

AMÁLIA SALAZAR DOS REIS

ORALIDADE E ENSINO NA REDE PÚBLICA PAULISTA

Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo – 2007

AMÁLIA SALAZAR DOS REIS

ORALIDADE E ENSINO NA REDE PÚBLICA PAULISTA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha Crescitelli.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo – 2007

Banca Examinadora

Agradecimentos

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela Bolsa de Estudos.

À minha família e aos meus amigos.

A todos os meus colegas da Equipe Pedagógica da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), pelo incentivo e pela colaboração.

Aos ATP de Língua Portuguesa das Oficinas Pedagógicas da Secretaria da Educação, pelas entrevistas, sem as quais este trabalho não seria possível.

À Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha Crescitelli, pela orientação.

À Professora Doutora Ana Rosa Ferreira Dias e à Professora Doutora Maria Lúcia da Cunha Victorio de

Oliveira Andrade, componentes da Banca Examinadora no Exame de Qualificação, pelas valorosas contribuições.

À Professora Karlene do Socorro da Rocha Campos, pela leitura atenta e pelas importantes sugestões.

Ao Rodrigo, à Candy, ao Guilherme, ao Germano, ao José e à Maria Valdenir, pela paciência e compreensão mas, sobretudo, pelo incondicional apoio.

Especial carinho

À Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha Crescitelli, pelo modo acolhedor, amável e competente de conduzir um sonho de pesquisa à realidade científica.

RESUMO

No presente estudo, propõe-se demonstrar de que modo a rede estadual de ensino vem enfrentando questões relativas ao ensino da oralidade em língua materna, tendo-se por base uma pesquisa realizada com Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) em Oficinas Pedagógicas (OP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE).

Optou-se por entrevistar os ATP de Língua Portuguesa (LP) *in loco*, agendando-se as entrevistas em onze OP selecionadas na capital e no interior do Estado, sem que, no entanto, esses educadores tivessem prévio conhecimento do teor da entrevista, com o objetivo de assegurar, na espontaneidade das falas, o rigor científico do estudo sobre a maneira como a rede pública tem se empenhado para realizar o ensino da oralidade, no âmbito da disciplina de LP.

Os objetivos gerais neste estudo consistem em verificar a maneira como os ATP de LP estão operacionalizando os conteúdos relativos ao ensino do texto oral nas capacitações direcionadas aos professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede pública; o modo como compreendem a oralidade e, ainda, o domínio que possuem a respeito das teorias pertinentes à linguagem oral, notadamente as que tratam de estudar e descrever a fala nas interações sociais, como a Análise da Conversação que fundamenta o trabalho aqui proposto. Investiga-se também a articulação dessa compreensão teórico-metodológica demonstrada pelos ATP com as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ao se analisar qualitativamente o conteúdo transcrito das entrevistas, foi possível observar que, embora vários projetos sobre LP estejam sendo desenvolvidos nas OP da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e os ATP conheçam teorias do oral, não há projetos específicos que contemplem o ensino da modalidade oral da língua direcionados ao Ensino Fundamental e Médio. Esse fato impossibilita não apenas a aplicação, em sala de aula, de modernas teorias, especialmente aquelas cujos fundamentos se pautam na Análise da Conversação, na Lingüística e na Sociolingüística, mas também, a efetiva articulação com propostas dos PCN.

Palavras-chaves: oralidade, ensino, texto oral, variação lingüística, PCN.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to show how public schools have been facing the issues concerning the teaching of orality in mother language, based on a research made at Pedagogical Offices on Secretariat of Education in Sao Paulo States with their Technician-Pedagogical Assistants.

Thus, those first language Technician-Pedagogical Assistants were chosen to be interviewed *in loco* and the interviews were scheduled in eleven Pedagogical Offices located in Sao Paulo city and countryside. However, those educators had no previous knowledge about the content of the interview in order that the spontaneity of their speech might assure the scientific accuracy of the study on how public education has coped with the teaching of orality in Portuguese Language.

The general goal of the present study consists of verifying how the first language Technician-Pedagogical Assistants are operationalizing the contents related to oral text teaching in the capacitation of teachers in Basic Education in public schools, so that the Technician-Pedagogical Assistants might understand the orality and also their domain over the theories related to oral language, especially the ones that study and describe the speech in social interaction, like the analysis of conversation and grammar of spoken Portuguese, which they are the fundamentals of the present study. It is also important to investigate the articulation of the theoretical and methodological comprehension shown by the Technician-Pedagogical Assistants with the propositions contained in the National Curriculum Parameters.

Therefore, when analyzing qualitatively the content of the interviews, it has been attempted. Even so first language projects have been developed at Pedagogical Offices on Secretariat of Education in Sao Paulo States, Technician-Pedagogical Assistants know oral theories, but there are not specific projects about oral language modality to Basic Education. It disables modern theories in classroom application mainly analysis of conversation, linguistics, and sociolinguistics. It disables also National Curriculum Parameters proposal articulated with those subjects.

