiro seu..às vezes..eu não estou com tempo para planejar uma aula..você tem ali..você abre procura o que eu vou fazer...então isso vai ajudar você em sua prática..então nós fizemos isso pensando em facilitar a vida do professor..

L.: Hoje na hora que saírmos daqui.. vamos nos juntar com outra professora para planejar nossas aulas juntas..porque uma ajuda a outra.

R.: Uma ajudando a outra..então..já que ela não faz o Praler..ela faz o Praler?..

L.: Faz.. em outro horário

R...Então vocês podem discutir..né M L...discutir..a partir do que vocês já têm..aí como sugestão..adaptando pra você..não é..e: estou vindo aqui.. a M. L. já deve ter dito a você..porque eu estou fazendo uma pesquisa..sou da Universidade de Brasília..trabalho com MEC também ..escrevo para formação de professores..trabalhei com esses fascículos..eu estou fazendo esta pesquisa porque a proposta deste trabalho..é..pra ajudar na formação continuada dos professores..ajudando nessa formação..nós queremos saber..como está sendo

trabalho..se essa formação está existindo..se esse texto está ajudando de fato..se esse material está ajudando..e aí eu achei por bem..fazer a pesquisa pra divulgar..o que está acontecendo com vocês..porque como é um trabalho de uma universidade reconhecida..de certa forma.. o que vocês estão fazendo tem que aparecer..não é..uma forma de conscientizar nosso governo..de que nós precisamos de formação..de que nós professores precisamos ganhar melhor..tudo isso..e o principal é o material também...depois..eu não quero tomar muito o tempo da M. L... eu vou fazer entrevista com algumas de vocês..então vocês deverão falar o quanto vocês quiserem..tá certo.. por enquanto eu estou aqui encomodando vocês..observando..mas pra mim está sendo um contexto muito rico..eu estou aprendendo muita coisa mesmo..tô trocando.. é uma experiência grande pra mim..eu conto com colaboração e com o incentivo à leitura..tá certo.

[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M. L.: Agora vocês vão fechar os olhos..leia justifique..espalhe..qualquer coisa os universitários ajudam..e pode ficar pra você o papel..

Mte.: O refinamento da percepção é importante para que? Refinamento?

M. L.: Apuramento.

Mte.: É importante para que ele saiba realmente se localizar no tempo..e no espaço..que ele tenha a interação mesmo com o mundo..né..porque se entender o que é perto o que é longe..perceber direitinho o lugar que ele está ocupando..no espaço [BARULHO DE CARRO]

M.L.: Criar habilidades...a partir do momento..que ele tem uma visão..percepção de mundo..do que ele vê lá fora..do que ele sente..do que ele está visualizando...do conhecimento que ele tem dos contrastes..de tudo..a partir do momento que ele começa a criar elas habilidades...ele tá no caminho da habilidade da escrita.. e da sua comunicação social..da escrita ..da leitura visual..verbal..não-verbal.

A.: Nomes...estávamos falando dos nomes da ciência..fortaleza..quando falou fortaleza..ele "tia eu sei o que é fortaleza..a cidade..Fortaleza..a cidade. [RISOS]..uma cidade chamada Fortaleza..mas essa fortaleza ai é outra coisa.

M. L.: A gente pode pegar o gancho dele aí..pegar o mapa e mostra pra ele o estado do Ceará..a capital..

A.: Ele tem noção criteriosa de espaço.

M. L.: De espaço..distante..[RISOS]..o povo tem tanto medo de queimar a mão.

J.: Complete com o tempo verbal..ontem meus alunos..ontem meus amigos fizeram um churrasco..amanhã meus amigos..

M. L.: Que verbo que é?

J.: Amanhã meus amigos..fazem.. farão um churrasco.

M. L.: Vocês viram que é importante..ontem eles fizeram..amanhã eles farão..né..tá vendo a importância do verbo..ele comanda as frases..se nós tanto de manhã quanto a tarde..na hora da conjugação verbal fizer uma troca..nós temos de tá bem atentas nesse parte do verbo..até que uma aluna usou um verbo..eu esqueci..uma coisa bem engraçado..com isso ela começo a prestar atenção..né..pode passar.

R.: Vou pegar uma bem bonitinha: definir tempo é algo muito difícil..né porque nós temos tempo histórico..que é o tempo..a:: o tempo da história..da humanidade e nós temos o tempo..que é o tempo cronológico..então definir de forma didática..tempo histórico.. e tempo cronológico e nosso tempo também..tempo de vida..então esse conceito..esse sentido de tempo é muito amplo...então tempo para ficar mais didático para nosso aluno..temos tempo dia.. a noite..as horas..os minutos..os segundo..né.. o tempo de trabalhar..de estudar..tempo de se alimentar..o tempo da higiene..tempo do repouso.. tempo tem um conceito bem amplo..e o espaço..que

nós temos o espaço histórico..espaço geográfico..espaço momentâneo..o nosso espaço..espaço maior e espaço menor e por isso a localização no espaço..né..e esse espaço está relacionado ao tempo..também.. por isso é necessário trabalhar várias atividades de localização de espaço com as crianças..partindo de um espaço individual..local..para um espaço mais amplo..

Me.: Falando de espaço..às vezes..as crianças estão brincando no chão com giz “À tia fulano está invadindo meu espaço.

R.: É até bom falar dessa interação no espaço..é o que está acontecendo conosco de dividir o espaço com o outro.. com essas duas palavrinhas você tem como trabalhar muito sentido.

A.: Tem aluno que não gosta de sentar de dois..quer sentar sozinho.

C.: Agora se sentam em quatro..agora é bom..mesinha..prezinho..na minha sala não tem o que é de quem..de ninguém..numa caixinha o material tudo mundo usa..tinta guache é de todo mundo.

R.: Isso é muito bom..que é na escola que trabalhamos a integração..

C.: Evitar o egoísmo..não empresta para ninguém.

R.: Precisamos de humanização..e começa pela divisão..cooperação..vamos continuar.

M. L.: Vai passando..passa. [PALMAS] [RISOS]

M. de L.: você conhece provérbios ou expressões populares que se referem ao tempo? A geralmente os mais velhos..quando acontece alguma coisa..e ficamos magoados..ele falam “o tempo se encarrega de apagar tudo”.. “o tempo é o melhor remédio”.

M. L.: Que mais.

M. L.: Só o tempo poderia dizer o quanto tempo que tenho. Há na Bíblia..Eclesiastes..capítulo 3 que fala que há tempo para rir..para chorar [BARULHO DE MOTO].

M. L.: Tem um que fala assim..água mole em pedra dura tanto bate até que fura..tem gente que fala assim o que tem a ver com tempo..a insistência..

R.: A insistência..

M. L.: A insistência vai amolecendo..não é.

M. de L.: Eu me lembrei..a minha vó..uma pessoa bem da roça mesmo..acostumada..dizer assim..quando a gente era jovem..eles mais..eles costumavam fazer uma coisa assim..a gente achava engraçado né..ou não concordava muito com aquilo...guarde o dedo que a usa e vein..né..quer dizer..quando você tiver a minha idade vai entender [RISOS]

M. L.: As palavras voam a escrita fica..né tudo tem a ver com o tempo..o tempo voa..vamos caixinha amarela [PALMAS]..[RISOS]

R.: É importante tirar uma pergunta.

G.: Como marcamos na língua portuguesa a noções temporais de passado..presente..e futuro..usando o sistema verbal e outros recursos? Tempo..hoje..amanhã..o que está acontecendo...o que vai acontecer amanhã..o que aconteceu ontem..o que está acontecendo.

M. L.: O que aconteceu ontem? Está em que?

G.: Passado..[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].

M. L.: Vamos passar a caixinha.

S.: Eu sabia que ia cair na minha..fale um pouco sobre o trecho retidado do livro Alice no país das maravilhas..

M. L.: Está na TP [RISOS E SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

S.: Eu achei interessante que

Mte.: Fala de aniversário..né

S.: Eles usaram desaniversário como contrário de aniversário..né..então tem o dia que você faz aniversário..que você usa como aniversário..os outros dias que não são o dia de seu aniversário..eles dizem que são os dias de seus desaniversários..

M. L.: Isso..esse texto de Alice no país das maravilhas fala tudo sobre o tempo.. tem a Lebre que diz o tempo todo estou atrasado..estou atrasado..vocês perceberam ali..fala o tempo todo..e é muito interessante que quando ela chega..eles estão cantando o desaniversário..porque em um dia do ano..a gente faz aniversário..nos outros 364 dias..desaniversário...o que é esse des?

Várias vozes: Contrário.

M. L.: Mas só o des?

Várias vozes: ela começou a usar aí o prefixo [SOBREPOSIÇÃO]

R.: A Lebre pode ser comparada ao homem de hoje..sempre com muita pressa..sempre muito atrasado.

V.: Baseadas no texto “A formiga” complete com as comparações..a:..eu não me lembro nem um pouco..a rosa o palácio..o espinho a espada..que M. deu exemplo antes [RISOS]

M. L.: Gente..vamos à pagina 74..é muito interessante esse da formiga..eu achei muito interessante..eu gostei tanto desse texto.

R.: Vocês vão perceber que tem esse mesmo texto em duas TPs. [RISOS]

M. L.: “A formiga..as coisas devem ser bem grandes para a formiga pequenina..a rosa um lindo palácio..e o espinho..uma espada fina..a gota d’água..um mostro lago..um pingo de chuva..o mar..onde o pauzinho boiando..um navio a navegar..pico de pão o corcovado..o grilo..um rinoceronte..os grãos de sal derramado..ovelhinhas pelo monte..vejam que interessante..que assisti aquele desenho formiguinhas? Lembra quando caía uma gota d’água..nossa..ela sofria um tanto..mostra muito bem essa parte da percepção da formiguinha..aquele filme..Querida encolhi os bebês..também mostra..tem também um texto de Monteiro Lobato..de Emília..vocês viram a comparação de grilo com rinoceronte..por causa do jeito do grilo..comparado com o rinoceronte..[RISOS] esse é estudo da TP todinha nessa dinâmica.

R.: Esta dinâmica ficou ótima.

M. L.: Vamos otimizar.

Mr.: Para você o que é a percepção do mundo?..percepção é perceber..o mundo..não necessariamente conhecer..mas saber que existe..vivencia..ter na mente..que às vezes..não precisa conhecer a cidade..ir até a cidade..ter na mente que existe.. então..eu acho que isso é percepção..buscar informação através de mapas.

Mte: Buscar informações..é igual..o pessoal estava comentando na faculdade que um professor de Brasília pediu pra fazer uma redação sobre a Amazônia..e comentou muito sobre a Amazônia..falou..falou..e os meninos escreveram..teve um lá que não escreveu nada..simplesmente desenhou..o professor chegou..olhou..”você já esteve na Amazônia..ficou perfeito seu desenho” só que o professor foi infeliz..”eu não aceito e pedi foi uma redação”.

M. L.: Nossa.

Mte.: Isso foi um debate lá na faculdade..nós achamos assim..olha o que passou pela cabeça dessa criança..foi a visão de mundo..ele nunca tinha ido à Amazônia..só com que o professor falou.. ele desenhou.

R.: Que imaginação.

M. L.: Esse professor não tinha percepção nenhuma de leitura..de mundo..de ver..já que essa criança desenhou..ela tinha a percepção do não-verbal.. o que era a Amazônia um passo para o verbal..para o escrito.

R.: É a forma que a pessoa lê o mundo..é um tipo de leitura.

Mte.: Tem um aluno na sala que ouviu a historinha e desenhou..é forma de ele descrever o mundo.

R.: Tem de valorizar isso.

M. L.: eu fui a feira e vi o livro gigante.. que as crianças fizeram..aquele que tem na TP..eu fico feliz porque elas estão usando..ainda ficam um pouco receosas da leitura prévia propriamente dita..mas elas estão no caminho.

C.: Os meninos viram uma história seqüenciada..aquela da porta que contada e cantada...então os meninos apresentaram assim..todos os alunos..uma palavra e o coral todo cantava..né../?/no dia de contar historinha..eles contavam do jeito deles..que falei da historinha uma duas..três vezes na sala de aula..eles aprenderam..e tudo mundo na sala de aula sabia a história..na hora em que um errava..o outro corrigia também..depois também eles fizeram um livrinho..então aquilo ali pra eles foi a coisa mais linda do mundo..que eles fizeram..cada parte do livro era um pedacinhos deles..ali está o seu tamanho..a minha mão..o meu beijo..está até na escola..

R.: Mostrando a identidade deles.

Mte.: Mostrando a identidade deles [BARULHO DOS CARROS]

R.: E tem que mostra mesmo o trabalho deles.

M. L.: Pra fechar

C.: Se a gente trabalhar só conteúdo..os alunos ficam preocupados com o tempo...então trabalhar o tempo com a criança em termos de atividades..é uma coisa que não cansativa..nem rápida demais [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS].

A.: O que é movimento de translação e rotação? [SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

M. L.: pode ajudar gente....rotação é quando a terra gira em torno de seu próprio eixo...translação..gira em torno do sol..o que vem com isso..qual fator atmosférico..?

Várias vozes: As estações do ano.

[...]

Pausa para uma conversação sobre Caetano Veloso.

## **Transcrição 5 - Entrevistas realizadas em 27 de maio e 18 de novembro de 2004, em Formosa-GO.**

### **Entrevista com a professora M. de L. (27/05/2004)**

R.: Você disse que planeja suas aulas.. usando o material do Praler.

M de L.: eu me baseio muito nesse material.. só que é assim... a gente se sente um pouco insegura em relação a algumas coisas.. sabe.. aí então... eu procuro o máximo usar as atividades /?/

R.: Você se sente insegura em relação a quê?

M de L.: Me sinto insegura em relação..assim.. a adequação do material em relação à turma...com a realidade da minha sala de aula.. tem algumas atividades...assim que são bem difíceis..então...às vezes.. falta tempo pra adequar material à realidade de minha sala de aula.. mas..é parte não é todo material.. inclusive dá pra trabalhar com pequenas mudanças/?/.

R.: É verdade..você pode adaptar..né..é realmente tem atividade.. que não dá para seguir à risca...pelo o que você fala..você é muito coerente nisso..porque você faz de acordo com a realidade deles.

M de L.: Com certeza.. eu acho que não adianta eu querer passar uma coisa pra eles só porque está no material.. é bonito..aí..tenho que ver a realidade deles.. como eles estão..como é a aceitação deles...o que eles vão ganhar com isso...analisar todas as perspectivas.

R.: E para você..como está sendo a utilização desses textos (Praler)? O que tem de positivo para você? Ler ..estudá-los?

M de L.: Oh! Olha no início..eu fiquei sem saber...porque eu já fiz um monte de cursinho..só que antes a grande maioria dos cursos...que eu fiz...eram só aquelas coisas que você via... mas não dava para aplicar na sala de aula..porque era uma realidade totalmente diferente..né..em relação ao Praler..eu me sinto segura.. pra mim tem sido proveitoso mesmo...porque eu planejo as minhas aulas com a minha colega que também é professora de 1ª série..né.. e aí então.. a gente baseia demais...muito..grande parte é no material do Praler..pra mim está /?/ porque..hoje quando alguém vem me questionar..porque esse tipo de trabalho do Praler..que você vai do texto à frase...à palavra..da sílaba..depois pra letra.. é uma coisa complicada para quem não está dentro..pra quem não está dentro do programa.. e agora..quando questiona assim..mas seus meninos sabem cantar música mesmo sem saber ler a música..entendeu..aí eu já tenho assim...já tenho um embasamento para discutir com eles.. e mostrar o ponto de vista..mostrar assim a realidade do programa como é que se trabalha.. o que se pretende com isso..né..antes assim..às vezes.. quando as pessoas questionavam com relação a um tipo de trabalho novo.. a gente ficava sem palavras..para poder responder..não tinha argumentação...agora..não...eu estou falando isso...porque eu tenho passado por essa experiência...dentro da minha própria escola..né..então..é..quando alguém vem argumentar...comigo isso..aí eu já tenho um embasamento para poder defender o meu ponto de vista.. em relação ao curso..eu tenho notado..assim..não só eu...mas o pessoal da escola tem comentado que meus alunos têm desenvolvido bastante..com isso.

R.: Isso é muito positivo..parece que você é muito dinâmica. Você está fazendo curso superior?

M de L.: Eu estou fazendo pedagogia..estou terminando..agora..eu faço a parcelada.

R.: Você é professora.. há muito tempo?

M de L.: Já tenho muito tempo como professora.. aqui em Formosa.. 3 anos.. eu trabalhei em Minas por 8 anos.. Me casei..vim de lá para cá.

R.: A linguagem do texto para você estudar sozinha..você acha que tem uma linguagem adequada para quem estuda sem a presença do professor?...Essa leitura que você faz ..é como se você estivesse conversando com alguém?

