



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**TAÍS DA SILVA OLIVEIRA**

**PARA ALÉM DA ESCRITA: GÊNEROS ORAIS NA SALA DO 9º ANO DA ESCOLA  
MUNICIPAL PROFESSORA LÍDIA COELHO PINTO**

Salvador  
2015

TAÍS DA SILVA OLIVEIRA

PARA ALÉM DA ESCRITA: GÊNEROS ORAIS NA SALA DO 9º ANO DA ESCOLA  
MUNICIPAL PROFESSORA LÍDIA COELHO PINTO

Memorial apresentado ao Instituto de Letras da  
Universidade Federal da Bahia como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Freitas  
Santos

Salvador

2015

TAÍS DA SILVA OLIVEIRA

PARA ALÉM DA ESCRITA: GÊNEROS ORAIS NA SALA DO 9º ANO DA ESCOLA  
MUNICIPAL PROFESSORA LÍDIA COELHO PINTO

Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional em Letras) apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca examinadora**

Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos (orientação)  
Universidade Federal da Bahia

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Silva Souza  
Universidade Federal da Bahia

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto  
Universidade do Estado da Bahia

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## **AGRADECIMENTOS**

Ao finalizar esta etapa, não posso deixar de agradecer primeiramente à Deus, por ter me capacitado e dado forças para trilhar este novo caminho de aprendizado.

Agradeço aos meus familiares e amigos, por acreditarem e confiarem em mim quando muitas vezes devido o cansaço pensei em desistir.

Muito obrigada aos meus alunos da Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto por fazerem parte dessa jornada rumo ao novo, a uma nova proposta de pensar a nossa língua portuguesa, se vocês não tivessem aceitado o desafio, este trabalho teria sido em vão.

Aos colegas da primeira turma do Profletras da Universidade Federal da Bahia, deixo minha gratidão pelo incentivo e exemplo de profissionais dedicados e comprometidos com a educação. Em particular, agradeço à Laylla Franco e Selma Lara Tavares pela generosidade e disponibilidade nos momentos mais delicados do curso, inclusive o da escrita.

Agradeço, também, aos professores desta turma do Profletras, pelo conhecimento compartilhado e a capacidade de escuta das nossas demandas. Dedico um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos, pois a sua compreensão e paciência me ajudaram a chegar nessa reta final.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa durante todo o período de realização deste Mestrado, pois foi de grande importância para aquisição de material bibliográfico e demais demandas do projeto.

## RESUMO

O trabalho com os gêneros orais tem tido pouca atenção nas aulas de Língua Portuguesa, em particular na Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto onde ocorreu o projeto de intervenção. A entrevista, o seminário e o debate, por exemplo, são utilizados na sala de aula como ferramentas para avaliar conteúdos específicos em diferentes disciplinas. Mas não são vistos como textos orais de circulação social, e, portanto, assumem determinada função diante do contexto o qual está inserido. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi pensar uma prática significativa para as aulas de língua portuguesa, na qual os estudantes se sentissem participantes ativos. Para tanto, foi preciso uma postura etnográfica, no intuito de mergulhar nas realidades e conhecer os letramentos desses indivíduos. De posse dessas realidades, nesse memorial constam reflexões acerca da experiência com os gêneros orais na sala do 9º ano A através de atividades que contemplaram o uso real da língua. Aliando esta prática aos estudos sobre a dicotomia fala/escrita e performance foi possível evidenciar, também, que a relação entre o oral, o escrito e performático está cada vez mais estreita no que tange ao estudo da oralidade.

Palavras-chave: Gêneros orais. Práxis pedagógica. Letramentos. Performance.

## **ABSTRACT**

Working with oral genres has had little attention in the Portuguese classes, particularly at the Municipal School Professor Lydia Pinto Coelho where the intervention project took place. The interview, the seminar and debate, for example, are used in the classroom as tools to evaluate specific content in different disciplines. But they are not seen as oral texts of social circulation, and therefore assume particular function on the context which it appears. In this sense, the objective of this study was to think a significant practice for the Portuguese language classes, in which students feel active participants. For this purpose, an ethnographic approach was necessary in order to dive into the realities and meet the literacies of these individuals. With these realities in that memorial included reflections on experience with oral genres in the room the 9th year the activities contemplated by the actual use of language. Combining this practice to studies on the dichotomy speech / writing and performance it became clear, too, that the relationship between oral, written and performative is getting closer when it comes to the study of orality.

Keywords: Oral genres. Pedagogical praxis. Literacies. Performance.

## SUMÁRIO

	<b>INICIANDO A CONVERSA .....</b>	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>À CAMINHO DE UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>11</b>
1.1	EVOcando MEMÓRIAS, (RE) CONSTRUINDO UMA PROFESSORA.....	12
1.1.1	<b>Brincando de ensinar, aprendendo a ser professora.....</b>	<b>16</b>
1.2	AREMBEPE, O QUE TE ENVOLVE?.....	23
<b>2</b>	<b>VAMOS ENGROSSAR O CALDO DA DISCUSSÃO?.....</b>	<b>30</b>
2.1	OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: COMBUSTÍVEL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
2.2	O LUGAR DOS GÊNEROS ORAIS É NA SALA DE AULA!.....	39
2.3	OS GÊNEROS ORAIS E O LIVRO DIDÁTICO.....	45
<b>3</b>	<b>GÊNEROS ORAIS EM AÇÃO: O PROCESSO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>51</b>
3.1	ETNOGRAFIAS E LETRAMENTOS NA SALA DO 9º ANO.....	53
3.1.1	CORPOS PULSANTES EM CENA.....	67
3.2	DA FOFOCA À ENTREVISTA: TRANSITANDO PELOS GÊNEROS ORAIS FOFOCA / CONVERSA / ENTREVISTA.....	71
<b>4</b>	<b>AS LIÇÕES DA ESCOLA.....</b>	<b>91</b>
<b>5</b>	<b>A CONVERSA NÃO TERMINA POR AQUI .....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICE A– MATRIZ CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CAMACARI</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE B –QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE C –QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO E DIREÇÃO</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE D –SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE LEITURA DO FILME “OS CROODS”</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE LEITURA DO FILME “OS CROODS”:</b>	<b>118</b>
	<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	

<b>APÊNDICE G – PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES: LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE DE AREMBEPE</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE I – MODELO DA AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM, ÁUDIO E VÍDEO</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE J – PRODUÇÃO FINAL DOS ESTUDANTES: ENTREVISTAS</b>	<b>CD</b>

## INICIANDO A CONVERSA...

Pensar em um estudo que proporcione contribuir significativamente no ensino de língua portuguesa na atual realidade das escolas públicas brasileiras não é tarefa fácil, uma vez que nos deparamos com diversas dificuldades que vão além do âmbito pedagógico, pois os problemas político-sociais que perduram em nosso país insistem em interferir de forma relevante no ambiente escolar, comprometendo o aproveitamento discente dos conteúdos trabalhados e o desenvolvimento de importantes competências para a vida escolar deste aprendiz.

Esta realidade se reflete, quando fica constatado os baixos índices dos estudantes, a maioria oriunda da classe popular, nas avaliações nacionais que objetivam identificar a qualidade da educação básica e, conseqüentemente, das escolas públicas através da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>1</sup>. Os dados destes exames revelam que os alunos<sup>2</sup>, ao concluírem a educação básica, possuem capacidade leitora limitada, realidade que Rojo (2009) já aponta, ao analisar o relatório do INEP de 2001 em relação à competência leitora. Ela chama a atenção de que estes dados não são apenas fruto do “descaso” ou “desinteresse” por parte de alguns discentes, mas são, também, resultados dos letramentos valorizados no cotidiano escolar, que nem sempre oportunizam o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

As discussões acerca desses problemas educacionais não são recentes, tampouco a procura de soluções para as dificuldades de aprendizagem, visando uma melhoria na qualidade do ensino. Entretanto, acredito que o entrave em minimizá-los esbarra também no “como fazer”, como pôr em prática as propostas dos documentos oficiais<sup>3</sup> do Ministério da Educação e Cultura, a fim de articular as discussões teóricas com o cotidiano escolar.

Ao observar estas questões, refletir sobre minha realidade de professora de língua portuguesa e realizar a etnografia da sala de aula, elaborei um projeto que contemplasse o uso real da língua, em diversas situações comunicativas e de

---

<sup>1</sup> Estes exames embora apresentem alguns problemas em suas concepções, permitem entrever algumas dificuldades dos estudantes no que tange a proficiência dos letramentos formais.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa busco ressignificar a referida palavra numa perspectiva sociointeracional e não utilizá-la na concepção daquele que não tem luz.

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais.

relevância para os estudantes do 9º ano A, da Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto situada em Arembepe, subdistrito de Camaçari – Bahia.

A construção desse projeto foi possível devido o meu ingresso no Profletras, programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o qual mobilizou discussões teóricas tendo em vista aprimorar as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Desta forma, como pesquisadora e bolsista deste programa, foi preciso investigar qual dificuldade estava presente em minha sala de aula, a fim de propor um estudo pertinente para a área.

Aliado a isso, a realização da Feira de Conhecimento, no ano de 2013, na Escola Lídia Coelho Pinto, me proporcionou as primeiras ideias para trilhar o caminho da descoberta etnográfica para a pesquisa realizada.

Portanto, por meio da etnografia sobre os estudantes da escola de Arembepe, pude compreender um pouco mais a comunidade que cerca essa instituição, e percebi que a oralidade é um ponto forte na constituição da cultura dos seus habitantes. Vi, também, que a realidade sociopolítica dos estudantes deste ambiente escolar não difere daqueles que residem na capital baiana, pois a maioria é adolescente de classe baixa, negra, com difícil acesso aos seus direitos básicos (saúde, educação e segurança), que são garantidos por lei, mas não são consolidados em seu cotidiano, e entendi que:

[...] não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Percebe-se, a partir desta afirmação, que as dificuldades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, advêm da descontextualização dos conteúdos que ainda estão distantes da realidade do estudante. Por isso, para uma prática condizente ao cotidiano desses alunos foi preciso ao longo da intervenção ouvi-los, a fim de compreender os seus letramentos.

A insistência em valorizar a variante dita culta, em detrimento das demais, predomina no ensino de língua portuguesa, desconsiderando o conhecimento que o estudante traz da sua própria língua para sala de aula.

Marcuschi (2008) e Faraco (2008) afirmam que o aluno ao chegar à escola já tem sua competência comunicativa bem desenvolvida, cabendo a ela mudar o foco do ensino, trabalhando as situações linguísticas (orais ou escritas) do dia a dia que nem sempre são utilizadas, mas que devem ser dominadas. Caso contrário, as práticas de ensino acabam tendo um caráter corretivo e não o objetivo de formar sujeitos aptos a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes ações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas” (PCN, 1997, p.69).

Frente a essa realidade, surge a necessidade de repensar e reformular o currículo e as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Não dá para se conceber a língua apenas como um mero instrumento de comunicação, visto que ela é interação, em que diversas vozes contribuem para a formação e a construção do indivíduo como sujeito social.

Segundo Antunes (2009), língua, cultura, identidade e povo são elementos indissociáveis, e assim ao se conceber a língua como instrumento de interação, é preciso considerar os fenômenos extralinguísticos para a práxis pedagógica e não há mais como continuar com atividades de frases e palavras isoladas, com supervalorização de classificações e suas nomenclaturas, pois estas reduzem a visão de língua e a desvincula dos seus usos dentro da sociedade.

Os estudos de Marcuschi (2008) dialogam também com esta visão sociocognitiva e a discussão acerca da metalinguagem técnica, em que o uso da gramática não será descartado nas aulas de LP, mas o seu papel será de permitir melhor atuação comunicativa e não ser o centro das atividades escolares.

Observando esses estudos aliados à herança cultural de Arembepe, que tem em sua gênese a tradição oral, percebi que trabalhar os gêneros orais possibilitaria aos estudantes exercitar seus conhecimentos linguísticos, a fim de atuar e intervir significativamente no meio social onde vivem, além de permitir que a linguagem oral se torne objeto de ensino e não apenas instrumento de leitura nas aulas de língua ou atividade que tenha como fim o uso da língua escrita.

O ensino que ainda hoje é baseado nas dicotomias, variante padrão *versus* popular, fala *versus* escrita, precisa ser superado, a fim de que as práticas pedagógicas valorizem o uso real da língua nos diversos contextos sociais em que os estudantes se inserem. É preciso compreender, que fala e escrita se

complementam e que cada uma destas modalidades apresenta suas características próprias, mas que não são exclusivas de uma ou de outra conforme se preconiza.

Conforme Elias e Koch (2012, p.16), a tendência em se colocar as características da escrita e da fala em polos, decorre do fato de que distinções feitas entre elas são estabelecidas com base no ideal da escrita, levando a uma concepção preconceituosa da fala como se esta fosse “descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento”. Desta forma, o estudo na perspectiva dos gêneros orais foi desenvolvido por estar de acordo com Marcuschi (2008, p.56), ao afirmar que esta “é uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir”.

Vale ressaltar, também, que este estudo em sala de aula trabalhou na perspectiva do *continuum*, ou seja, fala e escrita são processos de continuidade e não uma dicotomia, “a grande divisão”. No entanto, ao realizar a leitura das atividades, ficou evidente que além de o oral e a escrita se complementarem, a performance também entra no jogo diluindo cada vez mais as fronteiras que os separavam (QUEIROZ, 2007).

O fato de os alunos possuírem múltiplos letramentos influencia diretamente nas atividades de escrita, principalmente na alfabetização, pois a fala possui uma forma própria de organizar, sistematizar sua atividade discursiva. Embora haja uma tendência errônea de considerar toda fala espontânea e sem uma organização discursiva, ficou confirmado, a partir do gênero entrevista, por exemplo, pois os estudantes tiveram todo um roteiro com o intuito de planejar as perguntas a fim de alcançarem o objetivo desejado, como explícito no terceiro capítulo.

Ao trazer essas considerações acerca do ensino de língua portuguesa, afirmo que a inserção do trabalho a partir dos gêneros orais foi de suma importância para pensar mudança significativa nas aulas no Ensino Fundamental II.

Assim, esse memorial, está dividido em três capítulos construídos a partir da elaboração de um projeto de intervenção e constam as análises e resultados da aplicação do mesmo.

No primeiro capítulo, evoco memórias do tempo de escola, graduação até meu ingresso no Profletras; descrevo a minha relação com a escola e a comunidade de Areembepe desde minha chegada até o momento de aplicação do projeto.

No segundo capítulo, abordo como a noção de gênero ajudou a construir o projeto de intervenção e a pensar uma nova prática de ensino-aprendizagem, bem

como reflito sobre o lugar dos gêneros orais em nossa sociedade e analiso o livro didático adotado pelos professores de língua portuguesa para o 9º ano.

No terceiro capítulo, narro e analiso a experiência e as descobertas de trabalhar os gêneros orais na turma escolhida para aplicação do projeto. Isso foi possível, mediante a leitura e interpretação dos questionários aplicados, das atividades desenvolvidas; por meio das rodas de conversa com os estudantes e observando as reações perante as aulas de intervenção.

Nos capítulos que seguem, o leitor conhecerá melhor quem são esses estudantes, o que pensam, seus letramentos dentro e fora da escola, e qual foi o impacto dos gêneros orais para seu processo de aprendizagem. Poderão ver também, como conceitos de oralitura e teatralidade me ajudaram a fazer outra leitura do processo de intervenção e perceber que de fato a relação oralidade/escrita se estreita.

Saliento que os diálogos transcritos, foram as conversas realizadas ao longo da intervenção e registradas no diário de campo etnográfico, no qual constam anotações das intervenções feitas, pois os áudios realizados ficaram de má qualidade.

## 1 À CAMINHO DE UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Este capítulo vem apresentar as razões que motivaram a realização da pesquisa sobre os gêneros orais na sala do 9º ano A, na perspectiva de romper com as práticas educacionais que tendem a pensar reprodução de conhecimento como processo o ensino-aprendizagem.

Para alcançar tal objetivo, fez-se necessário descrever, ainda que sumariamente, aspectos relevantes sobre minha vida, mesmo antes de me profissionalizar, a fim de que o leitor a conheça e assim compreenda que o trabalho com a oralidade se iniciou em mim naquelas “cegueiras que não nos permitem ver que não estamos vendo” (BONFIM, 2014, p.68). Tudo nos parece tão natural, que não enxergamos as realidades vividas como constituintes daquilo que somos e representamos no mundo.

Delineio, então, minha história de vida perpassando pelas lembranças de minha infância quando brincava de professora; minha experiência empírica no período colegial e acadêmico até chegar ao campo profissional, onde fiz uma autoanálise crítica de minha ação em sala de aula.

Nesta autoanálise, como professora-autora, percebi a necessidade de modificar minha prática pedagógica, considerando que eu estava inclinada a reforçar o método de ensino-aprendizagem tradicional, onde pouco existe a tentativa de fomentar o senso crítico dos alunos, na perspectiva de construir sujeitos pensantes.

Incomodada com esta situação, procurei meios de mudar meu exercício profissional em sala de aula. O ingresso no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia provocou uma investigação em minha vivência profissional, daí emergiu uma alternativa de intervir na minha práxis pedagógica.

As disciplinas estudadas no Mestrado contribuíram significativamente para eu refletir sobre minha intervenção no projeto de pesquisa, como também me proporcionaram vislumbrar outra possibilidade de ensino a ser aplicado em sala de aula, já rompendo com os velhos paradigmas.

No intuito de observar as práticas vigentes, tendo em vista uma nova proposta de ensino, ao longo deste primeiro capítulo, caracterizo a Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto, abordando sua configuração atual e como este aspecto interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Destarte, vê-se a necessidade de estudar a questão dos gêneros orais dos alunos do 9º ano A, especificamente, não somente por ser uma ação pouco observada no âmbito educacional. Mas, sobretudo, porque, conforme o leitor lerá, percebi que lidar com a oralidade me acompanhou enquanto pessoa e profissional, além de observar na comunidade de Arembepe aspectos orais em sua constituição.

### 1.1 EVOCANDO MEMÓRIAS, (RE) CONSTRUINDO UMA PROFESSORA

*Catar feijão se limita com escrever: / joga-se os grãos na água do alguidar / e as palavras na folha de papel; / e depois, joga-se fora o que boiar. / Certo, toda palavra boiará no papel, / água congelada, por chumbo seu verbo: / pois para catar esse feijão, soprar nele, / e jogar fora o leve e oco, palha e eco. (João Cabral de Melo Neto)*

Geralmente, na construção de um projeto de pesquisa na área da educação, o pesquisador vai a campo a fim de coletar dados, detectar os problemas e propor algumas ações a fim de minimizar as dificuldades encontradas. Entretanto, estas informações circulam apenas na Academia, restringindo o conhecimento somente a alguns, visto que trabalhos finais de curso de pós-graduação sejam eles *lato sensu* ou *stricto sensu*, muitas vezes são depositados em bibliotecas, e as possíveis contribuições para a instituição escolar raramente chegam até ela, o que torna o trabalho sem relevância para os envolvidos no processo de pesquisa.

Falo desta realidade tão corriqueira nos meios acadêmicos, pois este memorial pretende não somente trazer constatações acerca do cotidiano escolar, mas, sobretudo apresentar contribuições para a minha própria prática pedagógica, a sala de aula a qual estou inserida e a escola a qual faço parte, já que esta é constituída também pelos valores e conhecimentos que levo para ela e que ela deixa em mim.

Por isso, nesta primeira seção, preciso deixar claro para o leitor quem é esta professora, o que a constitui como pessoa e como profissional uma vez que este eu se reverbera nas minhas práticas docentes e, segundo Josso (2004) o pessoal e o profissional encontram-se amalgamados no processo de formação.

Esta escrita, portanto, não é um mero relato de vida, mas entendo que para compreender a motivação da construção do projeto de intervenção, foi preciso olhar as práticas que compõem o meu fazer docente, e como elas refletem na vida do outro na pessoa dos meus alunos. É importante ressaltar, ainda de acordo como Josso (2002), que as recordações-referências são uma baliza para a compreensão daquilo que nos constitui como pessoa em formação, pois as experiências contam não o que a vida nos ensina, mas o que aprendemos experiencialmente nas circunstâncias da vida.

Dessa forma, percebi que tecer este texto não seria uma tarefa simples nem fácil, por isso iniciei a seção com esta estrofe de João Cabral de Melo Neto, porque, além de permitir que as palavras escolhidas tornassem visível minha identidade, meu eu, seria necessário trazer à tona memórias-referências que me revelassem, bem como me inscrevessem nestas laudas que seguem.

Do mesmo modo como o poeta faz analogia do ato de escrever ao de catar feijão, para construir este texto, percorri um caminho semelhante: procurei um recipiente (papel) e joguei os feijões (minhas memórias-referências), catei-os com cuidado buscando separar os bons dos ruins, mas atenciosamente percebi que até as pedras, gorgulhos e outros tipos de feijões que boiam no exercício de catar feijão são de suma importância para minha constituição de professora-investigadora e como ser autoral; por isso, em alguns momentos deste capítulo abordo a relevância da autoria para a elaboração deste trabalho e como possibilidade de construir uma nova prática pedagógica.

O início deste desafio de olhar para dentro de mim sem, no entanto, deixar de olhar para fora visto que os elementos externos também me constituem, se deu no Proletras – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal da Bahia, que propôs um estudo, uma investigação de um problema real dentro do ambiente escolar, daquilo que nos incomodava enquanto professores.

O objeto de pesquisa seria a própria sala de aula, e, portanto eu estaria inserida na pesquisa. De acordo com Fino (2013), esta prática permitiria a realização de uma observação participante completa, uma vez que eu estaria investigando uma realidade da qual eu já fazia parte. Dessa forma, pensamento e ação teriam de caminhar lado a lado, pois como ele mesmo afirma “[...] o professor enquanto profissional, também como investigador, tem o seu ambiente de trabalho como lócus primário da sua tarefa de investigação” (2013, p.05). Mas justamente o fato de estar

inserida em uma realidade tão familiar, dificultou a construção do problema, já que muitas são as demandas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Para a construção do projeto de intervenção, no primeiro semestre do Mestrado, foi necessário percorrer um longo caminho a fim de etnografar a minha prática e biografar meus modos de pensar. Mas, antes de realizar esta tarefa reflexiva e autorreflexiva, algumas questões fundamentais me nortearam nesta atividade.

Estas questões fundantes foram propostas no início do curso na disciplina “Elaboração de projetos e tecnologia educacional”, com o intuito de, dentre tantas dificuldades, aquela que precisava de uma intervenção concreta, a saber:

1. O que você entende por intervenção?
2. Por que minha prática precisa de intervenção?
3. Qual a concepção de língua que fundamenta minhas práticas?
4. Como pensar uma intervenção no ensino de língua portuguesa e na minha própria prática?
5. Por que os estudos sobre autobiografia, autoria e etnografia podem ajudar a discutir essas questões?

Tendo em mente estas indagações, o projeto foi construído procurando respondê-las no processo de intervenção em sala de aula. E após a aplicação do trabalho, apresento aqui reflexões pertinentes que possibilitaram a construção deste memorial.

Segundo Soares Amora (2013), intervenção entre outras definições é a *ação de intervir*, ou seja, *tomar parte voluntariamente, estar presente*. Mas no que tange à proposta dos estudos e debates ocorridos nas aulas do Profletras, acredito que *intervenção* vai além destas explicações. Para mim, *intervir é a ação de desconstruir aquilo que até hoje foi considerado como a única forma correta de se conceber o ensino e a língua*. Intervir, no meu ponto de vista, *é olhar para mim, para meus estudantes, para minha escola e compreender que constantemente estamos num movimento de mudanças, e que, portanto, a nossa maneira de conceber educação, aprendizagem e língua precisa estar inserida no contexto que nos envolve*.

Percebi, então, que a minha prática pedagógica necessitava de uma intervenção neste sentido descrito acima. As atividades que exercia em sala de aula ainda estavam arraigadas aos moldes hegemônicos – que não valorizam o contexto

de produção dos estudantes nem sua realidade – preconizadas há muito tempo pela nossa sociedade como ideal.

Mesmo desenvolvendo com meus educandos algumas atividades que iam na contramão destes pensamentos e propostas, muito ainda precisava ser feito a fim de romper com esse padrão de ensino. Embora consciente de que a mudança precisava começar a partir de mim, ela necessitava de uma adesão coletiva da comunidade escolar, como bem frisa Rojo (2012), ao acreditar que os desafios da educação são minimizados no momento em que, as propostas de inovação são aceitas também pelo alunado e os demais componentes escolares.

Como afirmei anteriormente, minha práxis pedagógica ainda estava condicionada à matriz curricular construída a partir de conteúdos que valorizam mais os aspectos gramaticais, e os gêneros textuais não são a base para o trabalho de língua, mas surgem como um pretexto para trabalhar a gramática normativa. Acreditava que estava indo no caminho certo, pois, pensava que a ação de inserir textos já bastava ao ensino de português, já que não estava trabalhando com frases soltas.

Ao não refletir sobre a minha concepção de língua, o que eu compreendo como ensino de língua portuguesa, quais os objetivos que meus educandos querem alcançar, quais aspectos da língua pretendo motivar em sala de aula, o trabalho com os textos eram incipientes e não alcançavam uma funcionalidade. As atividades eram aquelas tradicionais, nas quais a compreensão e a interpretação estavam dentro do próprio texto, não permitindo aos alunos buscarem respostas a partir de suas realidades, do contexto social e desenvolver com eles a tarefa de ler os implícitos.

Quando iniciei minhas atividades na escola onde ocorreu a intervenção, as aulas de Língua Portuguesa eram divididas em Gramática e Oficina, em que a segunda era destinada ao trabalho com leitura e produção textual. Essa situação acabou por reforçar ainda mais, que como professores, não temos ainda uma concepção de língua formada, refletindo na postura dos alunos que não entendiam como apenas uma professora poderia dar aula de “duas” disciplinas.

Feito este retorno à realidade vivida em sala de aula, a primeira intervenção em minha prática foi realizada: o ingresso no Mestrado Profissional em Letras. Este curso me permitiu problematizar com muitos paradigmas e mostrou possíveis caminhos os quais eu não conseguia vislumbrar. Sabia que tinha o algo a mais,

outras possibilidades de trabalhar a língua, que timidamente eu vinha inserindo nas minhas aulas, mas faltava a consistência teórica que me permitisse pensar qual concepção de língua precisava fundamentar a prática pedagógica.

A fim de promover, como sinaliza Fino (2013), uma inovação pedagógica, a etnografia surge como essa possibilidade, pois a intervenção proposta não foi apenas um estudo descritivo dos valores, costumes, crenças do objeto estudado, mas proporcionou a compreensão do funcionamento da comunidade escolar bem como sua relação com o ambiente que a envolve.

Ao passo que estou inserida em minha própria pesquisa, a autobiografia foi relevante como subsídio para eu compreender quais e como meus valores, modos de pensar, o quanto da minha história influenciam no meu fazer docente, e até na escolha do problema que foi trabalhado no projeto de intervenção. A autobiografia entendida aqui como o ato de evocar memórias, estudá-las, a fim de aproveitar as experiências escolares passadas, para construir novas práticas enquanto docente, uma vez que não existe teoria sem uma vivência, sem a realidade.

Feitas estas considerações, muitas seriam as memórias que me constituíram como professora; mas de acordo com Josso (2004), apenas uma destas recordações é suficiente para ser o fio condutor da compreensão do que ela chama de história de vida em formação.

A minha passagem pela Academia me possibilitou o exercício da docência, mas para expressar como esta professora se constitui, um retorno às lembranças na formação escolar ou familiar foi necessário, a fim de compreender a escolha da proposta de trabalho deste estudo, bem como entender como o princípio da autoria contribuiu neste processo de investigação que o projeto de intervenção solicitou.

Acredito que a partir deste debruçar sobre essas fases da vida, dá para percorrer um bom itinerário, a fim de esboçar o meu entendimento de quem sou, quais vozes me constituíram até o presente momento, e quais vozes me atravessaram em minha constituição enquanto professora autora.

### **1.1.1 Brincando de ensinar, aprendendo a ser professora**

O universo escolar sempre me fascinou desde a infância. Mesmo antes de ser oficialmente matriculada em uma instituição escolar, acompanhava minha irmã aos

eventos e me sentia muito à vontade nesse ambiente, mesmo sendo uma criança tímida em lugares públicos. Ao ingressar na escola não foi diferente: os colegas, as professoras, os livros, as histórias, as brincadeiras, o colorido daquele lugar permaneceu sendo agradável a mim, tanto que estendia as práticas escolares aos fins de semana e às férias, quando brincava todos os dias de ser professora com alunos reais e imaginários.