Keywords: orality, teaching, oral text, linguistic variation, parameters.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| CAPÍTULO 1 – CORPUS E SUJEITOS DA PESQUISA | 08 |
| 1.1 Material de pesquisa: entrevistas | 09 |
| 1.2 Oficinas Pedagógicas | 15 |
| 1.3 Perfil do grupo entrevistado | 19 |
| CAPÍTULO 2 – ESTUDOS DA LÍNGUA FALADA | 22 |
| 2.1 Raízes da Análise da Conversação | 23 |
| 2.2 Núcleos de estudos da língua falada no Brasil | 35 |
| 2.3 Organização da língua falada: principais aspectos | 42 |
| 2.4 Conceitos importantes para a pesquisa | 48 |
| 2.5 Gêneros orais e escritos: um <i>continuum</i> de variações e de relações | 55 |
| CAPÍTULO 3 – ORALIDADE E ENSINO | 59 |
| 3.1 Ensino de Língua Portuguesa na escola pública | 60 |
| 3.2 PCN e ensino de Língua Portuguesa | 69 |
| 3.3 Visão grafocêntrica no ensino | 71 |
| 3.4 Língua: variação e mudança constantes | 75 |
| 3.5 Produção do texto oral em sala de aula | 81 |
| CAPÍTULO 4 – ORALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA | 91 |
| 4.1 Compreensão do conceito de oralidade | 96 |
| 4.2 Possibilidade ou não do ensino da fala | 107 |
| 4.3 Conhecimento acerca de autores, obras e projetos sobre oralidade | 116 |
| 4.4 Existência ou não de projetos específicos com texto oral | 123 |
| 4.5 Articulação ou não dos projetos aos PCN | 130 |
| CONCLUSÃO | 140 |
| BIBLIOGRAFIA | 145 |
| ANEXO I – CORPUS | 151 |

| LISTA DE FIGURAS | | |
|-------------------------|---|-----|
| Figura 1 | Organograma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo | 17 |
| Figura 2 | Organograma da Diretoria de Ensino | 18 |
| Figura 3 | Fala e escrita em um <i>continuum</i> de gêneros | 56 |
| LISTA DE QUADROS | | |
| Quadro I | Detalhes da gravação | 10 |
| Quadro II | Questionário | 13 |
| Quadro III | Normas de transcrição | 15 |
| Quadro IV | Origem da AC de base lingüística | 34 |
| Quadro V | Dicotomias estritas | 47 |
| Quadro VI | Texto escrito e transcrito | 84 |
| Quadro VII | Perguntas da entrevista selecionadas para análise e categorias | 93 |
| Quadro VIII | Critérios - conceito de oralidade | 96 |
| Quadro IX | Conceito de oralidade | 106 |
| Quadro X | Tratamento dado à oralidade | 116 |
| Quadro XI | Teorias, autores e projetos | 122 |
| Quadro XII | Projetos específicos com texto oral | 129 |
| ANEXO II – CD | | |
| Anexo II | Decretos estaduais que instituíram e reorganizaram a SEE Resolução estadual que organizou a função de ATP Teia do Saber e Rede do Saber Progressão Continuada Projeto de Lei nº 1.676/1999 Projeto Jovem Cidadão Ensino Médio em Rede Hora da leitura Educom.rádio Letra e vida Ler e viver Parâmetros em ação | 207 |

INTRODUÇÃO

A abordagem de textos orais em sala de aula tem merecido a atenção de diversos pesquisadores na última década, principalmente em virtude das propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o ensino da oralidade. Segundo as diretrizes desse documento, o aluno deve ser preparado, entre outros quesitos, para *“utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas; realização de entrevistas, debates, seminários (...). Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato (...)”* (BRASIL/MEC, 1998: 25).

Alguns estudiosos, no entanto, defendem a idéia de que os PCN não contemplam a possibilidade de se estudar a conversação espontânea, com seus aspectos lingüísticos e peculiaridades que a diferem do texto escrito; eles apenas sugerem, como demonstra o trecho acima, o desenvolvimento de atividades em que predomina a simulação da linguagem falada. Desse modo, a estruturação da oralidade nem sempre é discutida em sala de aula e nem prevista nas diretrizes dos PCN. Esses, por sua vez, acabam, muitas vezes, reforçando as dificuldades enfrentadas por professores de Língua Portuguesa (LP), quando se deparam com a exigência de trabalhar o texto oral com seus alunos.

Observa-se então a necessidade de embasar o trabalho com língua falada em sala de aula em princípios teóricos e metodológicos de base lingüística, que visem a que o aluno se torne um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, conforme é proposto nos PCN. Considerando-se tal observação, surgiu o interesse pela realização desta pesquisa, que enfoca o ensino da oralidade na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Optou-se pela rede estadual devido, principalmente, à sua dimensão – aproximadamente quatro milhões e meio de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio em sua maioria oriunda das classes populares -, onde se supõe que ocorra expressiva diversidade sociolingüística, dada a presença de

diferentes grupos sociais, o que possibilita observar o tratamento dedicado a essas variantes coloquiais pelos educadores integrantes da rede oficial de ensino.

O universo que envolve a realização desta dissertação destaca-se em dois fatos importantes. Um deles refere-se às transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX, no âmbito dos estudos lingüísticos. Nesse contexto, mudou-se a perspectiva de influência estruturalista, que considerava a língua como sendo monolítica e descontextualizada, para uma visão mais pragmática e sociointeracionista, cuja abordagem possibilitou observá-la como um processo dialógico, dependente de sujeitos e de contextos. Sobre isso se falará mais detidamente no capítulo 2.

O segundo fato, situado naquele mesmo período, refere-se às rápidas mudanças sociais e econômicas ocorridas nos grandes centros urbanos, especialmente na região Centro-Sul do Brasil. Em virtude do processo de urbanização, houve um fluxo migratório muito expressivo de pessoas do campo, dotadas de poucos recursos materiais e pouca ou nenhuma instrução formal escolarizada.