M de L.: Ah! Sim.. você fala das TPs?...acho assim com relação à linguagem.. não é difícil de compreender e também aquelas coisas que a gente tem dúvida..sempre têm no finalzinho..sempre tá lá..é um tipo..um vocabulário..eu não tenho encontrado dificuldade em entender não..o meu problema maior é o de todos...é o tempo que a gente quase não tem..né..mas eu sempre procuro..eu até coloquei aqui..na minha ficha.. que tenho que preencher..que muitas vezes..assim..eu voei..porque assim..estava lendo assim tão cansada...tão cansada...que ..às vezes... passa despercebido algumas coisas..mas com relação à linguagem..mas com relação ao cansaço mesmo..eu leio..à noite..depois que eu chego do trabalho..pois eu tenho

dois filhos..leio depois que eles dormem..mas nunca venho pra cá..sem ter lido..pelo menos 50% da unidade.

R.: Esse é o perfil dos professores...trabalham o dia todo e estudam à noite. ...(..).obrigada pelo colóquio.

### **Entrevista com a professora L. B. S. (18/11/2004)**

R.: Hoje vou fazer umas perguntas mais pontuais.

L.: Uh..uh...

R.: porque.. tem muito conteúdo difícil naquele programa e você que está desde o início.. desde Brasília conosco...né...e:..estou acompanhando o programa /?/ Seu Nome completo L.?

L.: L. B. S.

Qual a sua idade?

L.: 30

R.: Você nasceu aqui mesmo em Formosa?

L.: Sim.

R.: E a quanto tempo você mora aqui.. claro desde que nasceu

L.: desde que nasci.

R.: Você é casada?

L.: Sim.

R.: Tem filhos?

L.: Dois.

R.: Qual é sua escolaridade/?

L.: Segundo grau completo..estou fazendo faculdade.

R.: Graduação. E qual é a sua formação do segundo grau?

L.: Magistério no início e a agora segundo semestre de Letras.

R.: Você está fazendo Letras! Que legal! Minha colega. Se você precisar de alguma coisa: um livro...Você sempre trabalhou nesta escola?

L.: Trabalhei em outras /?/

R.: Qual sua jornada de trabalho?

L.: Oito horas.

R.: Só nesta escola? Manhã e tarde?

L.: Manhã e tarde.

R.? Você tem tempo pra ler?...Trabalhando o dia todo...de manhã e à tarde e estudando à noite.. você trabalha o dia inteiro e estuda à noite, não é isso?

L.: Não.. estudo sexta e sábado e nas férias.

R.: Você faz o curso parcelado?

L.: /?/

R.: Ah... tá... que é para uma universidade federal de Goiás... ah tá certo... e aí você acha que sobra um tempinho pra ler.

L.: Eu gosto de ler.

R.: Então não precisa de tempo até no banheiro tem como ler.

L.: É...uh.

R.: Você tem acesso a computador...*internet*.

L.: Eu tô fazendo um curso de computação agora.

R.: Mas o acesso ainda é restrito...né.

L.: E restrito...bem restrito.

R.: Você frequenta bibliotecas.

L.: Uh...Sim.

R.: E...Você já me disse que gosta de ler...Quais são assim os gêneros que você gosta de ler...Literatura...Revista.

L.: Eu gosto de literatura...é...eu gosto di...di...di livros históricos...né.

R.: Uh.

L.: Eu gosto.

R.: Tá...É...Eu fiz a agora... Essas que eu vou te fazer já é mais pro conteúdo... Eu não queria que você falasse do Praler não...Eu quero que você falasse du... é... do que você tá aprendendo ali no conteúdo... Eu queria que você criticasse...Não precisa você...só porque eu estou aqui...Fala...ah...bonzinho...não ...Onde você teve dificuldade... né...No conteúdo...Em quais...do que você se lembra...Em quais fascículos...se aquela...aquele conteúdo de língua... que cê viu que tem muito conteúdo de lingüística...de gêneros...de literatura...né...é isso que eu quero saber mais...é...não é sobre o praler...nem nada...se você tá gostando...não...não é isso...eu quero que você realmente como professora...que você tá na sala de aula...que tem suas dificuldades...que percebe as dificuldades dos alunos...principalmente você que tá na primeira série...sabe que...que tem muita dificuldade pra ensinar a leitura e a escrita...né...então é isso que eu quero te falar...se...o material...os conhecimentos que o material traz de língua...linguagem...literatura...se eles estão te auxiliando de fato ou não...né...e porque...onde é que você tem dificuldade...se você acha que esses conhecimentos são dados pra sua prática.

L.: São bastante dados...eu acho assim...R...é...quando agente procura...estudar...né...e...e...e fazer um bom trabalho...agente sempre dá um jeitinho... né...e...essa parte que você comentou de lingüística...ela por si já é uma parte complicada...né...e...eu acho que nem todos os professores/?/capacitados para trabalhar... não é...e eu achei(tossindo)...gripada.

R.: Oh...Tadinha.

L.: E eu achei..é...uma linguagem muito...muito.

R.: Difícil.

L.: Rebuscada...sabe...assim...é...se você não estiver constantemente com o auxílio do dicionário...tem professor que não dá conta...é o meu ponto de vista...eu achei isso...eu achei que essa parte me deixou um pouco complicada...mas assim...em termos de material eu não achei difícil...né...eu procuro trabalhar muito...com...com sucata...né...eu procuro trabalhar muito cum...com o material que tem na escola...com o material da realidade das nossa crianças...e dentro disso que...que me é oferecido...eu procuro fazer o melhor.

R.: oh...Aquela...aquela parte...também porque...aquela parte mesmo quando fala de variedades...de...porque...tem uma parte lá vai falar muito variação lingüística...né...essas variedades...você acha que aquilo...aquele...essa realidade da variedade lingüística está na sala de aula...agente tem alunos desse jeito.

L.: Tem...Bastante.

R.: Pra não sentir mais dificuldade em aprender a língua padrão...né.

L.: Tem...uh...e...você faz um trabalho todo centrado com criança...quando chega em casa o mundo é totalmente diferente...então o que você trabalhou em sala...em casa é deixado de lado...então agente encontra essa dificuldade muito grande.

R.:Que aquela coisa do respeito...né...você tem que respeitar o que tem em casa.

L.: É.

R.: Uma /?/ coisa que acontece é que quando o aluno volta..ele vai pro mundo dele...Eu vejo assim que...eu não sei se você vê dessa forma...eu gostaria que você

comentasse.. mas você tá /?/ duas realidades e isso pode complicar.. né..entrar em conflito com o aluno.

L.: Porque..nós...é...eu acho que todas as escolas aqui..eu tenho criança que... que mexe com computador..que tem computador em casa..e tem criança que senta do lado que não tem um caderno..que agente tem que auxiliar..que tem que oferecer esses materiais..entendeu... /?/ ...então são mundos diferentes que você tem que auxiliar dentro da sala de aula.

R.: É..verdade /?/...Então você acha que a escola desconhece a lingüística que vem lá da área da lingüística...por exemplo...variação..é... a regência da fala e na escrita.. tudo isso você acha que deveria ser uma linguagem assim mais acessível né...porque ainda tá muito rebuscada..da sua realidade...De até um conhecimento...Você acha que é um conhecimento que serviria..se fosse.

L.: É importante sem dúvida..mas não são todos os professores que tem interesse de procurar..né...esses conhecimento...eu tiro o meu tempo de estudar.. a minha apostila.. eu tiro tempo pra tudo né...mas te professor que não faz isso.

R.: Então...é..não adianta.. ter curso formação..com esse conhecimento todo..científico..se o professor não tira..às vezes... não tem tempo..né para se dedicar..então não fica /?/ só o material por si não vai resolver nada..não é isso que agente sabe que vai defender os interesses da pessoa..então quer dizer que de uma forma geral é você acha que tá servindo para você.

L.: Muito...muito.

R.: Mas você.. em algumas partes..principalmente essas partes que falam de lingüística...você acha que é mais complicado..né.

L.: /?/

R.: Você sabe..saberia me identificar se em alguma parte..você se lembra que teve dificuldade.

L.: Ah..eu me lembro do...do conteúdo que...que agente teve que aperfeiçoar para trabalhar..é...ai gente como /?/

R.: Foi onze..doze.

L.: Acho que é a doze.

R.: E era... /?/ de sociolingüística.

L.: Eu acho que é doze...que trabalha daquela parte de...deixa eu lembrar..que eu sei.

R.: Não.. Fica à vontade..você.../?/né.

L.: Me deu um branco agora R....ai..eu vou lembrar..depois eu te falo.

R.: Hum..rum...E alguma parte que você destaca que..tem muito haver com a sua prática..que você teve mais facilidade..acho que essas você deve ter mais facilidade..né.

L.: Todas as partes que..que eu utilizei que você..é..é...eu trabalhei bastante gostei e tive resultado positivo.

R.: Qual é então.

L.: Eu me lembro da..daquele texto do peixinho..do aquário.

R.: Hum.. rum.

L.: Eu trouxe o aquário do menino lá pra sala...eu trabalhei com eles...né...e foi assim maravilhoso..foi ótimo trabalhar com eles..trabalhei dentro desse mesmo texto..trabalhei a fotografia..interpretação textual..trabalhei...animais domésticos.. animais de estimação...trabalhei um monte de coisa..com um texto só..eu fiquei quase duas semanas com o mesmo texto..todo dia tinha.

R.: /?/ Desta área.

L.: Assim..TUdo em relação ao lúdico..que eu coloquei em prática..teve uma boa resposta.

R.: Criança é criança né..criança é criança e..na verdade elas..elas se divertem com o lúdico..não adianta agente querer passar uma coisa mais séria..que fala de um par..né..tem essa preocupação..ah..quando você lembrar do que é você me fala..ah...é...essa coisa..eu queria entrar num detalhe..que é sobre... o erro..ortográfico e..às vezes agente se confunde com a variação lingüística..né..porque..é muito cedo pra gente falar nisso porque você trabalha com a /?/ primeira série né.../?/ falar nessa questão de erro..então..e...e também trabalhar reescrita.. eu acho que é muito..muito novo...né..a turma muito nova..pra gente discutir essa questão de erro ortográfico..de..de erro de variação..é porque às vezes a pessoa fala assim...é..eu estou falando..né..e aí com a auto-avaliação que estou falando..então agente sabe que as duas estão sendo usadas..e..às vezes a criança escreve assim...falando..porque ela fala desse jeito..né..mas muitos professores não identificam isso como..como variação lingüística não..ou seja como a forma que ela fala..né...aí já trata isso como erro..erro e../?/ trabalhar dessa forma chegar dessa forma falando..né..comendo.. como é que você veria essa questão..isso tem lá na unidade..acho que..se eu não me engano é na unidade 12..como é que você vê essa questão do erro..quando você tá aprendendo..tem erro de ortografia..ou quando agente reconhece como sendo a variedade dela..que às vezes /?/trata como ele.

L.: Eu acho que o professor tem que se policiar constantemente..né..e isso acontece...em situações assim..em sala de aula..porque acontece..né..agente tem que procurar remediar da melhor maneira possível..eu normalmente quando..quando tô trabalhando com algumas correções..eu coloco..as crianças que estão com essa dificuldade..com as crianças que não tem...né.. e ponho para trabalhar em grupo..ponho de duplas..né..deixo alguns dias da semana..é..trabalhando leitura..é..textos..cartazes..é..sempre em dupla..e..e naum..naum tarda muito..né..nessa correção não..né..trabalho..mas não cobro muito.

R.: Até porque é primeira série..né..não tem como você fazer isso..eu acho que /?/ é mais lá pra quarta série..né..na primeira a criança ainda está aprendendo..está aprendendo a escrever..e ter..então agente não pode..é..pegar muito..a minha preocupação porque hoje com..com esses conhecimentos que agente vai fazendo..essas pesquisas na área de sociolingüística..de trabalhar a linguagem..é..nossa preocupação é..passar..é..compartilhar esses conhecimentos com os..professores..principalmente os professores da alfabetização..séries iniciais..porque é aí que agente vê a base se o professor está bem formado..e..a essa base /?/ com o aluno..né..por isso que talvez..é..nós participamos..colocamos esse conteúdo e os professores estão..achando difícil..mas /?/ também..não né.

L.: Mas eu acho que /?/ de forma alguma..é..esse...essa parte puxada da lingüística é ruim..a lingüística é ruim...eu acho assim..até um professor que se interessa assim como tem professor que não se interessa..né...mas que é complicada é.

R.: E..não é..eu acho que a parte mais difícil ficou para todo aquela parte da semântica..né..que é do sentido.

L.: Hum.. rum.

R.: Que é menos complicada..mas quando se entra na questão de saliência..pluralização..eu acho que aquele negócio pega..hahahahahaha.

L.: É mesmo.

R.: Então L..deixe-me ver se tem mais alguma coisa..porque eu não quero tomar muito o seu tempo...eu sei que você tá na sala de aula..já teve que vir aqui...oh..eu

tava até comentando pra você..do erro..daquelas competências lingüísticas..que é aquela coisa que agente ia trabalhar..pra que o aluno possa...é..se comunicar de várias formas em vários lugares..né..que agente sempre tenta passar isso..mas eu acho que intuitivamente o professor já tem..já trabalha isso..não precisa saber esses..esses conteúdos né..porque quando o professor é esperto assim como o meu filho ou hahaha..pois é Luciana então é..depois..você tem e-mail.

L.: Tem não. Tem não.

R.: L. você tem alguma coisa pra comentar.. que eu já não quero mais...querendo mais atrapalhar você não.

L.: Eu só quero comentar o seguinte.. é.

R.: Comentário geral seu.. bem.. bem individual.

L.: É.. é um material muito bom esse material que agente .. é.. trabalhou.. né.. e que continua trabalhando.. é.. é.. uma assim interessante.. quando você trabalha.. é.. algum tempo já na área de educação.. e sempre que for um professor /?/. né.. que você começa a trabalhar numa outra linha.. você vê o tanto que você percebe dificuldade no seu trabalho.. né.. o tanto que você consegue melhorar.. o que você tem pra passar.. então eu gostei muito de.. de trabalhar com esse material e acho que quem trabalha é privilegiado.. né.. não é porque eu estou na sua frente não.

R.: Humh.. NÃO.. é isso.

L.: Se eu gostar eu falo.. se eu não gostar.. eu falo do mesmo jeito.

R.: Não.. eu quero que fale isso mesmo.

L.: E.. e o meu trabalho tá cada dia melhor.. né.. eu quero que vocês façam coisas cada vez melhores.. hahaha.

R.: Ah não! E.. é.. o punho dessa pesquisa é isso mesmo.

L.: Humh.

R.: É..sabe.. o professor tem que sempre falar.. criticar.. ele não pode.. porque como é que o trabalho vai melhorar .

L.: É.. Isso eu..!/?/

R.: Você me fala.. que essa parte de lingüística tá pesado.

L.: Tá mesmo.

R.: Então a gente poderia.. criar uma forma de lingüística para amenizar.. não é.. pra ficar mais acessível.. pro professor se.. o objetivo é.. é trabalhar essa parte de forma mais acessível.. e se você não me fala.. como é que eu vou saber.

L.: Verdade.

R.: Tem que falar.. tem que se.. tentar.. ah.. não gostei por causa disso.. disso e disso.. o professor que usa o programa beneficiando ele tem que falar .. mas é aquilo que você fez.. só o professor entende.. e.

L.: Uma outra coisa que eu também queria.. é.

R.: /?/

L.: Comentar.. né.. com você.. nós temos.. é muitas crianças evangélicas.. né.. e eu fui trabalhar de acordo.. eu fui trabalhar /?/

R.: Ah.. eu acho que a professora é.. S que tocou

L.: Sobre eu.. então.. é nós /?/ tanto das crianças quanto dos pais. Em relação a trabalhar com algumas músicas.. eu acho que.. como tá crescendo esse espaço no Brasil... acho que tinha também que dá uma amenizadinha também nessa.. nesse lado.

R.: Questão religiosa junto aos textos.

L.: É.

R.: Muito imoral /?/

L.: Porque.. eu procurei trabalhar.. né.. e vi que teve uma resistência.. então o resultado que eu esperei.

R.: Hum

L.: Não foi tão alcançado da forma que eu queria que fosse.

R.: Interessante essa sua observação.. muito válida.. e tem mais alguma que você lembra.

L.: Não. Eu vou deixar para você a que mais me.

R.: Te marcou.

L.: Me marcou e eu tomei um pouquinho de cuidado.. foi com essa.. com essa parte /?/

R.: É.. realmente.. isso aqui já é outra.. outra crença.

L.: É.

R.: Aí você trabalha com crença.

L.: Aí quando você vai trabalhar e falar que.. que é o folclore.. que é cultura.. né aí você já dá de frente com uma /?/ que você tem que respeitar e.. né.

R.: É verdade.. é muito complicada essa parte né.. foi muito bom você me alertar sobre isso.. Então L. se você tiver mais alguma coisa pra falar.. que eu acho assim né legal.. sem as perguntas direcionando.. porque assim a pessoa tem mais coisas pra falar né.. se você tiver mais alguma observação.

L.: /?/

R.: Talvez eu escreva um a cartinha.. /?/

L.: Quando você vir passear aí.

R.e: Dá pra gente conversar mais.. que eu acho que agora eu vou vir assim.. conversar mais com os professores.. /?/ Quando é que vocês entram de férias.