Os cômodos da casa se transformavam em salas de aula; eu e minha irmã nos transformávamos em verdadeiras professoras, com direito à sala de professores e a tecer comentários acerca dos alunos mal comportados, dos estudiosos, entre outras observações da escola criada por nós; nossos pais incentivavam a brincadeira presenteando-nos com quadro negro, giz, papéis de rascunho para elaborar as provas e os testes. A brincadeira durava a tarde inteira, e à noite fazíamos planejamentos das próximas aulas criando as atividades e avaliações.

A nossa casa era uma verdadeira instituição escolar, e assim permaneceu até o ingresso no Ensino Médio, quando as brincadeiras cederam lugar aos grupos de estudo, ou seja, nos reuníamos para elaborar trabalhos, estudar para as avaliações. A minha residência sempre era o lugar de encontro para realizar as trocas de conhecimento.

Hoje, ao rememorar esse período da minha história, percebo como e quanto destas práticas da área pessoal contribuíram para a minha história de vida em formação. Essa postura refletiu no trabalho docente, já que sempre gostei de aprender e mais ainda, permitir que os outros aprendessem. Ao disponibilizar minha casa para grupos de estudos com os colegas, interagíamos cada qual com um domínio de aprendizagem. E assim, além da troca de conhecimento, formávamos laços de amizade que ainda perduram, e acredito que estas relações foram de suma importância para o meu aprendizado.

A escola da minha época não era diferente das atuais, mas correspondia às minhas expectativas, ou talvez, justamente estas relações interpessoais construídas entre colegas, professores e funcionários permitiram que eu ressignificasse minha presença na instituição, o aprendizado e as demais práticas deste ambiente.

O fato é que a sala de aula sempre foi um ambiente de reprodução de conhecimento, espaço de silenciamento e vivíamos como se estivéssemos numa escola de vidro (ROCHA, 2012). E eu, como muitos alunos, apesar de nos corredores participar ativamente das conversas e brincadeiras, ao entrar na sala de

aula, era extramente calada, pois o diálogo seja ele no intuito de interagir com os professores, ou com os colegas era proibido; turma exemplar era aquela que o professor entrava e conseguia dar aula com todos em silêncio e virados para frente.

Ao mencionar este padrão de sala comportada, recordo-me de uma aula de Português em que eu não estava sentada de frente para o professor. Ele estava trabalhando objeto direto e indireto, e repreendeu-me pela postura dizendo que eu não estava prestando atenção, porque estava de lado para ele e para o quadro negro; então, ele fez com que eu explicasse novamente o que ele tinha dito e consegui repetir sua explanação sobre o assunto, a ponto de ele ficar surpreso e dizer que realmente eu estava atenta.

Trago aqui esta lembrança, pois nunca fui uma aluna de conversar muito durante as aulas sobre os conteúdos trabalhados; primeiro, porque eles chegavam até os alunos como verdades absolutas, sem possibilidade de contestar nossos professores, além de nossa educação não ter como objetivo primordial formar estudantes críticos; segundo, porque tinha vergonha de falar diante de todos até para sanar alguma dúvida, fazer algum comentário considerado indevido e ser repreendida pelo professor ou ser causa de riso dos colegas.

Observo que esta segunda postura me marcou, e se reflete na minha práxis, pois mesmo sendo uma aluna calada, muitas vezes e questionamentos ecoavam dentro de mim. Hoje, quando vejo um aluno com atitude semelhante, busco criar na aula um ambiente que o deixe à vontade ou seguro para expressar suas ideias. Dou atenção a ele, pois acredito que tem muitas contribuições significativas para o aprendizado em sala de aula, visto que a preocupação da escola é aquietar os agitados, silenciando-os; e fazer permanecer em silêncio os que são tímidos, quietos já que não trazem nenhum problema para a instituição.

Nas brincadeiras de infância, a sala de aula criada por mim era uma mera reprodução do que vivia no cotidiano escolar. Como naquela época, ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula, como professora, repeti a mesma metodologia daqueles professores com que me identifiquei na trajetória escolar, buscando não cometer os mesmos erros que me fizeram silenciar dentro desta instituição.

Durante a graduação, os estudos não foram voltados para a docência, apenas apresentou um panorama da realidade educacional, com suas problemáticas, mas não propôs uma reflexão sobre língua e ensino, a fim de que já neste momento pudesse esboçar minha concepção de língua, bem como pensar na contribuição dos

conceitos de autonomia e autoria para a construção de uma prática eficaz tanto para o aluno como para o docente.

Antes de ingressar no Mestrado Profissional em Letras, nunca participei de discussões que trouxessem a autoria como princípio norteador de práticas pedagógicas e formação do educador enquanto sujeito-agente. Na graduação os debates realizados, não conduziram a pensar-me como um ser autoral que se revela, se inscreve no processo de escrita, e que à medida que eu escrevo eu deixo marcas, evidências de quem eu sou e que meu ato de escrever é reflexo das minhas leituras de mundo, das palavras, daquelas leituras que me questionam, me fazem “levantar a cabeça” e se traduzem nas diversas práticas acadêmicas.

Pelo contrário, em minha passagem pela graduação, eu fui um sujeito assujeitado à estrutura, pois escrevia ou lia aquilo que já estava pré-moldado para ser escrito ou lido, as teorias mais uma vez apareciam como verdades absolutas e nesse processo de leitura o corpo não trabalhava, a atividade leitora era muito mais interpretativa, e não uma leitura desejanter, que me conduzisse a uma produção, ao labor. Observo, então, que o sujeito recalcado muitas vezes entrava em cena, ao produzir aquilo que se queria que fosse produzido, amarrado a uma estrutura inquestionável, não dialógica, que desaparecia na sua relação com o objeto de estudo.

Como mencionei anteriormente, neste exercício de “catar feijão”, até mesmo as pedras encontradas, serviriam para a compreensão de mim, e construção da autoria para a criação de um projeto de intervenção. Desta forma, conforme o que foi brevemente exposto, mesmo o silêncio do sujeito, a tentativa de afastá-lo de seu objeto de estudo, fizeram-me perceber que o aparente silenciamento permitiu-me apropriar e reelaborar aquilo que eu vivi. Percebo, então, que a motivação em trabalhar a oralidade, estudar os gêneros orais passa por essas vivências que tentaram silenciar minha voz, mas não conseguiram silenciar minha mente.

Hoje, ao interpretar estes fatos, noto, também, que o princípio da autoria já estava latente em mim, pois mesmo no período da primeira formação acadêmica, não contemplando esta reflexão e o contato como nosso objeto de estudo (a sala de aula, nossos estudantes, as práticas pedagógicas), sempre pensava em como traduzir em realidade as leituras e escritas realizadas, a fim de não se tornarem atividades vazias de significado. Por meio destas práticas, as ideias iam se estilizando, ganhando corpo e o desejo de trabalhar.

Com esse pensamento, o princípio da alteridade já estava em mim, porque eu não conseguia conceber que ao sair dos bancos de uma universidade continuaria a mesma e com uma práxis que não pensasse no outro, que permitisse aos meus alunos pensar criticamente, ressignificar suas vidas, suas histórias. Eu queria levar muito mais que conceitos e normas de língua portuguesa ou de literatura. Entretanto, mesmo com esta intenção, ao chegar a sala de aula minha prática docente era um trabalho de intuição, procurando criar aulas agradáveis que fugissem do tradicionalismo, mas que ainda estavam incipientes para contribuir na formação de sujeitos autônomos.

Ao participar das discussões sobre autoria no Profletras, vi a possibilidade de potencializar minhas práticas pedagógicas a partir dela, pois à medida que a leitura, o debate e a reflexão ao longo das disciplinas foram ocorrendo, embora estivesse em silêncio nas aulas, muitas vozes ecoavam dentro de mim, seja a voz dos professores ou a de algum colega, e se entrecruzaram com a minha, criando um novo discurso ou despertando aquele que por muitas vezes deixei adormecido; mas este silêncio de agora já não é o do reprimido, daquele afastado do seu objeto de estudo, mas o silêncio daquele que ruma, devora, como numa atitude antropofágica, o conhecimento alheio para produzir o seu. Pois o que é autoria senão através dos outros tornarmo-nos nós mesmos?

Desta forma, se a princípio a palavra autor/autoria me remetia apenas à escrita literária e exclusiva a alguns, o desafio de construir um projeto de intervenção, nas aulas de língua portuguesa, me permitiu ampliar a prática autoral, visto que seu processo de criação não foi pensando numa demanda pessoal, individual. Mas foi o encontro da necessidade de sair de um lugar comum, da zona de conforto que as práticas exercidas estavam, e atender também as demandas do alunado que não encontrava significado nas aulas, enxergando-as como uma disciplina descontextualizada, fora do seu alcance, da sua realidade.

No início da escrita do projeto, não percebia que a intervenção em sala de aula possibilitaria a autoria aos alunos, ou melhor, despertar neles esta consciência de que a textualidade a qual eles trazem é de suma importância para a constituição deste novo olhar sobre as aulas de língua portuguesa, deste estar na sociedade. A consciência da prática autoral ficou evidente na construção e na execução do projeto, pois quando refleti minha concepção de linguagem e iniciei a intervenção, a dialogicidade e a interação pulsavam a cada instante.

Como autor-criador, compreendi que as múltiplas e heterogêneas vozes sociais constituiriam a intervenção, ou seja, como sujeito, já não me afasto do meu sujeito de estudo, mas estou inserida neste jogo, envolvida e conduzida pelos outros, no caso, meus alunos.

Para a construção da intervenção fiz uma analogia com o estudo de Bakhtin, sobre a narrativa de Dostoiévski, o qual aborda a relação autor/herói em que, mesmo este continue dependente do seu autor-criador, a relação entre eles não é mais objetificante, mas dialógica; “o autor-criador não fala mais do herói, porém com o herói”.

Da mesma maneira, o projeto de intervenção proposto no Profletras, não é mais um trabalho que discorre sobre a problemática escolar e busca soluções fora de sua realidade, ao contrário, as respostas aos questionamentos emergem do próprio cotidiano dos estudantes, porque o pesquisador também está envolvido no processo de construção. E este não é um corpo estranho que apenas observa de longe e tece considerações a partir de suposições, mas ao contrário, o professor-pesquisador (autor-criador) está na situação, no jogo, dialogando com os alunos (heróis) no intuito de construir uma prática significativa para ambos.

Assim sendo, as propostas apresentadas na intervenção se constituíram por meio de negociações entre professora e alunos, pois à medida que, como docente, eu levava um saber para sala de aula, os estudantes mostravam os seus saberes com os quais o projeto foi seguindo. Houve, portanto, uma flexibilidade, o entendimento de que se estou propondo um novo olhar sobre as aulas de língua portuguesa, havia uma escuta.

Precisei deixar que as minhas ideias e as dos alunos transitassem, se encontrassem, se fundissem. Não podia me entender como autora, se agisse como detentora do saber ou um sujeito isolado. Com certeza não haveria, com esta atitude, uma autoria no projeto, visto que não a entendo como um simples ato de criar algo, mas compartilhar saberes e ações.

Mesmo elaborada por mim, a prática intervencionista criou corpo e consistência no exato momento em que saiu do papel e foi ao encontro de outros sujeitos. Além do mais, as ideias que surgiram para o projeto não foram uma novidade ou algo jamais visto, pois “as ideias estão no mundo e, portanto, são compartilháveis por diversos sujeitos e sociedades.” (SETENTA, 2008, p.90).

O que fiz foi observar a necessidade do alunado, sua realidade e propor aulas, em torno dos gêneros, que pudessem ser significativas para seu aprendizado e possibilitar que por meio destas, eles se compreendessem como sujeito-agente, politicamente inseridos numa sociedade complexa que exige de nós saber estar e agir nela nos diversos contextos.

Diante deste breve exercício de olhar a minha formação pessoal, escolar, acadêmica, e perceber como ela contribuiu para as práticas pedagógicas a fim de ressignificá-las, senti que como mencionei logo no início do texto, de fato me inscrevi nestas laudas. Permiti que as diversas vozes que me atravessaram nesta caminhada pessoal e profissional, acrescida a experiência de estar no Profletras, fossem ouvidas a partir da minha, neste exercício de autocontemplação no qual ao tentar olhar para mim consenti que os olhares alheios me desnudassem, a fim de revelar (ou pelo menos tentar) quem sou eu, visto que me constituo pelo olhar do outro e esta não é uma tarefa fácil.

Peres (2011), ao questionar por que penso que pesquiso o que pesquiso, me permitiu entender que somos conduzidos por forças que mesmo de forma inconsciente nos conduzem. Essa indagação, me fez compreender o silêncio que me acompanhou na jornada escolar, me desafiou a trabalhar os gêneros orais em sala de aula não apenas porque ainda não há um trabalho consistente com eles proposto nas matrizes curriculares, nos livros didáticos, nos programas de disciplina. Mas, percebo, a partir destas recordações-referências, que foi a fim de transformar este silêncio que atravessou a minha constituição enquanto docente para que ele não permaneça na vida dos meus alunos.

Eu não tinha a consciência de que para a construção desse projeto, os conteúdos existenciais se tornariam motores de busca e um projeto de vida Peres (2011) apud Josso (2004). Adianto que foi difícil este trabalho de intervenção, inclusive na escrita deste memorial, deixar marcas, evidências do oral. Todavia entendo que a postura intervencionista não se encerra na defesa do memorial, ao contrário, é apenas o primeiro passo para a ruptura com o silenciamento.

Deixo, no entanto, para aprofundar estas considerações e reflexões na análise dos resultados, visto que esta professora como sujeito de estudo, também se insere na observação dos dados coletados, pois, mesmo com o projeto de intervenção tendo terminado na turma escolhida, continuarei catando meus feijões numa postura intervencionista, nas práticas diárias de sala de aula permitindo-me ler

por meio dos outros, sejam eles meus alunos, colegas ou qualquer sujeito em construção.

## 2.2 AREMBEPE, O QUE TE ENVOLVE?

*Quando te encarei frente a frente não vi o meu rosto  
/ Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau  
gosto...(Caetano Veloso)*

Minha chegada à Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto se deu em junho de 2010, ao ingressar na Prefeitura de Camaçari. Essa instituição escolar encontra-se localizada na Rua Guilherme Machado s/n – Arembepe/Bahia.

A comunidade de Arembepe faz parte da orla de Camaçari, sendo uma região conhecida nacional e internacionalmente pelo turismo, devido a suas belas praias e a aldeia que no final da década de 1960 abrigou o movimento hippie, projetando a localidade que acolheu pessoas muito conhecidas do meio artístico a exemplo de Caetano Veloso, Luiz Melodia, Mick Jager.

Nessa comunidade, residem aproximadamente 5.000 (cinco mil) habitantes que vivem do turismo, da pesca, do comércio local constituído por bares, pequenas lojas, mercadinhos, padarias, instituições públicas. Na comunidade desenvolvem, ainda, o cultivo e venda de frutos, hortaliças, lavagem de roupas entre outras.

Ao pesquisar a atual realidade da localidade muitos dos moradores são oriundos do turismo, pois ao visitarem a cidade se identificaram e decidiram fixar moradia juntamente com a família; outros moradores, no entanto, se refugiam na cidade, devido seu envolvimento com o tráfico de drogas.

A comunidade que era apenas um pequeno vilarejo de pescadores, atualmente tem uma configuração plural, pois vários grupos culturais com realidades diferentes constituem Arembepe. Este fato adentra nos muros da Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto e reflete no cotidiano da sala de aula, pois temos alunos nascidos na própria cidade, de famílias que ajudam a manter a cultura do local e outros das demais regiões do Brasil que trazem suas influências culturais.

O aspecto cultural da comunidade também foi muito importante na escolha do trabalho com os gêneros orais na classe do 9º ano. Se na seção anterior, encerrei falando que o silenciamento que perpassou a minha jornada escolar foi um fator para desenvolver um trabalho sob a perspectiva da oralidade, aqui ressalto a importância da herança cultural para o projeto, entendida como produto do “modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais” (LARAIA, 2001, p.68).

Essa influência cultural interfere diretamente nas práticas diárias escolares, mas sobre este aspecto refletirei mais adiante, ainda nesta seção; antes, pretendo falar brevemente, do histórico da instituição e como se deu a minha chegada nela e a relação com os alunos neste novo ambiente.

A referida escola foi inaugurada em 1971 e tem este nome em homenagem à matriarca da família doadora do terreno, a fim de que nele fosse construída uma unidade de ensino. Durante vinte anos, teve como público-alvo alunos do Fundamental I, enquanto que a continuidade da educação básica dos estudantes da região ficou sob a responsabilidade da Escola Maçônica União e Justiça II. Em 1993, com a extinção da Escola Maçônica, o colégio Lídia Coelho acolheu os alunos daquela, sendo que um ano antes, foi ampliado, já que atenderia alunos do Pré-escolar ao terceiro ano do Ensino Médio; também foram oferecidos à população, em 1995, cursos profissionalizantes de Contabilidade e Turismo que, no entanto, foram extintos em 1999.

Como o Ensino Médio tornou-se responsabilidade do Estado, em 2005, a escola não mais trabalhou com esta modalidade, atuando apenas com o Ensino Fundamental II. Em 2014, ela era composta por 724 alunos, 31 professores, 21 funcionários da equipe administrativa, 01 coordenadora pedagógica, 03 gestores, sendo uma diretora e duas vice-diretoras: uma do turno matutino e uma do vespertino. Vale ressaltar, que mesmo não sendo mais responsável pelo Ensino Médio, o espaço da Escola Municipal professora Lídia Coelho Pinto continuou abrigando estudantes desta modalidade até o ano acima mencionado, nos turnos vespertino e noturno, visto que o Colégio Estadual de Arembepe não possuía instalações próprias.

Figura 1 – Entrada da Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto



Fonte: Pesquisa da autora

Ao dar início às atividades pedagógicas nesta escola, houve algumas dificuldades de adaptação à realidade desta comunidade. O fato de até aquele momento lecionar somente na capital causou uma espécie de estranheza no primeiro contato com os alunos e o ambiente escolar. A agitação e o barulho de todos falando ao mesmo tempo em um espaço pequeno, não colaboravam muito para um trabalho eficaz fazendo com que muitas vezes eu desanimasse, saindo da escola como se estivesse apenas “batendo ponto”.

Aquele silêncio que me acompanhou durante minha formação escolar, eu o estava procurando dentro da minha sala de aula, acreditando que ele resolveria os problemas pedagógicos vividos até aquele momento. Aliado a estes fatores, ainda tinha o coro dos colegas professores de que aqueles meninos não queriam nada, a escola para eles era um *shopping Center* porque eles tinham poucas opções de lazer e, portanto, estávamos perdendo nosso tempo fingindo que dávamos aulas e eles que aprendiam.

Os comentários eram os mais negativos possíveis, o que contribuía para eu acreditar que realmente o problema estava nos alunos que não sabiam se comportar e muito menos se calar para prestar atenção nas aulas, e assim aprender o que estava sendo ensinado. Ainda não sabia que essa postura deles eram as mensagens produzidas por seus corpos, uma maneira de se endereçar ao próximo.

Acho importante salientar aqui, que a maioria da equipe docente da escola é composta por profissionais de Salvador e Lauro de Freitas. Apenas três professores, além da equipe gestora, são nascidos e residem na comunidade. Acredito que este

fato acaba sendo gerador dos conflitos da nossa instituição, e fruto dos comentários acerca dos alunos, pois queremos a todo custo propor uma prática que não condiz com a realidade deles. Não atentamos para a situação que LARAIA (2001, p.67) sinaliza de que “homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”.

O comportamento dos alunos não era visto, nem sequer pensado, como um possível traço cultural a ser considerado para as práticas pedagógicas. Para mim, seria muito trabalhoso desmontar planejamentos, planos, metodologia, criados a partir do meu olhar, e entendendo o aluno como se fosse igual, independente de onde ele pertença. Não dava para simplesmente transpor as aulas elaboradas a partir da realidade dos alunos da capital para os estudantes de Arembepe. Apesar de serem estudantes de mesma faixa etária, com comportamentos semelhantes ao esperado dos adolescentes, a realidade cultural dos alunos era bem distinta.

Falamos muito em classes heterogêneas e até compreendemos que nossos alunos não são iguais, pois cada um se constitui a partir de suas histórias de vida e as agências de letramento as quais eles circulam em seu cotidiano. Todavia, ao planejar uma aula de Língua Portuguesa, embora observasse o nível de dificuldade dos alunos, seus pontos fortes e fracos na disciplina, eu nunca levei em consideração os múltiplos letramentos que constituem cada um deles, uma vez que estamos em uma sociedade de multiplicidade de cultura e de textos produzidos e consumidos pelos indivíduos que a compõe.

Ao contrário do que a escola acredita – e eu me incluo, já que como afirmei anteriormente, também a constituo – estes meninos participam das mais diversas práticas letradas fora do ambiente escolar, e estas são permeadas de hibridismo cultural de que fala Canclini (1997), pois a concepção de pureza relacionada à cultura não existe, pois vivemos em uma sociedade na qual a crença, os costumes, os valores transitam constantemente em grupos distintos.

A existência destes diversos grupos culturais convivendo na localidade a qual está inserida a escola Lídia Coelho, devido à grande migração de sujeitos para a cidade, faz com que o currículo desta escola, assim como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), deva observar a realidade da região, já que ela é envolta por multiletramentos, devido ao grande trânsito de sujeitos híbridos que ao deixarem sua terra trazem consigo e encontram culturas.

O Grupo de Nova Londres desde 1996, já defendia a necessidade de se pensar em uma pedagogia dos multiletramentos, pois acredita que cabe à escola “incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Assim, diante do exercício de etnografar minha própria sala de aula, torná-la objeto de estudo, percebi que este mundo globalizado e multicultural invade-a, e, portanto as práticas educativas não podem ser mais homogeneizantes, e esta situação ficou mais clara nesta nova relação profissional, pois percebi mediante a investigação que “há diversos elementos culturais juntos neste mesmo espaço, forjando as características de uma sociedade” (RODRIGUES, 2008, p.02).

Embora esta afirmação tenha ficado evidente neste momento, o aspecto multicultural está presente nas diversas salas de aula, inclusive naquelas que já trabalhei, mas não tive a oportunidade de fazer o exercício de analisá-las, e entender que diversos dos conflitos que ocorrem dentro delas são resultado da falta de compreensão daquilo que o mesmo autor afirma ser, a presença de diversos elementos culturais coexistindo dentro de um mesmo espaço num jogo de diferenças. Rojo (2012) complementa esta afirmação nos dizendo:

No caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada (ROJO, 2012, p. 15).

O multiculturalismo, que surgiu nos Estados Unidos em meados do século XX e vai além de meras concepções teóricas a favor das culturas negras e dos grupos, propõe ações que permitam combater as distintas formas de preconceito e discriminação que se fazem presentes na escola. Do ponto de vista teórico, o multiculturalismo se propõe a pensar o conhecimento que se produz e se transmite no espaço escolar, visto que a visão dos grupos dominantes tende a ser disseminada na escola, perpetuando os estereótipos que são criados dentro da sociedade.

Ao olhar a comunidade escolar a partir desta concepção, pude compreender esta realidade tão complexa a qual eu estava inserida, e mesmo sabendo que em toda sala de aula a heterogeneidade, a diversidade e a pluralidade cultural se fazem presentes, ao ser informada que iria para tal escola, para esta comunidade distante

da minha realidade, de antemão, apresentei algumas resistências e teci um pré-conceito sobre ela e os sujeitos que lá encontraria.

Eu ainda não compreendia, não visualizava as marcas do multiculturalismo no ambiente escolar, que se encontra seja em uma escola da zona urbana quanto da zona rural, pois o avanço da tecnologia, da mídia e da informática fez com que se diluíssem as fronteiras geográficas, portanto, esses estudantes, neste aspecto, se assemelham àqueles que residem na região urbana.

Por considerar que a instituição escolar, estando situada em uma cidade pequena, encontraria alunos alheios à tecnologia, informações deste mundo globalizado e recursos escassos, enfim, a falsa concepção que os moradores da zona urbana fazem daqueles que se encontram em localidades distantes da sua.

Agora compreendo que a dificuldade de adaptação se deu a partir da minha resistência em ir para um ambiente desconhecido que exigiria de mim sair da zona de conforto, ir ao encontro de realidades distantes de mim. No entanto, se eu quisesse ser uma profissional comprometida com estas histórias de vida em formação, assim como a escola me marcou por toda minha trajetória de estudante, com certeza minha postura de professora também marcaria a destes aprendizes. Portanto, as aulas que talvez correspondessem aos objetivos e expectativas dos estudantes da capital não supririam as necessidades dos meninos de Arembepe.

A diferença cultural é um fato entre professores-alunos e alunos-alunos, porém pensando na sala de aula a qual trabalho, precisei pensar nesta diferença como riqueza cultural a qual permitiu dar um novo olhar as aulas extremamente conteudísticas, centrada em matrizes curriculares as quais me faziam reproduzir a visão de diferença cultural como sinônimo de inferioridade.

Em nossas relações interpessoais, nas quais estão inclusas o ambiente escolar, torna-se difícil resolver o problema das diferenças, pois para enriquecer-se com elas supõe o reconhecimento da alteridade (SILVA; BRANDIM, 2008 apud VALENTE, 1999, p.63). Desta forma, acredito que o problema da adaptação ocorrida no ingresso desta instituição, se deu justamente por não encarar diferença cultural como diversidade, pois assumi a posição do professor enquanto transmissor do conhecimento; tinha a consciência de que eles não eram uma tabula rasa e que também tinham seus conhecimentos prévios, mas acreditava que por meio das aulas, “ajudaria” estes estudantes a refinarem seus gostos. Todavia, nunca perguntei a eles se era aquilo que desejavam para sua trajetória escolar, ou seja, as

aulas de língua portuguesa que ministrava tinham o intento de levar o melhor para os estudantes, de prepará-los para o mundo do trabalho, da academia, sem saber se esses eram os caminhos que eles desejavam trilhar.

Concordo com Rojo (2012, p.14), ao afirmar que o problema é que nós enquanto escola buscamos em nossos currículos “[...] ‘ensinar’ ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais.”

Diante destas ações, acabamos esquecendo o princípio da alteridade que deve permear nossas relações com nossos estudantes e demais agentes da educação antecedendo as práticas pedagógicas valorizando, portanto, a diversidade e pluralidade cultural no espaço escolar.

## 2 VAMOS ENGROSSAR O CALDO DA DISCUSSÃO?

Se no primeiro capítulo tratada as reflexões sobre minha trajetória pessoal, escolar e acadêmica me motivaram a pensar a temática da oralidade para ser trabalhada no projeto de intervenção, nesse capítulo abordo como e quais teorias me nortearam na construção da prática significativa, mencionada nesse texto.

Quando falo de práticas significativas, entendo que sejam aquelas proporcionadas a partir do momento em que os estudantes conseguem articular as aprendizagens em sala de aula. Práticas nas quais eles conseguem mobilizar os conhecimentos produzidos na escola com os saberes que transitam em seu cotidiano.

Vista desta forma, as atividades a serem desenvolvidas durante a intervenção só teriam sentido se trabalhadas sob a perspectiva dos gêneros textuais, porque eles traduzem as manifestações verbais ocorridas na sociedade.

Os documentos oficiais propõem o ensino de língua portuguesa a partir dos usos dela, e autores como Marcuschi, Dolz, Schneuwly, por exemplo, acreditam que só é possível a comunicação dentro de uma sociedade por meio dos gêneros textuais. O primeiro defende que:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, 154).

Já Schneuwly (2004), considera que os gêneros textuais permitem aos alunos o domínio da língua e transitar nas diferentes esferas comunicativas, pois:

[...] a um só tempo, complexos e heterogêneos (mas fundados de certa maneira sobre uma heterogeneidade “integrada”), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem. (p.115).

Essas concepções possibilitaram enriquecer minha concepção de texto como uma prática de linguagem, pois só nos comunicamos dentro da sociedade por meio de produções textuais sejam elas orais ou escritas. Se antes o utilizava apenas para leitura e suporte das atividades metalinguísticas, hoje compreendo que ele possui

marcas políticas, históricas e culturais as quais revelam a identidade de um povo. Um texto não é mera junção de palavras, frases para contar uma história, mas é de suma importância para mobilizar e produzir conhecimento.

Sumariamente, apresento como se deu a intervenção, pois no capítulo seguinte aprofundo, mostrando, na prática, as contribuições das discussões realizadas para a elaboração das atividades desenvolvidas.