A escola pública, até então reduto da classe média alta, passou a abrigar maciçamente esse contingente migratório. Isso alterou profundamente a educação, já que o modelo de ensino que a escola destinava a uma classe social de padrão cultural elevado, que utilizava a norma culta de fala e de escrita, tornou-se inadequado ao perfil sociocultural de sua nova clientela.

Surgiu assim a necessidade de se considerar, no ensino de Língua Portuguesa, questões referentes à produção de texto oral, à variação lingüística e à estrutura da língua falada, sobretudo nas interações conversacionais. Por conseguinte, diante dessa nova configuração educacional, os professores se depararam, antes mesmo da publicação dos PCN, com situações que, em tese, exigiam deles maior conhecimento de pressupostos teóricos fundamentados na Lingüística, na Sociolingüística e nos estudos que analisam a conversação espontânea nas

interações sociais, como, por exemplo, aqueles que observam a variação lingüística em textos orais produzidos em sala de aula.

Este estudo consiste, portanto, em verificar, com base em uma pesquisa realizada com os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) que atuam nas Oficinas Pedagógicas (OP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), se o texto oral é objeto de estudo no contexto escolar público do Estado de São Paulo e discutir se há projetos sobre oralidade que envolvam efetivamente a produção do texto oral em língua materna, de que modo se tem realizado isso e com base em quais aportes teóricos.

Os ATP são técnicos educacionais responsáveis por diversas atribuições junto aos professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual, devendo-lhes proporcionar acesso a teorias e metodologias educacionais, por meio de projetos pedagógicos idealizados pela SEE para cada disciplina componente do currículo oficial da rede. Cabem também a eles a implantação e o desenvolvimento dos projetos, a implementação da formação continuada de professores em prol de um ensino de qualidade, assim como o acompanhamento dos desdobramentos dessas ações e de seus resultados finais¹.

A maior parte do trabalho dos ATP é realizada em OP. No estado de São Paulo, há noventa delas, das quais vinte e oito estão localizadas na capital e sessenta e duas em vários municípios do interior do Estado, o que envolve um grande contingente de profissionais técnicos em educação de todas as disciplinas². Sendo tema deste estudo a *oralidade em língua materna*, o recorte ficou restrito aos ATP de LP.

Para desenvolver o trabalho, foi necessária a formulação de duas perguntas essenciais: há projetos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo que contemplem a produção do texto oral em sala de aula como objeto de estudo? Se há,

1 No capítulo 1, será detalhado o perfil desse profissional.

2 No capítulo 1, a organização da SEE, no que se refere às OP, será apresentada.

qual é a fundamentação teórica que os orienta e a articulação estabelecida com os PCN? Com o objetivo de respondê-las, será analisado o modo como os ATP vêm operacionalizando os conteúdos relativos ao ensino da modalidade falada da língua nas capacitações direcionadas aos professores de LP.

Interessa também observar o domínio que esses profissionais detêm sobre conceitos e teorias pertinentes a esse campo do saber, notadamente aqueles que tratam de estudos e descrições da fala nas interações sociais, como fez a *Análise da Conversação*, tomada como fundamento para esta pesquisa.

Será objetivo ainda verificar se o conhecimento teórico-metodológico demonstrado pelos ATP articula-se às propostas dos PCN, quanto ao desenvolvimento de projetos específicos sobre o ensino da oralidade.

Para a realização da pesquisa, o método adotado foi o de base empírica. Aplicou-se o gênero *entrevista científica*, com o objetivo de se coletarem dados para a elucidação do fenômeno em estudo. O trabalho de campo consistiu na gravação de entrevistas individuais com onze ATP de LP em OP na capital e no interior do Estado de São Paulo.

As entrevistas foram realizadas com base em um questionário que consolidou um conjunto de informações adequado à pesquisa. São elas:

- a) formação acadêmica dos ATP e trabalho realizado nas oficinas;
- b) modo como eles compreendem a oralidade;
- c) oralidade no ensino da língua;
- d) possibilidade de transformar a fala do aluno em objeto de estudo para a sala de aula;
- e) abordagem do texto oral em situações reais de usos da língua, confrontando-o com a norma falada culta;
- f) acompanhamento dos projetos após terem sido aplicados nas escolas;

- g) conhecimentos que os ATP mais dominam a respeito de teorias e projetos sobre a descrição da língua falada, bem como de autores que estudam o tema;
- h) importância dos PCN no contexto profissional dos técnicos pedagógicos e dos professores da rede estadual de ensino.

No que tange ao desenvolvimento do trabalho, ele se configura conforme explicitado a seguir.

No *capítulo 1*, serão descritos com detalhes os procedimentos metodológicos adotados para a constituição do *corpus*, desde a elaboração de um modelo de entrevista científica aplicado aos ATP nas OP até o conjunto de normas utilizadas para a minuciosa transcrição das gravações, entre outros procedimentos, com a finalidade de se produzir material adequado e suficiente para uma análise rigorosa.

No *capítulo 2*, serão discutidas questões relativas ao referencial teórico, especialmente aos pressupostos da Análise da Conversação (AC), cujo objeto de estudo é o texto oral, que fundamenta a análise aqui pretendida e sobre o qual será exposta uma visão histórica no decorrer do século XX.