L.: Dia 22.

R.: Dia 22 né.. E voltam.

L.: Eu ainda não sei.

R.: 22 de.. de janeiro.

L.: 22 de Dezembro.

R.: Ah então eu acho que até lá.. tem como eu voltar.. eu não venho mais pra formação não..venho conversar com os professores..porque elas que são..as grandes..colaboradoras.

L.: Inclusive eu montei um projetinho..dia 26 agora é nossa feira cltural..não sei se você ficou sabendo.

R.: A A. comentou alguma coisa.

L.: Isso..e agente tem..e eu tirei algumas coisas..mas depois eu vou tá trabalhando com eles sobre/?/

R.: Então 26 do 11.

L.: 26 do 11.

R.: Vai ser aqui na escola.

L.: No Tênis Club.

R.: Então eu vou anotar.

L.: Hum...rum.

R.: É..Tênis club..e o horário.

L.: O horário ficou de definir ainda..não foi passado pra nós.

R.: Então eu vou anotar aqui..evento.

L.: Se você quiser vir..se você.

R.: Feira cultural..Seria interessante por que lá a gente vai ver..coisas que vocês já estão desenvolvendo.

L.: Hum..rum...se quiser.

R.: Deve ser um dia todo..né..di.  
 L.: De manhã.. nós vamos..pela parte da manhã.. nós vamos arrumar lá..e vai funcionar à tarde.  
 R.: Hum..hum.  
 L.: Se depois de umas duas horas..né.  
 R.: É..mais se tiver(interrupção de um outro falante desconhecido)  
 L.: Não.  
 R.: Eu acho que é numa sexta-feira tem como eu vir.  
 L.: (Tossindo) É /?/Quando é na sexta-feira  
 R.: É..tem como..Aí eu venho um pouco mais cedo.. fico..né..ouço.. fotografo..e lá pras quatro horas..que eu não posso ficar aqui mesmo..pelo menos eu participo um pouco.  
 L.: Eu acho que vai ser um/?/.  
 R.: Eu chego aqui uma hora..deve começar por aí..né.  
 L.: Isso.  
 R.: Então tá bom.  
 L.: Qualquer coisa se começar mais cedo..daí eu do um jeito(aí você me avisa) de te falar.  
 R.: Tá bom. L. muito obrigada.  
 L.: De nada..qualquer coisa tamo aí à disposição.

#### **Entrevista com a professora F. K. (18/11/2004)**

R.: /?/...Fernanda..é..qual é o seu nome completo.  
 F.: Fernanda /?/ Fonseca.  
 R.: E..Qual a sua idade.  
 F.: 25.  
 R.: 25..você nasceu aqui em Formosa.  
 F.: Isso.  
 R.: Nunca saiu né. E..você é casada.  
 F.: Não.  
 R.: Tem filhos.  
 F.: Três.  
 R.: Três filhos Fernanda..e tem essa cara de criança..né mãe..Qual é a sua escolaridade.  
 F.: 2º grau completo..Agora eu tô fazendo..matemática.  
 R.: Ah..matemática então..você já é graduanda..né.  
 F.: É.  
 R.: Já é universitária.  
 F.: Mas completo só o segundo grau.  
 R.: Já é graduanda..já passou.  
 F.: É::  
 R.: É..você sempre trabalhou aqui..nessa escola.  
 F.: Não..Primeiro ano trabalhei no Flo /?/..aí..ano passado eu vim para cá.  
 R.: Eu vou até anotar o nome da escola de vocês...a escola../?/ G H..né.  
 F.: G L A A H.  
 R.: H  
 F.: A N.  
 R.: É...qual a sua jornada..de trabalho.  
 F.: /?/ só o vespertino.

R.: Só à tarde né..você com essa carga de trabalho..três filhos..estudando..fazendo matemática que não é curso fácil..você ainda tem tempo pra ler..Fernanda.

F.: Não /?/

R.: É..você tem acesso a computador..*internet*..essas coisas.

F.: Atualmente não.

R.: Não né. E você tem costume de freqüentar a biblioteca da faculdade..daqui.

F.: Quando eu estudava na IESB..eu freqüentava muito..mas depois que eu passei na UEG que é só final de semana..de vez em quando.

R.: Então é um curso parcelado né.

F.: É..é um curso parcelado..antes eu fiz um ano e meio na VEBA.

R.: Então..olha..você já é mais que graduanda..você deve ter /?/. Você gosta de ler.

F.: Gosto.

R.: Qual gênero você gosta..literatura.

F.: Literatura..eu gosto de literatura.

R.: Ficção..assim de.. é romance.. coisa.. policial.

F.: Tudo isso.. mais comédia romântica.

R.: Ó..eu fui informada que você.. cê trabalha com aluno de todo tipo. Há quanto tempo..Ah.. eu queria que você falasse um pouco dessa formação sua e falasse assim do conteúdo mesmo..do /?/ que você tá aprendendo é.. se tá te servindo..é.. quais foram as partes que você achou que são difíceis para você..a linguagem porque.. porque a L. ela me apontou alguns e.. isso é super importante pra gente saber.

F.: Eu acho mais complicado pra mim a parte gramatical..já que eu não trabalho muito com isso.. hum..rum.. né.. pra mim é.. mais.. mais complicado essa eu acho que a pontuação..apesar de eu trabalhar a pontuação tu.. tudo eu sempre contextualizei.. minhas aulas.. então eles já tenho noção de tudo por mais que eu me aprofunde..eles já têm noção de tudo.. é então também a maior dificuldade é.. gramática mesmo.

R.: A Lingüística.

F.: A lingüística isso nossa.. é pesado.

R.: É muito pesado.

F.: Isso..é muito nominho é muita coisinha.

R.: Você..você acha que aqueles nomes de certa forma vão atrapalhando.

F.: É.

R.: Mas na hora dos exemplos..você.

F.: Não..aí a gente vê a realidade né mais.. eu acho muito.. muito /?/

R.: Muita coisa pra colocar na cabeça né.

F.: Isso

R.: Então quer dizer que essa foi a parte que você achou mais complicada né..a parte de lingüística né. Se acha que a linguagem é que tá difícil ou é por causa mesmo que são muitos nomes.

F.: Não..porque são muitos nomes..é muita coisinha que você tem que tá entrando em detalhes.. muito detalhista /?/ trabalho né..já esse outro..vai pra primeira série.

R.: Já tem que ser né.

F.:Hum..rum..o meu trabalho eu acho muito detalhista..agora..você perguntou como eu trabalho.

R.: É..é..assim em relação ao que você aprendeu..lá..né..e o que você tá colocando em prática..tem relação ou você já colocava..se acrescentou mais alguma coisa pra você.

F.: Eu colocava mais nem tudo.. eles sempre entendem né..aí..igual o primeiro ano que eu comecei a trabalhar com alfabetização..pra mim foi um sofrimento..agente não/?/ cursos..né.(outro lado da fita)então bom..contextualização..aí do contexto vai pra frase da frase vai pra palavra da palavra pra sílaba da sílaba pra /?/..E no colégio eu aprendi que agente pode fazer o contrário também..

R.: Humrum.

F.: Né...

R.: E o texto.

F.: É..então eu trabalho assim../?/nada diferente..aí já entra na interdisciplinaridade..já procuro..algum..conteúdo que eu tenho que trabalhar em ciências..estudos sociais..religião..então eu já vou..jogando textos em cima do que..eu tenho que trabalhar..aí eu já jogo matemática /?/também não dá pra jogar tudo né que você tem que trabalhar /?/já é uma coisa mais.

R.: Mais.

F.: É.

R.: Específica.

F.: Mais específica..aí não dá pra conciliar tanto..mas assim/?/porque geralmente eu mexo com parlenda..musiquinha..lá não..eu vi quadrinhos..vi outras formas de contextualizar uma aula..que..que não seja só.

R.: Música né..narrativa dos alunos..dos próprios alunos.

F.: Isso.

R.: Você trabalha com os textos deles..né.

F.: É.

R.: É..eu acho que isso é muito interessante..é..porque..nosso objetivo é..fazer um trabalho..que na verdade..uma linguagem..uns conhecimentos na área de língua...e não só de língua mais..igual ao que você tá falando..Intertextualidade que o professor..não faça ali...que ele use aquilo pra prática dele não falar ah eu faço desse jeito.

F.: É.

R.: De jeito nenhum..aí eu queria..né..você sente que é assim.. que.. tem como você transformar aquilo sem falar olha faça desse jeito.

F.: É.

R.: Ou você acha que tem imposição.

F.: Não..igual eu falo pra Re...muitos pais chegam até a reclamar..outros já elogiam de mais..mas eu não sou uma professora que..fica

em cima do aluno..eu acho que cada um tem a sua capacidade..cada um vai desenvolvendo conforme a sua capacidade..então..eu..claro que tem criança que você tem que tá supervisionando..mais não falar pra ela fazer assim..assim..assim..assado..cê tem..que dá um jeito..não..porque você não tenta fazer assim..esse negócio de pegar na mão..nunca fiz isso..essas coisas assim que..todo mundo acha que é isso que trabalha no pré né.

R.: É..e não é.

F.: Pegar na mão e ficar aquela coisa assim..nunca trabalhei isso..nunca trabalhei esse negócio de..passar em cima de pontilhado..essas coisa eu já..primeira aula eu já entrei com texto.

R.: Hum..que legal.. ein.

F.: Então.. eu nunca tive isso..coordenação motora é tesoura ..é..rasgar papel..vamos montar alguma coisa..então eu só trabalho assim..eu nunca tive meu /?/do mais caro..só pra casa..porque não te como você ficar passando o aluno.

R.: Então que dizer que na primeira aula você já entrou com o texto.

F.: Eu já entro com o texto (como é que foi) eu já entro com tudo da palavra..já entrei um texto falando do amarelo..aí agente entrou com a cor amarela..a letra a ..m..a..r..e..l..o..aí coisas com amarelo..aí agente fez um círculo..já trabalhamos círculo..pintamos o círculo de amarelo que era o Sol..o Sol tem forma de círculo..e aí agente foi desenvolvendo mil e uma coisa.

R.: Interessante que..que você tá trabalhando numa forma que agente colocou lá no Praler ..mas que você já trabalhava né..(É)..e que funciona pelo jeito.

F.: Funciona..muito..muito bom..nunca trabalhei em outros lugares à toa /?/. às vezes mandam..é..esqueci o nome../?/pra você trabalhar.

R.: As figurinhas né.

F.: Não..é o ..planejamento curricular.

R.: Sei.

F.: Eles mandam..mais ou menos o que você tem que trabalhar.

R.: Hum..rum.

F.: Só que /?/sempre um texto tem que tá dentro de outro..então não trabalhei todo separado não trabalhei forma geométrica /?/ nada nunca trabalha separado..sempre de uma coisa agente puxa outra..já vai..a oralidade deles ele trabalha muita oralidade..muita mesmo..e eles na sala de aula são /?/ é..é..tem reclamação que é uma indisciplina /?/..mais eu vejo que é um conversando com o outro..sempre vai..trocando uma idéia..uma outra mais espertinha o outro mais lento..então sempre vai trocando idéia.

R.: É interessante que..como vocês já trabalhavam a preocupação que tava..é(é hum) agente já vê o que já tava ali no Praler né..que trabalhava bastante oralidade..é não trabalhava bastante.. então eu acho que na hora que você tava lendo você se identificou bastante.

F.: Muito.

R.: Você não se identificou?

F.: Muito..muito..por isso que eu to te falando que a minha maior dificuldade foi a parte da lingüística e da gramática.

R.: Hum..rum.

F.: Porque eu não tinha conhecimento daquilo.

R.: Sei.

F.: Mas foi muito bom..pra mim foi ótimo não tinha conhecimento.

R.: Foi um acréscimo.

F.: É..Porque.

R.: Mais.

F.: Eu acho que foi a parte mais complicada.

R.: Porque o resto pelo o que você tá falando aí era o que tava lá né

F.: É..né.

R.: E você só se identificou olha faça isso aqui.. o aluno deve ter pensado assim né na hora que leu.

F.: É aí eu já.. é por isso que eu converso também muito lá..porque eu e a L. fica L. /?/ pode usar isso..posso colocar mais tal coisa ou tirar essa /?/agente conversa bastante sobre isso..agente sempre /?/.

R.: Interessante..é..muito bom..chove ce eu tenho..ah deixa eu te perguntar isso aqui..porque gosto de ouvir o professor porque ele é que sabe...sabe...é..pra gente escrever alguma coisa agente tem que ouvir o professor porque é ele que tá indo pra sala de aula né.

F.: É.

R.: E é ele que sabe..falar o que é bom e o que não é.

F.: Hum..rum.

R.: Eu gosto de conversar com ele por isso..é..tem uma questão que..que o ..acho que tem até lá no Praler..é sobre a questão do erro ortográfico..e..a L. tava me dizendo que..é..às vezes..porque agente tem a variedade que o aluno fala ela falou que às vezes você ensina uma coisa aqui na escola mas o aluno chega em casa é outra coisa completamente diferente.

F.: Hum..rum.

R.: Né..ele..ele..tem outra convivência em casa então..ele volta realmente pra cultura dele.

F.: É.

R.: Né..então..você..você sente essa dificuldade né..de de tá trabalhando uma coisa uma linguagem aqui na escola..chegar em casa é outra linguagem..e aí isso te leva..a achar que às vezes ele escreve alguma coisa..que..que é da variedade dele..mais pra você é errado ou você não pensa desse jeito..como é que você pensa.

F.: Eu acho que não..eu acho que não existe erro..nenhum...porque..ele tá escrevendo o que tá na realidade dele o que ele tá falando ele escutou escreveu..isso é errado..não..então aí tem que ter uma forma de correção..que já vai pro professor..?/.mesmo que ela não tenha escrito errado..que ela fale errado..às vezes você escrevendo o que ela falou e escrevendo /?/ escrevendo o que..é realmente..põe ela pra comparar às vezes ela até muda o modo de falar dela..principalmente por isso..mas.. às vezes..igual nós mesmos..tem muitas palavras que agente sabe que é errada..e agente não consegue mudar..mas quando vai escrever..já /?/.

R.: Porque é a variedade mesmo.

F.: É igual cê..fala..não é..o correto seria você..né..agente fala muito cê.

R.: É que o cê é a variedade lingüística(então)..não é que seja errado(que é errado)..mais é a variedade que agente fala..mais coloquial né(é)..mais informal..que tá aí..na nossa realidade.

F.: Na nossa realidade.

R.: Aí quando o professor tem essa consciência ele sabe mudar.. é sabe conduzir um aluno né.

F.: É..é igual muitas vezes..igual criança..principalmente na minha turma..um tal de menino chato..aí [RISOS] /?/há..aí cê já tem que tá trabalhando isso né..porque já..e por..aí quando tiver..aí eu falo direitinho..chamo no cantinho e falo assim..nossa essa palavra é tão feia..explico converso..aí depois quando vai pedir de novo..já vai pra falar eu /?/..aí já fala certinho..deixa eu ir no banheiro fazer xixi..aí já..já é uma mudança ..por mais que não seja o tempo todo que tá falando..da forma certa..mais já mudou.

R.: A forma mais.

F.: Mais formal né.

R.: Interessante..e é..às vezes agente acha que as crianças..são..são muito pequenas pra compreender a coisa..mas como você tá falando /?/ não são não né.

F.: Não são..de forma alguma..elas são muito inteligentes espertas..muito espertas..tem coisas..e..e..geralmente são aqueles alunos que você..os que mais te surpreende..é aqueles mais assim.

R.: Quietinhos.

F.: Quietinho ou manhoso tudo..mais de repente solta assim..igual eu tive um caso aí..o Alan..nossa eu fiquei surpreendida..eu achei que ele tinha até alguma..deficiência mental alguma coisa assim..porque ele é o tempo todo assim..batendo..beliscando o colega..fica assim gritando..gritando na sala de aula o

tempo todinho..de repente..contando história o tempo todo..eu falei nossa o desenvolvimento dessa criança é muito bom..que ela fazia um desenho ela vinha contava uma história..assim numa fantasia..que eu ficava boca aberta..eu falei assim ele é muito é esperto..ele não é o que eu tava pensando...aí fiquei fui conversando com ele..conversando..e ele se empolgou pela leitura que eu fiquei encantada..e se soltou assim de uma forma..quando ele chegou eu não sabia nem o nome..direito..sabe..um aluno com dificuldade..e hoje ele já tá lendo então tem coisa assim que você se surpreende..achar que a criança é incapaz aí também já é demais.

R.: É verdade.

F.: São muito inteligentes..espertas demais.

R.: É por isso que nessa idade que tem que trabalhar com elas.

F.: É...Que é quando mais pega mais vai ficar né.

R.: Vai ficar..aí quando vai crescendo vai ficando meio preguiçoso.

F.: É.

R.: Aí não pega nada..e quando fica adulto..fica cansado.

F.: É.

R.: Eu acho que dessa idade a pessoa tá muito certa da autonomia.

F.: É.

R.: Pra essas crianças..porque elas serão crianças mais autônomas né.