Ainda, neste capítulo, discuto sobre o lugar da modalidade falada em nossa sociedade e como essa relação interfere diretamente no trabalho com os gêneros orais na escola. Reflito como são poucos os estudos voltados para se pensar o oral como objeto de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Para encerrar as discussões acerca dos gêneros textuais/discursivos orais, no final deste capítulo, faço a análise do livro didático *Para viver juntos: português*, do 9º ano. Mesmo não tendo utilizado esse material pedagógico para a aplicação do projeto, as considerações feitas foram no intuito de repensar o tratamento dados aos gêneros orais.

## 2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS / DISCURSIVOS: COMBUSTÍVEL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, trago reflexões de como os conceitos estudados foram importantes para construir atividades epilinguísticas para a intervenção. Considero importante refletir o impacto do trabalho, a partir dos gêneros textuais/discursivos, nas aulas de português, a fim de ampliar a competência comunicativa dos alunos através dos conhecimentos e experiências linguísticas, sociais e culturais que cada um traz consigo.

É relevante, portanto, discutir a noção de gênero e a contribuição deste conceito para as práticas educativas, no que tange o ensino da língua.

Na introdução, disse que os aspectos de ordem social interferem diretamente nas atividades pedagógicas e no desempenho dos estudantes tanto nas aulas, como nas diversas esferas comunicativas nas quais eles se encontram inseridos, principalmente quando são submetidos a avaliações. Isto acaba por ocasionar mais divisão dentro da sociedade, além da exclusão de uma maioria da população,

porque o domínio ou não da variante dita culta da língua revela a classe social a qual o sujeito pertence, dicotomizando as relações humanas dominante/dominado, culto/massivo.

Neste jogo, os alunos que participaram do projeto de intervenção fazem parte daqueles que precisam se adequar ao grupo dos dominantes e cultos (de acordo com a concepção tradicional tão cultivada na escola). No entanto, mesmo sendo privados dos bens sociais, estes indivíduos não podem ser linguisticamente excluídos, pois como afirma Marcuschi (2008), o domínio de um gênero textual permite-nos realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Frente estas considerações, vi a importância de se ensinar a língua na perspectiva dos gêneros textuais, realizados no âmbito da oralidade ou da escrita, pois eles refletem as práticas do sujeito dentro da sociedade, já que toda atividade humana está intrinsecamente ligada ao uso da língua, ou seja, não dá para fugir do caráter social dos gêneros.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos 3º e 4º ciclos enfatizarem o ensino a partir do uso de textos que fazem parte do repertório dos estudantes, e ensinar outros de forma a ampliar seu conhecimento linguístico, na prática, seja na construção das matrizes curriculares, na elaboração dos planos de curso ou no planejamento individual do professor, o trabalho com o texto não é sob a perspectiva dos gêneros.

Desta forma, o que se vê nitidamente na práxis escolar é o uso aleatório de textos e a prevalência do trabalho com a tipologia textual em detrimento aos gêneros textuais; essa atitude se reproduzia constantemente nas turmas as quais lecionava ocasionando muitas vezes produção de textos sem uma funcionalidade, assumindo o caráter de corrigir as possíveis falhas e os alunos tinham apenas a mim como destinatária.

Não considero problema as atividades baseadas nos tipos textuais, entretanto, eles estão relacionados mais ao modo, à forma dos textos do que com sua realização, função e objetivos dentro da prática social. Além disso, acrescenta-se o fato de que os tipos textuais são trabalhados em sala de aula de maneira estanque, isoladamente, postura que, repito, vinha tomando por não perceber a infinidade de gêneros que existem na sociedade, e por trabalhar seguindo a matriz

curricular do município (apêndice A) que reserva para cada ano o desenvolvimento de atividades que contemplem a narração, a descrição e a dissertação.

Assim, o que vinha ocorrendo na minha sala de aula, ainda de acordo com Bonini (2001), era um ensino de língua vazio de realidade sócio interacional, pois ensinava ao aluno a estrutura de um determinado gênero, mas não sua aplicabilidade, relevância e significado dentro da sociedade. Como afirma Bonini:

O ensino de língua como tem sido tradicionalmente desenvolvido nas escolas acaba por desestruturar a competência comunicativa do aluno, uma vez que, centrando a reflexão sobre os aspectos formais, retira da linguagem a sociedade e a interação. (BONINI, p.08)

Vale a pena ressaltar, que tipologia textual e gênero textual não constituem uma dicotomia, pelo contrário eles se complementam, como bem sustenta Marcuschi (2008): as sequências tipológicas orientam a construção do gênero. A crítica registrada aqui refere-se ao equívoco de se trabalhar os tipos textuais como se estivesse inserindo os gêneros como objeto de ensino nas aulas de português.

Vê-se, então, quão importante foi para mim, conhecer o conceito e participar das discussões sobre os gêneros textuais/discursivos, pois como Bonini (2001), acredito que a complexidade em conceituar a noção de gênero traz complicações em executar um trabalho eficaz com ele, pois não dá para se trabalhar com o conhecido.

Mesmo os PCN abordando a temática de maneira didática, o desconhecimento dos estudos e debates sobre o assunto, geram problemas de ordem metodológica, e a incompletude do conceito deste termo dificulta a escolha dos gêneros para desenvolver atividades coerentes com as práticas sociais da língua. É difícil a escolha de um gênero textual/discursivo, pois ao contrário dos tipos textuais, eles são incontáveis. É preciso levar em consideração a proposta de ensino de Língua Portuguesa, na qual está inclusa, os múltiplos letramentos dos estudantes.

A incompletude e a complexidade a que Bonini se refere na conceituação do termo, em relação ao ensino de língua, residem nos complementos aplicados à palavra gênero (textual ou discursivo) e das muitas perspectivas que podem nos servir como referência nos estudos. Por não ser um assunto recente, ocorre é que o estudo tem abrangido a linguística de maneira geral, ocasionando diversas linhas de

pesquisa. Estas acabam por proporcionar este debate quando se refere ao ensino: gênero textual ou gênero do discurso?

Baseada em Meurer (1997), ao refletir sobre texto e discurso, defendo que para este trabalho a nomenclatura utilizada será gênero textual/discursivo, pois texto e discurso são expressões imbricadas, interdependentes e como salienta Marcuschi (2008) elas podem ser “usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”. Sendo o texto a materialização dos discursos, eles carregam em si a ideologia das diferentes instituições sociais nas quais o indivíduo se insere.

Estas considerações refletiram em minha prática docente, pois como a maioria dos profissionais da educação, eu não estava inserida nestas discussões que, apesar de não serem recentes, não circulam no ambiente escolar, bem como nas formações continuadas voltadas a estes profissionais. Esta afirmação está pautada em realidade vivida cotidianamente, pois muitos professores desconhecem ou ignoram que toda atividade humana se realiza por meio da linguagem e que esta reflete “os padrões culturais e interacionais da comunidade a qual está inserida”,

Para trabalhar nessa perspectiva, é necessário que o professor primeiramente compreenda que “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação” (MARCUSCHI, 2008, p.150). Ou seja, ao selecionarmos o gênero a ser trabalhado com a classe, precisamos mostrar a relevância e finalidade destes gêneros a fim de que os estudantes compreendam a real funcionalidade destes textos.

Acrescido a este fato, cabe à escola ampliar o repertório linguístico deles, a fim de que possam realizá-los nas diversas esferas sociais sem deixar, no entanto, de ser levado em consideração que o estudante é pertencente a uma determinada comunidade discursiva e, portanto, já traz consigo o conhecimento de alguns gêneros textuais/discursivos.

Desta forma, para o desenvolvimento do projeto de intervenção, na turma do 9º ano A, da Escola Municipal professora Lídia Coelho Pinto foi preciso ouvir os estudantes, suas expectativas para a aprendizagem de Língua Portuguesa, como tinha sido sua trajetória escolar com a disciplina até aquele momento bem como sua relação com a língua enquanto falantes. Para traçar o perfil e obter estas informações, a fim de dar início a escolha e as atividades com os gêneros textuais a serem estudados, reservei a primeira unidade didática para o entrosamento entre

mim e a turma, visto que foi o primeiro ano de trabalho com estes estudantes, só os conhecia pelos corredores ou por referência de outros professores.

Como professora tinha minha percepção acerca dos alunos, ao observar o comportamento deles tanto dentro, quanto fora da sala de aula. Ao ver suas brincadeiras, suas conversas e ouvi-los, a fim de compreender o universo deles o que nos aproximava e nos distanciava; mas não deixei que apenas as minhas impressões interferissem na construção da intervenção, precisava ouvi-los, e ver se realmente a proposta de trabalho com os gêneros orais, de fato, seria uma contribuição relevante para a vida escolar destes estudantes.

A ideia inicial do projeto de intervenção foi trabalhar em cada unidade um gênero oral que conduzisse o estudante a compreender a história oral de sua comunidade. Assim, os textos orais produzidos pelos estudantes não estariam em segundo plano, servindo apenas para a produção escrita, mas seriam objetos de aprendizagem para eles, visto que as atividades propostas tiveram o intuito de colocá-los em contato com as diversas situações comunicativas, possibilitando a eles se adaptarem aos mais variados contextos de produção e interação.

Para cada gênero proposto os alunos o estudariam, observando o funcionamento e aplicabilidade da língua através de filmes, documentários, entre outros recursos, trabalhando os princípios organizadores dos conteúdos de língua portuguesa que seguem o esquema USO – REFLEXÃO – USO e como movimento metodológico AÇÃO – REFLEXÃO – USO proposto pelo PCN. Portanto, para a realização das atividades, após observarmos a estrutura, funcionalidade de cada gênero bem como os usos que se faz de cada um destes, os estudantes iriam pôr em prática seu aprendizado.

Como o ano letivo da escola é dividido em quatro unidades didáticas, em cada uma seria desenvolvido um gênero. Desta forma, na primeira unidade as atividades desenvolvidas tiveram o objetivo de promover uma reflexão acerca das atuais práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa e como os alunos se veem neste processo, como tem sido seu histórico escolar a fim de propor a eles esta intervenção; na segunda unidade seria trabalhado o gênero entrevista com o intuito de eles coletarem informações acerca da história oral da comunidade. Na terceira unidade, o debate oral proporcionaria aos alunos confrontarem estas informações que obtiveram por meio das entrevistas, criticá-las, defender suas

concepções para que na quarta unidade eles apresentassem o seminário com o tema “A história oral de Arembepe”.

Todavia, diante de um ano letivo atípico para a escola, devido a Copa do Mundo sediada em nosso país, não foi possível a aplicação dos gêneros como pensado inicialmente, pois a escola construiu dois projetos voltados para a temática da copa, com campeonato envolvendo todas as turmas, que se estendeu até o segundo semestre. Além de uma feira do conhecimento com os países participantes do evento mundial.

Acrescido a este fato, os alunos do 9º ano foram selecionados para o projeto desenvolvido com o patrocínio da Tigre intitulado *É aqui que eu moro* elaborado por estudantes e profissionais de cinema de Santa Catarina, a fim de construir um documentário acerca da comunidade de Arembepe.

Nesta atividade, 90% dos alunos do 9º ano A participaram da criação do curta metragem, o que comprometeu as nossas aulas, visto que as oficinas eram realizadas no mesmo turno. E quando os alunos iam para oficina, eu tinha de ficar em sala de aula com os demais que não foram selecionados ficando, portanto, impossibilitada de participar desse projeto junto com eles.

Atrelado a isso, naquele ano letivo, permaneci na escola apenas nos dois primeiros bimestres, pois entraria em licença-maternidade por seis meses.

Diante da quantidade de atividades que foram surgindo ao longo do ano e as situação pessoal, percebi que trabalhar os três gêneros como havia planejado, não traria um resultado consistente para os estudantes, que se envolveram com a proposta de estudar a língua a partir dos gêneros orais, ou seja, seria mais um trabalho incipiente.

Assim, a intervenção ocorreu em duas unidades: a primeira, como já foi mencionado, destinou-se a rodas de conversa e atividades que despertassem neles a reflexão enquanto falantes da língua, o que permitiu escolher qual gênero trabalhar; e a segunda foi destinada a trabalhar com o gênero oral entrevista.

Se o “importante para a pesquisa etnográfica é mergulhar nas realidades para conhecê-las” (SOUZA, 2011, p. 20), foi necessário conversar com estes meninos a fim de entendê-los. Nas rodas de conversa realizadas nas primeiras semanas de aula, os alunos se mostraram interessados e cheios de expectativas em relação a aprendizagem de língua portuguesa para o ano letivo que se iniciava, apesar de revelarem ser a disciplina que eles não gostavam muito, pois não dominavam muito

bem a leitura, outros disseram que não eram bons na escrita ou acham o português um tédio, devido as numerosas regras gramaticais as quais eles não conseguiam relacionar com suas vidas cotidianas. Para eles era um aprendizado descartável que só teria alguma importância para quem fosse prestar algum tipo de concurso importante ou obter uma boa nota para ser aprovado no final do curso.

Ao serem questionados se estes aspectos abordados eram de uma língua a qual eles eram falantes, um certo silêncio pairou na sala de aula, como se eles estivessem tentando relacionar estas “duas línguas”: a do cotidiano e a da escola. A ideologia dominante, de que a variante culta é sinônimo de prestígio e status social, reproduzido nas escolas já está incutida nestes meninos a ponto de eles não reconhecerem a sua variante como possibilidade de realização da língua, e que o ambiente escolar é o espaço propício para o estudo das variantes linguísticas e que embora pareça redundante, há variação na própria modalidade dita culta (FARACO, 2008). Todavia, a maneira como esta variante foi transmitida ao longo da jornada escolar destes estudantes, fez com que a maioria deles criassem uma repulsa a sua língua por não se reconhecerem nela.

Pensando juntamente com eles, antes de falar da intervenção propriamente dita, pois estava no processo de identificar em qual turma o projeto seria aplicado. Indaguei, então, como seria a aula a qual eles se vissem e tivessem o prazer de participar e se reconhecerem nela. Alguns sugeriram o trabalho com a língua associado às artes (teatro, encenação, pinturas), outros pensaram em utilizarmos mais a biblioteca como espaço de leitura e uma outra parte mencionou o trabalho com oral, entretanto, com aquela visão simplista, de que a fala é uma modalidade descontextualizada e sem planejamento, pois acreditavam que assim as aulas teriam um efeito relaxante porque ficaríamos apenas conversando.

Outros deram a opção de levar a notícia ou assunto da atualidade e debatermos em sala de aula. Como estas ideias e propostas partiram do 9º ano A, decidi desenvolver a intervenção com eles, já que percebi o interesse da turma pelo oral, mesmo que de maneira equivocada, mas foi objetivo também do projeto contribuir para o amadurecimento destes adolescentes, a fim de que conseguissem desenvolver as competências e habilidades exigidas para os estudantes neste nível de ensino. Além disso, foi notório o desejo destes alunos em querer junto comigo, tentar o novo já que estávamos moldados a um ensino de língua pautado apenas na gramática normativa.

Após estas conversas realizadas informalmente, nas aulas que se seguiram foram utilizados alguns textos, filme e vídeo a fim de motivá-los e sensibilizá-los para a proposta de intervenção que seria feita logo adiante. Assim, foi construída uma sequência didática (apêndice D) norteada pelo modelo desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004) por compreender que este procedimento permite uma progressão no trabalho com os textos sejam eles orais ou escritos permitindo um maior acesso aos estudantes a fim de contribuir para sua produção textual. Como o trabalho por meio das sequências didáticas prevê o desenvolvimento de atividades de maneira sistemática dos gêneros discursivos/textuais, a que consta neste trabalho envolve o gênero entrevista levando em consideração sua funcionalidade, estrutura e objetivo dentro da sociedade.

Com as atividades desenvolvidas no módulo I, da sequência didática, percebi o quanto estes meninos têm a falar, quanta potência tem na voz deles e o desejo de se expressar para sua comunidade, pois na maioria das falas deles ela é sua principal destinatária. Eles querem sair dos muros da escola, das cadeiras da sala de aula e interagir com a realidade que os envolve, mostrando suas produções e contribuindo com seu aprendizado.

Estas considerações apresentadas pelos alunos, me conduziu a construção do módulo II, da sequência didática que teve algumas alterações devido aos fatores já citados. Considerei pertinente permanecer com o gênero entrevista, pois além dela permitir trabalhar o oral, na perspectiva do continuum fala e escrita, foi o texto oral que mais se aproximou do gênero que os alunos, por unanimidade, me informaram, ser aquele que predomina entre seus amigos e familiares: a fofoca.

Como o objetivo da escola não é descartar as práticas destes sujeitos, mas ampliar seu conhecimento lingüístico, mostrando outras possibilidades de realização da língua. Na aula seis do primeiro módulo, apresento à turma o projeto de intervenção e inicio com eles as atividades com o gênero textual entrevista. O módulo II foi desenvolvido pensando na proposta dos PCN de observar os usos da língua, refletir acerca da utilização dela na sociedade e usá-la novamente a partir de um novo olhar.

No mapeamento prévio, dos usos da entrevista no meio social, os estudantes a associaram apenas à esfera jornalística e alguns a confundiram com a notícia ou a reportagem. Como mencionaram que a função principal da entrevista era a informação, eles reconheceram a estrutura deste texto e outros apenas

consideravam que apenas as perguntas e respostas compunham o gênero textual estudado. A partir destes dados refletimos que embora a entrevista utilizasse a escrita ela é um gênero que se realiza no oral e outros elementos de interação a constituíam como a postura, a troca de turno, a entonação.

Como eles estavam também envolvidos na produção do curta metragem, quiseram logo ir à campo, mas perceberam que a nós faltava o recurso tecnológico, visto que os materiais que eles utilizavam no projeto financiado pela Tigre eram profissionais. E para a produção das nossas entrevistas eles contavam apenas com celulares ou máquinas fotográficas, não possuíam programa de edição, pois nossa sala de informática não dispunha de uma estrutura capaz de produzirmos um material de melhor qualidade. Entretanto, no decorrer das atividades, principalmente a aula quatro do segundo módulo, pude perceber a interação entre a turma, no momento da geração de informações, sobre o tema que cada equipe estava responsável. Percebi que a turma compreendeu que o projeto não era da professora de português, mas um trabalho deles também, e, portanto, exigia colaboração de uns com os outros, visto que a produção final seria um resultado da troca de conhecimento entre eles.

Apresentei sumariamente nesta seção como a compreensão de gênero refletiu na construção e aplicação da intervenção, mas no próximo capítulo apresento os dados obtidos em cada aula, bem como a participação dos alunos durante o processo, e a leitura que pude fazer do trabalho com os gêneros orais em sala de aula.

## 2.2 O LUGAR DOS GÊNEROS ORAIS É NA SALA DE AULA!

Os estudantes ao ingressarem na escola já são falantes competentes da língua, entretanto a rejeição e a dificuldade de aprendizagem nas aulas de português é um fato que se repete nas diversas escolas públicas brasileiras. A que se deve esta situação? Por que mesmo sendo falantes, os alunos encontram dificuldades nas aulas de língua a qual parece ser diferente daquela que eles utilizam diariamente?

Labov (1972a / 2008) apud Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) acreditam que este fenômeno ocorre, pois “a escola ignora a fala dos alunos e os alunos têm dificuldade para entender e assimilar a fala da escola”. Esta situação favorece os inúmeros casos de fracasso e evasão escolar, uma vez que não se reconhecendo nos eventos de fala que emergem da escola, os estudantes não conseguem acompanhar ou compreender a linguagem dela.

Na busca de interagir estas duas falas, foi que surgiu a proposta de se trabalhar na perspectiva dos gêneros orais, visto que, embora estejamos inseridos numa sociedade extremamente grafocêntrica, muitas situações comunicativas se realizam por meio da fala. A escrita é legitimadora daquilo que o indivíduo expressa oralmente, já que nas instituições sociais vale aquilo que está escrito.

Nossa pesquisa não colocará, entretanto, em evidência uma ou outra modalidade linguística, mas defenderá que ambas formam um contínuo e não uma dicotomia como muitos acreditam. Além disso, vamos tentar compreender o porquê de os gêneros orais não serem ainda objeto de ensino, já que várias situações comunicativas em nossa sociedade se realizam exclusivamente por meio da língua falada.

É preciso pensar também como possibilitar a inserção dos gêneros orais nos planejamentos, após a intervenção nas aulas de língua portuguesa realizada na Escola Lídia Coelho Pinto, pois esta sendo um recorte da sociedade, traz consigo a herança da concepção hegemônica da predominância da escrita sobre a fala.

Antes de observarmos a relevância dos gêneros orais para o ensino de língua portuguesa, é viável considerar o lugar e o tratamento dispensado à língua falada na sociedade, pois reflete diretamente nos ambientes escolares. Qual português tem sido priorizado nas práticas cotidianas e escolares? Elas condizem com a realidade de uso dos falantes? Por que esta temática não está inserida nas discussões e formações continuadas voltadas para os professores?

Alguns estudos da sociolinguística norteam estas respostas e outras perguntas que surgiram no decorrer do nosso trabalho, uma vez que esta ciência da linguagem teve sua origem, motivada em reparar os fracassos escolares de crianças pobres e negras dos Estados Unidos e também do Reino Unido (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.45).

É perceptível, nas diversas esferas sociais, que a língua escrita é mais valorizada em relação à língua falada pelo fato de estarmos em uma sociedade

marcadamente grafocêntrica. No entanto, ambas são de suma importância para sociedade, pois cada uma possui sua função e uso. Por muito tempo, vários linguístas estudavam estas duas modalidades como opostas, dicotomizando a fala e escrita, concebendo a ideia de que esta última é mais planejada, normatizada, autônoma, enquanto que a primeira seria caótica, sem organização.

Esta valorização se reflete nas práticas sociais da língua, ao se estigmatizar os usos e variantes da língua falada sob a ideia de que ela não atende aos padrões da norma culta. No entanto, Marcuschi (2001,) apoiado nos estudos de Graff (1995) nos remete a uma reflexão, a partir do comentário de Havelock (1995), de que o discurso oral é um fato biológico-histórico, ou seja, a fala é uma competência inerente aos homens enquanto que a escrita é um artefato humano, ou seja, “a escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural” (MARCUSCHI, 2001, p.24).

A origem escrita deveu-se a necessidade humana de registrar a comunicação oral, bem como relacionar som e grafia. No entanto, o seu uso e objetivos foram sendo modificados ao longo da história, e hoje nas sociedades modernas – inclusive no Brasil –, a aquisição da escrita está vinculada à alfabetização, sendo considerada um bem capaz de gerar progresso aos seus cidadãos e o seu domínio pode selecioná-los ou excluí-los.

Este caráter libertador e hegemônico que a escrita adquiriu em nossa sociedade, não condiz com o real uso da língua pelos indivíduos, pois em 1995, uma pesquisa intitulada Fala e escrita: Usos e Características, financiada pelo CNPq e coordenada por Marcuschi, visava observar os usos da fala e da escrita nos diversos contextos da vida diária. Nela ficou constatado que vivemos em uma sociedade oral, pois a maioria entrevistada, independente da classe social, gastava a maior parte do seu tempo com atividades orais. Então, como romper com a equivocada concepção de que a escrita é superior a fala, se somos desde a origem, conforme Havelock (1995, p.38), seres orais “que usa o discurso oral, manufaturado pela boca, para se comunicar?”

Entendo que primeiramente é preciso compreender que ambas realizações linguísticas são complexas e não distam uma da outra, como preconiza alguns puristas. Ocorre que, como acredita Rojo (2001):

[...] a partir do momento em que, com a invenção da imprensa, o autor e o escriba; a grafia e o texto; o escrito e a escrita fundiram-se confundiram-se, as relações entre estes elementos ( a fala, o escrito e a escrita) também se

tornaram complexas, exigindo um maior refinamento de análise, nem sempre encontrado quando se fala da escrita e de seu processo de apropriação pelo aprendiz, na relação com a oralidade (ROJO, 2001, p. 53).

Desta forma, não há como dissociar a fala da escrita, uma não se sobrepõe a outra, ao contrário se complementam com suas semelhanças e diferenças. Assim como a língua escrita é estudada de maneira sistematizada e possui suas complexidades, a língua falada também requer uma análise sistemática tanto dos seus usos no meio social, quanto nas práticas escolares. Por meio das atividades propostas na intervenção, pude reconhecer que a modalidade oral não é apenas para desenvolver atividades de leitura, que tem como fim, a produção de textos escritos. Ao contrário, ela possui em si uma função real dentro da sociedade e precisa ser adotada como instrumento de ensino, pois:

O certo é que a oralidade continua na moda. Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. (MARCUSCHI, 2001, p. 24)

A existência de diferentes perspectivas de estudo sobre a fala e a escrita podem nos nortear na compreensão desta relação complexa entre elas, e o porquê da dificuldade (ou resistência?) de trabalhar efetivamente com os gêneros orais nas atividades escolares.

Para esse estudo, gostaria de mencionar apenas três: a perspectiva dicotômica que perdura na sociedade, a perspectiva variacionista que precisa ser pensada como uma possibilidade para o ensino e a sociointeracionista como complemento às ideias desta última concepção mencionada.

Como já mencionado, a visão dicotômica ainda é a mais difundida nos espaços e materiais escolares e ela além de preconizar que estas modalidades são extremamente opostas acabam por colaborar na difusão do preconceito linguístico. Os estudiosos que defendem esta concepção estão apoiados no caráter da natureza empírica dos usos da língua, e não nos seus usos reais dentro de um determinado contexto. Eles analisam estes fenômenos apenas sob a ótica linguística, ou seja, não levam em consideração os fenômenos dialógicos e discursivos.

Esta perspectiva tende a propagar “a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.” (MARCUSCHI, 2001, p.34). Esta ideia é a quem vem fundamentando as atuais

práticas de ensino, pois a fala e escrita são polarizadas, e a primeira é utilizada apenas como suporte para os trabalhos de produção escrita. Segundo Marcuschi (2001), esta visão tende a ser rejeitada, pois não colabora para o ensino a partir dos gêneros textuais.

A segunda perspectiva, a variacionista, é a que contempla os estudos sobre a fala e a escrita no processo educacional, pois considera as variações existentes entre a relação padrão e não-padrão da língua na educação formal. Ela se contrapõe à perspectiva dicotômica, pois não está preocupada em fazer distinções entre estas duas modalidades linguísticas, mas entender como ocorrem as variações dentro de uma determinada norma, uma vez que segundo Faraco (2008), o conceito de norma está associado ao que é normal, corrente nas variedades da língua.

Esta concepção defende que os problemas educacionais em relação à fala e escrita são decorrentes da variação linguística, ou seja, a não observância deste fenômeno nas práticas cotidianas escolares que ocorre nas duas modalidades. Neste ponto de vista, a escrita não estaria ligada à padronização da língua, e a fala aos usos informais dela, não seriam realizações opostas, mas cada qual está sujeita a variações pelos seus falantes / escritores mesmo em situações monitoradas.

Embora tenha me detido a estas duas perspectivas, devido a primeira ser a prática corrente na sociedade e nas escolas, e a outra representar a possibilidade de mudança nas aulas de língua portuguesa, acrescido a esta última, acredito que a perspectiva sociointeracionista defendida por alguns grandes estudiosos como Kleiman, Koch, Pretti e Marcuschi – mesmo não sendo um construto teórico – também me trouxe contribuições positivas para a reflexão da importância de trabalhar com os gêneros orais em sala de aula.

A visão sociointeracionista compreende a língua como um fenômeno interativo e dinâmico e revela, portanto, as características mais salientes da fala, além de possibilitar segundo Street (1995) apud Marcuschi (2001) nesta concepção permite ser investigadas melhor a relação entre o letramento e a oralidade como práticas sociais.

Vemos, então, que mesmo sendo uma atividade que ocorre no dia-a-dia de cada indivíduo em diversas situações comunicativas, o trabalho com a língua falada é muito complexo, pois a concepção arraigada de que ela não é planejada dificulta a aceitação dela como objeto de ensino. Queiroz (2007) em sua tese de doutorado, já

visualiza a dificuldade do trabalho com o oral, visto a complexidade de teorizá-lo, já que precisamos investigá-lo em uma ótica extralinguística e romper com concepções ingênuas de tradição oral vinculando-o com o folclorismo, impedindo um estudo dos seus usos formais.

A discussão que ele realiza acerca da performance, contribuiu bastante para a compreensão da presença do oral em sala de aula, além de redimensionar meu trabalho com gêneros orais. Quando ele afirma que as fronteiras que separavam o oral, o escrito e o performático estão cada vez menor, ganha força a concepção de que ao realizarmos atividades de linguagem oral, o corpo se insere nessa prática, pois o oral não se limita à voz ou ao som produzido pela boca, mas ganha sentido por meio do corpo.

Diante dessa afirmativa, o processo de ensino-aprendizagem com os gêneros orais na minha intervenção, superou a dicotomia fala/escrita. Além de ficar comprovado, por meio das atividades realizadas, que a escrita deu suporte para a organização da fala; ficou evidente, também, que a oralidade se fez presente na sala do 9º ano A, a partir do momento em que pude fazer a leitura de que a voz se alonga no corpo refletindo nas práticas orais seja ela a fofoca, a conversa ou a entrevista .