No *capítulo 3*, serão apresentadas questões a respeito do ensino da oralidade e da escrita e suas implicações, especialmente quanto à produção do texto oral na sala de aula e ao acolhimento e à valorização da língua falada na rede pública de ensino em conformidade com as propostas dos PCN.

No *capítulo 4*, serão explicitadas a análise qualitativa do *corpus* e a interpretação dos resultados obtidos, para se verificar e discutir como os técnicos da SEE compreendem a oralidade; se desenvolvem projetos específicos sobre ensino do texto oral e, caso desenvolvam, qual o embasamento teórico adotado, bem como se os trabalhos sobre oralidade realizados nas OP se articulam às propostas dos PCN.

Espera-se que este estudo possa auxiliar no aprimoramento dos professores de LP, em especial, os da rede pública estadual e, ainda, contribuir para a valorização do ensino do texto falado.

CAPÍTULO 1
CORPUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O presente estudo é realizado com um *corpus* constituído de entrevistas transcritas. Os procedimentos metodológicos adotados nessa primeira fase do trabalho consistiram em coletar dados com a finalidade de se criar um objeto passível de análise, mediante minuciosa transcrição do material gravado.

A seguir, serão detalhados os procedimentos que deram origem ao material da pesquisa, tais como a formulação de questionário, o agendamento das entrevistas com os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), as normas utilizadas para a transcrição, bem como a cronometragem das gravações.

Após esse detalhamento, em dois organogramas, será demonstrada a estrutura funcional básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e das Diretorias de Ensino (DE), onde estão localizadas as Oficinas Pedagógicas (OP) e os Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTE) em que atuam os ATP.

Por fim, será feita uma exposição a respeito do trabalho realizado pelos ATP nas OP e, também, sobre o perfil profissional desses técnicos, estabelecido por resolução estadual.

1.1 Material de pesquisa: entrevistas

O método de pesquisa aqui adotado foi o de base empírica. Utilizou-se o gênero *entrevista científica*, com a finalidade de se coletarem dados para a elucidação do fenômeno em estudo. O trabalho de campo consistiu na gravação de entrevistas individuais com os ATP de Língua Portuguesa (LP) em onze OP, sem que, no entanto, esses educadores tivessem prévio conhecimento do conteúdo das questões, com o objetivo de que fosse assegurado, na espontaneidade das falas, o rigor necessário para obtenção dos resultados.

As onze gravações das entrevistas – cinco realizadas em oficinas da capital e seis no interior do Estado de São Paulo, no período de 28 de março a 27 de abril de 2006 – foram submetidas a uma precisa contagem de tempo, cuja duração

totalizou três horas, nove minutos e aproximadamente vinte segundos de texto oral produzido. O quadro I apresenta o tempo de gravação por entrevista.

Tomou-se o cuidado de não se transcreverem quaisquer nomes de pessoas ou de lugares. Assim, os ATP foram identificados por um número e os locais foram caracterizados apenas como capital ou interior, não sendo possível determiná-los, conforme se registrou no quadro I.

As entrevistas foram agendadas por telefone, com pelo menos uma semana de antecedência. Durante o agendamento, os ATP foram informados de que o tema da entrevista seria o *ensino da oralidade* no contexto dos projetos e das capacitações por eles desenvolvidos nas oficinas da rede. Desse modo, o tema foi apresentado superficialmente a eles, nessa ocasião.

Quadro I - Detalhes da gravação

| Data | Hora e local | ATP N° | Tempo de gravação |
|-------------|---|---------------|--------------------------|
| 28/03/2006 | 13 horas - OP do interior | 01 | 20 min. 49 s. |
| 28/03/2006 | 16 horas - OP do interior | 02 | 19 min. 22 s. |
| 29/03/2006 | 16 horas - OP da capital | 03 | 21 min. 40 s. |
| 30/03/2006 | 14 horas - OP da capital | 04 | 16 min. 00 s. |
| 31/03/2006 | 11 horas - OP da capital | 05 | 20 min. 37 s. |
| 07/04/2006 | 16 horas - OP do interior | 06 | 17 min. 34 s. |
| 11/04/2006 | 16 horas - OP do interior | 07 | 15 min. 20 s. |
| 11/04/2006 | 17 horas - OP do interior | 08 | 16 min. 00 s. |
| 19/04/2006 | 14 horas - OP da capital | 09 | 12 min. 39 s. |
| 19/04/2006 | 17 horas - OP da capital | 10 | 11 min. 10 s. |
| 27/04/2006 | 17 horas e 30 minutos OP do interior | 11 | 18 min. 07 s. |

O conteúdo das quinze perguntas foi revelado apenas no momento da gravação, iniciada com uma breve apresentação sobre seu propósito, contendo o seguinte texto: *o objetivo principal desta entrevista é o de se verificar como a rede oficial de ensino tem enfrentado as questões relativas ao ensino da oralidade; portanto, ela tratará da linguagem falada no âmbito educacional.*

Após ouvirem a apresentação do tema, os ATP leram as quinze questões e, depois de concordarem em respondê-las, a gravação foi iniciada. Nesse momento, foi preservado o direito do entrevistado de não responder algumas das questões ou todas delas.

Alguns ATP, na hora da gravação, chegaram a demonstrar arrependimento por terem concordado com a entrevista sem prévio conhecimento de seu teor, porém, após compreenderem a razão do trabalho, decidiram colaborar, respondendo inteiramente as questões.