F.: É..serão isso mesmo.

R.: E você tem mais algum comentário..pra fazer..sobre..sobre..a sua formação..cê acha que..é..é válida né essa formação continuada..esses conhecimentos assim..bem específicos na área de leitura e de escrita né..que é o que agente trata com vocês.

F.: /?/Muito bom..muito bom mesmo..eu sei porque o que eu passei no primeiro ano de trabalho..nossa..eu nem queria voltar a trabalhar mais..eu sonhava..nem dormia..foram acho que os quatro primeiros meses que eu comecei a trabalhar eu não conseguia dormir..de tão aflita que eu ficava e ele já joga uma /?/você tá na alfabetização..você é alicerce né..você tem que ter um cuidado imenso porque você tá construindo um ser humano que não sei o que e tal..nossa eu ficava aflita demais..aí eu acho que por isso que eu fui me adaptando aí depois que eu fui ver que as coisas que estava fazendo tava certo..que eu não tava errando ali..então porque eu fui me adaptando..me mesclando..aí eu consegui..não é que eu seja..assim..tão boa claro que não sou..tenho mil e uma falhas..mas o que eu faço gosto muito..caansa demais..mais..é muito gratificante.

R.: É..vê resultado.

F.: É..nossa quando ce vê uma criança lendo..você dá até vontade de chorar/?/de tão bom que é ..muito bom.

R.: Deve ser mesmo..por isso que é tão importante formar bem professores de séries iniciais né.

F.: É.

R.: Igual você mesma disse.

F.: É muito gratificante..mais é uma responsabilidade muito grande e tanto é que tem..e tanto é gratificante como cê tem decepções também.

R.: Ah tá..não mais sempre tem.

F.: É.

R.: Isso..isso é assim mesmo..Fernanda eu vou colocar o seu nome completo aqui..é

F.:...pode falar.

F.: F. K.

R.: K.  
 F.: K.  
 R.: Então Q..Q E.  
 F.: K ... I. K. O.  
 R.: K.  
 F.: Isso..D. F..  
 R.: Ué.. mas por causa desse nome assim japonês.  
 F.: Mas..eu..eu e meu irmão somos os únicos que não tem o nome..o sobrenome japonês.  
 R.: Ah é.  
 F.: Minha família é toda descendente.  
 R.: É mesmo.  
 F.: Minha mãe tem uns..treze anos que ela mora no Japão...te muito tempo..todo mundo.  
 R.: Então você é sansei né.  
 F.: É..já tô quase no não sei..hehehe..dessa eu não sei.  
 R.: Ahh..hahaha..Fernanda muito obrigada tá.  
 F.: De nada.

#### **Entrevista com a professora D.A. de C. R. (18/11/2004)**

Seu nome completo?

D.: D. A. de C. R.

R.: Ai.. D. eu não gosto de perguntar a idade de ninguém não mais.

D.: Tem problema não.

R.: Não precisa falar a idade certa..ah..não falar assim.

D.: Eu tenho 38 anos.

R.: Pois é..desde quando você mora em Formosa..desde que nasceu.

D.: Desde que nasci.

R.: Você é daqui mesmo né.

D.: Sou.

R.: É..a quanto..ah tá..você é casada..solteira.

D.: Sou casada.

R.: Tem quantos filhos.

D.: Tenho um filho.

R.: Um filho.

D.: Uma filha.

R.: Uma filha..é..qual é a sua escolaridade.

D.: Eu tô..terminando o curso de Pedagogia.

R.: Então é graduação não é.

D.: Hum..rum.

R.: Qual é a sua formação profissional..sempre foi magistério.

D.: Eu tenho..eu fiz contabilidade né..e aí depois..eu fiz um projeto /?/.aí no caso eu não fiz o magistério..assim os três anos de magistério..eu fiz aquele projeto /?/.eu comecei trabalhar..é..assim de contrato que eles falam..em..87..aí no ano que eu comecei a trabalhar..aí saiu esse projeto..já tinha né esse projeto ..aí eles mandaram/?/quem tava atuando podia fazer..aí precisava de três provas..né..aí eu fiz e fui aprovada aí consegui o diploma de magistério.

R.: Ótimo..é..você só trabalha aqui na..nessa escola ou trabalha.

D.: Só aqui.

R.: O turno?

D.: Só o turno vespertino.

R.: J. com essa correria toda ce ainda tem tempo pra ler..em casa.

D.: Tenho..eu tô..a..ficando viciada em leitura.

R.: É mesmo.

D.: E justamente depois do Praler..eu chegava às vezes à tardezinha a gente chega cansada eu deito lá no sofá mas eu tenho que ter alguma coisinha pra mim ler.

R.: Olha.

D.: Eu tô ficando viciada.

R.: É como um cafezinho né.

D.: É..realmente é isso mesmo.

R.: Como se fosse um cafezinho..você tem acesso a computador.. a *internet*.

D.: Não..não tenho.

R.: Você frequenta a biblioteca..da escola..da faculdade?

D.: Muito pouco..porque lá é muito corrido é só final de semana..é muito.

R.: Ham..ram..então nem precisa perguntar o que você gosta de ler porque você já falou.

D.: Já respondi.

R.: Mas assim quais são os gêneros que você gosta de ler..você gosta de lê revista.. lê romance.

D.: Revista..revista.

R.: E..então tá..ó agora D. que você tá..eu posso até conversar isso com porque..você tá dê do início..nesse programa né..e então..é..eu posso..eu fico bem à vontade pra perguntar essas coisas pra você.

D.: Pode perguntar..se eu souber responder.

R.: Ó..eu queria..não..eu queria..é uma conversa.. nem pergunta..eu queria que você fizesse agora né..porque já tem desde março..que vocês estão trabalhando com esse Praler..é..que você me falasse das dificuldades que você teve..onde foram os pontos negativos né.. em que você achou que teve mais dificuldade..porque isso é importante que a gente saiba..é..pra gente saber..e..porque né..assim no /?/..se está contribuindo pra sua prática.

D.: Muito..contribuindo está muito..inclusive até assim o ano que vem já me..me sugeriram pra passar pra segunda série por causa da exigência dos pais.. até inclusive..e eu tenho alunos inclusive..inclusive essa é a minha maior dificuldade assim que eu acho..por causa desses alunos..porque assim eu acho/?/achei engraçado num..não ter sugestões..assim pra gente trabalhar..especificamente com esses alunos né..que tem necessidades educacionais especiais né..então..aí eu já já achei ruim por causa do Praler né..a não tudo que eu aprendi até agora vai ficar..se bem que na segunda série vai dá pra eu aproveitar muita coisa.

R.: Não..só dá..só dá.

D.: Então a dificuldade maior que eu achei foi essa assim..por causa da inclusão..né..então tem muita coisa eu tenho aluno bem..que ele atrapalha grita dentro da sala então principalmente aquelas atividades gestões de idades..pra gente trabalhar oralidade..fica..bem difícil de trabalhar na minha sala bem complicado por causa deles.

R.: Hum..rum.

D.: Então foi essa é a maior dificuldade que eu achei.

R.: Porque..você te os alunos que são normais.

D.: Eu tenho uns /?/

R.: Os que tem problema de deficiência né.

D.: Isso.

R.: Não/?/.

D.: É..

R.: Mas tem os problemas.

D.: É..porque..nossa..eu adorei aquela..aquelas /?/..tem coisa..útil assim..nossa..muito bom aquele material.

R.: A..L. mais a F...elas falaram muito da..que elas tiveram dificuldade naquela parte ali de lingüística..acharam o texto difícil..eu queria que você comentasse isso..que que você achou.

D.: É..inclusive aquela vez que agente foi lá né..que a S. né.

R.: Hum..rum.

D.: Que a aquela vez eu fiquei assim meia..mais aí depois até mesmo com o Aluísio que agente foi tirando as dúvidas aquela parte lá que fala de..como que é..aquela parte lá quando tem o aluno /?/ né..palavras..assim ali ainda ficou um pouco de dúvidas ainda.

R.: Cultura né..ele tá fazendo a hipótese.

D.: É..aquela parte realmente que eu achei mais assim complicada também.

R.: Mas você achou complicado porque o conhecimento pra você que é novo.

D.: Eu acho que sim..eu acho que sim..sei lá e..eu achei assim mais.

R.: Puxado.

D.: Puxado.

R.: Até porque..talvez seja um conhecimento bem específico.

D.: É..acho que aquilo lá era bom/?/.

R.: É..é porque a Lisa tá com esse problema mais eu me preocupo.

D.: /?/ela falou mesmo.

R.: A ajudá-la a tirar um dia..pra vir aqui pra esclarecer pra vocês né.

D.: Hum..rum.

R.: É..quanto..você disse que em quantas atividades..cê disse que algumas de oralidade é meio complicado né..de colocar..mais as outras.. você conseguiu trabalhar.

D.: Consegui../?/o tempo que eu vou planejar eu procuro assim sempre colocar daquelas outras sugestões que tem/?/.

R.: Hum..rum.

D.: É.

R.: Essa...você tá com segunda série ou com a primeira.

D.: Com a primeira esse ano..agora o ano que vem que eu acho que eu vou ficar com a primeira.

R.: Quer dizer que é alf é..primeira série mais é com os alunos inclusos.

D.: Tenho.

R.: Aí você fica se sentindo dificuldade..por causa disso.

D.: Isso.

R.: Porque não dá pra colocar em prática todas as questões.

D.: Não dando..hum dá dá..só que fica difícil ..fica complicado assim porque..é muito barulho..muita agitação assim..por causa de alguns alunos.

R.: No que diz respeito assim..ao que tá lá..você acha que se aproxima da sua prática.

D.: Muito..tem muita coisa ali que dá pra..é../?/

R.: Que é da sua parte.

D.: Ham..ram.

R.: Humrum..a L. até que comentou comigo..que..também agente só coloca as coisas pra se poder estudar.

D.: Isso..e aquele..eu gostei daquele assim muita sugestão ali que dá pra gente colocar assim..ficou bem claro né..a explicação assim dá pra gente colocar bem.

R.: Ah.. então quer dizer que a linguagem não foi muito difícil pra vocês.

D.: Não..pelo menos pra mim não.

R.: Hum..é porque às vezes agente se preocupa com esse monte de coisas que tem ali.

D.: Acho que é por isso que até assim..me..incentivou..assim a minha leitura porque..quando agente tá lendo/?/agente perde o interesse né..e aquilo lá não..agente já lendo vai entendendo direitinho../?/.

R.: Hum.. rum..é você não acha..que é você ó..seja bem sincera..você não acha que a imposição..porque lá não..você sente que é..um uma linguagem pra imposição ou que é sugestão mesmo.

D.: Eu acho que é sugestão.

R.: Você pode/?/.

D.: Eu acho que é sugestão.

R.: É porque.

D.: E muita coisa dá pra gente..é..adequar..tem às vezes alguma coisa assim que tá fora do da /?/..tem até sugestões né/?/.

R.: E..naquela..é..eu só tenho uma pergunta aqui pra você..é...olha eu vou te explicar bem direitinho talvez..seja um pouco complicado..você..que está trabalhando com séries iniciais..é o aluno tá aprendendo a escrever né.. muitos alunos seus já lêem.

D.: Já.

R.: Já né.

D.: Hum..rum.

R.: Você vê lá na nas tps que vai falar da variedade lingüística né.

D.: Hum..rum.

R.: Que é quando o aluno tem a variedade do jeito que ele fala..e na escola.

D.: Escreve né..do jeito da presença da oralidade na escrita.

R.: Isso..humrum.

D.: E aí acontece isso realmente.

R.: Acontece né.

D.: Humrum.

R.: Aí a professora S. até no fascículo dela ela fala do erro né..do primeiro erro..como é que cê trabalha com a questão do erro..você acha que se tá lá só ajudou.

D.: Ó..eu sempre procuro assim..quando eles escrevem a palavra errada..eu ponho eles pra refletir sobre o erro..eu/?/..aí eu pronuncio a palavra novamente..ponho eles pra pronunciar..e ponho pra..refletir sobre o erro.

R.: Hum..rum.

D.: Não sei se/?/.

R.: Aí você acha que..que..com isso...aí você acha que com isso..é é eles conseguem mudar..é é..reescrever de outra forma.

D.: Não no momento assim..às vezes na hora ele corrige..depois ele torna a repetir..mais eu acho que com o tempo ele vai..vai tomando consciência disso.

R.: Aí que legal..consciência..gostei tando(risos).

D.: Eu acho.

R.: Mais ce já era uma prática que você tinha né.

D.: Não..isso aí foi assim muita..sugestão que que eu vi assim..às vezes M. L. falava assim..aí agente foi aprendendo assim.

R.: Aí colocou em prática.

D.: E tá dando certo.

R.: Tá dando certo.

D.: Principalmente ..aquelas palavras que têm erre intercalado né..aí eu ensinei errado por exemplo praia né..às vezes eles escrevem paia..aí eu ponho eles pra ler..falo repete de novo..ponho eles duas vezes..eu repito com eles né..pra eles refletirem sobre o erro.

R.: Hum..legal essa coisa de refletir..agente ta /?/..aaa..foi a L. que falou assim que..tinha.. tem uns meninos que ela ensina dum jeito na sala..e aí.. como eles têm uma vivência..na casa deles e eles falam conforme o que os pais falam..aí ela disse que quando eles chegam na escola escrevem dum jeito..aí na casa..aí já têm de falar de outro.também muita influência assim..essa..registro.. da fala deles.. do cotidiano deles.. da família..na escrita deles.

D.: É isso aí.. também eu acho que tem assim..muita..né.. reflete muito.

R.: Mas aí você sabe discernir o que é a variação deles e o que é /?/.

D.: Eu sei.

R.: O que é erro ortográfico né..aí..na leitura..eles vão..vão percebendo isso..como é que cê trabalha com a coisa hein.

D.: Ah é:: sempre mais..assim igual pra leitura mesmo né..ponho pra ler.. bastante né.

R.: Hum..rum.

D.: Procuo assim desenvolver incentivar ao máximo a leitura..porque eu acho que é através da leitura que eles.

R.: É mais..você olha..você já é uma grande leitora.

D.: /?/.

R.: Colocando os alunos pra ler então..isso é muito bom é assim mesmo que agente con..é..consegue..deixe-me ver se tem mais algumas coisas..questão literária né..ela também incentiva muito né..ce viu lá que agente vai falar do..é..da competência lingüística..foi isso que você tentou trabalhar com eles na oralidade que você disse que se sentiu um pouco prejudicada..não foi?

D.: É.../?/na medida do possível eu trabalhei sabe../?/mas foi difícil.

R.: Tá então pra gente finalizar..eu queria assim que você fizesse um comentário né dos conhecimentos que você tá..adquirindo..e..e qual as suas críticas..o que poderia ser melhor..sei lá.

D.: Eu acho que o ponto negativo assim eu acho que eu não tenho nenhum pra citar..foi só..assim somar mesmo..com..o conhecimento que eu já tinha..nossa muita bagagem assim..muita coisa boa..principalmente assim pra trabalhar..que essa..questão de trabalhar..contextualizando né..na grande variedade de textos que têm lá naquelas pts que dá pra gente trabalhar mesmo assim..aproveitar assim o que o aluno já traz de casa.

R.: Hum..rum.

D.: Isso aí pra mim foi muito importante.

R.: Então D. obrigado pela colaboração..eu também sou /?/.

D.: Não..não tem problema não.

R.: Pra mim ficou /?/.

D.: Foi ontem eu até tava..trabalhando..foi on..anteontem..eu tava trabalhando com aquela..até com a mesma..aquela parte de convite porque semana passada teve um feira cultural e eu trabalhei essa parte de convite..fiz convite..convite com esse

negócio da..!/?/ convidando pra feira..aí ontem..anteontem eu tava trabalhando ainda né..pedindo eles pra criar um convite individual e trabalhei aquele convite que tem lá na..aí lá tem uma parte pra eles colocar o nome deles né..aí ela falou..a T...aí quando foi que ela gritou lá de cima..tia eu já boti o meu nome.

R.: Eu já boti..legal.

D.: Haaha..eu já boti meu nome.

R.: Eu já boti..ó..eu..já..boti..eu já coloquei..eu já boti..ó gostei.. do seu exemplo.

D.: !/?/.

R.: Aí que que você fez.

D.: Eu já !/?/.

R.: Olha eu vou até colocá-la como exemplo do meu !/?/..legal ela quis dizer que o meu eu já coloquei.

D.: Ham.

R.: Ah..tá..e você tem outra..outra..outra experiência não né.

D.: Não !/?/ tia me assina aqui..me assina aqui..!/?/.

R.: É porque ela..ela já..e aí que tem que trabalhar mais a linguagem né..me assina aqui.

D.: É..e aí os próprios colegas também já falam com ela..na é me assina não..é me ensina.

R.: Ah..me ensina.

D.: É.

R.: Então ensinar.

D.: É..me assina..ela fala me assina.

R.: Ela me assina..ah.

D.: Aí os próprios colegas ficam..não L. aquele não..é me ensina.haha.

R.: Hum..interessante D.