Mesmo com estes estudos, aqui no Brasil, ainda há a tendência de alguns puristas em querer “higienizar” a língua, considerando que esta modalidade precisa se adequar a norma dita culta, desvalorizando os usos de seus falantes que já estão distantes daquele português da época da colonização. Desta forma, linguístas se apoiam nos estudos sociolinguísticos para defender que a língua não é estática, pelo contrário, passa por processos de mudança, que são resultados da ação coletiva de seus falantes e não erros, como são pregados por aqueles que acreditam na existência de uma língua pura.

Para Bagno (2009), o melhor gramático que existe são seus falantes, por isso a língua tem que servir a eles, e não ao contrário, como vem ocorrendo na escola em que é imposta uma língua diferente daquela que seus estudantes utilizam, totalmente descontextualizada sem sentido real para eles. Por isso, há tendência em se considerar que a modalidade escrita é a única que precisa ser ensinada e aprendida, e a falada é uma variação corrompida da primeira.

Estas considerações realizadas nesta seção, acerca do tratamento dispensado à fala e à escrita nos estudos linguísticos e na sociedade, refletem diretamente nas práticas escolares no ensino de língua portuguesa. Mostra, assim, a

relevância desta intervenção a partir dos gêneros orais, a fim de legitimar também a fala como uma modalidade da língua de suma importância nos eventos comunicativos, e que, portanto, precisa valorizada assim como a escrita. Chega ser primária esta idéia de “ver no oral a infância da literatura e na escritura o desembocar e a diluição da tradição oral.” (SANTOS (1995) apud QUEIROZ, 2007, p.124).

Essa afirmativa será confirmada na próxima seção quando observarei as atividades propostas do livro didático. Verificarei se estas têm como essência pensar a inserção dos gêneros orais no ensino de língua português, ou apenas são um cumprimento as exigências aos documentos oficiais que prevê o trabalho com os textos orais.

### 2.3 OS GÊNEROS ORAIS E O LIVRO DIDÁTICO

Alvo de inúmeras críticas, o livro didático ainda é um dos materiais pedagógicos que circula, e é utilizado com grande frequência nos ambientes escolares. Considerado por muitos como “muleta” para os professores e, por isso, deve ser menos utilizado nas práticas escolares, ele está distante de ser abolido das instituições de ensino, principalmente da rede pública, visto que muitas vezes é o único recurso que a escola dispõe depois do quadro e piloto.

Lajolo (1996) defende que o livro didático, assim como qualquer outro livro, possui sua importância dentro da escola, principalmente nas públicas brasileiras. Entretanto, o que vêm ocorrendo em nossas escolas é que ele acaba por determinar os conteúdos e condicionando as estratégias de aprendizagem.

Para merecer o adjetivo *didático*, esta autora menciona, os professores precisam sistematizar o uso destes livros para o processo de ensino-aprendizagem. Acrescido a este fato de ordem pedagógica, o livro didático precisa estar incluso em um projeto político voltado para a educação, a fim de garantir a qualidade deste recurso pedagógico, como ela afirma:

Por desfrutar de tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na

competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (LAJOLO, 1996, p.4).

Programas voltados para a distribuição do livro e materiais didáticos pelo Estado remontam desde 1938, passando por várias fases e execução, até chegar ao atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) instituído em agosto de 1985. Ele ampliou os objetivos dos programas anteriores, e visa atender aos estudantes do Ensino Fundamental II, além de estar vinculado com editoras privadas as quais são, juntamente com o poder público, responsáveis pelo planejamento e implementação da política pública educacional.

O PNLD tem como objetivo primordial dar suporte ao trabalho pedagógico do professor de cada disciplina, oferecendo opções que condizem melhor à sua realidade escolar bem como o projeto político pedagógico. Para a escolha deste material que subsidiará as atividades em sala de aula é preciso um olhar criterioso e no nosso caso, uma reflexão por parte do educador, de qual a minha concepção de língua, o que eu compreendo como ensino de português, quais os objetivos que meus educandos querem alcançar, quais aspectos linguísticos pretendo motivar em sala de aula. Entretanto, estes questionamentos são colocados em segundo plano, ou não existem na hora da seleção do livro de didático, ocasionando um trabalho incipiente com este suporte pedagógico.

O livro didático “Para viver juntos: português, 9º ano” de Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e escolhido pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal professora Lídia Coelho Pinto para ser utilizado no período compreendido entre 2014 e 2016. Muitos aspectos do trabalho com o texto poderiam ser abordados para analisar esta obra, mas gostaria de fazer, nesta seção, uma análise que levasse em consideração as atividades com os gêneros orais, e como estas contribuem para o desenvolvimento da competência oral dos estudantes do referido ano do Ensino Fundamental.

Marcuschi (2008, p.50) em sua obra intitulada *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, inicia a primeira parte com a seguinte indagação: “quando se ensina língua, o que se ensina?” Ao escolhermos o livro didático, antes de analisarmos qualquer aspecto deveríamos deixar esta pergunta ecoar em nossa práxis pedagógica, a fim de evitar alguns equívocos, ou elegermos ingenuamente este material, priorizando as atividades de cunho gramatical sem levar em

consideração o trabalho efetivo com o texto. Muitas vezes, o próprio educador desconhece sua concepção de língua fazendo-o ignorar qual de fato é o seu objeto de estudo e de ensino, assim como, os fenômenos existentes nela tornando sem critérios sólidos a escolha do material didático e o seu uso.

Uma das propostas que o livro *Para viver juntos: português 9º ano* é o trabalho com textos orais como objeto de estudo e ensino, estando de acordo com Antunes (2009), a qual entende que é inevitável interagir socialmente com os outros senão por meio dos textos. Esta afirmação é uma conformidade entre os linguistas e uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as práticas no ambiente escolar, pois preconizam que o ensino de língua portuguesa deve ocorrer por meio de textos orais e escritos, pois compreendem que eles são pontes para o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos. Desta forma, nos próximos parágrafos vamos observar como são articulados os textos orais no referido material didático, e se a visão teórica dos autores correspondem à prática das atividades por eles propostas, bem como se estas têm sido baseadas para a compreensão e produção ou se tem dado prioridade à primeira em detrimento da segunda.

A apreciação das atividades desenvolvidas a partir dos gêneros orais deve-se ao fato de que ainda há no meio escolar, refletindo nas práticas pedagógicas, um trabalho incipiente com estes, restringindo-se aos exercícios de leitura, quando não uma compreensão errônea e reducionista do trabalho com os textos orais desvinculando-os dos textos escritos ou servindo apenas como suporte para a produção escrita.

Frente a esta realidade emerge a necessidade de se observar como estes materiais didáticos que chegam as nossas escolas abordam esta modalidade linguística, ou seja, há um espaço para o trabalho com a oralidade? Como e quais os gêneros orais tem sido trabalhados? Diante destas indagações surge também o questionamento se há gêneros ideais para se ensinar na sala de aula. (Marcuschi, 2008).

Ao longo do Profletras, ancorados nos estudos de linguistas referenciados, estamos abordamos a importância da concepção de língua para o trabalho eficaz dela em sala de aula. Portanto, frente às considerações feitas e antes de adentrarmos propriamente no livro didático e observarmos como a visão linguística é trabalhada pelos autores, considero relevante expor a concepção deles, a saber:

Nesta coleção, a linguagem verbal é compreendida como processo de interação que se realiza nas práticas sociais. Estas são múltiplas e apresentam características variadas, definidas pelo interlocutor colocado em cada uma das situações comunicativas, pelas finalidades que se pretendem atingir, pelas características do suporte no qual o discurso será tornado público, pelas características específicas do espaço em que esse discurso circulará e pelas especificidades do gênero no qual o discurso será organizado (CLETO; MARCHETTI; STRECKER, 2012, p.6).

Observa-se por esta afirmação que os autores concebem a língua como uma atividade sociointeracionista, em que o indivíduo fará uso dela nas diferentes situações comunicativas, e que, portanto, o contexto social, histórico, político e cultural dele interferirá no uso efetivo da língua. Acrescido à concepção de linguagem, os autores ainda explanam os critérios para planejar e elaborar as atividades do livro:

- Competências e habilidades dos sistemas de avaliação externa – SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básico) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio);
- As competências têm como referencial a matriz do ENEM a qual define cinco competências a serem desenvolvidas durante a vida escolar do aluno. Elas preveem além do domínio da norma-padrão da língua, que os estudantes selecionem, organizem, relacionem e interpretem dados e informações de maneira a elaborarem propostas de intervenção em situações concretas dentro da sociedade.
- As habilidades do SAEB foram utilizadas como parâmetro na elaboração das questões e atividades da coleção. Essas habilidades estão no âmbito do saber fazer, em que pretende preparar os estudantes para as situações reais da vida.

Após estas considerações teóricas, observemos como os gêneros orais são trabalhados nesta obra. O livro está dividido em nove unidades, cada qual iniciada com um gênero textual escrito (contos, crônicas, reportagem, artigo de opinião entre outros) em que há atividades de compreensão e interpretação além da seção destinada aos aspectos gramaticais. Ao fim da unidade é que são propostas as atividades com a oralidade, e das nove unidades trabalhadas a seção Oralidade aparece em seis. Os gêneros orais presentes nesta obra são respectivamente: conversa, contos de assombração, narração de partida de futebol, mesa-redonda, assembleia e discurso de formatura.

A inserção do trabalho com textos orais neste material didático já aponta um passo significativo para a prática deste gênero em sala de aula, mas sua disposição no livro revela que a oralidade não é trabalhada na perspectiva do *continnum* fala – escrita, mas sim como uma dicotomia visto que a proposta de trabalho com a oralidade aparece ao fim da unidade dando a impressão de que estas atividades podem ser facultativas. Percebe-se, desta forma, que o grafocentrismo ainda é forte neste material didático, pois os textos escritos (após uma breve reflexão de um texto não-verbal) são privilegiados na abertura de todas as unidades.

Outro fato que nos possibilita perceber a dicotomia entre fala e escrita em *Para viver juntos: Português, 9º ano* é a descontextualização entre o gênero escrito escolhido para trabalhar na unidade e o gênero oral proposto ao final da mesma. Para ficar clara esta afirmação, eis um exemplo: a unidade três é destinada a estudar a Crônica esportiva e nesta mesma unidade não é proposta nenhuma atividade de oralidade, somente na unidade seguinte em que o gênero é Artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia, na seção Oralidade o trabalho é com Narração de partida de futebol.

Frente a estes dados, questiona-se qual de fato foi o critério para escolha dos gêneros orais para o trabalho de língua portuguesa com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental? Os gêneros mencionados atendem ao critério o qual eles afirmaram utilizar para elaborar as questões e atividades, que é o de desenvolver a habilidade para os usos reais da língua? Ao escolher, por exemplo, Contação de histórias de assombração o que pretendiam os autores? Esta observação remete-nos ao estudo de Marcuschi (2008) que diz:

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. *Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos* (grifos do autor) (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Percebe-se que alguns gêneros selecionados não contribuem solidamente para as situações sociais de interação e raciocínio, visto que estes se acham ancorados em alguma situação real de comunicação, por isso as atividades precisam partir de alguma circunstância que propicie um contexto de produção a fim

de que elas possibilitem aos estudantes desenvolverem produções textuais atentando para a relação entre produtores e receptores.

Nota-se, então, neste material didático, que o trabalho com os gêneros orais ainda é incipiente embora um aspecto positivo e relevante é que as atividades não são sobre os gêneros orais e sim com eles, visto que após cada produção os estudantes são conduzidos a se autoavaliarem em relação ao uso do gênero proposto em relação à postura, entonação, pronúncia de palavras, gestualidade, entretanto, eles não são trabalhados sistematicamente.

### 3 GÊNEROS ORAIS EM AÇÃO: O PROCESSO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Este capítulo é destinado a expor a produção dos estudantes, bem como, analisar as práticas desenvolvidas em sala de aula, o impacto delas nos estudantes e em mim como professora. Além disso, deixar mais claro quem são esses alunos, suas expectativas e postura diante do projeto de intervenção que foi realizado com eles.

No ano de 2013, na Escola Municipal Professora Lídia Coelho Pinto houve uma Feira do Conhecimento idealizada pelos docentes da área de Ciências da Natureza intitulada *Arembepe, aquilo que nos envolve* tendo por objetivo, aproximar ainda mais, os alunos da riqueza cultural e natural que atravessam os saberes locais. Para a realização dessa atividade, todas as turmas da unidade escolar participaram, ficando dois professores responsáveis para orientar a execução dos trabalhos, que contemplavam os aspectos físicos e culturais da região. Essa feira teve uma boa participação e aceitação da comunidade que além de contribuir no processo de construção das exposições (Projeto Tamar<sup>4</sup>, artesões<sup>5</sup>, Chegança Feminina<sup>6</sup>) pôde se ver também nas produções dos agentes daquela região (filhos, vizinhos, colegas, dentre outros).

Figura 3 – Exposição dos alunos do 8º A



Fonte: Acervo Pessoal da Profª Kathleen Prince

Figura 4 – Apresentação da Chegança Feminina



Fonte: Acervo Pessoal da Profª Kathleen Prince

Ao fim do projeto, a equipe docente, juntamente com a gestão e coordenação escolar avaliou positivamente o impacto deste para o aprendizado dos estudantes,

<sup>4</sup> O Projeto Tamar atua na comunidade de Arembepe sensibilizando a população da necessidade da preservação das tartarugas marinhas da região.

<sup>5</sup> Os artesões a que me refiro nesta pesquisa são aquelas pessoas que disponibilizaram do seu acervo pessoal peças antigas (toalhas de crochê, ferros antigos, rede de pesca) para expor na Feira.

<sup>6</sup> A Chegança Feminina de Arembepe é uma adaptação da Chegança dos Mouros na qual é narrada as lutas entre os mouros e os portugueses. A apresentação é feita com música, dança e poesia.

bem como, para a instituição, por perceber a disposição dos alunos em desenvolver as atividades. Apesar disso, houve turmas que não compreenderam nem vivenciaram a proposta da feira, mas de uma maneira geral a tentativa de estreitar a relação escola-comunidade, a fim de dialogar com as vozes vindas de fora dos muros escolares foi alcançada.

Mesmo a participação discente tendo sido considerada um aspecto positivo, alguns colegas avaliaram que a integração dos meninos à atividade se deu devido ao “espírito de festa” que acabou permeando o processo. A princípio também defendi esta posição, pois a turma a qual fiquei responsável poucos alunos se propuseram a construir o material para a feira, ficando sob a minha responsabilidade e de um colega criar a exposição para que a classe não fosse excluída do projeto.

No entanto, essa minha postura mudou, após conversar com os alunos e perceber que no dia da exposição dos trabalhos, a maioria se ausentou da sala não apenas por falta de interesse ou para fazer algazarra pela escola, mas porque não se viram na produção final da atividade, pois aquela não foi a Arembepe na qual eles viviam ou que conheciam; o trabalho não foi idealizado por eles, mas sim sob a ótica de seus professores que têm uma percepção diferente da deles sobre a comunidade. Aliado a esse fato, vejo, também, que o prazer e o lúdico devem estar associados de maneira produtiva nas práticas educativas.

Os estudantes dessa turma – na ocasião da feira era 7º ano D – se identificaram com as temáticas de outras turmas, com o que foi produzido por outros colegas. Algumas falas dos alunos revelaram a decepção deles em não terem produzido algo melhor, e o encantamento com o trabalho alheio que traduziu seu cotidiano, possibilitando se verem naquelas produções.

Ao refletir sobre essas falas, me entristeci juntamente com meus alunos por me considerar responsável pelo pouco envolvimento deles na Feira do Conhecimento. No processo de construção não os motivei a fazerem uma leitura do mundo, da comunidade a qual eles estão inseridos. Não percebi, a princípio, que o espírito de festa que tomou conta da feira, na verdade, era o corpo pulsante desses meninos, revelando toda performatividade deles. As danças, as músicas entendidas como barulho nada mais era que a voz desses indivíduos se alongando e prolongando no corpo (MATOS, 2014).

O leitor deve estar se questionando o que tem a ver essa Feira do Conhecimento com o projeto de intervenção, uma vez que esse evento foi realizado

um pouco antes do meu ingresso no Mestrado Profissional. Pois bem, sempre que penso sobre o fato de ter escolhido trabalhar com os gêneros orais em sala de aula, recordo-me de que esta feira, as falas e o comportamento dos meus alunos ficaram fortes em mim repercutindo de maneira decisiva na escolha de meu percurso de pesquisa/intervenção.

Quando foi proposto pensar uma nova prática para as aulas de língua portuguesa sabia que o aspecto considerado como negativo seria para mim o caminho para construir uma práxis significativa.

Desta forma, considero que essa feira fez parte do processo de intervenção, pois a partir dela, pude ler a teatralidade<sup>7</sup> presente nesses estudantes. Mesmo sem saber, já tinha iniciado uma etnografia sobre minha sala de aula, ao buscar ouvir meus alunos e tentar compreender o porquê da falta de interesse no momento da construção das atividades, mas a participação “festiva” no dia da feira. Pude perceber que ali havia muito mais que uma falta de interesse, mas já revelava que a comunidade precisava estar no cotidiano das aulas de língua e não apenas em momentos esporádicos, como mera convidada.

Essa experiência de trazer a comunidade para dentro dos muros da escola foi baliza para etnografar minha realidade pedagógica.

### 3.1 ETNOGRAFIAS E LETRAMENTOS NA SALA DO 9º ANO

Ano de 2014, hora de conhecer as novas turmas do 9º ano e dentre elas elegei aquela em que seria desenvolvido o projeto de intervenção. Diante disso, emergiram os seguintes questionamentos: Será que a hipótese de trabalhar com gêneros orais possibilitaria aos alunos daquele ano se verem nas aulas de português? Será que ressignificaria as práticas pedagógicas? Será que a oralidade de fato era um traço marcante na cultura desses meninos? Qual critério iria utilizar para escolher a turma?

---

<sup>7</sup> A teatralidade é aqui compreendida tal como é defendida por Zumthor (1998), pois ele acredita que o termo “evoca uma espontaneidade que se inventa a ela própria ao exprimir-se como sensação espacial, em que se amalgamam o som (o canto, ou simplesmente os jogos da voz), o gesto, a mímica, a dança”. Desta forma, nos estudantes o que foi entendido como falta de interesse ou algazarra, na verdade era a maneira espontânea de expressar quem eles são.

Para os alunos poderia até ser mais um ano letivo que estava se iniciando, momento de rever os colegas e professores, fazer o compromisso de estudar mais, não ficar na recuperação ou perder de ano. Mas para mim parecia que estava entrando pela primeira vez em sala de aula, pois diante das leituras e debates realizados no Profletras não tinha mais como manter a mesma postura.

Imersa nesses pensamentos e questionamentos, iniciei a tarefa de escolha da turma já que ambas as classes eram novas para mim e não conhecia os estudantes. Não podia escolher aleatoriamente, então, desde o primeiro dia de aula, minha apresentação foi pensando na aplicação do projeto de intervenção.

Nessa apresentação, tanto no 9º A quanto no 9º B, iniciei falando a eles das minhas expectativas para o ano que começava, como era minha maneira de trabalhar, e que a partir daquele ano queria planejar as aulas com a ajuda deles, ouvindo-os, conhecendo suas necessidades.

Essa postura me acompanhou por todo o processo de intervenção, pois adentrei na sala de aula não só como professora, mas, sobretudo, como aprendiz. Santos (2008) defende que esta atitude precisa acompanhar o profissional da educação, tendo em vista permitir que as práticas de linguagem assumam uma concepção mais crítica, pois o professor ao assumir essa postura:

[...] ajuda a resolver problemas, tira dúvidas e estimula a autoconfiança para minimizar as dificuldades. Entre professor e aluno desenvolve-se uma relação de parceria, favorável à troca de experiências. Isso demanda desse profissional competências para criar as condições necessárias a uma aprendizagem ativo-participativa entre os agentes, capaz de suscitar o interesse pelas ações comunitárias, desenvolvendo valores de respeito, de solidariedade e de responsabilidade social. (SANTOS, 2008, p. 123)

Assumindo o meu papel de agente de letramento, a fim de criar um ambiente mais descontraído, na apresentação, solicitei que um estudante apresentasse o outro falando o nome e um pouco do que sabiam do colega, pois eles já se conheciam do ano anterior. Após esse momento, começamos a conversar sobre a escola, como tinha sido a trajetória deles até ali, qual a relação com a língua dentro e fora da sala de aula, se eles achavam ou se comportavam como se utilizassem duas línguas diferentes, quais as dificuldades de aprendizagem.

Em ambas turmas, nesse primeiro contato, os alunos falaram pouco. Fizeram apenas algumas considerações bem semelhantes nas duas classes, como no

diálogo abaixo quando questionei sobre as dificuldades de aprendizado de língua portuguesa:

*Professora: - O que vocês aprendem em sala de aula, vocês usam no dia-a-dia?*

*Alunos: - Às vezes...*

*Antonio Miguel: - Quando a gente vai fazer prova para estágio.*

*Professora: - Vocês acham igual ou diferente a língua usada dentro e fora da escola?*

*Alunos: - Diferente...*

*Professora: - Diferente em quê?*

*Bruna: - Na rua a gente fala gíria, xinga...*

*Victória: - Na escola a gente tem que falar certo.*

*Bruna: - É ... tipo na rua com os colegas é mais descontraído.*

Essa conversa ocorreu na sala do 9º B e serviu para validar a afirmação de que a escola tem ensinado uma língua diferente daquela que os estudantes fazem uso. E a partir daí pude chamar a atenção deles de que não há o português certo ou errado, mas situações em que a nossa fala é mais monitorada ou menos monitorada.

Nessa primeira aula, percebi também que eles atribuem à língua o papel de inclusão ou exclusão social, pois durante nossa conversa surgiram colocações de que é importante aprender a variante culta para crescer na vida, obter ascensão social. Vê-se, a partir daí, que a associação do domínio da norma dita culta ao prestígio social, tão difundida em nossa sociedade, que ganha coro nas práticas escolares e se reproduz no discurso desses estudantes. Essa situação não lhes possibilita valorizar as variantes que fazem parte do seu cotidiano considerando-as menor.

Essas colocações dos alunos são reflexos de um pensamento que tem sido difundido não só nas escolas, mas é reforçado pelos meios de comunicação os quais tendem a divulgar a noção de *certo* e *errado* desde os séculos XVIII e XIX (BAGNO, 2009). Aliado a esse fator as falsas ideias de que “o português é uma das línguas mais difíceis do mundo”, “a língua escrita é a forma certa da língua porque tem lógica, enquanto a língua falada é caótica e desregrada”, “os jovens são usam

gírias e têm um vocabulário pobre” faz com que esses alunos as vejam como verdades absolutas e inquestionáveis, e diante dessa equivocada concepção de língua, eles a consideram de difícil aprendizado.

Na aula seguinte, com o intuito de refletir junto com os estudantes como têm sido as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas quais estávamos envolvidos, e ampliar a discussão da aula anterior, levei o texto motivador “Aula de Português: Uma tragicomédia que pode ser vista na sala de aula mais próxima”. Nesse texto, o autor Sergio Simka narra, de maneira cômica, a rigidez das aulas de língua, repleta de nomenclaturas e práticas que não acrescentam ao cotidiano dos alunos, ao contrário, aos poucos matam a dinamicidade da língua.

**Aula de Português**  
**Uma tragicomédia que pode ser vista na sala de aula mais próxima**

*Sérgio Simka \**

O professor chega, cumprimenta o pessoal com um sorriso, escreve na lousa seu nome, a disciplina e em letras tamanho 20:

**DITADO**

O burburinho transforma-se em risadinhas. Um destemido, lá do fundo, solta:

- É pra mim copiar, professor?

As lembranças subitamente saem da boca de um aluno:

- Fazem quinze anos que não faço ditado.

Um engraçadinho:

- Não diga-me uma coisa dessas...

Outro resolve perguntar:

- O senhor está brincando com nós, não está?

Uma moça observa:

- Só pode ser trote. Você acha que o professor vai vim no primeiro dia de aula?

Ao que outro completa:

- Espero que você esteja certa.

Um aluno levanta a mão:

- Professor, gostaria de fazer uma colocação.

O professor atento.

- Me perguntaram há dois dias atrás e eu não subo, tipo assim, responder. Em "contas a pagar", esse "a" tem crase?

- Não, o "a" não tem acento grave.

- Acento grave? Mas, professor, perguntei se o "a" tem crase...

Outro cochichou:

- Não esquenta, é só um pequeno detalhe.

- Pessoal, boa noite, para começar, gostaria de ditar apenas cinco palavras. Tudo bem?

- É pra intregá?

- Não.

- Vai valê nota?

- Não.

Ditou. Pediu que cinco alunos escrevessem as respectivas palavras na lousa, para posterior correção.

1- XAMPU  
2- PREESTABELECIDO  
3- ES RRA  
4- SOCIOECON MICO  
5- MU ARELA

O momento da correção foi inesquecível. A cada palavra corrigida, gritos, urros, vaias, filhos da..., uma grande variedade de expressões, algumas das quais jamais ouvidas.

A última palavra então fez tremer o teto da classe. Só não caiu por causa da manutenção feita nas férias.

- Não acredito!

- Ele está fazendo nós de bobo.

- Estou pasmo.

- O senhor anda fumando tóxico.

- Jura que é assim que nós escreve?

O professor apenas balançou a cabeça.

- Meu Deus, é preciso ter fé demais!

Todos olharam para a voz. Um silêncio absoluto.

- Não posso crer... Será que eu aprendi errado toda a minha vida? Como vou encarar de frente a língua portuguesa daqui por diante?

A classe ia soltar aquela gargalhada, mas a palidez de seu rosto impediu.

O aluno pôs a mão no peito. Fechou os olhos. E caiu da carteira. Duro.

Todos se aproximaram. De repente, levantou-se rindo.

- Mas é um bocó mesmo!

- Só podia ser o José Chaves!

- Bem, na próxima aula, vamos estudar o período composto por subordinação. Vocês sabiam que "É necessário aprender gramática", a oração "aprender gramática" se classifica como oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo? E que...

Ouviu-se um barulho. José Chaves tinha caído de novo. E não se levantou mais.

\* Professor universitário e colunista da revista Conhecimento Prático - Língua Portuguesa. Criou e coordena para a editora Ciência Moderna a série "Não é um bicho-de-sete-cabeças". Autor de dezenas de livros. Informações: [www.lcm.com.br](http://www.lcm.com.br).

Esse texto, que causou risos nos alunos e identificação com a história contada, revela um ensino de língua pautado em regras que silenciam as vozes desses meninos. Em relação a esse fato, Ferrarezi (2014) faz uma crítica severa aos currículos escolares ao considerá-los silenciosos e silenciadores, e um dos mecanismos na "arte do silêncio" no ambiente escolar. Ele considera que a

preocupação excessiva em querer se ensinar a gramática torna as práticas de ensino-aprendizagem da língua estéril e mortificante.

Nessa tragicomédia trabalhada em sala de aula, o autor ilustra esse crime no momento em que o aluno cai duro no chão diante de tantas regras e nomenclaturas impostas tão distantes de sua realidade. Nas minhas práticas cotidianas, vinha matando aos poucos meus alunos, pois apesar de criar projetos com outros colegas de disciplinas diferentes, participar de formações continuadas eu ainda ensinava língua portuguesa de maneira descontextualizada.

De acordo com uma análise nos currículos de língua portuguesa feita por ele em escolas particulares e públicas, ficou notório que tem sido priorizado apenas o ensino da gramática a qual sozinha não permite desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Essa prática, segundo Ferrarezi (2014), contribui para a perpetuação do silêncio em sala de aula, não o silêncio da boca apenas, mas um silêncio da mente. Isso faz com que ele afirme que os currículos escolares são criminosos.

A matriz curricular muitas vezes propõe o ensino da gramática normativa como se ela sozinha fosse suficiente para desenvolver as habilidades comunicativas. No caso da matriz do município de Camaçari (apêndice A), nota-se a iniciativa de descentralizar a gramática das aulas de português, no entanto, polariza o ensino da língua. A proposta desse documento é trabalhar os textos e depois a gramática. Na tentativa de não fazer a distinção eu vinha trabalhando equivocadamente o texto como pretexto para o ensino da gramática.

O problema não reside em ensinar ou não a gramática. Antunes (2009) ressalta que ela não pode ser a condutora tampouco ser excluída, desta forma propõe uma mudança no foco de ensino. Ao invés de polarizar a língua, os gêneros conduzirão quais aspectos linguísticos devem ser mobilizados em sala de aula, ou seja, quais conhecimentos gramaticais serão necessários para produzir efeitos de sentido na leitura ou escrita de determinado texto.