Percebeu-se, durante as falas dos entrevistados, um natural incômodo propiciado pelo gravador ligado, mas apenas nos primeiros momentos da entrevista. Além disso, alguns deles deixaram transparecer um certo receio de estarem sendo testados quanto ao desempenho de seus trabalhos nas oficinas. Contudo, ao perceberem que não se tratava disso, logo se descontraíram.

Foi possível notar, como outra razão do arrependimento, a possibilidade de não corresponderem às expectativas para a produção de uma boa entrevista, em virtude de não possuírem conhecimentos suficientes sobre oralidade ou mesmo por inibição. Mas isso também foi superado logo no início da gravação.

Outros ATP pareciam descontraídos demais, muito espontâneos e não demonstraram qualquer preocupação em ter domínio ou não sobre o tema. Houve quem se preparou, lendo a respeito do assunto para demonstrar conhecimentos e até quem testou a entrevistadora para ver se ela realmente dominava, por exemplo, a teoria dos gêneros, alguns autores e certas obras.

É importante salientar que, aproximadamente um mês antes de se formular o questionário mencionado para a realização da entrevista, decidiu-se efetuar uma conversa informal não gravada com cinco ATP em duas OP, abordando-se o tema do ensino da oralidade, com o objetivo de se verificar de que modo e com base em quais parâmetros seria possível organizar o trabalho, sobretudo pelo fato de se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa.

Desde a primeira visita à OP até a constituição do *corpus* transcrito, foram necessários mais de três meses de trabalho para se verificar a maneira como deveria ser elaborado o questionário. As conversas informais foram de fundamental importância para se avaliarem, dentro de um amplo leque de possibilidades, os meios de se elaborar um conteúdo relevante e pertinente na formulação das questões dirigidas aos ATP, diante da abrangência do tema.

O referido modelo de entrevista consolidou-se de forma a delimitar um conjunto de informações adequado à pesquisa. São elas:

- a) breve relato sobre a formação acadêmica dos ATP e das atividades que desempenham nas oficinas;
- b) modo como eles compreendem ou conceituam a oralidade;
- c) oralidade no ensino de língua;
- d) maneira pela qual a fala do aluno poderia ser transformada em objeto de estudo para a sala de aula;
- e) abordagem do texto oral em situações reais de usos da língua, confrontando-o com a norma falada culta;
- f) acompanhamento dos projetos após terem sido aplicados nas escolas;
- g) conhecimentos que os ATP mais dominam a respeito de teorias e projetos sobre a descrição da língua falada, bem como de autores que estudam o tema;
- h) importância dos PCN no contexto profissional dos técnicos pedagógicos e dos professores da rede estadual de ensino.

Questionário para entrevistas

Interessa neste estudo discutir, por meio das respostas às perguntas do questionário, a compreensão dos ATP a respeito da oralidade no âmbito educacional, bem como as teorias a ela relacionadas, os diferentes níveis de interpretação e os sentidos diversos que essa modalidade de língua assume nos dizeres desses docentes.

A primeira reunião, realizada nas oficinas com o objetivo de avaliar e determinar conteúdos consistentes para a elaboração de um conjunto de questões que possibilitaria a realização das entrevistas, resultou no questionário a seguir:

Quadro II - Questionário

Antes de iniciarmos a entrevista com as perguntas, gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica e de sua função como ATP de LP.

1. *Como você entende oralidade e a define?*
2. *É possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?*
3. *Os ATP de LP estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando especificamente ao ensino da oralidade em sala de aula?*
4. *Em caso positivo, como foi operacionalizado o projeto? Quais as etapas do projeto?*
5. *Qual metodologia de ensino melhor correspondeu aos objetivos do projeto?*
6. *Os ATP foram capacitados para a elaboração desses projetos ou dessas metodologias?*
7. *Em caso positivo, quem foi responsável pela capacitação?*
8. *Os ATP capacitaram os professores, de modo que eles pudessem aplicar em sala de aula os projetos ou as metodologias sobre oralidade?*
9. *Há um efetivo acompanhamento quanto à aplicação e os resultados do projeto por parte dos ATP nas escolas (com apresentação de relatórios, gráficos etc.)?*
10. *Qual foi o embasamento teórico adotado para se desenvolver o projeto sobre ensino de oralidade em sala de aula?*
11. *Você conhece algum estudo científico que trate da descrição da língua falada ou de uma gramática do português falado?*
12. *Dos quatro autores abaixo:*

Ataliba Teixeira de Castilho:

- a) *não conheço.*
- b) *conheço o autor, mas tive pouco contato com sua obra.*
- c) *conheço bem sua obra e o Projeto da Gramática do Português Falado.*
- d) *Já utilizei _____ em projetos da OP.*

Dino Preti:

- a) *não conheço.*
- b) *conheço o autor, mas tive pouco contato com sua obra.*
- c) *conheço bem sua obra e o Projeto NURC.*
- d) *Já utilizei _____ em projetos da OP.*

Luiz Antonio Marcuschi:

- a) não conheço.
- b) conheço o autor, mas tive pouco contato com sua obra.
- c) conheço bem sua obra e o Projeto da Norma Urbana Culta.
- d) Já utilizei _____ em projetos da OP.

Wânia Milanez:

- a) não conheço.
- b) já ouvi falar da autora, mas tive pouco contato com sua obra.
- c) conheço bem sua obra e sua proposta para a Secretaria da Educação.
- d) Já utilizei _____ em projetos da OP.