### **Transcrição 6 - Entrevista com três elaboradoras de textos para formação de professores, na modalidade de EaD, realizadas entre os dias 22 a 25 de setembro de 2005.**

#### **Entrevista com W. R. – 22/09/2005**

R.: Como foi organizado o Praler? Fale sobre a concepção do texto..Como você imaginava?...Como deveria ser?...Se você tinha conhecimento de quem ia receber esse texto..quero que você faça uma narrativa...

W. R.: [RISOS]... e você vai perguntando...

R.: E eu vou perguntando..

W. R.: Como estou vendo você está focando mais a produção do texto...Ead...seleção de material...tá certo..então vamos lá.. Bom..na verdade quando a gente começa nesse processo de concepção de um projeto para educação a distância...remonta-se toda experiência..né..o Praler veio num momento que a gente já tinha desenvolvido dois outros grandes projetos..o Proformação e o Gestar 1..né..e a experiência era muito forte..no sentido...assim..que tipo de texto..a estrutura do texto..que deveria ter...porque nós trabalhamos com o material impresso..né..a gente não tinha perspectiva de virtualizar esse material..né..então..o que a gente entendia de um bom material impresso que nós conhecemos por experiência..que o aluno gosta...o falar..vou tentar descrever como é esse texto pra gente..né..e essa concepção..acabou que foi construída..por muitas pessoas que

passaram por lá..né..e que trabalhou muito junto...trabalhamos juntos..não sei se você sabe, mas nós tivemos uma consultoria inicial do M. Moore.. que hoje está na open state..mas que é da open da Inglaterra...que influenciou muito na forma como nós passamos a organizar esse texto..a dividir a estrutura do texto..em partes...eu acho que a concepção de aprendizagem..na nossa base foi muito influenciada pelo socioconstrutivismo...na perspectiva de que o texto /?/ foi do M....o M. era muito mais cognitivista..purista..do que nesse perspectiva..nisso nós inovamos...né..o M. até admirou-se muito..né...mas..né.. então era uma mescla..nós tínhamos uma concepção de tipo de material que o aluno gosta..material que o aluno se interessa...que material que desperta no aluno indagações..reflexões...que ele se sente mais participe..né...ele vai construindo junto..não é um texto...um texto acadêmico..não é um livro didático..é um texto que ele participa..então a concepção pra esse material foi fundada numa base de que texto deveria permite durante a leitura..ser introduzidos exercícios que colocassem o aluno em ação.. colocassem o aluno para resolver..buscasse soluções durante a leitura..nós não queremos..é claro no Praler..em todos os projetos que nós fizemos...nós não queríamos o texto contínuo..né..ele nunca foi linear..porque sempre teve muita ilustração..muitas outras formas de representação que não só ..pra fortalecer essa linguagem não verbal com outros recursos..mas isso eu sempre defendi..defendo que o texto seja no material impresso...que um é diferente das outras mídias...que seja intercutado por momentos que você coloca o aluno em atividade né..pensando...e ajudando...antecipando conteúdos que virão..né...se nós tivemos a intenção de construir determinado conceito... a gente..levava esse aluno a pensar na experiência delE..a buscar vivências...a buscar conceitos..que ele já tinha construído..relatar..organizar esses conceitos..de uma forma que pudesse..a própria fala dele já ser introdução ...do..tema do conteúdo seguinte ..né...então é como se fosse um texto que tem muitas lacunas que são intenções educativas..não é uma lacuna por ser um buraco...é um texto que tem lacunas onde o aluno constrói parte dessa ponte para unir esses vários conteúdos..né...pra nós...nós entendíamos que fosse uma atividade construtivista..porque teria..baseada na teorias de conhecimento prévio..ele teria personalizar..invocar os conhecimentos prévios dele..pra poder buscar solução..ele constrói uma parte desse conteúdo..na seqüência a gente discutia muito com os autores..que na seqüência da atividade...a gente chamava essa atividade que ficou entremeada no texto.. nós chamávamos de uma atividade de estudo..de aprendizagem..porque...era uma atividade que esta dependendo para ele prosseguir..né e a gente sempre dizia ao autor /?/que ele deveria..poderia dar continuidade depois de um tipo de atividade dessa..que ele deveria..é trazer algumas evidências...levantar alguns pontos que possivelmente o aluno teria trabalhado ao desenvolver a atividade..você provavelmente deve ter citado isso..aquilo..porque essas práticas vão compor o conceito que nós vamos trabalhar..se você não citou isso é porque essa parte..é a menos estudada..então de uma certa forma esse diálogo que o autor estabelece como o aluno..destacando e reforçando as coisas que vez e as que ele não poderia até não ter feito..seria uma forma também de o aluno sentir que há contribuição..que ele deu..não foi dada simplesmente para preencher uma lacuna que estava no texto..mas que ela tem o sentido de construir esse texto junto..ai o autor dá essa contribuição e prossegue no desenvolvimento das idéias..a gente sempre pedia muito que os autores...não trouxessem os conceitos prontos ..que colocassem perguntas..indagações..e que esse autor levasse esse aluno..aluno..que a gente trabalha com professor..o que é diferente de outros públicos que sempre esse aluno fosse colocado em uma

atividade bem prática que a gente chama de transposição exercida ou didática...o quanto era importante para esse aluno se vê em ação que dizer..muito baseado também hoje que a gente discute tanto que o professor ensina aprendendo..ao ensinar ele também aprende..a gente queria sempre que o professor é daqueles conteúdos que estavam sendo trabalhados.. que ele fosse para um ensaio né..eu não vou dizer que estaria pronto.. mas que ele fosse instigado por uma prática e que nessa prática ele também pudesse extrair alguns conhecimento..alguma lição para voltar ao texto..quando na verdade..o texto que a gente propõe...a construção dele ..é um texto eu não diria que tem uma intertextualidade..mas ele tem uma interconexão com vários outro ambientes..no qual esse leitor..ele convive né..é um texto que a gente busca fazer uma interface com ambiente...com o próprio ambiente de aprendizagem...com ambiente de trabalho dele..que nessa imersão que ele vai e vem..nesses outros ambientes que ele pudesse tá reconstruindo a prática dele..né ..é um texto difícil de produzir..né..porque rompe muito o paradigma..né ..os autores todos vêm lá da academia..né..e aí está a nossa maior dificuldade mostrar isto para o autor..né..nós já tínhamos autores que já vinham com o texto pronto na cabeça...né..é o texto acadêmico.. é o texto que introduz conceitos..que compara concepções..e aponta uma melhora se não aponta abre pra você /?/.mas nunca é aquele texto que permite esse movimento e essa co-participação do aluno..isso era muito difícil de trabalhar isso com os autores..alguns mais..outros menos..o que a gente acabou percebendo e aprendendo e que o autor..é muito interessante..né..fazer o autor..muitos deles..né..a maioria..penso..se intitulam são construtivistas..sociointeracionistas...na hora de fazer esse exercício..no texto é uma coisa muito complexa..primeiro porque eu penso que a práxis que envolve a produção de texto pra autores acadêmicos..ela está sempre ligada a uma produção científica..então o esquema para a produção desses textos..o esquema mental já está pronto..tentar mudar esse esquema mental..tentar introduzir nesse esquema mental o que os autores já tem..introduzir esse elementos essencialmente novos pra eles é muito difícil..outra coisa que nós sentimos enorme dificuldade é do autor tentar aproximar tanto da realidade quanto..é:: tanto do contexto quanto da linguagem do aluno..né..então tinham textos muito duros..muito pesados..que a gente sabia a compreensão pra esse aluno.. ia ficar muito cheia de lacuna..a lacuna mesmo do aprendizado..que ele não ia conseguir fazer a síntese..ter aquela visão global sistêmica..né..do significado do que está sendo trabalhado no texto...né..isto ficou claro também.. que o texto muito difícil a linguagem..adaptar a linguagem..que não era simplificar..né..isso a gente discutia muito...que a visão que geralmente os autores têm que se houver a simplificação.. /?/ela reduz muito..o original e trata em uma linguagem muito aquém..às vezes da capacidade do aluno do leitor.. a gente não queria simplificar no sentido de tornar fácil..né.. no sentido de dar de bandeja para o aluno ..mas o que a gente gostaria ..é de adaptar essa linguagem pra esse público para essa audiência..aí pensar na audiência.. é sempre uma tarefa muito difícil..que o professor que a gente trabalha..professor de escola pública..esse Praler.. é de primeira à quarta...a maioria já tem o ensino médio quase todos..uma porcentagem tem o curso de pedagogia..mas a capacidade de leitura..de assimilação...de aprendizagem a partir do texto..estudar o texto..era o que estava muito aquém..então..realmente teria que se trabalhar a linguagem pensando na audiência...que é esse público alvo..né..no Praler no fizemos até..menos..porque vocês tinham muita experiência..com sala de aula..a maioria de vocês tinha contato com escolas públicas..né..então vocês conhecem bem o perfil desses professores...nós chegamos a fazer no proformação..com os professores que

escreveram o material..eram professores acadêmicos..né..e não conheciam nada da escola pública..nós chegamos a levá-los em escolas rurais multisseriadas.. é o que a gente chama de toma banho de realidade [RISOS]..banho de realidade era ir para uma escola rural naqueles que tem alunos de primeira a quarta série ..que na sala de aula tem o cantinho da cozinha..tem tudo.. e ali eles assistiam à aula e conversam com as professoras..às vezes.. acompanhavam o professor até a casa dele..que também ali era tudo próximo..na fazenda..e também conheciam a vida do professor..né..a falta de eletricidade..né..falta do banheiro interno..o banheiro..às vezes .. é lá fora..e tudo..então isso aproximou muito...porque eu tive até o caso de uma professora..lá.. da:: federal do Rio de Janeiro..ela tirou foto..nunca vou me esquecer disso..tirou foto dos professores e ela levou para a casa dela..e daí ela me escreveu..me agradecendo a oportunidade que a gente tinha dado a ela..de ela conhecer a realidade daqueles professores..e ela me escreveu dizendo que ela punha a foto dos professores próximo do computador..enquanto ela escrevia ela olhava para os professores e lembrava da realidade deles...é foi assim que ela conseguiu modificar completamente o texto dela...ela precisava daquela memória bem viva de quem são aqueles professores..pra quem eu estou escrevendo...essa é uma questão muito difícil da gente enfrenta aqui na universidade...aqui na Católica é a mesma coisa...então..na concepção..voltando então ao texto..o texto deveria ser esse meio em que tudo deve acontecer..no presencial a gente fala agora vocês vão fazer um trabalho em dupla..agora vocês vão pra lá..agora vocês vêm pra cá..o que vocês aprenderam então o texto deveria sintetizar tudo concernente ao estudante..o estudante..você manda ele fazer uma pesquisa ele volta..cadê o resultado da pesquisa..nós vamos discutir aqui no texto...então no final tinham vários textos de referência né..que vocês selecionavam e elegiam pra aquela unidade..então.. a gente pedia ao aluno pra ler o texto../?/então nosso material..texto impresso de EaD..do Praler ele é..tem um concepção muito ampliada de texto...né..porque ele é um espaço educativo..ele é onde tudo acontece ali para o aluno...né..inclusive as sínteses e as sistematizações...porque era aquele espaço..não haveria outro...além desse texto o que a gente tinha era as oficinas do tutor...que também a gente procurava criar o mesmo clima...né oferecendo ao tutor a orientações de como conduzir a oficina e oferecendo dicas pra ele..das possíveis respostas dos alunos...que vocês trabalharam.. o aluno pode responder isso..aquilo..como você faz aquilo..como você faz a crítica...o que é aceitável...o que você pode melhorar..então esse era o conjunto..um conjunto simples..de um material para o aluno onde tudo acontecia..onde se cria um ambiente de produção:: de elaboração::de busca da prática::de voltar pra sistematizar..um material que o tutor ia orientar um pouco esse trabalho do professor... entendo que esse é o papel do Praler...o que mais que você que podia?

R.: Você já falou como deveria ser a relação desse elaborador com a realidade do aluno..né..e:: me disse sobre o aluno..o professor que é um leitor específico...que precisa desse atendimento...você falou da concepção..é sua experiência..contexto começa lá no Ministério da Educação..você tem outra experiência anterior.. que te ajudou..você disse que essa experiência vem..claro de conhecimentos anteriores..esse experiência que você tem hoje trabalhando com a EaD..você percebe...que se consolidou um gênero? Tudo isso que você foi falando..essas estratégias...que nós vamos trabalhando...é o texto do Praler é uma espécie de gênero que a gente pode seguir essas estratégias para produzir um texto para EaD?

W.R.: Essa discussão é interessante...[risos] eu participei de um seminário que a Ma. L. me chamou com a aquele professor de Pernambuco.. que trabalho com gênero..como é que ele chama?

R. o Marcuschi..

W.R.: E aí o que a gente estava discutindo um pouco em relação a isso é que se é um gênero ou é uma mistura de vários gêneros...né..e acho que isso é uma discussão muita rica mesmo...eu aprendi que nessa concepção de material didático..eu acho que surge um novo gênero...ele não simplesmente mesclar vários gêneros...acho que da mescla surgir alguma coisa que não é mais o somatório das partes...[RISOS]..entende..se fosse o somatório da partes... então eu concordo com Marcushi..quando ele fala sobre isso...mas não é mais... eu achou que quando se mesclou vários tipos de gênero...né..a gente usa as tipologias textuais...também..ai você ver a riqueza..quando você vê no final um texto argumentativo..que estava em uma dissertação...que estava em outro suporte.. não é só isso..e quando você se propõe..que acho que a alma do material impresso é você se propor a todo esse arranjo...né.. essa arquitetura textual tem um propósito..tem uma intencionalidade..isso tudo../?/ essas partes são organizadas...elas têm interfuncionalidade...porque uma atividade que está dentro do texto..ao final do texto..elas têm funções diferentes ...eles intencionalidades pedagógicas educativas diferentes...elas levam o aluno a lugares diferentes...eu acho que isso tudo..quando você empacota..e vira um programa de ensino..de aprendizagem isso já é um gênero totalmente diferente...sabe...porque ele é um gênero que tem uma perspectiva muito de auto-sustentação..auto-porte..é pensar que a aula presencial está sendo substituída..por esse conjunto de atividades...em que há grande congruência...que tem que ter uma grande coesão entre as atividades...acho que isso é uma riqueza...é muito desafiador o material impresso...né..acho que você pode usar recursos que você tem disponíveis...você conta com recursos que você tem disponíveis...você não tem recursos disponíveis da mídia quando você vai pra virtualização de um curso...ali você tem limitações...você conta com muitas limitações...e a criatividade do autor que vai dar o tom do diferencial...mas não é o mesmo padrão de um livro didático..um livro de exercícios...porque a gente tenta fugir disso...a gente tentar fugir desse padrão...

R.: E você falou bem da questão/?/ a gente esta falando da formação continuada de professores...principalmente professores de séries iniciais...e eu conheço bem a realidade do interior do Brasil..eu sei que há lugares que não têm energia elétrica...e como o professor vai ter computador..né.. às vezes..não tem nem uma sala de aula decente...o material impresso eu acho que para nós pra nossa realidade...ainda é um recurso viável...apesar das diferenças culturais..regionais...mas..porque eu sempre recebo e-mails de algumas professoras..ela falam olha a atividade X [RISOS] do computador..o que você pede não sei o que ..isso não vai funcionar não..porque aqui não tem nem lugar para comprar giz...nem lugar pra comprar papel...como é que a gente vai fazer..então essa questão mesmo...de pensar quem é que vai receber..que é nosso leitor...quem é essa pessoa ...o perfil sociocultural dele...

W.R.: Isso é fundamental..isso é uma questão muito difícil...né ..porque no fundo no fundo..quando saiu os programas nacionais..do mesmo jeito que você tem esse aluno..né..esse cursista que não tem essa infra-estrutura..você vai ter cursistas na capital e que tem acesso..quer dizer ...como é nossa meta era atingir número X..né até porque era um projeto... pago pelo banco mundial que tinha metas quantificadas a serem cumpridas..nós optamos por usar um recurso tecnológico que é o material

impresso...que atenderia a todos...é claro que hoje em dia...por exemplo...existe uma solução que é trabalhar com as duas perspectivas...você tem o impresso que pode ser virtualizado...faz um hipertexto...né...aí você trabalha com duas linhas do mesmo programa....do mesmo material...porque vai que você coloca também na internet..em curso on line...você tem condições de ter uma melhor distribuição do curso...porque no material impresso..ele é complicado..a impressão é cara...a distribuição é complexa pra essa cidades pequenas...o custo é caro..né...então..eu acho que a política de ter um mesmo material em pelo menos duas mídias...né..isso para efeito de programa nacional...né...questão comercialização..nós não estamos vendendo..questão do capital... mas..questão de atingir gente...de dá cobertura..né..é questão de ter abrangência de vários estados...acho que essa é uma saída...sabe..R. ...trabalhar com o material em mais de uma mídia.....

R.: Várias possibilidades.

W. R.: É você poder atender a vários públicos..né..porque nós temos de atender um público que também tá direto no computador...