Desta forma, mesmo sendo cobrados e até fiscalizados por coordenadores da Secretaria a respeito do cumprimento dos conteúdos exigidos estaria dando vida ao currículo proposto para ensino. Como querer dos estudantes uma autonomia, me mantendo assujeitada a uma proposta que não condiz com a realidade diária?

Surge, então, a importância dos projetos de letramento propostos por Kleiman (2000), pois como professora não posso ficar refém, imobilizada e silenciada por

estes currículos. Ela entende por esses projetos, a realização de atividades que se aproximam dos usos reais da língua. Estas atividades possibilitarão aos alunos desenvolverem os ruídos que fazem a vida ser vida. (FERRAREZI, 2014).

De posse dessas reflexões possibilitadas pelo o texto de Sergio Simka, eu precisava que os alunos também fizessem a leitura de como tinha sido nossas aulas de português até aquele momento, e de quais caminhos precisávamos seguir se quiséssemos transformar essas práticas dando sentido a elas.

Desta maneira, após a leitura individual, iniciamos nossa reflexão. No 9º ano A transcorreu da seguinte maneira:

*Professora: - Essa história faz vocês lembrarem alguma outra?*

*[Risos]*

*Alunos: - Sim::... A gente::*

*Professora: - Como vocês conseguiram se ver?*

*Marcelo: - Falando errado.*

*Professora: - E tem falas erradas no texto?*

*Marcelo: - Esteje.*

*Davi: - Tóchico também.*

Nesse momento, mais uma vez reforcei a questão da variação, trabalhada na aula anterior, e retomamos o diálogo acerca do texto.

*Professora: - Vocês já participaram de aulas desse tipo?*

*Alunos: - Várias vezes...*

*Driele: - Na aula de professor...*

*Professora: - Não precisa citar nomes. Apenas me fale de sua experiência numa aula desse tipo.*

*Driele: - A aula parece que nunca vai acabar. Parece palestra.*

*Bruna: - Quando termina esqueço tudo.*

*Marcelo: - A gente só faz copiar.*

*Professora: - E em qual aula vocês se sentem bem?*

*Uirá: - Educação Física.*

*Ana Beatriz: - Artes.*

*Professora: - Por quê?*

*Uirá: - A gente sai da sala.*

*Professora: - E como nossas aulas de Português podem se tornar melhores?*

*Diferentes da do texto?*

*Uirá: - Podemos fazer menos dever. (riso)*

*Gildásio: - A professora trazer textos pra gente ler e depois fazer debate.*

*Açucena: - Conversar mais.*

*Professora: - Como assim, conversar mais? Sobre o quê?*

*Açucena: - Sobre o dia-a-dia, alguma coisa que acontecer aqui ou no país.*

*Geovana: - Pró, (aluna levanta a mão) podia também em cada unidade fazer uma apresentação.*

*Professora: - Que tipo de apresentação?*

*Geovana: - Sei lá... Uma peça, por exemplo.*

Diante desse diálogo, notei que os alunos se sentiam seres inanimados e que não atribuíam valor aos conteúdos trabalhados, pois ao término das aulas se esqueciam do que tinha sido abordado. Apesar dessas práticas calarem suas bocas, não silenciaram suas mentes, pois cada uma das falas destes alunos revelam que eles têm consciência do que vinha acontecendo nas aulas e não se conformavam com a situação.

A partir das falas de Geovana e Uirá, pude perceber que as disciplinas de Artes e Educação Física estavam cumprindo seu papel na área de linguagens, pois explorava o corpo pulsante desses meninos, enquanto que as minhas práticas de Língua Portuguesa não possibilitavam, sem redundância, eles viverem uma língua viva.

Ainda estava presa ao ensino exclusivo da gramática que não percebia a fluidez da língua presente neste corpo movente dos alunos. Desta forma, com estas colocações dos estudantes, percebi que o trabalho com o oral já tinha se iniciado, faltava agora reunir as ações a fim de que eles se percebessem no processo de construção de uma nova prática pedagógica.

Além desse intuito acima descrito, a aula para exibir o filme *Os Croods* foi pensada, também, para observar a leitura de mundo dos estudantes, bem como, a leitura que eles faziam da escola, da comunidade e da sua própria trajetória estudantil.

Essa animação narra à aventura da última família pré-histórica em que o pai, por medo do mundo exterior, tenta manter todos os familiares em uma caverna. O conflito inicia quando sua filha mais velha conhece o jovem Guy que está em busca do novo, proporcionando uma aventura por meio de descobertas as quais causam medo e rejeição por parte do pai que tende a querer viver rusticamente.

Achei conveniente os alunos assistirem a esse filme para pensarem nossos comportamentos diante da sociedade, em particular na escola, como somos moldados a nos mantermos sempre do mesmo jeito, refletir quais são as cavernas que aprisionam o conhecimento e a criação dentro dessa instituição.

O roteiro de leitura do filme (apêndice F) foi criado com a intenção de motivá-los a pensar nessas questões, embora antes deles assistirem a animação, eu pedi que a visse fazendo uma ponte com nosso cotidiano e com as discussões realizadas nas aulas anteriores. Por meio desse roteiro quis mobilizar algumas reflexões, a saber:

- 1) Se eles estavam abertos a uma mudança, se tinham medo delas ou preferia que as práticas de linguagem permanecessem as mesmas.
- 2) O papel da sociedade para seu aprendizado representada pelas diversas instituições sociais as quais eles circulavam.
- 3) A relevância da escola para a contribuição na produção do conhecimento deles.
- 4) Quais mudanças poderiam ocorrer em nossas aulas a fim de promover um novo modo de ensino-aprendizagem.

O roteiro de leitura foi entregue apenas pela metade da turma. Por esses alunos que entregaram, observei que alguns não compreenderam a metáfora proposta para estudar a nossa relação dentro do ambiente escolar no que tange ao ensino-aprendizado da língua portuguesa. Comecei a reflexão por meio das questões que não foram compreendidas pelos alunos, e notei que o problema foi o de expressar na escrita o entendimento das propostas.

E aqueles que atenderam ao propósito da atividade, pude evidenciar as seguintes questões:

- 1) Quando questionados se são homens da caverna ou modernos, a maioria afirmou ser um homem moderno, associando modernidade ao uso da tecnologia. Eles não relacionaram nem ao pensamento nem à criatividade,

a concepção de mundo deles, se eram ou não preconceituosos, diante de situações ou pessoas diferentes de sua realidade.

- 2) Revelaram ter medo do novo, pois não sabiam se conseguiriam se adaptar às novidades. Embora tenham proposto inovações na sala de aula, muitos se consideravam dentro de cavernas por desconhecer muitas coisas do mundo.
- 3) A voz do pai, aquele que dita as regras, foi comparada a da diretora ou dos professores, pois eles veem nessas figuras escolares um exemplo. Eles percebem que as orientações por mais que sejam rígidas e não concordem com elas são para o bem deles. No entanto, apesar de se identificarem com as personagens Eep (a filha mais velha) e Guy (o jovem inovador), os alunos, diferente das personagens, aceitam as decisões escolares, pois já estão adaptados à elas que lhes chegam como algo normal sem possibilidade de negociação.

Na última questão do roteiro de leitura, ao pedir a eles sugestões a fim de modificar nossas aulas de língua portuguesa, a maioria solicitou aulas fora da sala ou da escola, a presença da comunidade como interlocutora de suas produções, além de ajudá-la nas diversas demandas. No entanto, as respostas das alunas Samara, Nicole, Edith, Caroline e Ana Beatriz conseguiram sintetizar com mais clareza as outras ideias propostas pelos demais colegas. Eis as colocações destas estudantes:

*“Nas escolas deveria criar mais eventos que envolvia as crianças os adolescente que inclua a Educação, cultura, tecnologia. Que deixa-se ela criar, buscar.”* (Samara Menezio).

*“No caso das aulas, os professores usarem seus assuntos ao nosso dia-a-dia, de um jeito fácil, que entedemos e que botemos em prática. Assim os alunos observariam que a escola é uma necessidade para a sociedade. Uma coisa leva à outra.”* (Nicole Kelly).

*“Aulas mais discursivas, aulas fora da sala com prática, experiências, mais eventos culturais na escola, exposições, entrevistas, mais reuniões nas comunidades, participações de todos da comunidade e mais diálogo, conversa.”* (Edith França).

*“Nós podíamos fazer aulas orais ou debates para podemos desenvolver mais a língua portuguesa.” (Caroline Jesus).*

*“Minha ideia é a “EXPRESSÃO COM ARTE” que seria agente reunir um multirão que se expressasse com uma pintura no rosto ou na roupa, sobre o que agente acha da sociedade hoje em dia, seja com o rosto todo preto representando o racismo ou um homem se vestir de mulher contra a agressão que um homossexual recebe na atualidade e isso ajudaria tanto na escola quanto na rua, para mudar o pensamento crítico que varias pessoas têm...” (Ana Beatriz Araújo)<sup>8</sup>.*

Esta última atividade descrita permitiu que eu decidisse aplicar o projeto de intervenção no 9º ano A. Por meio da leitura do filme, esta turma foi a que me deu retorno de que queria e estava disposta a mudança. Na outra turma ficou impossível visualizar a leitura de mundo dos estudantes, pois de trinta e oito estudantes, apenas oito entregaram a atividade proposta.

A princípio esse não era um critério de escolha, mas a entrega das atividades e a participação efetiva, pelo menos de uma parte significativa da turma, pesaram na escolha, porque eu ficaria na escola apenas na I e II unidade, pois no segundo semestre sairia de licença-maternidade. Eu precisaria de que os alunos se comprometessem a construir junto comigo uma prática eficaz para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Com o 9º B seria um desafio trabalhar os gêneros orais, a fim de compreender o silêncio deles, ao não entregar as atividades, não participar das discussões. Seria enriquecedor compreender que “a oralidade implica tudo o que em nós se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar” (ZUMTHOR, 2010 apud MATOS, 2012, p.203). Mas naquele momento, o fator tempo era primordial, e o 9º A era que me oferecia dados para construir reflexões a fim de ressignificar as aulas.

Escolhida a turma, foi o momento de instigar neles a curiosidade epistemológica sem a qual não há preparação para conduzir os estudantes à autonomia. A curiosidade que menciono aqui, não é aquela ingênua, mas a curiosidade que permite o indivíduo aprender à custa de suas próprias práticas e descobertas. Para iniciar tal objetivo, levei para sala o texto *Um trabalho para*

---

<sup>8</sup> Apêndice H – Questionário respondido pelos alunos

*detetive* publicado originalmente numa revista científica, mas que retirei do livro didático *Linguagem, criação e interação*.

### Um trabalho para detetive

*Nem sempre os pesquisadores arriscam a vida em missões perigosíssimas – embora isso já tenha acontecido com alguns, e não só com o Indiana Jones. Raramente eles se veem às voltas com lindas espiãs e donzelas em apuros. Mas existem semelhanças entre o trabalho de um pesquisador e o de um detetive. Há histórias de pesquisas que valem como romances policiais. Vou relatar aqui uma dessas histórias, que começou no século passado e de certa forma continua ainda hoje.*

A história de mistério a que me refiro é a do descobrimento de certas relações entre as línguas do mundo. Nós todos sabemos que as línguas às vezes são muito parecidas e às vezes são muito diferentes. Assim, homem é *hombre* em espanhol, *uomo* em italiano, *homme* em francês. Essas palavras são muito parecidas e a explicação é que todas elas eram pronunciadas da mesma maneira há cerca de dois mil anos. Naquela época a palavra era mais ou menos *ómine* (escrito hominem).

Na verdade, as quatro línguas mencionadas (português, espanhol, italiano e francês) eram então uma só língua. Como dois mil anos não é tanto tempo assim, até hoje é fácil ver que são muito parecidas.

Mas muita gente não sabe que certas línguas atualmente muito diferentes também vêm de uma língua única, que foi falada há cerca de quatro mil anos. Elas mudaram tanto que hoje só especialistas conseguem perceber suas semelhanças. Assim, o português também é parente do inglês, do russo e do grego, embora algumas palavras sejam bem diferentes. É o caso da palavra *homem*, que é *man* em inglês, *tcheloviek* em russo e *ánthropos* em grego.

Mas, como se descobriu que o português, o inglês, o russo, o grego e muitas outras línguas da Europa e da Ásia eram formas modernas de uma mesma língua antiga?

### Nosso homem na Índia

Essa história se inicia no final do século 18, na Índia, que era na época uma colônia britânica. O inglês William Jones era um juiz servindo em Bengala (hoje Bangladesh) e se interessava pelas línguas e pela cultura do país onde vivia. Ele estudou sânscrito, uma língua antiga da Índia, que já não é falada desde antes de Cristo. Só que, no decorrer desse estudo, ele encontrou algo que não esperava: um enorme número de palavras que se pareciam no sânscrito, no latim, no grego, no alemão e no inglês. Veja no quadro abaixo como as palavras *pai* e *mãe* são semelhantes nessas línguas:

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Sânscrito	Pitar	matar
Latim	Pater	mater
Grego	Pater	meter
Alemão	Vater	Mutter
Inglês	Father	mother

Havia tantas semelhanças que Jones concluiu que não poderiam ser fruto do acaso. Essas línguas deveriam ser resultado da evolução de uma única língua, falada há muitos séculos. Em 1786, Jones publicou seu trabalho e voltou ao tribunal.

A partir dessa época, os linguistas (pesquisadores que estudam as línguas) começaram a procurar outras línguas que pudessem ser ligadas a essa família. Também tentavam descobrir como seria a língua original. Essa língua original é denominada “indo-europeu”.

### As histórias de Grimm

O segundo capítulo de nossa história ocorreu por volta de 1822, com um estudo do alemão Jakob Grimm sobre a língua de seu país. Vocês talvez já tenham ouvido falar dele: era um dos irmãos Grimm (Jakob e Wilhelm), autores da famosa coleção chamada *Contos de Grimm*. Entre esses contos estão *A Gata Borralheira*, *João e o Pé de Feijão* e *Rapunzel*. Jakob foi um dos grandes linguistas do século passado.

Ele e outros pesquisadores descobriram que as línguas não mudam de qualquer jeito; na verdade, seguem algumas regras. Isso dá pistas de como era a língua inicialmente.

Grimm notou que, quando uma palavra em latim, grego ou sânscrito começa com **p**, a correspondente nas línguas germânicas (alemão, inglês, sueco etc.) começava com **f** (em alemão, às vezes escrito **v**, mas pronunciado **f**). Você pode ver isso nas palavras que significam *pai*: em latim era *pater*, em alemão é *Vater* (pronunciado *fater*) e em inglês é *father*.

Outra coisa que Grimm observou é que nas palavras nas quais o latim tem **c**, as línguas germânicas têm **h**. Veja a palavra *chifre*: *cornu* em latim, *Horn* em alemão e *horn* em inglês.

A regularidade é encontrada em tantos casos que Grimm achou que poderia chama-la “lei”. Hoje, essa correspondência (**p**, **c** em latim, **f**, **h** nas línguas germânicas) é conhecida como Lei de Grimm.

### A grande família

As línguas que resultaram da evolução do antigo indo-europeu são chamadas indo-europeias. Hoje elas são faladas em uma grande parte do mundo. Alguns exemplos delas são: o hindi (falado no norte da Índia), o iraniano, o polonês, o armênio, o norueguês, o curdo (do norte do Iraque) e o tcheco. Todas elas são parentes do português, porque, afinal de contas, são formas atuais do indo-europeu.

As diferenças são muito grandes, depois de as línguas evoluírem separadamente durante milênios. Mas as semelhanças ainda existem. Tomemos por exemplo o português e o russo. Hoje são línguas extremamente diferentes. Mas o brasileiro que estudar russo vai topa o tempo todo com semelhanças que não podem ser simplesmente coincidência. Veja abaixo algumas palavras:

Português	Russo
Lua	Luná
Mãe	Mat
Dois	Dva
Três	Tri
Dez	Diésiat
Sol	Solntse

As diferenças observadas entre o português e o russo seguem correspondências regulares, ou seja, outras “leis” como a Lei de Grimm.

### **A investigação continua**

Ainda hoje os linguistas estão ocupados reconstituindo o indo-europeu original. Embora não seja possível escrever um texto ou manter uma conversa nessa língua, já se sabe muito a respeito dela.

Esses estudos também permitem que a gente saiba um pouco como foram as migrações dos povos que falavam o indo-europeu na Pré-História e como as línguas mudam através dos tempos.

Sabemos que existiu um povo há quatro mil anos, que vivia no sul da atual Rússia e falava uma língua única. Esse povo se expandiu para diversas regiões: algumas pessoas foram para o Irã, outras para a Índia, outras para a Europa. Aonde iam levavam sua língua e em muitos lugares acabaram impondo-a aos povos que viviam anteriormente na região.

A partir do século 16, as línguas indo-europeias foram trazidas para a América inclusive para o Brasil. Hoje, os falantes das línguas indo-europeias são de todos os tipos físicos e nem sempre descendem daquele povo original. No Brasil, por exemplo, há pessoas de origem portuguesa, italiana e alemã, ou seja, que vieram de países onde atualmente se falam línguas indo-europeias. Mas muitos brasileiros têm origem africana, indígena, japonesa ou árabe, que não tem nada a ver com o indo-europeu. Apesar de ter uma origem diferente, eles também são falantes de português e, portanto, de uma língua indo-europeia. Em outras palavras, existe até hoje um grupo de línguas indo-europeias, mas não existe um povo indo-europeu.

Vejam então quanta coisa se tirou daquela observação feita por William Jones, enquanto descansava do estudo de seus processos, no ano 1786!

PERINI, M. A. . Um trabalho para detetive. *Ciência Hoje das Crianças*, 01 jun. 1996.

Retirado do livro: SOUZA, Cássia Garcia de. **Linguagem, criação e interação**: 9º ano. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

Eu já tinha trabalhado com esse texto com duas turmas anteriores a fim de eles conhecerem a história e curiosidades da Língua Portuguesa. Naquele ano, além desses aspectos, os conduzi a pensar que eles, também, podem ser investigadores da sua língua. Assim como os linguistas, eles poderiam fazer descobertas importantes; mesmo não sendo novas para o meio linguístico seriam novidades para o mundo deles.

Com esta aula, já estava preparando-os para a postura que seria imprescindível terem para a intervenção com os gêneros orais, pois como bem coloca FREIRE (1996), “o exercício da curiosidade convoca imaginação, intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (p.34).

Essas atividades do módulo I permitir selecionar a turma para aplicar o projeto de intervenção, fazer a leitura crítica do comportamento dos alunos e da minha prática, além de etnografar a sala de aula. Com essas primeiras aulas, consegui pensar como poderia explorar o trabalho com os gêneros orais. Agora vamos conhecer melhor quem são esses meninos e os letramentos que os constitui.

### 3.1.1 CORPOS PULSANTES EM CENA

Figura 4: A turma do 9º ano A - 2014



Fonte: Acervo Pessoal da Professora Fernanda Vera Cruz

A turma escolhida era composta por trinta e seis alunos, sendo vinte e três meninas e treze meninos. Na ocasião da aplicação do questionário (apêndice B), estava presente apenas trinta e quatro estudantes. A maioria deles tinha quatorze anos, portanto, estava dentro da faixa etária considerada ideal para esse ciclo de aprendizagem; apenas um aluno tinha quinze anos e outro dezesseis.

Quando questionado para falar um pouco sobre o círculo familiar deles, foi revelado que: a maioria das famílias era composta por quatro membros incluindo o aluno, mas nem sempre constituída como a família tradicional, pois na figura do pai, às vezes era um padrasto e da mãe uma madrasta. Nas famílias maiores moravam além dos pais e irmãos, os avôs ou algum outro parente; e as menores eram formadas por pais divorciados na qual residia apenas o aluno, um irmão ou irmã e geralmente a mãe. Esses dados constam no questionário ao lado da quantidade de

peças que residem com o estudante, onde eu pedi que eles colocassem as iniciais do parentesco dessas pessoas.

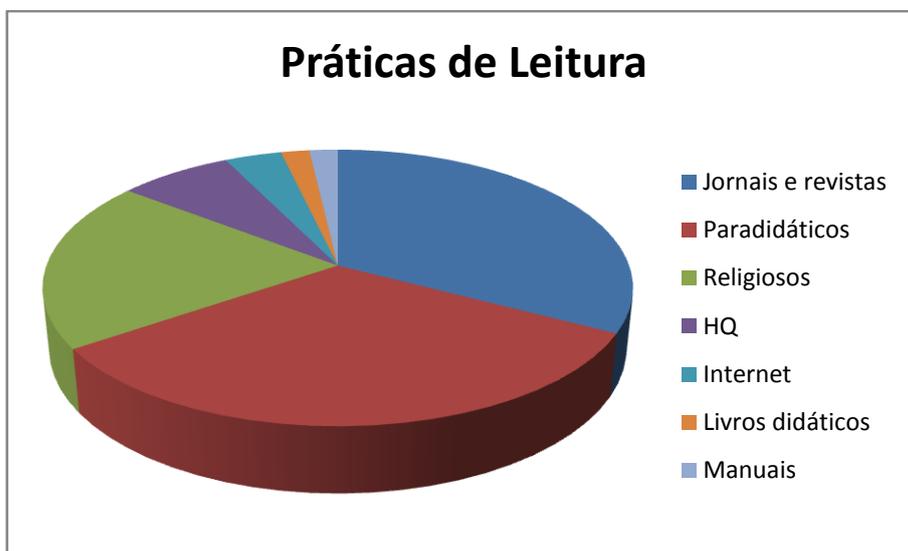
Percebe-se a partir daí que a classe era bem heterogênea, com formação e concepção de família bastante diferenciada dos padrões considerados tradicionais. Essa situação reflete claramente na vida escolar, pois mostra que esses alunos estão envolvidos em diversas práticas de letramentos a começar de casa. Um aluno, por exemplo, que reside com seus pais e avôs tem presente em casa letramentos de gerações diferentes que ajudam a constituir sua prática de escrita, leitura e oralidade. Pois como bem situa Souza:

É fundamental destacar que, longe de serem neutras, as práticas de uso das linguagens são múltiplas, historicamente situadas e marcadas pela heterogeneidade relacionada aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar na sociedade. (SOUZA, 2015, p. 39)

Ocorre é que mesmo não sendo legitimadas pela sociedade, as diversas práticas de letramento existentes nos diferentes contextos os quais os estudantes transitam contribuem para o seu desenvolvimento de leitura e de escrita. (ROJO, 2009, p. 98).

Observemos os conhecimentos dos alunos a partir do gráfico 1 que mostra as leituras realizadas tanto pelos estudantes quanto por algum membro da família, possibilitadas pela inserção deles em diferentes contextos de vida. Revela ainda que a maioria dessa prática é realizada fora do ambiente escolar.

Gráfico 1 – Práticas de leitura



Fonte: Pesquisa da autora

Vê-se, então, que a ideia de que os alunos de escola pública não leem e de que suas famílias não contribuem para o desenvolvimento de sua capacidade leitora não se aplica nessa turma.

Segundo esses jovens, a leitura de jornais e revistas é realizada por seus pais, enquanto que eles ou seus irmãos leem paradidáticos ou romances. Os textos religiosos, seja a Bíblia ou outros escritos, aparecem em segundo lugar como atividade leitora realizada, seja no círculo familiar ou na igreja em grupos de jovens, cultos, reuniões. Os livros didáticos a que eles se referem aparecem em duas situações: ou um irmão mais velho lendo para as avaliações escolares ou a mãe estudando para a faculdade, nesse caso um livro científico. As revistas em quadrinhos também fazem parte do repertório de leitura desses estudantes associado ao momento de descanso e lazer. Percebe-se, também, a partir desse gráfico que poucos consideram a internet como suporte de leitura embora estejam uma boa parte do seu tempo conectados.

Gráfico 2 – Práticas de escrita



Fonte: Pesquisa da autora

No que tange as práticas de escrita, a maioria percebeu que o bilhete deixado pela mãe na porta da geladeira ou um recado com recomendações de tarefas a serem feitas ao longo do dia fazem parte dessa atividade. Reconheceram também, aquelas propostas pela escola, como a redação, os trabalhos das diferentes

disciplinas, os exercícios propostos, além dos projetos que os pais ou irmãos constroem para o trabalho ou faculdade. Assim como na prática de leitura, eles não viram as redes sociais como instrumento de escrita, mas de entretenimento juntamente com a escrita de poemas ou pensamentos no caderno ou o ato de copiar músicas dos cantores/bandas preferidos.

Basta olharmos o gráfico 2, referente aos hábitos de escrita desses alunos e de sua família para constatarmos as afirmações descritas acima.

Diante desses dados, percebi que esses alunos circulavam por diversas esferas de letramento e que a família era a referência para essas práticas. Observa-se, assim, que é falsa a ultrapassada concepção de que estes sujeitos não leem ou não escrevem. Eles não fazem essas atividades impostas pela escola, mas realizam as que estão ligadas ao seu contexto cultural. Esses estudantes e suas famílias estão inseridos no modelo ideológico de letramento proposto pela teoria de Street (1984) que valoriza as diversas práticas de letramentos ocorridas na sociedade e que vão se modificando através dos tempos.

Por que falo desse modelo de letramento? Considero-o relevante, porque ficou evidente que o trânsito desses meninos por diversas agências de letramento auxiliou nas reflexões e colocações deles durante as aulas no projeto de intervenção. Temos como exemplo, a leitura do filme “Os Croods” em que as falas citadas anteriormente revelam uma postura crítica acerca do que pensam e querem da escola e da sociedade na qual eles vivem. Além disso, acredito que os letramentos do grupo possibilitaram o projeto não ser apenas um documento com problema, objetivos e metodologias, mas ganhou corpo a partir do momento em que entrou em ação no contato com esses sujeitos.

Desta forma, o que notei foi a presença do modelo ideológico de letramento, uma vez que este favorece ao aluno a consciência de estar no mundo e ser protagonista social. Mesmo tendo a necessidade de amadurecer, encontrei nesses jovens um forte senso crítico e o saber se colocar diante dos seus pares. Essa turma que era composta por indivíduos com vários anseios e interesses, que os moviam, atribuía diferentes sentidos a sua presença na escola e ao conhecimento. Observei que essa postura deles era o resultado dos diferentes letramentos participados.

O enfoque ideológico permite ao indivíduo pensar criticamente acerca da realidade que o envolve, saber se colocar nas diversas situações. As práticas de linguagem pautadas a partir desse modelo possibilitam o rompimento com o

silenciamento das salas de aulas, pois essa concepção favorece “o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização dos agentes sociais, em sua cultura valorizada, na contra-*hegemonia* global” (SOUSA; SANTOS, 2005 apud ROJO, 2009, p.100).

E o letramento escolar? Como ele estava se realizando na vida desses estudantes? Como a intervenção contribuiu para as práticas desse ambiente?

As atividades de leitura e escrita realizadas na agência escolar às vezes são realizadas como obrigação não permitindo aos professores e alunos refletirem sobre sua realização.

Desta forma, foi difícil construir atividades a partir da modalidade falada da língua, uma vez que foi (e continua sendo) desafiador atribuir significado ao ensino nessa perspectiva inseridos numa sociedade marcadamente grafocêntrica. Mesmo tendo percebido nessa turma uma boa leitura de mundo, enquanto professora precisava articular esse conhecimento tendo em vista a autonomia dos estudantes, valorizando a presença dos seus conhecimentos e apresentando-lhes novas realizações linguísticas.

### 3.2 DA FOFOCA À ENTREVISTA: TRANSITANDO PELOS GÊNEROS ORAIS FOFOCA / CONVERSA / ENTREVISTA

Na seção anterior, as atividades desenvolvidas permitiram escolher a turma de aplicação do projeto, etnografá-la e descobrir os letramentos presentes nela. Aqui, mostrarei e analisarei como foi, efetivamente, o trabalho com os gêneros orais fofoca, conversa e entrevista. Como já mencionado, no segundo capítulo, a proposta inicial era em cada unidade trabalhar os gêneros entrevista e debate que conduziria ao seminário intitulado “A história oral de Arembepe”. Como não foi possível, por razões também já explicitadas, transitamos apenas por esses três gêneros em duas unidades letivas. Apresento, sumariamente, como foi pensado este trabalho:

UNIDADE	AÇÃO / GÊNERO	ATIVIDADES
Primeira	Etnografia da turma	Rodas de conversa. Leitura de textos e exibição de filmes a fim de despertar para a proposta de uma nova prática pedagógica.
Segunda	Entrevista	Levantamento prévio sobre o gênero. Exibição de entrevistas (vídeos ou áudio). Produção e refacção das entrevistas.
Terceira	Debate Oral	Levantamento das informações obtidas por meio das entrevistas. Exibição do filme “O grande desafio” Observação de debates políticos. Debate sobre a relevância das informações obtidas por meio das entrevistas para a constituição oral de Arembepe.
Quarta	Seminário	Selecionadas as informações, por meio dos gêneros anteriores, os estudantes e a professora iriam pensar em um público-alvo para direcionar a mensagem.