13. Além dos já citados, você conhece algum autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação?

14. Pode-se dizer que existe de fato, na rede pública de ensino, uma preocupação em se articularem as propostas dos PCN aos projetos e às metodologias desenvolvidos nas OP, sobretudo àqueles relacionados ao ensino da oralidade?

15. Para encerrar a entrevista, você gostaria de acrescentar algo mais a respeito do ensino da oralidade em sala de aula?

Em linhas gerais, procurou-se explicitar, neste momento, os procedimentos metodológicos empregados na coleta dos dados para a pesquisa, bem como o questionário utilizado, conformado em um modelo para realização de entrevista. Segundo Gaskel (2004), esse gênero se caracteriza como entrevista de levantamento fortemente estruturada, por se constituir de uma série de questões predeterminadas, dirigidas a um grupo de respondentes, cuja finalidade real não é contar opiniões, mas, pelo contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o tema em questão. Tal aspecto o diferencia, portanto, de um instrumento de coleta para pesquisas de natureza quantitativa.

Normas de transcrição

No quadro II, apresentam-se as normas estabelecidas pelo *Projeto da Norma Urbana Culta* (Projeto NURC), que foram utilizadas na transcrição das entrevistas gravadas, com o objetivo de se constituir o referido *corpus* para a análise pretendida:

Quadro III – Normas de transcrição

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO |
|--|--|--|
| Incompreensão de palavras ou de segmentos | () | do nível de renda... () nível de renda... |
| Hipótese do que se ouviu | (Hipótese) | (estou) meio preocupado (com o gravador) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | e comé/e reinicia... |
| Entonação enfática | maiúsculas | porque as pessoas reTÊM moedas... |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | Menor :: maior ::::: prolongamento | ao emprestarem os... éh:::.... o dinheiro... |
| Silabação | - | Por motivo tran-sa-ção... |
| Interrogação | ? | E o Banco... Central... certo? |
| Qualquer pausa | ... | São três motivos... ou três razões... |
| Comentários descritivos do transcritor | ((maiúsculas)) | ((tossiu)) |

(Preti & Castilho, 1987: 9)

1.2 Oficinas Pedagógicas

Para o entendimento do perfil e das funções dos ATP, faz-se necessária uma breve explanação a respeito do que são e como funcionam as OP da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, para depois se acrescentarem também algumas informações acerca da operacionalização do trabalho desses técnicos.

A hierarquia da SEE inicia-se pelo Secretário da Educação, que está situado ao lado de uma entidade vinculada, o Conselho Estadual de Educação (CEE). Abaixo do Gabinete do Secretário (GS), encontram-se a Assessoria Técnica (ATPCE) e o Departamento de Administração (DA). Aquém desses, como se costuma chamar nos esquemas organizacionais, há o *relacionamento em linha* pelo qual as coordenadorias estão colocadas do seguinte modo:

1. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), com origem no Gabinete do Secretário, que perpassa toda a SEE, ou seja, a CENP relaciona-se com toda a estrutura da SEE: coordenadorias

departamentos e diretorias de ensino, por ser a única com origem no Gabinete do Secretário;

2. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), que não tem origem no Gabinete do Secretário, posicionando-se abaixo desse;
3. Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), que não tem origem no Gabinete do Secretário, posicionando-se abaixo desse;
4. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que é uma administração descentralizada da SEE/SP;
5. Departamento de Recursos Humanos (DRHU) e Departamento de Suprimento Escolar (DSE), relacionados diretamente à CENP.