R.: Eu vejo que a sua grande preocupação quando você fala do texto..é o aprendizado..

W.: O texto..o problema do texto...era esse..né..que a gente assim não teria um texto que fosse um comum que fosse um texto padrão..nós queríamos um texto que substituísse a aula de fato..né..que substituísse a presença do professor..né texto que certamente..apesar de que alguns autores..falavam..vamos pedir para eles fazerem a leitura juntos..né..na hora do intervalo..na hora de estudo coletiva..mas isso nunca funcionou..né..então é um texto para o aluno ler sozinho. /?/.pôr um glossário era uma briga muito grande para os autores..algumas palavras simples que às vezes ele fala.. isso é muito simples para aluno..mas ele tem consultar o dicionário..se ele vai consultar o dicionário /?/ [RISOS] acho que foi a S. que elaborou orientações de como fazer a pesquisa no dicionário.. Porque a gente sabe que muito professor na sabe usar o dicionário...né..todo recurso que a gente pensava..o professor tem que usar..né..então vamos ensinar o professor a usar...né..então a linguagem... a forma de abordar..nós trabalhamos..pedimos muito.. que tivesse uma conversação...né..que o autor convidasse esse professor pelo nome de você professor..né..no Proformação.. no Gestar também..não me lembro..acho que nós adotamos o modo de chamar você professor..

R.: É o dêitico

W. R.: É o dêitico..né ..que marca o tempo...marca o lugar..né..

R.: Identifica a pessoa..

W.R.: Identifica o sujeito..eu sei se no Praler teve, mas no proformação..[SOBREPOSIÇÃO DE FALAS]

R.: No Praler tem o tempo todo..

W.R.: Não sei se teve o uso do professor com letra maiúscula..no Praler nós usamos?

R.: Não..nós usamos o você com letra maiúscula..

W.R.: O você com letra maiúscula..

R.: Para identificar..valorizar..

W.R.: Exatamente..no Proformação sempre que aparecia você professor..o professor estava em maiúsculo..né..também no sentido de valorizar..esse PROfessor..porque não é um professor qualquer..é você que tá aí recebendo o material..né..eram esses movimentos..né..no Proformação o professor era leigo..e nenhum momento a gente fala dele...como se fosse leigo..por exemplo..nas visitas que eu fiz..ele falavam conosco como eu me sentir valorizado porque eu fui

chamado de professor..o tempo todo..né..e aqui na secretaria eu era chamado de professor leigo..professor leigo..no interior eles usam esse termo..no material não..era respeito né..com que vocês nos tratam..o material reflete muito mais do que simples idéias..né..ele é gerador..agrega valores..ele mostra que há uma cultura ali..a cultura da sala de aula..ela pode ser representada no material impresso...né..era isso que a gente tentava fazer no trabalho de vocês..na reuniões que nós tínhamos..eu lembro de várias que nós fizemos..

R.: Hum..rum..

W.R.: Eu acho que no fundo no fundo eram reuniões..a reunião que se faz com grupos de autores..para assegurar essa unidade..é que consegue transmitir para o aluno que existe uma cultura que está perpassando ali..que existe conjunto de valores naquele programa de educação..né..quando se faz com o autor..um escreve para cá..o outro escreve pra lá e cada um escreve uma página e depois junta...você não consegue constituir esses valores que são a base do material..e que por incrível que pareça o aluno..ele percebe isso tranqüilamente..ele percebe mais do que nós..que estamos tão envolvidos fazendo isso..que a gente não nota mais que nós estamos passando uma determinada linguagem, valores que nós estamos veiculando ali..que são valores que você fala em uma unidade..que a outra parafrasea..que a outra trabalha quando ela desenvolve um tipo de exercícios um tipo de atividade..mesmo valor que está permeando..e o aluno consegue ver isso muito nitidamente..eu acho que essas qualidade..que nossos materiais foram muito bem aceitos....né..muito elogiados pelo professor..né..todo mundo fica querendo o material.. estudar..é uma /?/ pelo material..né..porque eu acho que é isso..porque é um material que valoriza..que respeita o outro...mesmo sabendo que as condições de trabalho do professor no Brasil são tão precárias..né..acho que quando a gente chegava..e eu lembro disso muito bem de vocês as autoras..sempre valorizando..o trabalho que ele tem que fazer..o tanto que ele tem que tirar leite de pedra..o quanto é difícil para ele..de não propor coisas que não estivessem ao alcance dele..são tantas preocupações que a gente tem que ter..eu acho que a principal a ele tem que trazer mesmo..que esse professor pra aquele momento da discussão..tem que ter mente..que fixar que é esse aluno..que vai ser esse leitor..porque se você perdê-lo de vista..aí..vira um material que vai para a livraria..que vai ser comercializado..e goste quem gostar...mas não era o nosso caso..né..nós queríamos atingir esses professores...mudar a prática..né..nessa mudança de prática tem quer mudar crença..tem que mudar valor..levar a reflexão..a reflexão era muito/?/ a forma como vocês tratavam..com os boxes..com as chamadas..Praler teve a coisa da atividade que a S. que deu esse nome a .. a pesquisa que ela chamava de etnográfica..acho que ela nem usa essa terminologia..mas que a gente entendia o sentido etnográfico..do ir e do vir...à sala de aula ..do avançar..recuar..

R.: Da observação..ação..reflexão..ação

W.R.: Ação..esse movimento..quer dizer é um material...um texto que tem movimento ..que introduz no aluno essa possibilidade de deslocar do lugar do saber para outro..né..essa riqueza é enorme..eu acho que ela só é possível..realizada..concretizada no texto..no material impresso..quando você realmente consegue coordenar um grupo de pessoas...despertar as pessoas para isso..porque é muito difícil para o autor..que está acostumado na academia..produzindo coisas que a gente chama de científicas escrever um material de programa..né..ele tem muita dificuldade...ele tem limitações..que a própria formação dele..a vivência dele vai limitando essa pessoa a produzir assim..né

R.: Ele se distancia...

W.R.: Ele se distancia muito...eu acho que a riqueza toda era o próprio grupo..né..com eu fui para o Praler montar..organizar o Praler eu já tinha uma experiência anterior de outros projetos...mas com cada grupo de autores é dum jeito...nunca é igual...

R.: É.

W.R.: Grupo de autores..eles dão o tom ao projeto..dão a cara ao projeto...eles que são alma ao projeto..né..não é o coordenador ...ele está ali...mas a que questão do texto..não sei se você lembra..mas a gente teria que dividir a aula..seria a aula em seções..porque a gente acreditava que a seção..ela era o movimento que permitia o aluno interromper um determinado momento... a fazer as suas atividades e voltar...então a gente pedia que uma unidade tivesse três seções...cada seção com seu objetivo:...a gente tinha anunciando os horizontes..que é muito importante manter no material impresso..sabe..a introdução..anunciar os objetivos da unidade..trabalhar essa unidade..as seções..eu lembro que isso daí tinha discussão interna..que alguns autores defendiam que não que quebrava..mas pra gente.. a gente sabe que o professor não lê de uma tacada..quinze..vinte páginas..ele três..ele lê quatro páginas..ele avança assim...né

R.: Desse jeito.

W.R.: Então a seção ela tinha que ser curta...pequena com um objetivo bem claro...um objetivo de aprendizado..voltado pra ele...com alguma coisa que ele deveria adquirir ao final daquilo dali..né..então esse objetivo claro...também..isso também era bom pra ele...não sei se você já investigou isso...mas eu acho que é uma coisa que vale a pena perguntar...o quanto que o objetivo dirige para um olhar buscando esses elementos do texto..né.. que objetivo está dizendo que eu vou atingir..eu tenho que buscar isso aqui no texto...né

R.: Claro.

W. R.: E os boxes com o resumindo..né...os boxes que chamava atenção para determinada coisa..tem uma idéia importante.. a gente lançava no destaque pra ele..observe isso..fique de olho nessa perspectiva..no final das unidades tinha sempre resumo das idéias principais..sabe que isso é sempre muito valioso pra eles..

R.: Pois.. às vezes.. ele não tem tempo de ler o texto todo..mas parece que ele ler o resumo e tem curiosidade de ler todo o texto...

W.R.: Esses elementos..né ..eles são pedagógicos..eles são recursos de aprendizagem que você põe no texto..né

R.: Não é simplesmente um texto.

W.R.: Não..não é simplesmente um texto..não é difícil até de nomear..que texto é esse..né..é uma aula viva que na verdade você está transcrevendo uma..é como transcrever uma boa aula..né...e essa aula só poder ser feita só pelo estudante..o professor não vai está lá...acho que isso..sabe esses elementos..é que eu acho que juntos né..com uma boa coesão..coerência...com base no quero ensinar..no quero aprender que nós atingimos uma qualidade muito boa..

R.: E aí quem sabe nasce um novo gênero..

W.R.: Eu fico achando que si sabe..eu tenho essa perspectiva do material impresso...assim como o da mídia também..né.. o hipertexto é também um gênero..

R.: Éum gênero..já consagrado como um gênero..

W.R.: O hipertexto já é consagrado como um gênero..

R.: Se ele passou por uma transformação de um gênero e tem /?/ uma certa estabilidade..é claro que é gênero.

W.R.: Você também considera...você vai defender isso..

R.: Vou..tem gente que fala que não..mas acho que é..porque parte do contexto de oralidade..de aprendizagem que é a sala de aula..como você disse..tem muita movimentação.

W.R: Tem muita movimentação ..e é um gênero muito dinâmico..não é um gênero estático..gênero que tem uma vertente muito diferente..sabe..ele é complementar..a riqueza dele..que ele é um texto se constrói a medida que o professor faz as atividades..ele segue de uma certa forma..as coisa que ele é dirigido a fazer..quanto mais esse professor vai se enfiando.../?! nas coisas que estão sendo pedidas a ele..mas ele vai transformando aquele texto...

R.: É:

W.R.: Se você pegar professores que tem uma leitura...que tem uma apropriação...que faz as atividades..vai ver como o sentido desse texto é transformado.

R.: Hum..rum..

W.R.: Então a construção dele se dá totalmente diferente.

R.: Realmente é bem diferente..é pragmático.

### **Entrevista com L. G. - 23/09/2005.**

R.: Quero que a senhora fale de sua experiência com a produção de texto..principalmente com a produção do Praler..já que leu todos os fascículos.. leu todos.. conhece todos e fale principalmente desse texto que é voltado à educação a distância.. esse texto que tem uma linguagem mediada.. que vai para um leitor desconhecido.. e com o é produzir um texto nesses condições.. para que ele atenda o processo de ensino-aprendizado da melhor forma possível... porque nós sabemos que tem muitas barreiras aí.

L. G.: Bom.. primeiro a gente teve que selecionar os temas..né..temas que fossem teórico-práticos..mas que fossem muito mais práticos..a gente acha que professores de séries iniciais..eles precisam de um fortalecimento da área teórica, mas esse fortalecimento tem que ser facilitado porque eles não têm é bagagem de leitura..técnica..eles não têm ainda uma formação consolidada..então o que a gente tentou fazer foi pegar todas as teorias..pegar todas as teorias..todos os elementos teóricos..e transformá-los em elementos práticos..que dizer..traduzir pra prática o que àquele conhecimento teórico significava..umas das dificuldades foi que nós trabalhávamos com três..quatro redatores..né..então nós precisávamos dar uma linguagem unificada a esse material..e isso deu muito trabalho..porque...o nível dos elaboradores eram um pouco diferente..uns escreviam mais facilmente..outros de uma maneira mais teórica...mais abstrata..então..foi preciso dar um tratamento geral nesse material.. de modo que ele ficasse com linguagem mais ou menos uniforme né..então isso deu muito trabalho...e o objetivo é que você faça um texto que seja facilitado..mas que não seja banalizado..quer dizer..que todos os conhecimentos estejam ali.. mas esteja de forma consolidada...esteja de forma clara...esteja de forma subsequente...quer dizer..que existe uma seqüencialização.. necessária..né e que ele seja..colocado de uma maneira amigável...quer dizer..que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre aquele conhecimento..que ele tenha a oportunidade de conferir na prática..por meio..a gente criou um box chamado...é:: avançando na pesquisa...

R.: Avançando na prática..

L. G.: E tem um outro o da pesquisa...então a gente criou esse box pro professor ir observar na sala dele como aquele conhecimento teórico se revelava...né..então nós

tivemos também um box de estudo..que para o professor estudar teoria..outro que ele avança na prática..aquilo que a gente propõe pra ele fazer na prática..a gente dá um exemplo..e pede a ele que continue criando:: porque..a idéia era recuperar o que o professor sabia..resgatar esse saber... VALORIZAR esse saber e enriquecer esse saber..de maneira que o professor continuasse criando..que pudesse tomar decisões na própria fala..que ele continuasse buscando soluções para os problemas que aparecessem...então...essa foi a proposta..né..o material ficou muito interessante..ficou dividido em seis cadernos..e cada caderno tem o caderno do professor..que orienta o professor usar o material do aluno e ainda tem o material do aluno..né esse material do aluno não é para ser usado subsequente não..ele é para ser selecionado pelo professor de acordo com as dificuldades que o professor encontra na sala de aula..então uma parte da decisão..não é um pacote pronto..é um material que o professor vai buscar soluções para os problemas que ele detecta na sala de aula.né...a gente pensa que o material está muito interativo...porque ele busca experiências do professor..faz com que ele reflita sobre a própria prática.. faz com que ele investigue na prática a evidência daquelas teorias que ele está estudando..faz com que ele crie bastante com que ele renove a sua prática...que ele crie novas estratégias pedagógicas de..de aplicação na sala de aula...agora a questão da linguagem..ela é muito importante...porque...nós precisamos traduzir muito os conceitos..nós precisamos..é::é::colocar de uma maneira que seja absolutamente clara pro professor determinados conceitos que são muitos sofisticados..que são muito complexos ..que são muito abstratos..eu acho que nós fomos muito felizes nessa tentativa..de..de traduzir...conceitos abstratos em ..realidades práticas da sala de aula do professor...espero que o resultado esteja sendo bom.

R.: Agora.. como que a pessoa que está organizando um trabalho desse...coordenando..escrevendo também imagina esse professor do outro lado..já que a gente não tem nenhum contato..às vezes com ele..que o complicado da história e imaginar quem seja esse leitor... a gente fica imaginando..como escrever pra essa pessoa.

L.G.: A gente tem uma impressão virtual do que seria esse professor.. pela nossa própria experiência...nós trabalhamos com professores daqui da rede de Brasília...que liam o material..três professores liam o material..nós temos experiência de lidar com professores de séries iniciais no Brasil inteiro..a gente sabe mais ou menos qual é a situação desses professores..que dizer.. quais são as condições de leitura..qual é a formação que ele têm..qual é a formação que eles têm..eu mesma fiz uma pesquisa aqui na escola normal de Brasília...e detectei que os professores trabalhavam muito com fragmentos de livros..que eles não tinham acesso aos livros de alfabetização integralmente...sabe..então nós temos uma parcela de professores precariamente formada..com pouca leitura..com pouco hábito de leitura..com ..com uma insegurança muito grande...eles se apóiam muito na orientação educacional... ele querem muito apoio do pedagógico da escola..eles esperam..muito que tudo venha mais ou menos pronto..como um método infalível..e a gente tentou desmontar isso..que dizer..que ele sabe..que experiência dele conta...que a criatividade de é muito importante..que o bom senso na hora de analisar as questões que surgem na sala de aula é o mais importante...né..que ele tem que pela perspicácia da situação do aluno..ele tem que encontrar soluções...que as soluções não vêm prontas..a gente apresenta ali algumas sugestões, mas que as soluções não vêm prontas...ele tem que tomar decisões o tempo todo...tem que reorientar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos..então a idéia que a gente tem do leitor

é justamente essa..né..de um leitor acostumado a ter um método pronto...a ter uma orientação mais ou menos dogmática..e que tem mais ou menos um auto-estima um pouco baixa...e que acha que não e capaz de sozinho tomar a frente...do processo de alfabetização..então o a gente quis fazer foi resgatar realmente...esse saber do professor.. valorizá-lo e enriquecê-lo

R.: Eu discutir com a W. também a questão da preparação do texto e aí veio uma questão será que na verdade nós chegamos ao um gênero...novo..já que houve uma transformação de conhecimentos...a ..a .. transformação de um modelo de texto..utilizando algumas estratégias..e aí a partir de todos esses aspectos chegamos a um gênero novo que na verdade representa um contexto de sala de aula...tem uma mediação...orientação de um professor virtual...

L.G.: Olha eu acho que há um evolução de gêneros anteriores..nós tínhamos antigamente um negócio chamado instrução programada..que era um material para o professor estudar sozinho...é acho que a evolução desse gênero..foi se aperfeiçoando..de tal forma que hoje a gente consegue é:: um processo interativo muito mais intenso...sabe..no só aquela coisa mecânica do professor ler e responder...ler e responder...ler e responder..que era a instrução programada...mas um..um processo mediador em que existe um diálogo com o professor e que existe uma voz no texto.. que fala ao professor...e:: e a voz do professor é chamada a participar do texto..sabe eu penso que é um gênero realmente...muito eficaz para esse tipo de formação...uma formação..uma formação semipresencial.. formação a distância e que tem diversas estratégias... a estratégia de oferecer a teoria..pedir ao professor que estude a teoria ...de pedir ao professor que comprove a teoria na sala de aula... pedir ao professor que crie soluções pra ..pra o problemas que surgem na sala de aula então é um processo muito participativo de muita interatividade..em que a voz do redator...ela tem um tom muito amigável..né...muito de pé de ouvido para que o professor se sinta realmente à vontade nesse processo de resgate de sua própria experiência.