Entendendo a oralidade como um modo de produzir conhecimentos, as atividades propostas foram pensadas em refletir como os gêneros orais estão presentes em nossa sociedade, mas os vemos e vivenciamos de maneira tão natural e espontânea, que não atentamos para os seus usos e funcionalidades. Dessa forma, os gêneros estudados em sala de aula foram pensados para colocar os alunos em situações de comunicação diversificadas, bem como, pensar sobre elas.

Ao pensar nessa realidade, na sequência didática, na aula cinco, do módulo I (apêndice D) foi proposta a exibição do documentário “A história da palavra – O nascimento da escrita”. Esse vídeo levanta questões pertinentes acerca das motivações político, social e cultural para o surgimento da escrita. Além de ressaltar a tentativa humana de materializar a fala e mostrar de onde surgiu a concepção da supremacia da escrita sobre a fala. Os aspectos abordados neste documentário enriqueceram a aula e permitiram aos alunos pensarem essas questões pertinentes em relação à fala e à escrita.

Com essa aula, tive a pretensão de chamar atenção dos estudantes para a reflexão que Bonfim (2014) faz sobre o fato da nossa formação grafocêntrica. Ela não nos permite pensar a oralidade como uma forma de produzir conhecimentos, mas está sempre associada à escrita como se fossem indissociáveis. Segundo ele, essa maneira de pensar faz com que se perpetue concepções de comunidades e culturas ágrafas como símbolo de inferioridade àquelas que valorizam o sistema da escrita.

A partir dessa aula, discutimos sobre a importância da modalidade falada em nossa sociedade, e revelou que os alunos tinham a ideia de que gênero oral era somente falar, conversar e o compreendiam de maneira ingênua, outros nem sabiam a que se referia. Refletimos que a presença e a importância dos gêneros orais no nosso cotidiano é tão importante quanto a modalidade escrita. Aos poucos eles foram percebendo dentro das próprias práticas escolares, que uma exposição oral é tão complexa quanto a redação de um texto exigido em qualquer disciplina.

*Ana Paula: - Não gosto de falar aí na frente. Fica todo mundo olhando, esqueço tudo.*

*Driele: - É, mas escrever é pior. As palavras somem. Tá tudo na cabeça e chega na hora não consigo passar para o papel.*

*Caio: - Por isso que falar é mais fácil.*

Por essa última colocação, vê-se que a concepção de fala deste aluno é aquela defendida pelos “puristas” de que essa modalidade da língua é desorganizada. Por isso, as atividades realizadas com essa turma foram pensando em:

[...] dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades (SCHNEUWLY, 2004, 117).

Aproveitando esse momento, questionei-os acerca das práticas orais ocorridas em Arembepe, tanto dentro quanto fora da escola, e, por unanimidade, eles me afirmaram que prevalecia a fofoca, seja no meio familiar, entre amigos ou vizinhos. É bem verdade que como já observava a postura dos alunos dessa escola, desde minha chegada nela, já tinha percebido que a fofoca era presente no meio deles, mas precisava ouvir dos estudantes esta realidade. No entanto, a leitura tinha que partir deles enquanto falantes dessa comunidade e não do meu olhar de pesquisadora.

Quando menciono que o gênero fofoca foi trabalhado em sala de aula, me refiro na valorização das práticas orais que circulavam no meio social dos alunos. A fofoca foi o primeiro passo para provocá-los acerca da presença da oralidade no meio deles e permitir que essa prática fosse reinventada, permitindo que se realizasse nas aulas de língua portuguesa, o que Souza (2011) denomina letramentos de reexistência.

Por letramentos de reexistência a autora compreende que é o ato de “incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções” a fim de “assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato.” (SOUZA, 2011, p. 36). A partir dessa proposta, de pensar as práticas menos valorizadas na escola, mas que são vivenciadas pelos estudantes tanto fora quanto dentro desta instituição, conclui que além da fofoca, a conversa também tinha o seu lugar dentro da sala de aula como instrumento de aprendizagem.

Diante desse fato, quando pensei nos possíveis gêneros orais a serem desenvolvidos na sala do 9º ano, já cogitei a possibilidade de trabalhar com a entrevista, ao perceber que ela se assemelhava à fofoca no intuito do querer saber, conhecer algo ou o outro. Estaria, assim, valorizando uma prática de linguagem dos alunos e ampliando seu repertório linguístico. Um gênero menos formal e um mais

formal. Por isso quando afirmo que trabalhei o gênero conversa, é porque foi de fundamental importância ensinar aos alunos o respeito à fala do outro e que o nosso dizer sempre tem um destinatário.

Além disso, não estaria me afastando da matriz curricular do município que propõe para esse ano o trabalho com textos da esfera jornalística. (apêndice A)

Acrescido a esse fato, a entrevista é uma atividade presente em nossa sociedade, e de alguma forma estamos inseridos nesta prática, independente de sermos ligados à área de comunicação. Seja na seleção de um emprego, em uma consulta médica assumimos o papel de um entrevistador ou entrevistado tendo sempre em vista a interação, o interrelacionamento entre os pares.

Após a exibição do documentário, expliquei aos alunos que eles participariam do projeto de intervenção com os gêneros orais a fim de repensar o lugar destes em nossa sociedade, os usos formais e informais, como objeto de ensino-aprendizagem. Além de permitir a ressignificação das aulas de português, a fim de se tornarem de fato práticas de linguagem na escola, assim como as aulas de Artes e Educação Física conforme os alunos mencionaram.

Mesmo não tendo o seminário, as atividades envolvendo os textos orais, foram pensando na história oral de Arembepe. Para isso, a turma foi dividida em seis equipes, com seis componentes, cada qual responsável por um tema referente à região que auxiliasse a compreender a formação oral da comunidade, a saber: Aldeia Hippie, Crenças, Festas, Pescadores, População e Turismo.

Para o início do trabalho com a entrevista, perguntei-lhes o que eles tinham de conhecimento sobre ela. As respostas foram as mais variadas, indo de perguntas as quais à medida que eles iam dizendo eu registrava no quadro. Quando eles consideraram esgotadas as palavras que se referiam, pedi que as analisassem e vissem quais de fato remetiam ao gênero a ser estudado.

Mesmo sendo um gênero de grande circulação nos veículos de comunicação, alguns alunos não o reconheceram. Vincularam-no a um gênero jornalístico, mas não conseguiram identificar sua estrutura seja oral ou escrita. Percebi esse fato a partir do momento em que eles confundiram reportagem e notícia com a entrevista. No entanto, fui lhes explicando que embora fossem gêneros da mesma esfera e possuíssem funções semelhantes, suas estruturas eram diferentes e que a entrevista embora se apresentasse na modalidade escrita, ela era essencialmente oral.

Feitas essas considerações, solicitei que cada equipe trouxesse na aula seguinte exemplos de entrevista fossem oral ou escrita. Mais uma vez, alguns confundiram e levaram reportagens ou outras seções de revista ou jornal. Desta vez não intervi a fim de sanar a dúvida. Solicitei que eles socializassem o material que cada um trouxe, e aquelas equipes que levaram a entrevista mostrou aquelas que não atenderam a proposta da atividade explicando como se constituía esse tipo de texto. Agi dessa forma, para me descentralizar, não ser a única destinatária das atividades, e permitir aos alunos se escutarem.

Antunes (2009) chama atenção que é uma prática corrente da escola o professor ser o único receptor dos textos produzidos pelos alunos, por isso os exercícios desenvolvidos em sala de aula perdem sua função e intencionalidade. Todos levaram material impresso, mas mesmo assim levantei questões acerca das diferenças e semelhanças entre as entrevistas realizadas oralmente e daquelas escritas. Expliquei-lhes que a maioria das entrevistas escritas perdem traços da oralidade, devido elas passarem por revisões, reescritas além de não ficar visível para o leitor a presença do corpo do entrevistador e do entrevistado. O contrário ocorria nas produções orais, pois inscrita no tempo, entre a preparação e a realização das entrevistas são quase concomitante o que conserva as características próprias de um texto oral (FÁVERO, 2000).

Figura 5 - Modelo de entrevista da Equipe População

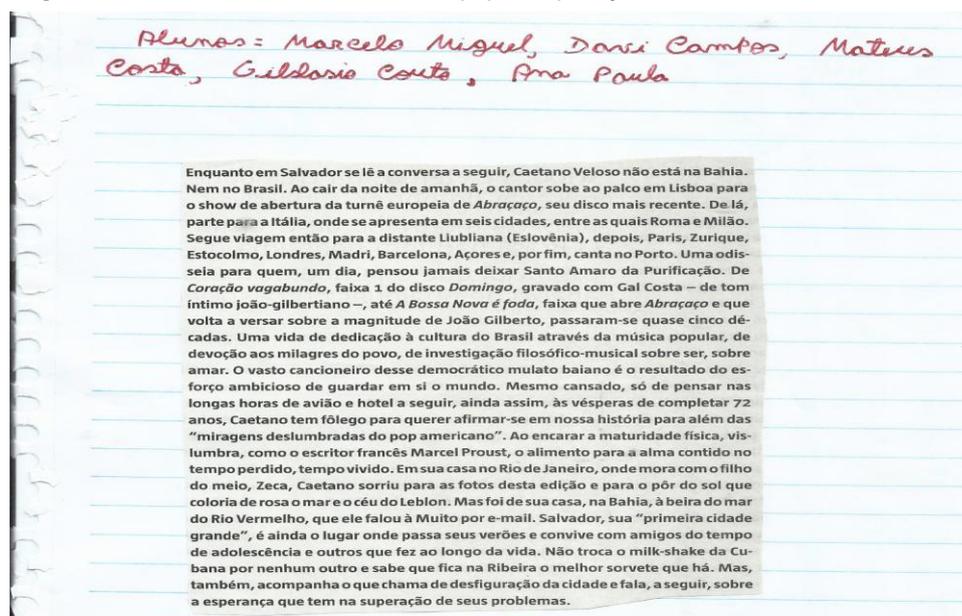


Figura 6 – Modelo de entrevista da Equipe Pescadores

**bbbAREMBEPE**  
**Prefeito se reúne com pescadores**  
 Publicada em 30/01/2014 às 11:01

Foto: Agraldo Silva



O titular da Sedap, Luiz Orlando Oliveira

Na segunda-feira (03/02), os pescadores de Arembepe se reúnem com prefeito Ademar Delgado e com o secretário da Agricultura e Pesca, Luiz Orlando Oliveira, para falar do empenho da Prefeitura em ter acelerado o processo de quitação do débito referente ao período de adversidades climáticas no Município do ano de 2012, que vai de junho e agosto.

A reunião acontece às 10h, na sede da Colônia de Pescadores Z-14, em Arembepe. No total, 64 pescadores foram beneficiados com o valor retroativo, que corresponde a soma de três salários mínimos.

O benefício é pago aos pescadores e marisqueiros cadastrados na Sedap (Secretaria do Desenvolvimento da Agricultura e Pesca), que exercem a atividade de forma artesanal, individualmente ou em regime de economia familiar. O auxílio de 2013 também já foi quitado pela Prefeitura e o recurso para o período de adversidades climáticas deste ano também está garantido.

De acordo com o secretário Luis Orlando de Oliveira, o pagamento do benefício demonstra a preocupação da administração municipal com o trabalho desenvolvido pelos profissionais. Atualmente, a Sedap possui 138 pescadores e marisqueiros cadastrados.

Para o presidente da Colônia de Pescadores Z-14, Ajax Tavares, a reunião será "um momento de confraternização entre a administração municipal e os pescadores de Arembepe".

Ruchella  
 AUCENA  
 THAISLONE  
 CAMILA  
 LAIZA  
 ARIELY

9 ANO A

Fonte: Pesquisa da autora



Figura 8 – Modelo de entrevista da Equipe Festas

ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE CAMAÇARI —  
 LUIZA COSTA MAIA —  
 NA ELEIÇÃO DE 2010

Confira entrevista!

**Nossa Metrópole - A senhora termina no final do ano o primeiro mandato como deputada estadual e já declarou que vai partir para a candidatura de reeleição. Qual o balanço dessa primeira experiência?**

**Luiza Maia** - Muito positivo. Desde a década de 70 faço política só em Camaçari. Não tinha dimensão, na prática, do mandato de deputada estadual, mas cheguei bem, com quase 80 mil votos e estou dando meu recado. Optei pela política porque nunca aceitei as desigualdades sociais, injustiças, racismo, exclusão de jovens e idosos, discriminação das mulheres, através do machismo e violência doméstica. Consegui fazer debates sobre educação, saúde, reforma política, reforma agrária, meio ambiente, valorização da mulher, dentre outros temas. Apresentei projetos importantes como Voto Aberto, Tribuna Popular e mesmo enfrentando a falta de interesse para se votar em projetos de autoria dos deputados aprovamos a Lei Antibaixaria e a CPI do Tráfico de Pessoas.

**Qual foi a principal dificuldade na Assembleia Legislativa?**

Fazer com que o Poder Legislativo se aproximasse mais do povo. Ver aquela galeria vazia é uma tristeza. Estava acostumada com a Câmara

de Camaçari, onde a política é muito efervescente. Sinto falta da participação e fiscalização popular. Outra dificuldade tem sido mudar a decisão de só votar, prioritariamente, projetos oriundos do Poder Executivo. Isso desmoraliza a Casa, pois retira do parlamentar sua principal prerrogativa.

minuir, nem fazer com que eu desistisse. Como dizia meu pai, "sou carne de peçoço" (risos). Inventaram um monte defeitos, mas sabiam que o projeto veio para regulamentar o art. 282 da Constituição Estadual, que diz que o papel do Estado é preservar a imagem da mulher. Então é contraditório o dinheiro público financiar o que está na contramão dessa orientação constitucional. A campanha para incitar a violência e desvalorização da mulher, através da música, estava crescendo de forma absurda, precisava por um freio naquela situação. Esse tipo de canção fortalece a ideia de que a mulher não tem valor e contribui para aumentar a violência. O projeto inicial vetava o uso de qualquer dinheiro público, mas os deputados emendaram, restringindo o alcance da Lei para recurso público estadual, apenas. Por isso, organizamos uma campanha denominada "Cruzada Antibaixaria" pelo interior e atualmente 20 municípios já aprovaram e tramita em mais uns 30.

**O projeto inicial do Antibaixaria vetava o uso de qualquer dinheiro público, mas os deputados emendaram, restringindo o alcance da Lei para recurso público estadual, apenas. Por isso, organizamos uma campanha denominada "Cruzada Antibaixaria" pelo interior e atualmente 20 municípios já aprovaram e tramita em mais uns 30.**

**A Lei Antibaixaria foi a sua principal vitória na Assembleia Legislativa. A senhora acredita que a sociedade contribuiu para que fosse aprovada?**

Com certeza. Tenho plena consciência que só aprovamos porque houve uma grande pressão da sociedade. Na época, muitos deputados tentaram ridicularizar o projeto, mas não conseguiram me di-

minuir, nem fazer com que eu desistisse. Como dizia meu pai, "sou carne de peçoço" (risos). Inventaram um monte defeitos, mas sabiam que o projeto veio para regulamentar o art. 282 da Constituição Estadual, que diz que o papel do Estado é preservar a imagem da mulher. Então é contraditório o dinheiro público financiar o que está na contramão dessa orientação constitucional. A campanha para incitar a violência e desvalorização da mulher, através da música, estava crescendo de forma absurda, precisava por um freio naquela situação. Esse tipo de canção fortalece a ideia de que a mulher não tem valor e contribui para aumentar a violência. O projeto inicial vetava o uso de qualquer dinheiro público, mas os deputados emendaram, restringindo o alcance da Lei para recurso público estadual, apenas. Por isso, organizamos uma campanha denominada "Cruzada Antibaixaria" pelo interior e atualmente 20 municípios já aprovaram e tramita em mais uns 30.

**A senhora está entrando em outra polêmica com o projeto que pretende vetar a 'sexualização' da mulher na publicidade.**

O objetivo central do projeto proíbe a veiculação, publicação ou qualquer outro meio de divulgação, no estado da Bahia, de peças publicitárias que utilizem mensagens sexuais como ▶

41

Fonte: Pesquisa da autora

Bianca  
 Drielle  
 Nyene  
 Wiliane  
 José Rodrigues

Figura 9 - Modelo de entrevista da Equipe Crenças

10 SALVADOR DOMINGO 27/4/2014 **mujo**

**Entre 2010 e 2013, a senhora pesquisou a distribuição dos genótipos (variações) do HPV na Bahia. Há alguma particularidade em relação ao Brasil?**

Primeiro, é preciso dizer que existem mais de 180 variações do HPV. Dessas, 40 estão relacionadas com infecções do trato genital e apenas 12 estão comprovadamente associadas com o câncer. As pessoas precisam entender que o HPV é extremamente frequente. De 80% a 90% da população até 50 anos vai estar em contato com o vírus em algum momento, e 80% dos casos vão ser passageiros. O câncer é a exceção. A pessoa vai adquirir o HPV logo depois do início da vida sexual, e a própria imunidade, na grande maioria, vai resolver essa infecção. Há um alto índice de frequência de HPV até os 30 anos e, depois, uma queda. Por isso, é ideal fazer o teste após essa idade, porque, até os 30, a gente já espera que seja positivo. Entre as variações que provocam câncer, as mais comuns são a 16 e a 18. Elas são responsáveis por 70% dos casos. A vacina que está sendo distribuída agora é para esses tipos e também para o 6 e o 11, que são HPVs de baixo risco, associados a 90% das verrugas. Agora, existe uma variação por continente. Esses são os tipos mais comuns na Europa e na América do Norte. Na África, que tem o maior

número de casos, outras variações são mais frequentes. Aqui em Salvador, o que encontramos na nossa pesquisa foi que os tipos oncogênicos mais comuns são o 16 e o 56. O 18 não é tão encontrado.

**Isso poderia influenciar a eficácia da vacina na cidade?**

Precisaríamos de mais estudos para afirmar isso. O que a gente sabe é que o tipo 16, que é o mais comum e está coberto pela vacina, leva a um risco de câncer 400 vezes maior que os demais. Não sabemos quão agressivo é o tipo 56. Além disso, é importante ressaltar que nosso estudo é inicial e foi feito com diversas pacientes, não só com aquelas que tinham câncer. A principal mensagem é que as mulheres precisam continuar fazendo o preventivo, porque mesmo aquelas vacinadas estão expostas a outros tipos de HPV.

**Alguns especialistas questionaram a vacina, justamente por isso que a senhora fala, de não ser eficiente para todos os tipos de vírus.**

Eu acho a campanha de vacinação fantástica. Com certeza vai haver uma redução [dos casos de câncer]. Minhas filhas se vacinaram porque viram a propaganda na televisão e acharam importante. A gente nunca vai conseguir vacinar contra todos os

tipos de HPV. Esse é o início de uma caminhada. É o que a gente tem no momento. O primeiro país que promoveu a vacinação foi a Austrália, e os trabalhos provenientes de lá mostram que existe uma redução das verrugas genitais, e isso vai diminuindo mesmo entre as pessoas que não são vacinadas. Os custos dos tratamentos para o governo também vão diminuir. Essas lesões de baixo grau não levam ao câncer, mas têm um custo para o sistema de saúde.

**Como a campanha de vacinação está limitada a uma faixa etária da população, não seria mais eficiente se o governo investisse na ampliação do rastreamento por meio do Papanicolau?**

Temos que pontuar algumas coisas. O câncer de colo de útero ainda é um problema de saúde pública. É o terceiro câncer mais frequente em mulheres. Houve uma grande evolução com o surgimento do Papanicolau. Só que, nas últimas décadas, não se consegue mais diminuir o índice exclusivamente com essa ferramenta, principalmente em países de dimensão continental, porque é preciso uma logística muito grande. O teste tem uma variação de 50% a 80% de chance de detectar a doença. Então existe uma grande possibilidade de detectar um falso negativo. Por isso, é importante repetir o exame. Outra questão é que, como a citologia é muito barata, coisa de cinco, quinze reais, então o exame acaba sendo feito por técnicos, que avaliam uma quantidade enorme de material, e isso leva a erros. Então, o sistema tem que melhorar, claro, com mais investimento. Mas são duas coisas

«As pessoas precisam entender que o HPV é extremamente frequente. De 80% a 90% da população até 50 anos vai estar em contato com o vírus»

8 SALVADOR DOMINGO 27/4/2014 **mujo**

*Ana Paula Almeida*  
3º ano A

Ao conversarmos sobre a estrutura, um aluno levantou uma dúvida:

*Gildásio: - Professora, entrevista e documentário é a mesma coisa, né?*

*P: - Eu posso dizer a você que para construirmos um precisamos do outro.*

*Gildásio: - No documentário que nós estamos fazendo, tivemos que entrevistar os moradores daqui.*

*P: - Justamente, para fazer um documentário você pode precisar de entrevistas para obter as informações que você precisa para construir ele.*

Como essa dúvida surgiu ao fim da aula, me comprometi com eles de levar na aula posterior exemplos de documentário e entrevista para orientá-los.

Com essa aula coloquei os alunos em contato com esses dois gêneros a fim de que vissem como eles se realizavam, pois como salienta Ramos (1997), o fracasso no aprendizado dos discentes encontra-se na insistência de práticas que visam apenas a memorização e definição de termos. Para esta autora, ao levar exemplos de como se realiza, na sociedade, os gêneros na modalidade oral, atentamos os alunos para as práticas reais deles possibilitando um aprendizado eficaz.

Se ficássemos apenas na sala de aula, o máximo que obteria era a reprodução de um conceito, de uma estrutura. Mas como a intenção da intervenção era permitir aos alunos se apropriarem do uso da língua na modalidade oral, ao concordar com esta mesma autora, de que usando é que se aprende usar uma língua, acredito que ao assistirem os vídeos pensando nas semelhanças e diferenças entre os gêneros possibilitou a eles construírem a definição bem como atentar para a função deles dentro da sociedade.

Fomos à sala de vídeo, e lá eles assistiram ao documentário *Arembepe, aquilo que nos envolve* produzido por estudantes de Serviço Social da Unime Salvador, e uma entrevista do programa *De frente com Gabi – Mc Anitta*, exibido por uma emissora de TV brasileira. Acho pertinente falar que a escolha desse último não foi aleatória, pois a entrevistadora tem a postura de à medida que realiza uma entrevista fazer uma leitura crítica das informações dadas pelos entrevistados. Esse aspecto é muito importante para a execução de uma entrevista para que esta não se torne apenas sequências de perguntas e respostas sem um objetivo definido.

Figura 10 – Alunos assistindo o documentário *Arembepe, aquilo que nos envolve* e a entrevista *De frente com Gabi – Mc Anitta*.



Fonte: Pesquisa da autora

Após a exibição dos vídeos, retomei a dúvida gerada na aula anterior. Sem distinguir e identificar para eles documentário de entrevista, eu solicitei que eles descrevessem o que eles tinham assistido. Ao agir dessa forma, minha postura foi diferente daquela à qual Ferrarezi (2014) denomina “a prática da palavra irresponsável” onde o professor faz perguntas sem um propósito real à vida do estudante ou que acrescente ao aprendizado.

Ao permitir que eles falassem espontaneamente sobre os vídeos assistidos não foi intenção perceber o que eles não sabiam sobre os gêneros em estudo naquele momento. Ao contrário, quis possibilitar que o conhecimento fosse construído por meio da partilha do saber de cada um, mesmo que houvesse uma colocação equivocada.

A princípio eles se detiveram apenas à temática do que assistiram.

*P: Assistimos na última aula, dois vídeos lembram?*

*As: - Sim...*

*P: - O que vocês puderam perceber de semelhança e diferença entre eles?*

*Açucena: - O primeiro fala de um lugar e o outro de uma pessoa.*

*P: - Sim, o que mais vocês puderam visualizar?*

*Dalila: - No documentário tem várias entrevistas. E a entrevista é só com uma pessoa.*

*P: - Qual foi documentário e qual foi entrevista?*

*Gildásio: - O primeiro foi documentário, o segundo entrevista.*

*P: - Como chegaram à essa conclusão?*

*Dalila: - Porque no segundo Gabi está fazendo perguntas da vida de Anitta.*

*P: - Vocês me disseram em outra aula que o objetivo da entrevista era informar, mas os dois vídeos não estão trazendo informações?*

*Vítor: - Sim, mas na entrevista Gabi fez uma pesquisa sobre a vida de Anitta.*

*P: - Por que será que Gabi fez essa pesquisa?*

*Dalila: Para organizar as perguntas.*

Por esse diálogo, notei que eles começaram a diferenciar os gêneros a partir do conhecido, a entrevista. Eles não conseguiram construir um conceito sobre documentário, mas pelo direcionamento que a conversa foi seguindo deu para perceber que eles distinguiram um documentário da entrevista. Mas como mediadora do conhecimento, reforcei que o documentário mesmo trazendo informações é um gênero de caráter cinematográfico, e é construído através de uma leitura subjetiva de quem o produz.

Essa aula não estava prevista durante o processo de construção da sequência didática, mas ao tomar essa decisão, pus em prática o que Santos (2008) considera um projeto de letramento. Pois, os alunos tiveram atuação efetiva, contribuindo com seus letramentos e dúvidas, do planejamento às avaliações. E assim foi ocorrendo, pois como professora, assumi o papel de articuladora das atividades, aberta também ao aprendizado, sabendo que cabia a mim sanar dúvidas, resolver problemas e estimular a autoconfiança para minimizar as dificuldades.

A fim de conseguir efetivar essas ações que cabiam a mim, o gênero conversa foi essencial para obter êxito. A cada momento, nas aulas, sempre escutava os alunos para construirmos juntos a intervenção. Muitas sugestões de como realizar as apresentações das atividades partiram das ideias dos estudantes.

Vale ressaltar que esses gêneros não foram trabalhados de maneira estanque, avisando a eles, hoje vamos trabalhar a conversa, na próxima aula a entrevista. Não, foram trabalhados dentro do próprio processo de uso, principalmente a conversa, por já ser um gênero o qual eles dominavam. Por meio dela, quis apenas ressignificar sua utilização na sala, no intuito deles perceberem que não é somente a voz da professora que é legitimada nas aulas. Eles precisavam aprender a escutar uns aos outros, pois os colegas também possuíam vivências e experiências que colaborariam para sua prática de linguagem.

Essa tarefa foi árdua, pois todos queriam falar de uma vez só, principalmente quando estavam sendo dadas orientações para a construção da entrevista. Às vezes alguns só falavam as ideias sobre as atividades se fosse comigo ou apenas com um colega mais próximo, mesmo quando eles estavam em equipes. Mas ressaltei para eles que aquela era uma atividade da turma e que estariam deixando uma grande contribuição para se pensar uma nova prática de língua portuguesa.

Como nossos acordos foram sempre realizados através do diálogo, para a construção da entrevista não foi diferente. Solicitei que as equipes se reunissem, para fazerem um levantamento das informações que eles tinham acerca da temática a qual eles estavam responsáveis. A equipe sobre as crenças da região foi a que mais apresentou dificuldades de realizar essa atividade. No entanto, componentes de outros grupos auxiliaram nessa tarefa, falando um pouco do que sabiam sobre a religiosidade do local e já dando sugestão de quem poderiam ser os entrevistados.

Figura 11 – Trabalho em equipe: Levantamento de informações sobre a comunidade.