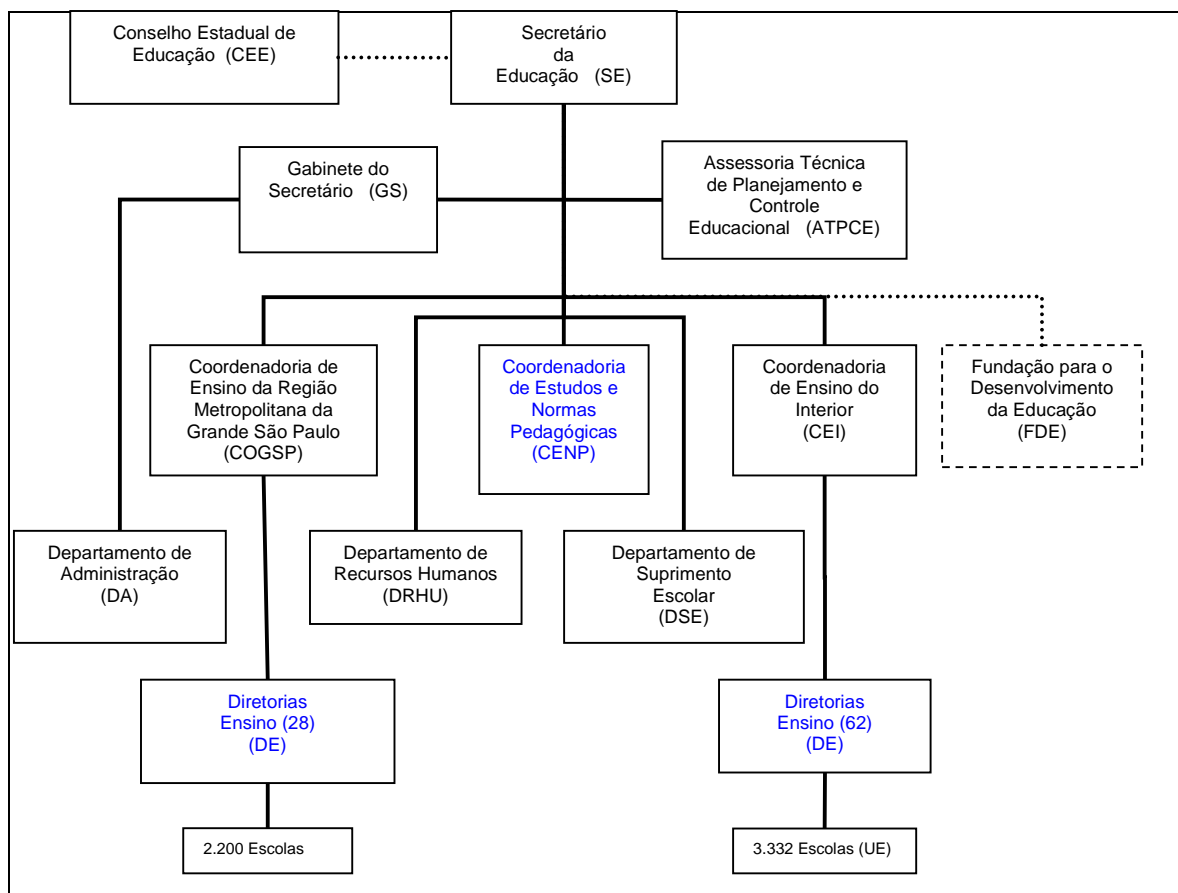
Abaixo das coordenadorias, encontram-se as Diretorias de Ensino (DE), sendo noventa ao todo. Dessas, sessenta e duas estão localizadas em diversas regiões do interior do Estado e vinte e oito em São Paulo: treze na Capital e outras quinze em vários municípios da região Metropolitana. Somando-se as Unidades Escolares (UE), tem-se, em 2006, o total de 5.532 escolas em todo o Estado.

As DE são responsáveis em todo o Estado, que conta hoje com mais de seiscentos municípios, pela implementação das políticas públicas educacionais da SEE/SP, bem como pela supervisão do ensino nas escolas públicas e particulares. A Figura 1, a seguir, demonstra a estrutura básica organizacional dessa Secretaria.³

Sobre a estrutura da SEE é importante acrescentar, ainda, que a CENP é um órgão responsável por *“elaborar, orientar, coordenar e acompanhar o Programa de Educação Continuada do Quadro do Magistério”* de acordo com as diretrizes do Plano Estadual de Educação (SEE/SP/CENP).

³ O Decreto Estadual n. 7.510/76 reorganizou e constituiu o campo funcional da SEE/SP. Em 1995, esse decreto foi alterado pelo Decreto n. 39.902/95, que extinguiu as chamadas DRE: Divisão Regional de Ensino do Estado de São Paulo, permanecendo as Delegacias de Ensino. Em 1999, o Decreto n. 43.948/99 reorganizou as antigas Delegacias nas atuais Diretorias de Ensino (Anexo II).

Figura 1 – Organograma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo



(SEE/DE/Sorocaba/SP)

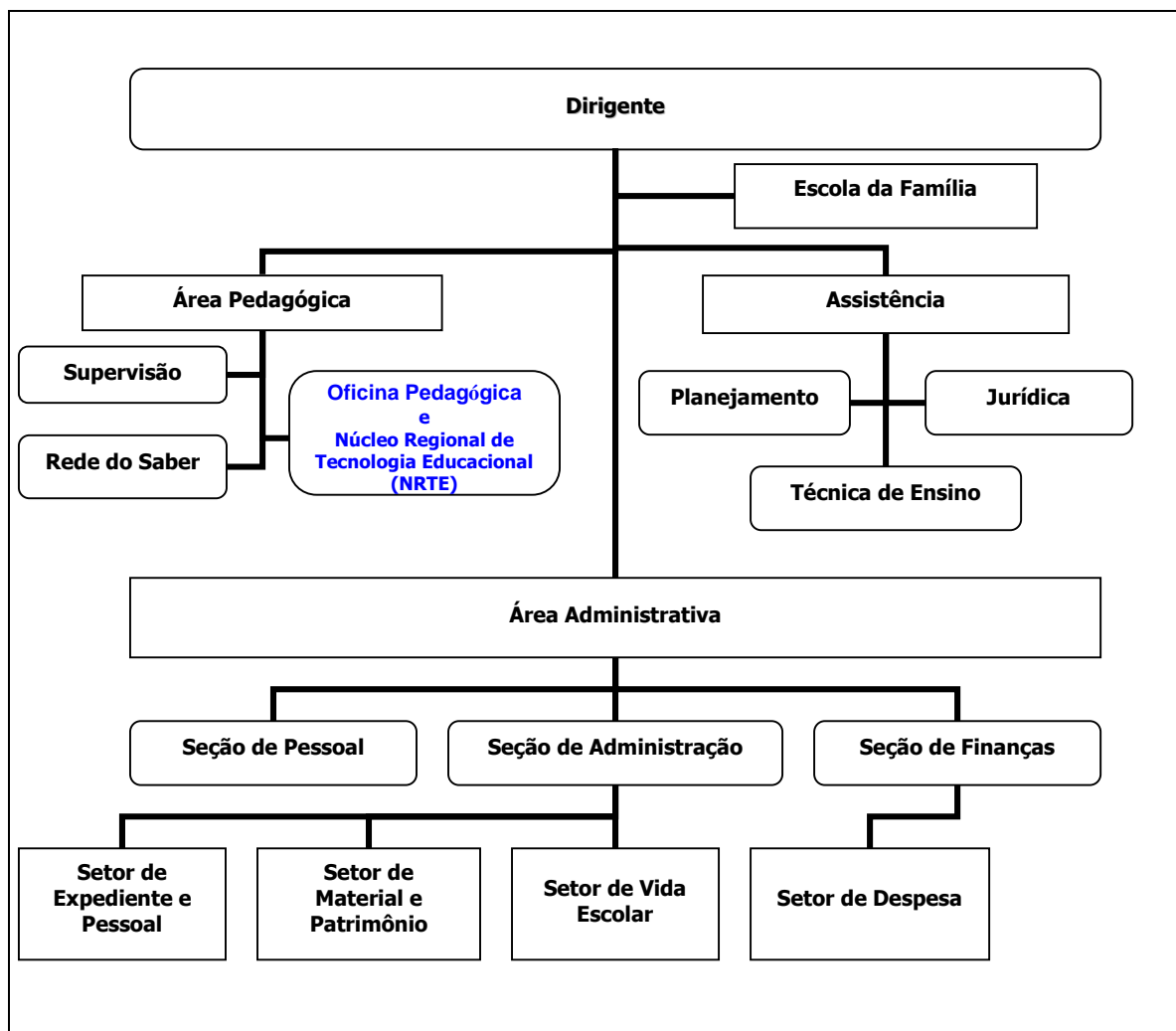
A CENP elabora estudos, pesquisas e projetos para a educação; operacionaliza e estabelece normas pedagógicas para o Estado e contrata empresas ou instituições educacionais com a função de produzirem conhecimentos e desenvolverem metodologias, tecnologias e projetos educacionais direcionados ao magistério da rede pública. A CENP define os projetos que são implementados nas OP e capacita os ATP e professores, entre outras atribuições.