R.: Eu estou lendo alguns textos..e percebo muito que alguns autores...discutem a questão da crença...né...quando nós estamos escrevendo..nós utilizamos muito nossos valores sociais..as nossas crenças e aí eu pergunto...quando a senhora estava lendo os textos..fazendo a correção.. elaborando..percebeu que há esse registro de crenças dos autores..eles passam um pouco disso de suas experiências das suas crenças...das suas ideologias...valores para o texto ou essa coisa não fica tão à margem..tão explícita?

L.G.: Eu penso que nenhum texto é inocente..ele contaminado ..ele é contaminado pela sua experiência ...pela sua bagagem de leitura...pela adesão que você fez a determinadas teorias...é a crenças que você tem ao processo educacional e pedagógico..tudo isso entrelaçado cria uma tessitura..entende...que é realmente voz do autor..né..então..é:: dificilmente no material a gente tivesse alguma coisa em que a gente não acreditasse..realmente...que tivesse copiando de alguém..ou repetindo alguma teoria...ou simplesmente por modismo colocando aquela teoria no material...não.. a gente sempre optou por uma coisa que a gente acreditasse realmente...que pudesse dar certo..né...e essas crenças vêm das experiências anteriores...né..das leituras ...das observações..das adesões a determinado tipo de prática.

R.: Realmente não tem como fugir disso..né..eu acho que nós falamos tudo...né..eu só queria perguntar.. a senhora tem muito tem que trabalho com esse tipo de produção de texto..claro que a experiência ajuda muito..gostaria que a senhora falasse um pouco dessa experiência...não só do Praler.. porque eu seu que o Praler

é uma experiência a mais...né..é uma das sua experiência a mais...mas que vem de um processo antigo...

L.G.: Primeiro eu fiz um material para GDF que pretendia fazer uma formação de professores...na área de exatas...então nós fizemos um material de língua portuguesa para esses professores...acontece que esse processo não vingou..o material ficou pronto...mas o GDF desistiu da experiência..enfim..eu aproveitei esse material a parte que tinha feito e transformei em um livro..esse livro..é..chama técnica de redação...porque a editora quis que se chamasse assim..ele procura interagir com o leitor..mostrando como é o processo da escrita...na realidade...quer dizer...que é um processo discursivo que envolve a memória...que envolve o enriquecimento da memória...que envolve o acesso ao assunto..que envolve uma idéia de leitor..que envolve planejamento..que envolve várias.. e várias e várias tentativas de redação..e que existe um monitor que controla todas as tarefas da escrita...de maneira que você obedeça seu objetivos iniciais..então eu transformei esse material do..do curso semipresencial do GDF num livro..e esse livro é muito bem sucedido porque ele também tem uma linguagem muito amigável...em vez de ser um livro absolutamente teórico..ele é um livro que mostra a prática da escrita...realmente..depois disso ..eu..eu..fiz um material pra o projeto Proformação..que está sendo adotado em São Tomé e Príncipe...é um projeto brasileiro de formação de professores leigos..pra eles alcançarem o Normal..e foi levado por uma consultora..do BID..não sei..do PNUD..pra São Tomé e eles reproduziram..assim duas páginas e uma...e começaram utilizar o material em São Tomé pra treinar professores..aí o Ministério da Educação foi consultado...e ofereceu cem coleções integrais pra eles formarem professores...mas o material era todo feito voltado para o Brasil..então eles me contrataram para eu dar uma consultoria lá em São Tomé..e preparar oito professores para eles escrevem um volume sobre São Tomé e Príncipe... e foi uma experiência muito interessante..porque eu tive que ensiná-los a fazer essa linguagem interativa...primeiro nós fizemos uma simulação do material como seria o formato..do material..quer dizer.. pode ser nossos horizontes...enfim...depois eu ofereci a eles..conteúdos..tirei da internet alguns conteúdos..e pedi que eles transformassem aquele texto em um texto mais amigável..inserindo exercícios...atividades...dosando melhor o material..e foi uma experiência...muito..muito interessante...porque realmente eles conseguiram fazer um volume que tratasse de vários assuntos da linguagem..da economia...da..da geografia..do meio ambiente..sobre são Tome..né..eu acho que essa experiência foi muito interessante..porque eu tive que ensinar o outro como fazer o que eu fazia...né..foi muito interesse..

R.: O mais interessante é que lá é outra realidade social..outra cultura...outros valores.

L.G.: É Completamente diferente..né..as condições de trabalho..as condições bibliográficas..deles eram muito pobres..mas eles se sentirAM muito valorizados..fazendo esse trabalho...

R.: É interessante também que a questão do formato do gênero permaneceu.

L.G.: Permaneceu..porque seguimos o modelo que tinha sido estabelecido para o Proformação...que cada um desses materiais tem um estilo...tem um recorte..tem um desenho..agora eu estou trabalhando em um material..que não é praticamente a distância..mas é semipresencial..para um programa da presidência da república...que pretende a inserção de jovens de 18 a 24 anos..que estão fora da escola desde a quarta série..que estão desempregados..então é uma situação risca..estão a gente está fazendo um material para esse pessoal..voltar à escola..em

uma escola completamente diferente...e tem estações da juventude..que pretende fazer um trabalho comunitário...que pretende fazer uma inserção profissional..e eu estou trabalhando com esse material com esse mesmo princípio...entende...que ele possa ser utilizando tanto individualmente...como ele pode ser utilizado com auxílio do professor...é uma coisa muito agradável..muito...esse não é para formação de professores..embora tenha uma parte...orientação dos professores..mas ele é destinado exatamente ao aluno.

R.: Então eu percebo aí.. nessa produção do texto..que mesmo que não se trabalhe com o mesmo gênero...a questão do formato do texto..mas que muitas estratégias são as mesmas trabalhadas nesses textos para que eles sejam mais interativos ...envolventes...mais dialogados...que a linguagem tenha um certo padrão...né..uma linguagem que não seja tão coloquial...nem tão formal..mas que tenha um equilíbrio..que

L.G.: Isso.

R.: Também envolva aspectos teóricos..né.. que a teoria não fique tão distante do leitor...mas que é uma teoria que sirva na prática ..tem todo esse envolvimento...que envolve a realidade social da pessoa que é esse pessoa..que vai ler.

L.: Para esses jovens..por exemplo..a gente está tentando..recuperar parte da alfabetização que tenha deixado de forma precária..então tem toda uma parte de revisão das estruturas..é..lingüísticas..tem toda uma parte de leitura...tem toda uma parte de expressão oral..e de produção de texto...né...e é sempre estimulando..porque sabe são jovens em situação de risco que a qualquer momento podem se evadir da escola..então o texto é todo convidativo..sabe..todo motivador.. todo no sentido que ele é capaz..ele dá conta..para que não haja evasão..sabe.

R.: Cada texto tem um perfil de leitor.

L.G.: Claro..nós estamos pensando justamente..nesses jovens que estão em situação precária..que não têm trabalho...que não têm escola..a idéia é que ele possam se reintegrar à escola.

### **Entrevista com T.F. - 25/09/2005**

R.: Conte sua experiência como redatora de texto para a educação a distância.

T.F.: Olha..esse foi o primeiro trabalho que realizei para educação a distância..então eu não tinha experiência de como era o texto para a educação a distância..e nem sabia também como funcionava assim... então a gente participando de reuniões...aquelas reuniões iniciais..e: eu recebi muito material pra ler do Gestar...para ver como se tratava...pra ver como eles fazia..ver como eles se dirigiam ao professor..né no texto...e a primeira coisa que me falaram que e que ficou evidente em todos os textos que eu li ..inclusive nos textos teóricos...sobre produção texto.. e tudo...que tinha que ser uma linguagem bastante simples...e com um jeito de escrever que fosse gostoso de ler..que fosse fácil...que a leitura fluísse...né..

R.: Algo que lembrasse um contexto de sala de aula.

T.F.: Isso..com o se estivesse conversando...com o professor..isso foi fundamental para a gente começar a escrever o texto...eu confesso que as atividades que escrevi..eu refiz umas quatro ou cinco vezes...eu lia..e dizia isso aqui ainda não está bom...está muito ruim..

R.: Você foi bem crítica..bem reflexiva.

T.F.: Principalmente as primeiras...as primeiras..o primeiro texto realmente é difícil...e a gente lê textos de outras pessoas que fizeram..um trabalho também de

educação a distância..a pega...fala tá melhor dessa forma..tá mais claro..eu percebi que a diagramação..do texto é fundamental..porque os boxes..aquelas notinhas..chamam a atenção..e às vezes o leitor que está só buscando informações..ele vai direto ali ao box..quer dizer..são estratégias de leitura que a gente quer trabalhar com os alunos..né..e que a gente tem que inserir também no texto..pro professor..acho..então..assim...isso foi..muito importante...a forma.. com ele resolveram fazer na atividade..fiz atividades para os professores trabalharem..com os alunos em sala..é para orientar o professor tinha o box lateral...né então..com a letra um pouco menor..coisa que eu questioneei..porque..às vezes o professor lê à noite..tem mais dificuldade..então assim...mais aí na hora de fazer a diagramação..de organizar o texto..eles fizeram colorido..destacado...então isso facilitou demais..então quando eu vi o texto pronto...eu disse..ficou bom..mas assim..mas eu acho que na preparação foi muito [risos]..é difícil o início..o início foi muito difícil...

esse perfil que você falou..eu não tinha a menor...noção de que perfil era esse..porque nessa época..eu trabalhava em uma escola particular...tinha uma experiência de quase dez anos..em sala de aula com alfabetização..mas assim..era uma realidade muito atípica...porque eram crianças com um poder aquisitivo...muito alto..material à disposição..assim sobrando..eu PODIA TER A CRIATIVIDADE QUE EU QUISESSE..inventar..se eu quisesse um papel roxo..brilhoso com purpurina..inventava..e aquilo ali aparecia na minha frente..coisa que para o professor que estava escrevendo..era uma realidade totalmente oposta...quer dizer às vezes..ele tinha nem borracha..nem lápis.quanto mais papel..quanto mais o papel.

R.: Às vezes.. ele não tem nem uma sala de aula..uma única sala de aula pra ele..ele dividia essa sala de aula.

T.F: Dividia..há tal turma de aceleração que eu nem sabia que existia..isso..ficava assim..meus Deus... e aí.. foi aí quando eu pedi para a coordenadora.. a W. pra conhecer professores..que aí a gente soube que tinha professores em Formosa..e eu fui visitei a escola..eu fui lá..fui conhecendo um ou outro..teve também a formação em Salvador..que foi fundamental..porque aí eu conheci vários..mais de trinta e aí eu fui vendo com os relatos deles..aí eu vi é esse o público...né..então esse é o público que professores..muitos que não eram leitores..e isso é era a minha maior preocupação..porque quando a gente é leitor..a gente lê até tese científica...as coisa.. não tá nem aí ..a gente vai procurando o que interesse e a gente tem as nossas estratégias para selecionar..o que importa..e também pra..assim..estou lendo isso aqui com aquele objetivo..então calma..é uma leitura um pouco mais chata..mas eu consigo..mas o professor que ainda não é leitor ..ele ainda não sabe disso...então se ele pega um texto um pouquinho mais difícil poder larga-lo de lado..então fala assim..então um texto que não está dentro da realidade dele..por exemplo..se eu pedisse para usar um papel roxo com purpurina..ele não ia ter mesmo..e não ia inventar nada...então..eu comecei a observar que eu tinha que colocar o meu texto também para uma outra realidade...um texto que na verdade incentivasse.. o professor a ser criativo..porque ele tinha que conseguir dentro da realidade dele.. é::conseguir adaptar...né..um box que nós fizemos tinha o adaptando...que eram sugestões de como você poderia fazer essa aula..essa atividade que nós acabamos chamando de atividade..pois nem sempre se cumpria no período de aula..pois poderia levar três.quatro dias...ou uma semana..quer dizer..eram pequenos projetos..então o adaptando eram aquelas sugestões que eu pensava..não..se tivesse isso.. e se fosse uma turma de aceleração.. e se fosse..então eu pensei..em

várias coisas..em várias estratégias...em vários contextos diferentes..então pensando o que eu faria se tivesse nessa situação...né..então eu me pus no lugar do professor...acho assim..que muitas vezes o professor..ele relatava isso..lá em Salvador eu ouvi vários relatos..olhar professora você deu essa atividade..só tem quinze alunos..eu tenho 44..né..eu sei é um pouco mais difícil..mas dá..a gente tem que tentar..a gente divide a turma ..a gente põe uma turma fazendo outra coisa..orienta só um grupo..então quer dizer..eu percebi que eles não tinha a noção básica de adaptação dessas atividades..e aí eu fui inserindo no texto..pra ajudá-los a adaptar..né aquela atividade à realidade..orientANDO que na verdade..não era uma atividade fechada e que o objetivo não era esse..assim..não era fazer a atividade como um livro didático..fechou e tem que ser isso aqui e pronto...então o professor tem que seguir assim se não dá certo.. e pronto..não..ele tinha que conhecer..tanto que o início era exatamente...eram atividades para fazer a sondagem..para conhecer o aluno..né a gente decidiu começar por aí..depois de muita conversa com a Lucília...ela disse o que você sugere..eu falei não..a primeira coisa que tenho que saber..é quem é o meu aluno..porque para eu planejar qualquer tipo de aula..tenho que saber quem é meu aluno..eu tenho que saber..eu tenho que conhecer o meu aluno..então essa avaliação diagnóstica..ela é fundamental..e assim..tem vários modelos..vários tipos..a entrou a pesquisa..porque aí..eu fiz uma pesquisa teórica..de como fazer a avaliação diagnóstica...quais eram as estratégias..o que a gente podia..o que a gente podia perceber quais eram as habilidades...iniciais que eram mais importantes...de se identificar..se o aluno vinha com ela ou não..qual era a experiência do aluno em casa..tipo de material de leitura..que estímulo ele tinha em casa..quer dizer..se ele não tinha nada em casa..a escola tinha que fornecer a ele mais ainda ...se ele tinha alguma coisa tinha que aproveitar o que ele tinha em casa...pra continuar na escola..então assim...foram textos teóricos que eu li..pra conseguir escrever essas atividades de um forma.. que o professor pudesse aproveitá-las da melhor forma possível..né..com as adaptações..de realidades diferentes...e às vezes com turmas muito heterogêneas...isso.. às vezes a gente identifica mesmo..a gente entra em uma sala de aula e tem assim..vamos supor..numa sala tem trinta alunos..dez estão numa fase..dez estão em outra fase..dez estão em outra fase..são três grupos completamente distintos..e como o professor trabalha com essa realidade..de alunos que estão..assim..dentro do processo..mas em etapas diferentes...né..e a gente não quis fechar nenhum tipo de metodologia..e também nenhum tipo de crença..é quanto aos níveis de aprendizagem na alfabetização..a gente não quis fechar..até mesmo em termos de teoria tem muito..é:: tem muitas linhas dentro da alfabetização..e nosso objetivo não era esse..nosso objetivo era..aproveitar..o melhor..vamos dizer o melhor de cada...coisa de cada objeto de estudo..vamos dizer assim..para..que o professor fizesse com que sua turma progredisse..e fosse alfabetizada no tempo melhor possível..né tentando também estimular o aluno..a ser um leitor..né..o que era o principal que a gente queria..também incentivar isso no professor..né na formação dele.

R.: Como você falou muitos professores não eram leitores..né.

T.F.: É porque eles não tiveram esse estímulo inicial..né..na minha opinião..porque não tiveram todas essas facilidades..pra perceber que a leitura ..ela tem suas estratégias..ela tem seus caminhos..ela tem suas formas diferentes ser..né..lendo um texto teórico é um coisa..lendo uma revista de fofoca..no dentista é outra coisa..então é assim ele perceber..a dinâmica da leitura..né..e com as atividades para o aluno..ele também..perceber isso..ser um reforço..para a parte teórica que

vocês estavam fazendo..então..olha a gente está fazendo isso aqui para incentivar o prazer..não só para a aprendizagem de leitura..tinham também essas duas linhas..porque na alfabetização..o professor fica muito preocupado com o processo cognitivo do aprender..a ler e a decodificar..e esquece da compreensão..esquece da interação leitor texto..se a gente for perceber as cartilhas..antigamente..elas se concentravam em que..na decodificação..aprender o código em si..e não era esse nosso objetivo..nosso objetivo era maior..objetivo do Praler..desde o início..a gente discutiu..muito..entre nós quatro..e a gente decidiu que a gente queria formar é professores leitores e alunos leitores...então para isso tinha que ter também toda essa pesquisa..toda esse embasamento teórico... do incentivo à formação de um leitor..né de um leitor que fosse leitor desde pequeno..que ele crescesse leitor porque cada um de nós..porque cada um de nós de uma história de leitura..e também a gente queria saber essa história do professor...essa história de leitura..é assim..a educação a distância..a gente pensar..a gente não consegue saber..porque se a gente só está escrevendo..joga o material..e não tem o retorno..eu não acho que isso seja a verdade..pelo contrário..eu acho que a gente tem um retorno sim ..e a gente tem um retorno bem interessante...porque é um retorno que leva mais tempo para refletir..ele teve mais tempo para utilizar o material..e quando ele faz um encontro com a gente com os especialista..ele já vem..não como aquela aula que a gente está dando presencialmente na universidade..e ou na faculdade..que você não encontra depois com o aluno para retomar aquilo..ele também já está na prática..uma coisa que acho fundamental..a formação continuada..porque ele já está..ele tem uma realidade.