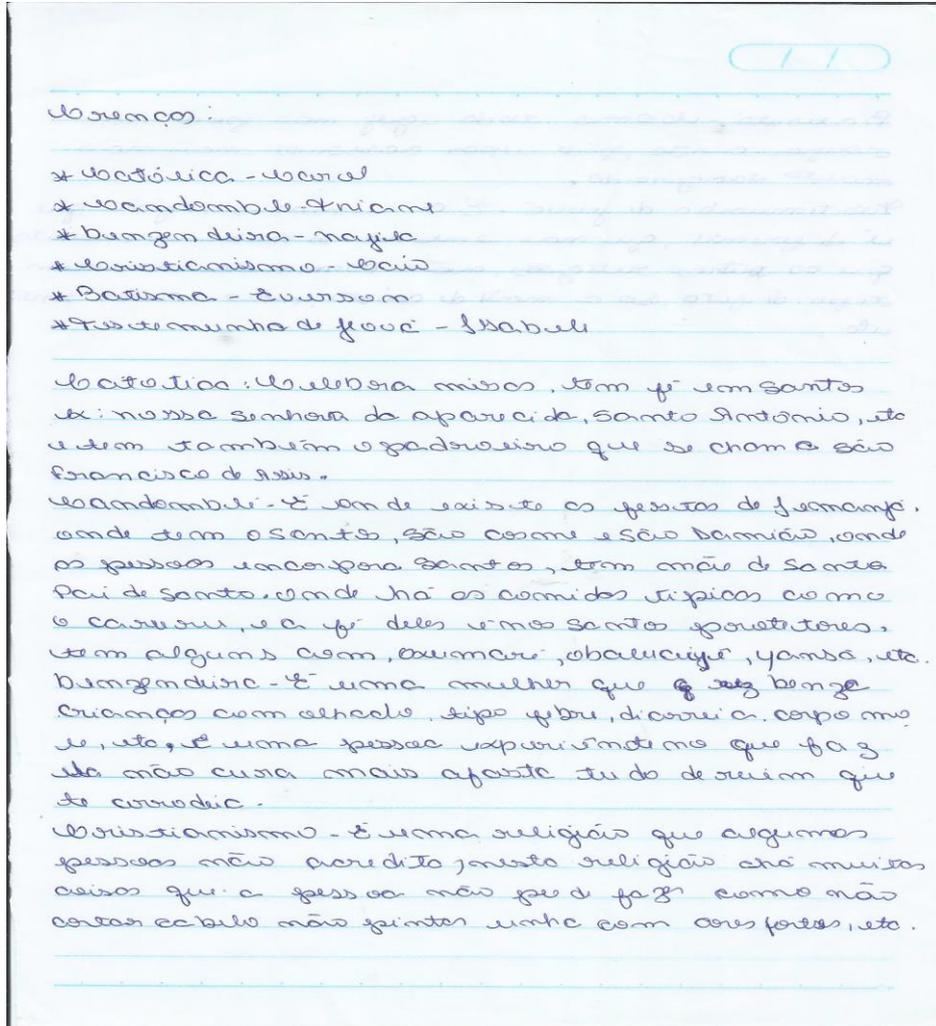
Fonte: Pesquisa da autora

Na figura 11, o aluno que está em pé, é da equipe responsável pelo tema População, mas está auxiliando o grupo que encontrou dificuldades em listar os conhecimentos sobre as crenças. Enquanto eles realizavam esta atividade, percebi que pouco eles conheciam sobre a comunidade; ou o fato de a realidade ser tão familiar não lhes permitiu selecionar as informações que seriam pertinentes para eles elaborarem a entrevista coerentemente.

Nesta aula, procurei intervir o mínimo possível, pois queria conhecer essa comunidade pela ótica dos seus habitantes. O que eles sabiam, qual leitura eles faziam de sua localidade, se sentiam pertencentes ou não a esse lugar, e o que achavam relevante para elaborar uma entrevista com a intenção de saber a história oral de Arembepe. Essa atividade foi realizada por escrito, então, ao término dela

pedi que um representante da equipe lesse em voz alta as informações para que os demais colegas intervisse.

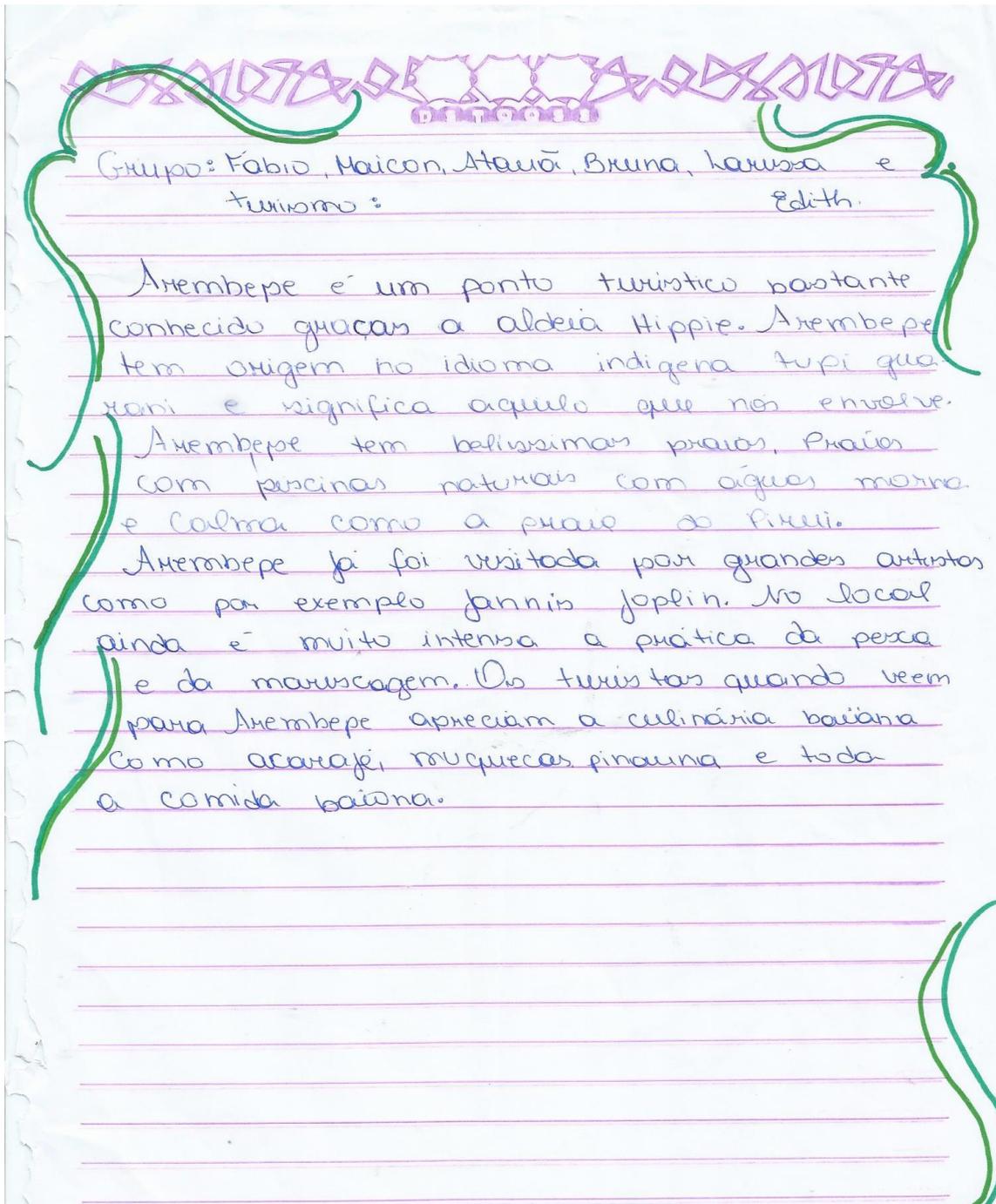
Figura 12 – Levantamento das informações sobre a comunidade: Equipe Crenças.



Fonte: Pesquisa da autora

Essa produção foi da equipe responsável pela temática das crenças regionais. A dificuldade encontrada por ela, encontra-se evidente na disposição como o texto foi escrito, sem fluidez das ideias e distanciamento. Esse afastamento pode ser visto também na equipe sobre Turismo.

Figura 13 – Levantamento das informações sobre a comunidade: Equipe Turismo.



Fonte: Pesquisa da autora

Por essa aula aparentemente simples, constatei a inexistência da dicotomia fala/escrita que tanto abordei no discorrer da discussão teórica. Ficou evidente que apesar de ter atividades de linguagem efetivadas apenas oralmente, como a fofoca e a conversa, há também aquelas que combinam o oral e escrito (SCHNEUWLY, 2004). A escrita aparece nesta atividade como suporte para a organização da fala,

pois ao solicitar a construção de um texto com as informações prévias da comunidade os preparei para pensar as perguntas que seriam feitas aos entrevistados. Mesmo pedindo a socialização das informações em voz alta, o objetivo desta atividade não foi oralizar a escrita.

Com esta atividade, estava iniciando o trabalho com o gênero oral formal, pois de acordo com Fávero (2000) para a realização da entrevista três etapas são importantes: a preparação, o momento da entrevista e a edição. Esse tempo de preparação foi importante para organizar as ideias e informações já conhecidas do tema a ser estudado, a fim de observar quais aspectos seriam mais relevantes para construir as perguntas que os conduzissem a pensar a história oral da comunidade.

No entanto, nesse momento da atividade, percebi que mesmo sendo pertencentes à comunidade, e sugeri-la como receptora de suas produções escolares, eles mantiveram distanciamento ao falar dela. As informações trazidas pelos alunos pareciam vozes de outras pessoas ou como se a comunidade não tivesse vida. (apêndice I)

*“A população de Arembepe é muito mestiça em suas cores e raças, sua maioria é Afro-descendente e descendente de indígenas.”*

*“A aldeia é uma comunidade que recebe pessoas de outros lugares eles recebem as pessoas sem saber quem elas são ou de onde vieram...”*

Apenas as alunas que falaram sobre os pescadores se colocaram como pertencentes à comunidade:

*“...temos o torneio de pesca que acontece todo ano temos a sede dos pescadores...”*

Ficou evidente que as informações trazidas pelos estudantes, precisariam de uma leitura mais crítica para pensar na elaboração das perguntas, a fim de entender a constituição oral de Arembepe. Depois deles socializarem a atividade, expus esse pensamento à turma que permaneceu em silêncio reflexivo ouvindo atentamente as considerações feitas por mim analisando as informações que seriam mais pertinentes para a produção final.

Como as demais aulas seriam para amadurecer essas primeiras ideias e conduzi-los na construção da entrevista, após esta etapa, orientei que eles criassem uma agenda na qual conteria quem seriam os entrevistados, o entrevistador, o responsável pela filmagem, selecionador das perguntas. Dei o prazo de quinze dias para a entrega final da atividade, e ao longo desses dias orientaria eles em relação a postura, os gestos, a prosódia, se as perguntas estavam pertinentes, verificaria se precisavam de material para filmagem ou se tinham alguma dificuldade para realizar o trabalho.

No entanto, o período entre a elaboração das entrevistas e a entrega, coincidiu com o Projeto da Copa do mundo da escola em que todas as turmas participaram do campeonato de futebol. Com isso, fiquei impedida de orientá-los conforme tinha proposto; além disso, a aula cinco do segundo módulo II não pode ser realizada, porque findado o evento escolar entramos no recesso junino que naquele ano foi adiantado e eu saí de licença-maternidade.

Diante desses fatos que acompanharam o final da aplicação do projeto, a princípio, pensei não ter alcançado o objetivo proposto porque não obtive a produção final dos alunos. Apenas duas equipes conseguiram me entregar a entrevista durante o período da minha licença. Uma parte não conseguiu realizar a atividade e outros tentaram me enviar, mas o formato do arquivo não abria.

Através dessas duas entrevistas (apêndice J – ver CD) pude perceber que a falta de orientação teve um impacto na produção delas. Primeiro, porque eles escolheram um ambiente muito barulhento para realizá-las; segundo, porque as perguntas feitas por eles não direcionavam para o objetivo de conhecer a história oral de Arembepe, fato que eu já tinha previsto e sinalizado a eles em aula anterior.

Em ambas equipes, faltou a interação entre os entrevistadores e os entrevistados. Eles não dialogavam, era apenas perguntas e respostas como se não houvesse uma finalidade. Em relação à postura do corpo, poucas vezes ao longo das entrevistas, as alunas olhavam para o interlocutor. Percebia-se a preocupação maior em não esquecer as perguntas as quais elas levaram anotadas, tanto que pouco elas gesticulam. A outra equipe, responsável pelo tema da População, os alunos não aparecem no vídeo, então, não pude avaliar a gestualidade, apenas o ritmo das vozes, que pareciam apressadas revelando certa ansiedade em obter as respostas. Essas entrevistas foram bastante curtas, e como disse, não conseguiram alcançar o objetivo de traçar a história oral de Arembepe. (apêndice J)

Além dessas questões, os entrevistadores e entrevistados não se preocuparam em informar e convencer o público. Isso ocorreu pelo fato do par dialógico pergunta-resposta, responsável pela fluidez da entrevista, não estar coerente com o objetivo da conversação, pois:

[...] associado ao contexto e aos objetivos da conversação, acaba por revelar uma organização textual peculiar, determinando, inclusive, o desenvolvimento da atividade interacional. (FÁVERO; AQUINO, 1998, p. 123).

Os alunos seguiram o roteiro de perguntas criadas por eles não possibilitando a interação entre os interlocutores, muito menos ao público compreender qual a função daquele diálogo para compreender o oral em Arembépe.

Mesmo se eu tivesse tido em mãos todas as entrevistas produzidas, queria que eles vissem as produções deles e não mais uma vez a professora como única receptora. Queria que eles observassem todos os elementos que acompanham a voz, e percebessem a diferença entre a performance de uma conversa, de uma fofoca e de uma entrevista. Essa leituras que faço, aqui, queria ter feito com eles e possibilitar uma refacção das entrevistas, tendo em vista eles perceberem como o corpo se modifica em situações comunicativas diferentes.

Mas nesse exercício de rememorar o processo de aplicação, a fala e o posicionamento dos alunos, considero que a tentativa de ressignificar as minhas aulas de língua portuguesa foi alcançada. Mesmo inserida num ano letivo em que situações pessoais, Copa do mundo, projetos curriculares e extracurriculares a serem cumpridos, permearam o projeto de intervenção, o trabalho com os gêneros orais foi satisfatório tanto para mim quanto para os alunos.

Acredito ter sido satisfatório para os alunos por ter visto o interesse em participar das atividades, a euforia, a motivação semelhante àquela descrita na abertura desse capítulo, em relação à Feira do conhecimento. Eles se sentiram participantes e coautores das aulas de português. Acrescido a isso, foi uma prática significativa para eles, pois em uma reunião de pais e professores, uma mãe ao saber que eu era professora de português de sua filha, me disse não saber o que eu estava fazendo, mas que a aluna naquele ano estava mais interessada pela disciplina o que não ocorria nos anos anteriores.

Aprendi no Profletras, por meio das aulas e das orientações, que até um “não” numa pesquisa possui significado. Esse *não* às produções finais não seria também uma forma de eu atentar de que, talvez, mais importante que o resultado final tenha sido o processo de intervenção?

É preciso entender que o princípio da alteridade deve ser a tônica de qualquer prática pedagógica que se propõe permitir a autonomia e autoria dos estudantes. Independente do trabalho com os gêneros orais, eu tenho que possibilitar em minha sala de aula a troca de vivências. Não basta saber que o outro possui experiências extraescolares, mas permitir que estas circulem no cotidiano escolar. Atribuo o êxito nas atividades desenvolvidas ao trazer para o jogo, as leituras de mundo dos estudantes e não apenas os conhecimentos prévios sobre oralidade.

E nesse jogo de valorizar os múltiplos letramentos desses estudantes, ficou clara a presença da oralidade no meio deles, a partir do momento em que seus corpos se fizeram presente em cada atividade proposta revelando, assim, a performatização da palavra falada inscrita na postura corporal dos alunos.

#### 4. AS LIÇÕES DA ESCOLA

Desde o início, quando a intervenção era apenas um projeto de pesquisa, defendi que trabalharia com os gêneros orais na perspectiva do *continuum* fala e escrita proposto por Marcuschi (2008). Hoje, finalizadas as atividades no 9º ano A, percebo que além do oral e do escrito, a compreensão da performance foi de suma importância para ler esta turma e os resultados obtidos. Por isso, neste capítulo, apresento as lições que aprendi com a escola, a partir do projeto de intervenção.

Se a princípio pensava que as atividades precisavam romper com a dicotomia oral/escrita, entender a performatividade teve a tarefa de me mostrar que a palavra, seja ela falada ou escrita, se redimensiona em gesto, silêncio, canto, encenação, música e dança assumindo um sentido mais amplo. (QUEIROZ, 2007). Este mesmo autor utiliza o termo “falavra” para continuar sua reflexão sobre a performance, ao explicar que esse neologismo comporta as duas dimensões da palavra (falada e escrita), como se fosse impossível passar pelo corpo da palavra sem passar pela palavra do corpo. Ele ainda reitera sua posição, ao citar os estudos de Zumthor, que se nega distinguir o oral e o escrito, pois a palavra em si não é letra, mas voz e corpo.

Entendendo a performance como a concretização da voz, permitindo-a existir e dizer, ou ainda como considera Matos (2014), a performance não é apenas o som, mas o entrelaçamento entre voz e corpo, fez com que o trabalho com os gêneros orais ganhasse outra dimensão, porque mesmo não tendo um produto final para analisar esses elementos, ficou evidente durante o processo, que estudar o oral não se reduz a pensar a dicotomia, mas como o indivíduo se inscreve nas práticas de linguagem nessa modalidade.

De posse dessa concepção, a leitura feita sobre a oralidade nessa turma, é que para além da escrita, tem um corpo que pulsa, que trabalha, se movimenta e revela quem somos. Os múltiplos letramentos possuídos pelos alunos não cabiam apenas em suas vozes, alongando-se no corpo. Essa afirmativa se reverbera na postura deles, no falar alto quase gritando, assistir as aulas em pé ou mesmo com fones de ouvido e mesmo assim conseguirem prestar atenção ao que se estava trabalhando na sala.

Era um corpo que não se continha dentro das quatro paredes e tinha a necessidade de ir ao encontro da dinamicidade da vida, que pulsava fora dos muros da escola. Se a princípio tinha pensado em trabalhar o gênero entrevista dentro do próprio ambiente escolar ou familiar, após as sugestões deles, no roteiro de leitura do filme *Os Croods*, percebi que a resposta aos anseios deles viria da comunidade.

Esse querer estar fora da sala, à primeira vista, pode ser considerado como desinteresse em aprender, mas Matos me permitiu compreender melhor essa realidade quando diz:

A voz está intimamente ligada ao corpo por vibrações corporais. A voz é acompanhada por movimentos corporais não-vocais que interferem no significado da mensagem vocal. Há, portanto, uma voz sonora, comprometida com o som, e uma voz muda, não comprometida exatamente com o som, mas aliada ao som e que contribui para a produção da mensagem verbi-vocal. Nesse sentido, a voz é um signo escultórico, ou seja, ela é construída na garganta e entalhada no corpo. (MATOS, 2014, p. 93)

Mesmo tendo alguns casos de indisciplina, na maioria das atitudes deles visualizei um corpo como portador de mensagens vocais. Percebi neles a teatralidade sem a qual o sujeito não existe dentro da sociedade. Por meio dessa ação, o indivíduo assume sua presença no mundo ao exprimir toda a potencialidade que a voz ganha, unindo-se ao gesto, a mímica e a dança. O que antes era visto por mim, como um caos ou impedimento para uma boa aula, aprendi que na verdade contribuem para os alunos perceberem que estão no mundo.

Esse estar no mundo, se firma a partir do nosso corpo, pois como bem coloca Canclini (2008, p.42) “o que queremos fazer e o que fazem conosco encontram-se em nosso corpo”. Ao longo do processo de intervenção percebi o quanto o corpo desses meninos trabalhou, pois em momento algum ficaram estáticos apenas como receptores de atividades a serem cumpridas. Pelo contrário, eles se posicionavam, me ajudaram a construir as aulas, muitas vezes mudando o rumo delas.

Ao valorizar a conversa em sala de aula, mesmo realizadas no contexto de barulho e agitação, ficou evidente esse corpo portador de cultura, que Canclini (2008) menciona, ou seja, a postura corporal também é um produto da herança cultural que revela o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais do indivíduo (LARAIA, 2001).

Nesse sentido, a noção de oralitura contribuiu para compreender o trabalho com os gêneros orais no 9º ano A. Este conceito foi cunhado por Ernst Mirville, em 1971, com intuito de entender a interação ente o oral, a escrita e o performático. Na leitura de Leda Martins, este termo não está ligado a concepção que atribui ao oral apenas a função de perpetuar uma tradição, mas de revelar “a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significante e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na velocidade” (MARTINS, 2001).

Percebi essa grafia no corpo desses meninos, quando, na etnografia, ao questionar quais as situações comunicativas ocorriam em Arembepe, e eles mencionaram os eventos culturais como a Chegança Feminina, a Festa da Pinaúna, a presença da música e da dança. A princípio achei estranho, e pensei que eles tinham compreendido mal a questão, no entanto, o conceito de oralitura me fez entender que estas heranças culturais constituem a linguagem desses indivíduos a partir da presença do corpo.

Desta forma, considerei o trabalho positivo e satisfatório, por ter visualizado no decorrer da intervenção, os traços de oralidade que não se ensina, mas se vive na prática e nas relações cotidianas. Ao final dessa intervenção, penso o oral não somente em relação à escrita ou como uma transmissão oral de cultura ou conhecimento, mas como uma maneira de ser e estar no mundo.

## **A CONVERSA NÃO TERMINA POR AQUI...**

Após a leitura crítica das práticas desenvolvidas no projeto de intervenção, posso afirmar que a experiência do Mestrado Profissional em Letras – Profletras e sua proposta para a formação do docente, um novo olhar foi construído para minha práxis envolvendo o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Hoje, ao construir os planejamentos da disciplina tenho a visão de que são para as demandas do outro e que eles precisam ser elaborados a fim de produzir saberes que provém dos múltiplos letramentos que circulam no ambiente escolar.

Neste exercício de teorizar uma prática, saliento que os aspectos negativos na construção do projeto, assim como no momento da intervenção me fizeram repensar o processo de ensino-aprendizado dos anos finais do Ensino Fundamental II. Apesar de os problemas da escola pública brasileira desanimarem os profissionais da educação, é preciso ter coragem para a realização de atividades ou projetos escolares tendo em vista a melhoria do ensino.

Com esta afirmação não quero dizer que os entraves devem ser esquecidos ou não combatidos, mas que podemos sim realizar com os nossos alunos, aulas as quais eles se reconheçam enquanto sujeitos, mesmo tendo apenas os recursos básicos (ou a ausência deles) para desenvolver um bom trabalho. A sua própria realidade já é um bom recurso para ser conteúdo de língua portuguesa, visto que o trabalho a partir dos gêneros textuais/discursivos prevê que só nos comunicamos através das diversas situações as quais estamos inseridos.

Vários são os gêneros circulados pela escola e cabe aos docentes orientar a utilização deles como ferramentas de estudo. Aliado a esse fator, as atuais práticas de uso da linguagem, na escola pública brasileira são herança de um processo de escolarização ocorrido entre final do século XIX e início do século XX em que havia uma ação educacional para o branco e outra para o negro.

Esta segregação ainda reflete no ensino muitas vezes descontextualizado e marginalizado da língua portuguesa, principalmente no ensino a partir dos gêneros orais. Essa realidade é explicada por Souza quando diz que:

As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana,

não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela. (SOUZA, 2011, p. 40)

Com esse projeto de intervenção, pude vislumbrar a contribuição desta iniciativa para despertar o interesse destes estudantes em querer estudar sua língua, investigar sua história, sua comunidade. Isso ficou constatado, ao ver alunos na produção de seus materiais, compartilhando saberes tanto dentro quanto fora da sala de aula correspondendo à expectativa de muitos no início do ano letivo.

Entendo que a postura intervencionista continua, mesmo com o término da intervenção e a defesa do memorial. Esse foi apenas um início, para romper com as práticas de ensino-aprendizagem. As contribuições desse trabalho prosseguem, seja ao compartilhar o saber com os demais professores da área, com a coordenação e a gestão escolar a partir da socialização dos resultados obtidos; e permitir que a proposta não se restrinja apenas ao 9º ano.

A intervenção continua, também, ao não entrar mais em uma sala de aula com a mesma postura, e olhando esta prática a fim de reparar os equívocos ocorridos durante o processo de aplicação do projeto.

Hoje, se eu fosse trilhar novamente esse percurso, não ficaria tão preocupada em ter apoio da gestão ou coordenação escolar e cumprir rigidamente a matriz curricular proposta. Muitas vezes durante o processo, me vi separando as aulas para a intervenção, das aulas do planejamento escolar.

Compreendi, como professora da rede pública, que tenho autonomia para criar, inovar, e assim, conquistar meus alunos, pois estes são os maiores aliados para um bom desempenho das aulas de língua portuguesa. O que seria dessa proposta de intervenção, se os estudantes do 9º ano A não topassem ir junto comigo rumo ao novo?

## REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora de Língua Portuguesa**. 19ªed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANTUNES, Irandé. A língua e a identidade cultural de um povo. In: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 29-41.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BONFIM, Carlos. Quem sabe outra oralidade? A propósito de práticas acadêmicas e indagações sobre a diferença. IN: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga (Orgs). **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**. Curitiba: Arte & Letras, 2014.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: TRABALHO DE LINGUÍSTICA APLICADA, Campinas, n.37, p.7-23, Jan./Jun. 2001. Disponível em:<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2391/1842>>. Acesso em: 08 ago. 2014

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hercules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-62.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variação lingüística e atividade de oralidade e letramento em sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolingüística&educação. São Paulo: Parábola, 2005. p. 181-198.

BRANDIM, Maria R. Lima; SILVA, Maria José Albuquerque da. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. **Diversa**. Fortaleza, ano I, n.1, p.51-66, jan-jun/2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa**. 3º e 4º ciclos. Brasília: 1997.

CAMAÇARI. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico: Colégio Municipal Lídia Coelho Pinto**. Camaçari, janeiro / 2006.

CANCLINI, Nestor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. p. 42-44.

CANCLINI, Nestor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

CLETO, Mirella; MARCHETTI, Greta; STECKER, Heidi. **Para viver juntos:** português, 9º ano. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONISIO Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: DIONISIO Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio (Orgs.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. Fala e Escrita. In: ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012. p. 13-30.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin:** conceitos-chave. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETTI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão.** São Paulo: Humanitas, 2000.

FERRAREZI Jr, Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** [S.l.], 2013. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/carlos\\_fino/publica\\_coes/22.pdf](http://www3.uma.pt/carlos_fino/publica_coes/22.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/1994.

GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAVELOCK, Eric. **Origins of Western Literacy.** Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1976.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2004.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I (Org). **O ensino e a**

**formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **EM ABERTO**, Brasília, ano 16, jan/mar. 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 67-74.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Oralidade e letramento como práticas sociais. DIONISIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. (Orgs.) In: **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.31-55.

\_\_\_\_\_. Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.23-50.

MARTINS, Leda. Oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.) **Brasil afro-brasileiro.** 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATOS, Edilene. Corpo e voz: teatralidade das poéticas orais. IN: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga (Orgs). **Modos de ler:** oralidades, escritas e mídias. Curitiba: Arte & Letras, 2014.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: \_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização.** Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Movimentos (auto) formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. **As inscricuras do verbo:** dizibilidades performáticas da palavra poética africana. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2007.

RAMOS, Jânia M. Do contato com a norma culta na modalidade oral. In: RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: 1997, p. 19-30.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. [S.l.], 2012. Disponível em:< <http://ccbela.wordpress.com/2012/09/25/quando-a-escola-e-de-vidro-ruth-rocha/>> Acesso em: 24 abr. 2015.

RODRIGUES, Antonio Greco. Multiculturalismo. **Cadernos avançados em design – Multiculturalismo,** Belo Horizonte, caderno 1, v.1, p.21-30, jul/2008.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.51-74.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações**. Natal: UFRN, 2008. p. 119-140.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer dizer do corpo**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Lúcia Pochat e Maria Inês Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## APÊNDICE A – MATRIZ CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI

Prefeitura Municipal de Camaçari  
Secretaria de Educação – SEDUC  
Coordenadoria Técnica e Pedagógica

MATRIZ DA PROPOSTA CURRICULAR POR CONTEÚDOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II

### LÍNGUA PORTUGUESA

Códigos

<b>CTD</b> – Conteúdos
<b>CTDI</b> Conteúdos Interdisciplinares que estão relacionados a atividades e habilidades de análise, produção e interação, isto é, projetos.
<b>CTDM</b> Conteúdos Macro que devem permear todo currículo escolar

#### Primeiro Bimestre

9º ano

<b>Código Conteúdo</b>
CTDI Projetos escolares
CTD1 Matérias Jornalísticas
CTD2 Texto opinativo
CTD3 Charges e tirinhas
CTD4 Gírias, neologismos e vícios de linguagem
CTD5 Processos de formação das palavras
CTD6 Revisão dos períodos compostos por coordenação esubordinação
CTD7 Orações subordinadas substantivas
CTDM Ortografia, Pontuação e Concordâncias.

#### Segundo Bimestre

9º ano

<b>Código Conteúdo</b>
CTDI Projetos escolares
CTD1 Romance
CTD 2 Charge (indicação: trabalhe com outros tipos de imagens, tais como tabelas, bilhetes de passagens, gráficos, quadros de artistas plásticos... Para que o aluno desenvolva a habilidade de interpretação de dados concretos e abstratos de itens iconográficos).
CTD3 Tipos de linguagens e seus usos
CTD4 Revisão de adjetivo e locução adjetiva
CTD5 Orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas
CTD6 Concordância nominal e verbal
CTD7 Crase
CTDM Ortografia, Pontuação e Concordâncias.

**Terceiro Bimestre**

9º ano

<b>Código Conteúdo</b>
CTDI Projetos escolares
CTD1 Matérias jornalísticas
CTD2 Texto dissertativo
CTD3 Diferenciação de gêneros textuais e tipologias textuais
CTD4 Noções de intertextualidade
CTD5 Linguagem culta e linguagem coloquial
CTD6 Variação lingüística: regional, social
CTD7 Figuras de linguagem
CTD8 Colocação pronominal: próclise, mesóclise e ênclise
CTDM Ortografia, Pontuação e Concordâncias.

**Quarto Bimestre**

9º ano

<b>Código Conteúdo</b>
CTDI Projetos escolares
CTD1 Matérias jornalísticas
CTD2 Produção de textos dissertativos, jornalísticos;
CTD3 Leitura, reflexão e discussão dos diversos gêneros textuais;
CTD4 Debates sobre temas da atualidade: política, justiça, família etc.
CTD5 Análise sintática de orações subordinadas: adverbiais, substantivas e adjetivas;
CTD6 Orações reduzidas;
CTD7 Regência nominal e verbal;
CTDM Ortografia, Pontuação e Concordâncias.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS****Universidade Federal da Bahia****Mestrado Profissional em Letras – Profletras****Mestranda: Taís da Silva Oliveira****Projeto: Para além da escrita: gêneros orais na sala do 9º ano da Escola****Municipal professora Lídia Coelho Pinto****Orientador: Prof. Dr. Henrique Freitas****QUESTIONÁRIO – ETNOGRAFIA ESCOLAR**

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo traçar o perfil da turma a qual está sendo desenvolvido o projeto acima mencionado. Para tanto, é preciso que você seja sincero em suas respostas.

- 1) Sexo: (a) feminino      (b) masculino
- 2) Idade \_\_\_\_\_
- 3) Há quanto tempo estuda em escola pública? \_\_\_\_\_
- 4) Quantas pessoas residem com você? \_\_\_\_\_
- 5) Quais os hábitos de leitura ocorrem com frequência no seu círculo familiar?

- 
- 
- 6) Quais hábitos de escrita ocorrem com frequência no seu círculo familiar?

- 
- 
- 7) Você consegue se identificar com as atuais aulas de língua portuguesa? Se sim, informe como ela tem contribuído para seu cotidiano. Se não, o que você considera uma aula que contribua para suas práticas diárias.

- 
- 
- 8) O que você entende por linguagem oral? Qual a importância de estudar esta modalidade da língua nas aulas de português? Se você conhece, pode citar alguns gêneros orais existentes?

---

---

---

9) A comunidade de Arembepe possui em sua origem a tradição oral. Quais situações comunicativas desta modalidade você acredita que tem maior incidência nela?

---

---

---

10) Em algum momento da sua vida escolar já foi trabalhado nas aulas de língua portuguesa os gêneros orais? Descreva como foi esta experiência?

---

---

---

11) No início do ano começamos a desenvolver o projeto com o gênero oral entrevista. Você achou que o trabalho ajudou a ampliar sua competência comunicativa? Informe os pontos positivos e negativos das atividades realizadas.

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA COORDENAÇÃO E DIREÇÃO

**Universidade Federal da Bahia**

**Mestrado Profissional em Letras – Profletras**

**Mestranda: Taís da Silva Oliveira**

**Projeto: Para além da escrita: gêneros orais na sala do 9º ano da Escola**

**Municipal professora Lídia Coelho Pinto**

**Orientador: Prof. Dr. Henrique Freitas**

### QUESTIONÁRIO – ETNOGRAFIA ESCOLAR

Caro (a) gestor (a) e coordenador (a),

Este questionário tem por objetivo conhecer melhor a unidade escolar, sob a ótica da gestão desta, a qual está sendo aplicado o projeto mencionado acima a fim de propor práticas pedagógicas adequadas às necessidades deste ambiente escolar. Portanto, as perguntas realizadas neste questionário têm apenas o intuito de compreender os fenômenos ocorridos nas aulas de Língua Portuguesa que são influenciadas diretamente de acordo com a organização institucional.

1) Qual sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_

2) Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

3) Área \_\_\_\_\_

4) Quais ações a instituição escolar têm desenvolvido a fim de permitir a inserção dos aspectos históricos e culturais da comunidade nas práticas pedagógicas?

---

---

---

5) No que tange o ensino de língua portuguesa como estas marcas culturais têm sido valorizadas e incentivadas na práxis pedagógica do professor?

---

---

---

- 6) A comunidade de Areembepe possui forte influência da tradição oral na constituição linguística de seus falantes. Como esta realidade tem sido trabalhada nas atividades de língua portuguesa? Há alguma proposta na matriz curricular do município ou nos planos de aula da unidade escolar?

---

---

---

- 7) A escola possui Projeto Político Pedagógico atualizado? Se sim, como ele foi construído? Qual a concepção de língua dos docentes? Se não, por favor, mencione as razões.

---

---

---

- 8) Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico: há neste documento alguma linha norteadora que contemple as práticas sociais da língua falada no ensino de língua portuguesa? Se sim, quais?

---

---

---

- 9) Em relação às Atividades Complementares (AC) de língua portuguesa realizadas nesta instituição, há uma discussão entre os professores, coordenação e gestão sobre a importância do trabalho com a língua a partir dos gêneros textuais como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais?

---

---

---

- 10) Em algum momento já foi desenvolvido, nesta escola, um trabalho a partir dos gêneros textuais orais? Se sim, como foi a experiência? Por que não continuou? Se não, vocês consideram relevante para os estudantes um trabalho sob esta perspectiva?

---

---

---

## APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIÁTICA

Universidade Federal da Bahia

Mestrado Profissional em Letras – Profletras

Mestranda: Taís da Silva Oliveira

Projeto: Para além da escrita: gêneros orais na sala do 9º ano da Escola Municipal  
professora Lídia Coelho Pinto

Orientador: Prof. Dr. Henrique Freitas

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### ❖ MÓDULO 1

**1 TEMA: Conhecendo a turma**

**2 PÚBLICO-ALVO: 9º ANO**

**3 TEMPO DE REALIZAÇÃO: 17 horas/aula**

#### **AULA 1: Apresentação**

**Duração: 2 horas/aula**

#### **Objetivos:**

- Conhecer a turma em que será desenvolvido o projeto.
- Verificar o que os alunos entendem por uso da língua dentro e fora da escola.
- Observar os usos que os estudantes fazem da língua.

#### **Atividades:**

- Após apresentação, o diálogo continua com alguns questionamentos como: Qual a sua relação com a disciplina e com a língua? Quais dificuldades de aprendizagem vocês apresentam? Por que mesmo sendo falantes da língua vocês apresentam tais dificuldades?
- Outros questionamentos podem surgir ao longo da aula que podem contribuir para alcançar os objetivos desejados além de começar a traçar o perfil da turma e as possíveis atividades a serem desenvolvidas.

**Material:**

- Conversa informal

**AULA 2****Duração:** 3 horas/aula**Objetivos:**

- Sensibilizar os estudantes acerca das atuais práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.
- Permitir que os alunos reflitam sobre a importância das aulas de língua portuguesa para o seu uso no cotidiano.

**Atividades:**

- O professor distribuirá para a turma o texto “Aula de português – Uma tragicomédia que pode ser vista na sala de aula mais próxima” de Sérgio Simka, e informará que após a leitura individual eles farão uma leitura compartilhada e que cada um emitirá sua opinião sobre a temática abordada no texto. (Ver apêndice E)
- Colocadas as opiniões, o professor por meio delas abre uma discussão de como tem sido as aulas de português ao longo do histórico escolar de cada um e se estas aulas contribuíram para sua prática social enquanto falantes.

**Material:**

Texto xerocopiado disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/25/artigo186004-1.asp>

- Atividade reflexiva

**AULA 3****Duração:** 5 horas/aula**Objetivos:**

- Motivar os estudantes a refletirem sobre as mudanças que precisam ocorrer dentro do ambiente escolar, dentre outros aspectos, em relação a aula de língua portuguesa.
- Refletir quais consequências as mudanças podem trazer para vida pessoal e social de cada um.

**Atividades:**

- O professor pode retomar alguns pontos importantes que foram discutidos na última aula e perguntar aos alunos se eles conhecem o filme “Os Croods”, pois ele será exibido para aprofundar na reflexão.
- Como o filme aborda o processo de mudanças de uma família pré-histórica (resistência, encantamento, inovação) o professor pede aos alunos que assistam a ele pensando como estes aspectos se relacionam à discussão ocorrida na aula anterior.
- Após assistir o filme, o professor entregará uma atividade reflexiva com questões contextualizando o filme com o ambiente escolar a fim de prepará-los para a execução do projeto visto que exigirá uma nova postura diante do desafio de trabalhar sob a perspectiva dos gêneros orais. (Ver apêndice F)
- Esta atividade será entregue ao professor que fará a leitura das reflexões dos alunos e em aula posterior devolverá tecendo alguns comentários sobre a postura deles em relação a leitura que fizeram do filme e a contextualização dele com a realidade escolar permitindo também que eles comentem as opiniões uns dos outros .

**Material:**

- TV
- DVD
- Filme “Os Croods”
- Atividade reflexiva

**AULA 4**

**Duração:** 3 horas/aula

**Objetivos:**

- Estimular o interesse pela história da nossa língua.
- Incentivar a *curiosidade epistemológica* dos estudantes.

**Atividades:**

- O professor distribuirá para a turma o texto “Um trabalho para detetive” (ver apêndice G) e informa quais os objetivos de leitura deste, visto que para desenvolver o projeto (que ainda será apresentado a eles) será preciso que o estudante tenha um espírito de pesquisador.

- Levantar juntamente com os alunos as passagens do texto que mais aguçaram a curiosidade deles;
- Como o texto fala sobre as leis linguísticas instituídas a partir da observação do uso da língua pelos falantes, o professor solicita que em duplas os alunos investiguem alguns usos que eles e sua comunidade fazem de algumas expressões ou palavras no cotidiano e criem uma possível regra para elas.
- Após a observação destes usos, é solicitado que as duplas socializem as descobertas feitas e a turma reflita que a língua não é estática nem rígida, mas passível de mudanças.

**Material:**

- Textos xerocopiados
- Papel e caneta.

**AULA 5**

**Duração:** 2 horas/aula

**Objetivos:**

- Refletir com os alunos as motivações do surgimento da palavra escrita (aspectos sociais, políticos).
- Permitir que os estudantes percebam a modalidade escrita e falada como um continuum e não uma dicotomia.

**Atividades:**

- Exibição do documentário “A história da palavra – O nascimento da escrita”
- Discutir acerca dos aspectos que motivaram o surgimento da escrita e de que esta não está dissociada da língua falada; elas não se opõem, mas ao contrário se complementam. Alguns tópicos podem ser utilizados para nortear a discussão como: A necessidade humana de querer traduzir a fala em algo palpável embora a escrita não seja necessariamente a tradução do que falamos; Com o desenvolvimento das civilizações o homem julgou conveniente criar um código que permitisse expandir as transações comerciais; Com o avanço da escrita, esta passou a assumir um papel hegemônico nas sociedades.
- O professor precisa permitir que os estudantes discutam e tragam opiniões pertinentes

ao tema que está sendo desenvolvido a fim de que compreendam que as duas modalidades linguísticas são de suma importância dentro de uma sociedade e de onde surgiu a concepção da supremacia da escrita sobre a fala.

**Material:**

- TV
- Pen drive
- Documentário “A história da palavra – O nascimento da escrita” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TVxmJoi-DDg>

**AULA 6**

**Duração:** 2 horas/aula

**Objetivos:**

- Apresentar o projeto “Para além da escrita: gêneros orais na sala do 9º ano da Escola Municipal professora Lídia Coelho Pinto”

**Atividades:**

- Explanação do projeto informando aos alunos o objetivo, a relevância para o cotidiano deles e as práticas escolares.
- Divisão da turma em equipes para desenvolver o trabalho com gêneros orais ao longo das unidades que terá como culminância o seminário sobre A história oral de Arembepe.
- O professor deixará cada turma responsável por um tema a ser trabalhado com os gêneros orais, a saber: Aldeia Hippie, Crenças, Festas, Pescadores, População e Turismo.

**Material:** Exposição Oral

❖ **MÓDULO 2**

1. **TEMA: A entrevista**
2. **PÚBLICO-ALVO: 9º ANO**
3. **TEMPO DE REALIZAÇÃO: 21 horas / aulas**

## **AULA 1: Mapeando os conhecimentos prévios**

**Duração:** 2 horas/aula

### **Objetivos:**

- Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero entrevista.

### **Atividades:**

- O professor pedirá aos alunos que informe uma palavra que o remete ao gênero entrevista.
- À medida que os alunos forem dizendo as palavras, o professor fará uma lista no quadro com elas sem dizer se corresponde ou não ao gênero a ser estudado.
- Logo após pedirá que a turma verifique se alguma das palavras que eles mencionaram realmente tem a ver com o gênero entrevista.
- Com as palavras que eles consideraram relacionadas a entrevista, o professor orienta a turma na reflexão sobre a importância do gênero bem como sua funcionalidade e realização dentro da sociedade.
- Solicitar que na próxima aula tragam entrevistas que circulam no meio social sejam elas orais ou escritas.

### **Material:**

- Quadro
- Piloto

## **AULA 2: Explorando o gênero entrevista**

**Duração:** 2 horas / aula

### **Objetivos:**

- (Re) conhecer o gênero nos diversos suportes de comunicação (jornal, telejornal, rádio).
- Observar as semelhanças e diferenças nas modalidades em que este gênero se apresenta: oral ou escrita.

### **Atividades:**

- O professor solicitará que as equipes socializem as entrevistas que cada uma trouxe para a aula.

- Os alunos informarão quais dos pontos discutidos na aula anterior sobre o que eles compreendem do gênero eles visualizaram nas entrevistas.
- Discutir as semelhanças e diferenças da entrevista realizada oralmente e escrita no que tange a linguagem, objetivos, estrutura.
- Nesta ocasião, o professor deve aproveitar para chamar a atenção dos estudantes que embora as entrevistas utilizem primordialmente a língua falada, elas também se utilizarão da língua escrita. Desta forma, estará salientando que fala e escrita não se opõem, mas formam um contínuo.

**Material:**

- Entrevistas oral e escrita.
- Pen drive
- Notebook
- Celular

**AULA 3: Entrevista X Documentário**

**Duração:** 3 horas / aula

**Objetivos:**

- Distinguir entrevista de documentário.
- Compreender a estrutura, a função e objetivo de cada um deles dentro da sociedade.

**Atividades:**

- O professor retoma a discussão da aula anterior que gerou dúvida acerca da diferença entre entrevista e documentário.
- A seguir informa que a turma verá dois vídeos e que precisa assisti-los atentamente.
- Após assistir os dois vídeos o professor questiona o que há em comum entre eles e o que os diferencia.
- Nesta ocasião, o professor já pode chamar a atenção dos alunos acerca da estrutura de uma entrevista que não ocorre no documentário como: troca de turno entre os interlocutores, o respeito na fala do outro, gestualidade, entoação, entre outros aspectos do gênero entrevista.

**Material:**

- TV
- DVD
- Pen drive
- Documentário “Arembepe, aquilo que nos envolve.” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XRf6F9qqryo>
- Entrevista “De frente com Gabi – Mc Anitta” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VB0GLsds9x0>

**OBSERVAÇÃO:** Esta aula não estava prevista na execução do projeto. Entretanto após discussão da aula anterior sobre o que seria uma entrevista, sua estrutura e objetivo, surgiu a dúvida de alguns estudantes se esta não seria a mesma coisa que um documentário.

**AULA 4: Construindo a Entrevista**

**Duração:** 10 horas / aula

**Objetivos:**

- Elaborar entrevistas a fim de obter informações acerca da história oral de Arembepe.
- Utilizar os recursos linguísticos orais e escritos necessários para a elaboração de uma entrevista.
- Compreender a função social da entrevista e os elementos que a constituem.

**Atividades**

- O professor solicita que a turma se organize em equipes a fim de discutirem quais informações / conhecimentos eles já têm acerca do tema que cada uma ficou responsável.
- É importante que enquanto as equipes estiverem reunidas para fazer este levantamento, o professor oriente os alunos para que colete informações que serão pertinentes para a elaboração das perguntas da entrevista e que estejam atentos nos elementos constituintes de uma entrevista oral.
- Terminada esta etapa, pede-se que um representante de cada equipe leia para os demais da sala e que a turma contribua com mais informações que sejam relevantes para o grupo.
- Socializadas as informações, é hora de pedir aos estudantes criarem uma espécie de

agenda em que constará: a construção das perguntas, selecionar quem serão os entrevistados e quem será o entrevistador, quando e onde ocorrerá gravação.

- O prazo de entrega será de quinze dias. Ao longo destes dias o professor precisa observar e orientar as perguntas, chamar a atenção para os aspectos que constituem uma entrevista, dirimir as possíveis dúvidas que ocorra bem como ajudar os alunos, se necessário, com os materiais que serão utilizados para a gravação do vídeo ou do áudio das entrevistas.

### **Material:**

- Papel
- Caneta
- Celular
- Máquina digital ou filmadora

## **AULA 5: Socializando a Entrevista**

**Duração:** 4 horas / aula

### **Objetivos:**

- Exibir as entrevistas realizadas em vídeo ou áudio.
- Compartilhar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero entrevista a partir daquelas feitas pelos alunos.
- Observar como os gestos, a postura, a prosódia do entrevistador e entrevistado contribuem na realização dos gêneros orais.

### **Atividades:**

- O professor levará os alunos à sala de vídeo para exibir as entrevistas realizadas por eles.
- Após a exibição, o professor deve mediar uma discussão a fim de permitir que os alunos percebam a importância do gênero estudado dentro da sociedade como a credibilidade e fidedignidade da informação.
- Pedir aos alunos que observem sua postura, seus gestos, entonação durante a entrevista. Se estes aspectos contribuíram ou não para transmissão da informação desejada.
- Depois destas reflexões e das que surgirem ao longo da aula, solicitar àquelas equipes

que não atenderam à exigência do trabalho a refacção da entrevista tendo em vista a importância da boa realização desta para a culminância do trabalho com os gêneros orais que é o seminário.

**Material:**

- Sala de vídeo
- TV
- DVD
- Pen drive

## APENDICE E – ROTEIRO DE LEITURA DO FILME “OS CROODS”

**Escola Municipal Professora Lúcia Coelho Pinto**

**Prof<sup>a</sup>.: Taís Oliveira**

**Disciplina: Língua Portuguesa**

### ROTEIRO DE LEITURA DO FILME

#### “OS CROODS”

- 1) Com base no slogan do filme “Se eles não evoluírem vão virar história”, faça uma síntese da história relacionando a nossa realidade (sociedade, escola, família ou outras instituições sociais). **(Mínimo de 15 linhas)**
- 2) Liste as personagens e cite alguns traços de personalidade presentes neles. Depois, diga com qual personagem você mais se identifica justificando sua escolha. Os demais personagens associe a uma figura da sociedade (professor, pais, governo etc.)
- 3) O comportamento da família é moldado durante uma boa parte da história pelo pai. Quais atitudes e falas dele expressam essa afirmação? Em nossa escola quais vozes se assemelham a do pai e como elas aparecem em nosso cotidiano?
- 4) Qual (is) a(s) reação (ões) da família diante das novidades que surgem a sua frente? E nós diante do novo que nos é apresentado como nos comportamos? Aceitamos facilmente ou temos medo e nos mantemos resistentes?
- 5) Com este filme podemos fazer uma metáfora com nossa vida, em particular com nosso cotidiano escolar. Associe as imagens do **fogo**, da **luz**, do **amanhã**, da **ideia** (bem como o comportamento da família diante destes elementos novos para eles) as nossas práticas diárias dentro da escola.
- 6) Reflita sobre o seu caminho de aprendizagem dentro e fora da escola e descreva em algumas palavras se você tem sido um homem das cavernas ou um homem moderno. Seja sincero em sua resposta.

- 7) A personagem Guy sempre tem novas ideias a serem desenvolvidas e colocadas em prática. Dê uma ideia original de como seu conhecimento adquirido até o momento pode transformar nossas aulas, nossa escola e sua comunidade. Você pode pedir aos seus familiares, amigos ou vizinhos para te ajudarem nesta aventura!

***Boa Reflexão!***



**APÊNDICE F – ROTEIRO DE LEITURA DO FILME OS CROODS: RESPOSTAS DOS ALUNOS**

7:) A personagem Guy sempre têm novas ideias a serem desenvolvidas e colocadas em prática. Tem uma ideia criativa e original de como seu conhecimento adquirido no momento pode transformar essas aulas, nessa escola e sua comunidade.

Você pode pedir aos seus familiares, amigos ou vizinhos para te ajudarem nesta aventura!

Minha ideia é a "EXPRESSIONISMO COM ARTE" que seria agente reunir um mural que se expressasse com uma pintura no rosto ou uma máscara, sobre o que agente acha da sociedade hoje em dia, seja com o rosto todo preto representando o racismo ou um homem se vestir de mulher contra a agressão que um homossexual recebe na atualidade e isso ajudaria tanto na escola quanto na rua, para mostrar o pensamento crítico que varias pessoas têm e você inventa o seu look e seu limite.

6-Reflete sobre o seu caminho de aprendizagens dentro e fora da escola e descreva em algumas palavras se você tem sido um homem das cavernas ou um homem moderno. seja sincero em sua resposta.

Bem às vezes eu sou um pouco das cavernas pois eu não sei mexer muito em computador mais sempre fui muito moderna pois eu gosto muito de coisas novas.

7-A personagem Guy sempre novas ideias a serem desenvolvidas e colocadas em pratica. Dê uma ideia original de como seu conhecimento adquirido ate o pode pedir aos seus familiares, amigos ou vizinhos para te ajudarem nesta aventura.

Mais podemos fazer aulas orais ou debates para podemos desenvolver mais a língua portuguesa.

6. Reflita sobre o seu caminho de aprendizagem dentro e fora da escola e descreva em algumas palavras se você tem sido um homem das cavernas ou um homem moderno. Seja sincero em sua resposta.

R - Homem moderno pela sociedade que vive, pelos recursos tecnológicos, frequência de uso de aparelhos eletrônicos (celulares, computador, televisão) convívio com as pessoas, acesso a informações.

7. O personagem Guy sempre tem novas ideias e sempre desenvolvê-las e colocá-las em prática. Dê uma ideia original de como seu conhecimento adquirido até o momento pode transformar nossos aulas, nossa escola e sua comunidade.

R - Aulas mais discursivas, aulas fora da sala com prática, experiências, mais eventos culturais na escola, exposições, eventos, mais reuniões nas comunidades, participações de todos da comunidade e mais diálogo, conversa.

OK

6 - Reflita sobre o seu caminho de aprendizagem dentro e fora da escola e descreva em algumas palavras se você tem sido um homem das cavernas ou um homem moderno. Seja sincero em sua resposta.

Para mim, acho que sou um homem das cavernas que em relação ao que é novo, fico besta de ver o quanto eu tenho que aprender, e parece que eu parei no tempo ou dormi e que alguém me despertou e me ajudou a abrir os olhos e mostrar o quanto eu posso fazer e aprender.

7 - A personagem Guy sempre tem novas ideias a serem desenhadas e colocadas em prática. Dê uma ideia original de como seu conhecimento adquirido até o momento pode transformar nossas aulas, nossa escola e sua comunidade. Você pode pedir aos seus familiares, amigos ou vizinhos para te ajudarem nesta aventura!

No caso das aulas, os professores usarem seus assuntos ao nosso dia-a-dia, de um jeito fácil, que entendemos e que botemos em prática. Assim os alunos observarão que a escola é uma necessidade para a sociedade. Uma coisa leva à outra.

7º A personalidade **guy** sempre têm novas ideias e sempre desmistificadas e colocadas em prática. De uma ideia original de como seu conhecimento adquirido até o momento pode transferir novas ideias, mesmo as suas. E sua comunidade. Você pode aos seus familiares, amigos e vizinhos para te ajudar neste aventura. Mas estes deverão criar mais eventos que envolva as crianças e adolescentes que incluam a educação, cultura, tecnologia. Que deixem de ser crias, buscam.

## APÊNDICE G – LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE DE AREMBEPE

### População

Antigamente Arembépe, era formado por pescadores, atualmente arembépe é muito diversificada.

A população de Arembépe é muito mista em suas cores, raças, sua origem é Afro-Indígena e descendente de indígenas.

A População mais conhecida de Arembépe é a População da Aldeia Hippie.

Separada socialmente a População de Arembépe, é também diversificada vai do pobre ao rico, apesar de ser conhecida como a comunidade Gêmeas.

Os jovens daqui não cultivam a cultura antiga, é infelizmente a cultura de envolver-se nas drogas e no mundo do crime por causa da desigualdade social.

A influência política em Arembépe é mediana, pois temos o básico que necessitamos, ou seja, Saúde e Educação de "qualidade".

Assinatura: Ana Paula, Mathew, Marcela, Nelson,

## Lista de aspectos da Aldeia Hippe

Ana Blatiz  
 Samara  
 Nicole  
 Geovana  
 Victor  
 Dalila

} Grupo A

1º) Na aldeia existe uma comunidade de habitantes que fazem artesanato e tem também no centro um feira de artesanato, tem escola, bar, e isso destrói um pouco o pensamento Nixon que pessoas tem sobre lá como: drogas que não tem e muitas outras, que as pessoas não prestão atenção.

2º) A aldeia é uma comunidade que recebe pessoas de outros lugares eles recebem as pessoas sem precisar saber quem elas são ou de onde vieram e é tão bom que eles abriga e dão comida que mesmo sendo humilde eles dão com carinho. Lá mesmo tem um homem chamado Jorge Bill que abrigou uma Argentina que veio de ~~soa~~ ~~soa~~ Buenos Aires de bicicleta com sua cadelinha; o nome dela é Jamila.

Aramppe antigamente era uma vida de pescadores  
 e a pesca era usada antes para motivo de sobrevivência  
 eles o que pescavam eles comiam, hoje em dia muita  
 gente pesca mais não é como antes porque antes eles  
 usavam para comer e hoje eles comem mais e  
 mais pro turismo vendem em restaurantes e a pesca  
 é muito apreciada aqui ainda existe muitos pescadores  
 antigos que pescam até hoje a pesca mais são só  
 peixes <sup>pequenos</sup> mais a piracema tubarões que o mais  
 comilidos e que muitos pescam até hoje só tuba-  
 reu e carcaú também temos o torneio de pesca que  
 acontece duas anos temos a sede dos pescadores  
 que ~~escrevem~~ dão dicas de como pesca linha pi-  
 ramaña, uma curiosidade sobre os pescadores  
 é que muitos pescadores estão perdendo a  
 memória por que passam muito tempo no  
 mar e o salta tá correndo a memória deles e  
 eles já se acostumaram a passar muito tempo  
 no mar que eles passam tempo no mar  
 do que em casa.

Luicklla  
 Paiza  
 Fabustane  
 Camila

9º Ano A Natulino



## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

O que você entende por linguagem oral? Qual a importância de estudar esta modalidade da língua nas aulas de português? Se você conhece, pode citar alguns gêneros orais existentes?

Samba de roda, chegada

A cantoria é importante para entendermos do que se trata

por exemplo na espalira, chegada etc.

Samba de roda.

Sim, Samba de roda

samba de roda e chegada

Samba de roda pois eles falam de fatos da realidade  
A chegada fala sobre os portugueses  
Quando chegou ao Brasil

## APÊNDICE I – MODELO DA AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM, ÁUDIO E VÍDEO



**Universidade Federal da Bahia**

**Mestrado Profissional em Letras - Profletras**

**Mestranda: Profª. Taís da Silva Oliveira**

**Orientador: Profº. Dr. José Henrique de Freitas Santos**

**Projeto: Para além da escrita: Gêneros orais na sala do 9º ano da Escola Professora Lídia Coelho Pinto**

### Autorização de uso da imagem, áudio e vídeo

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, autorizo o registro em foto, áudio e vídeo, bem como a veiculação das imagens, áudios e depoimentos do menor sob minha responsabilidade em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data