R.: E ele pode questionar o que foi escrito.

T.F.: Esse questionamento é fundamental..porque a gente rever alguma coisa assim..rever algumas partes do nosso texto..o segundo módulo eu acredito que está melhor do que o primeiro..o porque no primeiro eu já tinha tido essa experiência..tive retorno..a gente conversou mais com os alfabetizadores..e isso foi assim fundamental..a um outro aspecto que eu achei assim..de extrema importância foi eu ter utilizado..apesar de uma realidade não ser a realidade deles..eu tive a oportunidade de testar o material na minha sala de aula ..eu estava escrevendo e testando..isso foi fundamental..porque no teste isso não dá certo não.

R.: Laboratório.

T.F.: Exatamente..assim..no segundo módulo eu fui a três escolas..é:uma no Cruzeiro..duas ali na Asa Sul..eu aproveitei escolas de pessoas que eu conheço..né..conversei com os professores e fui assistir algumas aulas..e..ai lá observei algumas aspectos..de como é a dinâmica na sala de aula..de como o professor tinha o ambiente de sala de aula..como era formado.. a gente tem as indicações de ter os cantinhos..os cantinhos da leitura..mas na realidade nem sempre é assim..às vezes o professor divide aquela turma com uma turma de oitava série..vamos dizer assim..de manhã é alfabetização..à tarde a oitava série..então não tem como ele fazer..até o tamanho das carteiras não é o adequado...está entre uma e outra..porque..

R.: Você me falando isso..tem até uma experiência que E. de Salvador me contou..Ela falou que foi visitar uma escola.. e as professoras dividiam a sala com um cordão..e um lençol..você entendendo..de um lado era uma turma ..de outro..outra turma..em tão elas não podiam falar tão alto..porque..uma ficava de um lado ministrando sua aula..e a outra..de outro lado..conteúdos diferentes..conteúdos diferentes..né..e mesmo assim com essa realidade difícil..elas estavam conseguindo trabalhar com os textos.

T.F.: Uma outra aventura..vamos dizer assim..é porque eu acredito também que a gente tem que trabalhar com textos..né com o texto desde o início...então a primeira barreira..digamos assim...que eu encontrei..quando eu fui conversar com um dos professores...nossa se ele não conhece nenhuma letra..não sabe nada..como eu vou colocar um texto?..né..mas às vezes ele conhece textos...né..da literatura oral..quadrinhas..parlendas..que canta com a vó..com a mãe..então são esses textos que você aproveitar..porque ele já conhece...o texto oralmente...então quando você apresenta de outra forma..não vai ser tão estranho assim..e textos curtos..no início..depois.. a gente pode colocar um texto de três ..quatro estrofes...quando é um poema...por exemplo..mas..professor tinha um medo danado..porque ele não sabia..sabe..assim..foi um aspecto que eu percebi..professor..tinha medo de trabalhar com texto no início do processo... Nas sessões presenciais que a gente mostrou..que dava..e que era possível...e como fazer isso..quais eram as estratégias e que no início..e se estranho mesmo..ia ser uma mudança...e quando o professor vê o retorno do aluno era imediato..ele fica feliz..ele demonstra isso..imediatamente..a criança tem esse dom de expressar..retornar o que ela está sentido de forma imediata...e o professor percebeu isso..não é trabalhar de forma..na hora da pesquisa a gente percebe que tem várias metodologias...e tem uma que fala tem que ser global..tem que ser daquela forma..tem que ser o texto e que não tem que se prender a nada..não tem que se prender à letra...a fonema..não ..na minha pesquisa eu vi um pouco de cada coisa...sabe..trabalhar com o texto sim..voltar para o fonema quando for necessário..pular para a sílaba quando for necessário..e assim a gente vai tirando as dúvidas..e vai vendo em que o aluno está progredindo..e também o professor..aprendendo a ser pesquisador..acho que a grande influência da Educação a distância..é essa..né..

R.: Isso mesmo.

T.F.: Ensinar o professor a pesquisar..ensinar o professor a ser autodidata..fez uma atividade na sala de aula..não deu certo..por que..fazer o autoquestionamento..voltar ver o que não deu certo..o que aconteceu?..Teve alguma coisa positiva..sempre tem..mesmo naquela aula que a gente fala..nossa essa foi uma viagem total..né e tem..e eu como alfabetizadora à época..que eu testava..eu mesmo fazia isso..né..eu fazia aquela aula.. achava que ia ser uma maravilha..chegava lá..meus Deus do céu isso aqui..não deu certo..não atingiu o objetivo..eu tinha muito claro o que eu queria com aquilo ali..qual era o meu objetivo..na hora que eu estava com o objetivo de trabalhar algo mais ligada ao código..né..à língua em si..é um pouco diferente..as estratégias são diferentes...quando eu querendo trabalhar prazer na leitura..que eu quero incentivar o aluno a buscar a conhecer...livros e tal..eu tenho que ter uma outra postura...então..assim..na verdade o professor..ele é tipo um ator..ele fica o tempo inteiro..mudando e atuando...trocando os papéis..

R.: Verdade.

T.F.: E assim..e o mais interessante disso.. foi escrever isso...mostrar..olha aqui..você tem que tá ali..tem que ouvir o aluno mais..tem que deixar o aluno falar..trabalhar mais a oralidade...em sala de aula..isso eu percebi que a gente fez...né...um..um..dos fascículos foi com o trabalho da oralidade..que é importante..o trabalho com o lúdico..pra deixar também que a criança se expresse...né..eu li muitos textos..muitos textos..assim de vários teóricos que falavam dessa coisa da escolarização..a gente..quer dizer..parece que a escola é um ambiente totalmente diferente que a gente não possa..fazer nada que a gente faz em casa...e não precisar ser assim..a gente pode também trazer a experiência..né..a escola pode influenciar no comportamento em casa...e a cada pode influenciar no

comportamento da escola..né..chamar a comunidade...também pra escola..é numa outra forma também..é de interagir em alguns eventos..mostra a produção do aluno o desenvolvimento..do aluno..mesmo em comunidades em que o pai não tem tempo..que trabalha..sempre tem um momento que a gente consegue isso..é assim..escreve esse texto falando da importância disso..foi::assim..muito bom pra mim..sabe..como::pra minha descoberta..de...de professora ..de profissional..de ver assim o tanto que eu cresci escrevendo..esse material...porque eu pesquisei outras realidades..eu busquei soluções para o que eu achava que não funcionava...de certa forma..falei muito da importância de você mudar..de não ficar seguindo..um material..só àquele..de você ser criativo..de você tomar conta..de você tomar rédea..vamos dizer assim na sua sala de aula.

R.: E se tornar um pesquisador..como você falou.

T.F.: Isso..se tornar um pesquisador...é pesquisando e errando..acertando e errando..que a gente vai buscando essas novas formas..e vai vendo.. enxergando esse crescimento...assim..escrever isso é que foi o grande desafio..porque a gente queria um texto que também fosse..um texto gostoso..um texto que a gente percebesse que as pessoas..é:: se encantasse pelo texto..porque se não..olha isso aqui não é um material pronto..uma coisa não..eu estou buscando meu crescimento aqui...aqui não tem a receita mágica..não é um texto para receita mágica..mas é um texto para incentivar..para você que você crie sua receita...então..era um desafio..ainda continua sendo.

R.: E mais desafiante pra..principalmente pra você..porque você teve que ler todos os textos..escritos pelas outras elaboradoras e a partir dali criar seu texto..criar suas atividades..é..aí quando você fez àquela co-autoria comigo..você percebeu também parte teórica que tinha que falar de uma prática.

T.F.: É falar..eu achava muito difícil nas..eu também escrevi pra um outro projeto..Cform..que você inventava uma situação..que era o retratando a sala de aula..quer dizer..você é::idealizar uma situação é comentar uma situação..eu tentei umas três vezes..eu falei a assim.sabe eu vou..observar uma aula daquela situação que eu vou comentar...porque não existe a gente imaginar o nada..né..

R.: Não a gente tem que partir de uma prática..

T.F.: E foi a melhor coisa que eu fiz..eu fui..[RISOS] e..aí daí daquela prática..eu consigo escrever...até mesmo porque..eu me vejo como leitora..eu gostava de escrever o meu texto e depois de uma semana..reler...sabe..a primeira vez que fiz isso eu mudei 50% o meu texto..e voltei e pensei..isso tá chato de ler...não quero..tem que ser um pouco mais..talvez passa a passo..com essa dicas...assim...de vez quando parar o texto para dar uma dica...aí faz a pessoa refletir..faz a pessoa voltar um pouco..também não pode voltar demais..se não..o texto não flui...então..toda essa questão da forma como a gente escreve... se saber ao certo que vai ler...né .. a gente tem um perfil..um perfil mental..mas a gente não tem 100% de garantia..de quem vai ler...quando a gente está na frente de alunos que a gente escreve ali..pra uma turma..que a gente tá dando aula...que gente está ministrando..tá ali..a gente conhece os trinta...sessenta..eles têm um perfil diferente..claro...todo mundo tem..tem um universo ali..nunca vai ser a mesma turma..mas é diferente de um texto que pode ser que qualquer pessoa..possa ler..inclusive que não seja da área de educação...que esteja assim..iniciando..naquela área...tinha que ser um texto que a gente ache importante..quando a gente fala assim...muitos termos ligados à lingüística..à vezes..a pessoa está ligada à área de pedagogia...e você está falando de termos

que só os lingüistas conhecem..né..aí você tem que traduzir àquilo..vamos dizer assim...pra um termo que seja .

R.: Facilitador.

T.F.: Facilitador..então tem o glossário...e como a gente trabalha esse glossário..e que não pode ser assim uma forma tipo a dicionário..se não a pessoa não lê..tem que ser uma forma..assim..dando exemplo..o exemplo..acho fundamental no texto..de educação a distância..dar exemplo prático...porque aí a pessoa consegue enxergar da forma..como ela tem que ser vista..na prática..né..não pode ser um texto totalmente teórico...ele tem que ter embasamento teórico..ele pode a ter anexos que sejam o literal..teórico..dos grandes teóricos.. que a gente seleciona àqueles textos melhores...mas o nosso texto não pode ser muito teórico...porque se não a pessoa não lê.

R.: Não constitui uma sala de aula..né

T.F.: Né.

R.: Que às vezes o professor faz a paráfrase..explica..faz remissão aos textos teóricos.

T.F.: E é exatamente isso..né..e é um texto totalmente parafraseado..para uma oralidade..é um texto..mas como se a gente tivesse realmente conversaANDO com aquela pessoa..então eu acho assim..um gênero..né..pois acaba se constituindo um gênero textual..

R.: Não deixa de ser.

T.F....É..um gênero textual que tem essas características...né.. a característica de ser um texto que leva informação..leva prática...é tem um pouco de oralidade..é tem pouco de buscar o leitor ...chamar o leitor...olha e você..fazer um texto reflexivo..que levar o leitor a refletir..então é como se tivesse um pedaço de auto-ajuda...vamos dizer assim [RISOS]..né é um texto motivador...né..porque de vez em quando a gente está desmotivado mesmo..

R.: E precisa.

T.F.: Porque como ser humano.. a gente fica desmotivado mesmo...a gente diz não vou mais fazer isso..então tem que ter um momento que você resgata..àquele leitor..e tem que ter àquele momento que o leitor coloca também...a sua experiência..você chama ele..e fala assim..olha..e agora pense na sua experiência...pense na sua última aula..você já pensou..e sua experiência de leitora..como você tira...buscando com que a pessoa reflita sobre a própria prática...então isso é fundamental..muito importante...e:: acho assim que todo texto..inclusive eu fiz um curso..de uma outra área..pela internet..né...curso de empreendedorismo..eu fiz na verdade pra ver isso.

R.: Eu também..fiz [RISOS] para testar como é está do outro lado.

T.F.: Como é está do outro lado..porque tinha um texto..que eu falava..isso aqui eu não vou ler não..o texto enorme..a letra pequenininha...parágrafos enormes..né ..aquelas coisas que a gente..né..funcionava...parágrafos que só têm teoria..teoria..e não têm exemplos...e você fica...o texto com muito exemplo demais..quer dizer..a dosagem tem que ser..

R.: Tem que ter um certo equilíbrio./?/e também não citar exemplos muito simples..bobos..e também não considerar o leitor...bobo..então eu vou escrever como se tivesse escrevendo para uma criança..não não pode...porque senão você está desvalorizando o leitor..também não pode...tudo isso..então quando você reler o texto..você vai buscando tudo isso..isso aqui eu não fiz direito..isso aqui tem que rever...e eu também que eu fundamental para que escreve..para qualquer programa de educação a distância.. é ter a parceria ...que nem a gente teve.

R.: Que é a coordenação.

T.F.: A coordenação..que é você ler o meu texto..eu ler o seu..isso foi fundamental..porque as sugestões..né..teve até uma aula que eu fiz que usei a música do índiozinhos...e tudo eu falei para pesquisar sobre a cultura indígena..e tal e aí eu vi por outro lado..e a L. disse..só tem uma cultura indígena? Não..não tem..então tem que ampliar mais esse seu aspecto aqui...então a visão de outras pessoas do texto da gente.

R.: Às vezes..nós colocamos no texto o nosso lado como referência...nosso papel..nós somos a referência..e nem sempre é desse jeito ..temos que buscar outras referências.

T.F.: Outras referências..foi muito interessante..a ajuda..as dicas..vamos dizer assim..da ilustradora..da T...da minha chará..porque quando eu fui pra casa..eu passei dois dias na casa dela..é fazendo a editoração junto com ela..porque...porque ela disse..eu não entendi exatamente o que você quer aqui... assim ainda não está claro..se não está claro pra você..e porque não está claro...então vamos reformular..e eu fiquei ali com ela e falei assim..às vezes.. a clareza estava na ilustração...então ela tinha que ilustrar exatamente como eu estava querendo..porque se não dava certo..sabe..e isso também foi muito bom..muito bom..essa experiência que eu tive..a formação dela totalmente diferente..não era formação nem em pedagogia..nem em letras..nem alfabetizadora..nada..quer dizer..uma formação artística que ela tinha...e de ilustração gráfica..de tudo..mas ela tinha uma forma de ver..eu falava..eu preciso saber exatamente o que você quer que eu coloque no desenho...posso colocar isso..às vezes...ela fazia um desenho que não dava certo..porque é:: destacava..não colocava em primeiro plano..a figura que eu queria colocar em primeiro plano..né então a gente foi reformulando aquilo ali..e isso foi assim..é um trabalho que não dá para ser feito totalmente..independente..dá para fazer..dá..mas não fica um trabalho bom..

R.: Processo isolados.

T.F.: Isso..tem que ter a produção individual e depois aquela junção..aquela união passar o texto um para o outro..né.

R.: Isso também é muito importante.

T.F.: E também com a colaboração de pessoas..que estão interessadas no projeto..como foi o caso.. do pessoal de Formosa..

R.: E também daquelas professoras que leram...as alfabetizadoras..

T.F.: A sim..que nos deram muitas sugestões...

R.: Elas liam..testavam..faziam o relatório delas..olha essa atividade aqui não legal..não vai servir..eu acho que aquilo dali foi muito positivo.

T.F.: Nos meus textos..elas colocaram assim..é..eu entendi isso assim..é isso mesmo? Aí eu já refletia..né ou então..eu não entendi como eu faço..essa parte..então eu via que o texto não estava ainda claro..quer dizer..isso pro texto é fundamental..nem que seja..é não interessa..Ah..vai pra cem mil pessoas lêem..mas nós vamos dar para cinco ou seis pessoas lêem?

R.: Isso é importante..é melhor do que não ter ninguém pra ler..

T.F.: Exatamente:

R.: O nome já diz..praler [RISOS]..a acho que foi uma coordenação..teve uma coordenação...teve a interação..teve um respaldo..nós tivemos leitores..foi realizado um piloto.

T.F.: Não só a nossa coordenação.. do nosso grupo..mas a coordenação da W...que foi muito interessante..porque...claro..ela eu o todo..né..ela leu de cada autor.

R.: E falava..isso aqui..isso aqui não está bom...