A Figura 2, a seguir, demonstra a estrutura básica organizacional das Diretorias.

As Diretorias operam em duas áreas: administrativa e pedagógica. Essa última integra a Rede do saber, a Oficina Pedagógica e a Supervisão. Na maioria das oficinas, há um núcleo de informática (Núcleo Regional de Tecnologia Educacional - NRTE), onde alunos, professores e técnicos da SEE recebem orientação, treinamento, cursos e, ainda, desenvolvem metodologias na área de informática.

Em parceria com as prefeituras, as DE supervisionam e orientam as redes municipais de ensino, quando os municípios não possuem Secretarias Municipais de Educação.

Figura 2 - Organograma da Diretoria de Ensino



(SEE/SP/DE Barretos/SP)

A rede particular de todo o Estado também se constitui sob a supervisão e orientação das DE. Portanto, as DE, nas regiões em que estão estabelecidas, têm poderes constituídos para representar oficialmente a Secretaria da Educação em todas as questões relacionadas ao ensino público e privado.

1.3 Perfil do grupo entrevistado

Para aprimorar as atividades das OP, em 2005, o Secretário da Educação fez publicar no Diário Oficial de 12 de fevereiro, a Resolução SE nº 12⁴, instrumento legal que dispõe sobre a organização e o módulo de pessoal da OP, regulamentando a função de ATP.

Por esse instrumento normativo, cada DE passou a contar oficialmente com um módulo básico de onze ATP em suas OP e com mais um ATP de Tecnologia Educacional, responsável pelas ações da Teia do Saber⁵. O ATP de Tecnologia Educacional exerce sua função no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional (NRTE) junto à OP, onde há dezenas de computadores para capacitação na área de informática.

Existem dezenas de núcleos de informática educacional em todo o estado, nos quais são desenvolvidas metodologias de aplicação nas OP e nas Salas de Informática (SAI) das escolas públicas. Isso significa que em cada OP há pelo menos um ATP para cada disciplina e mais um para o núcleo de informática. Esse número de profissionais varia conforme a quantidade de escolas da região em que se insere a DE.

Para desempenhar as funções de ATP em uma OP, o profissional – além de apresentar certas características pessoais como capacidade de liderança e de acolhimento às mudanças e inovações na área educacional, habilidade para o relacionamento interpessoal e intergrupal e disponibilidade de tempo para viagens –, deve ser bacharel em sua disciplina e possuir licenciatura plena.

⁴ Resolução SEE n. 12/05 organizou e instituiu o módulo de pessoal dos ATP (Anexo II).

⁵ A *Teia do Saber* foi concebida por meio da infra-estrutura tecnológica da *Rede do Saber*, um programa educacional de formação continuada, cuja finalidade principal é difundir conhecimento e fundamentar teoricamente a prática pedagógica desenvolvida na escola. Essa rede é formada por nove estúdios de geração de imagem localizados nos prédios da SEE da Praça da República e do Largo do Arouche em São Paulo e 100 ambientes receptores de videoconferência em todo o Estado. O sistema conta ainda com um laboratório de informática e uma sala de estudos para encontros presenciais que o pessoal das DE pode utilizar para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos. (Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cenp>, consultado em 12/03/2006).

Para o exercício da função, são exigidos, no mínimo, três anos de docência, por concurso, na rede pública de ensino; conhecimento das políticas públicas educacionais, assim como das diretrizes e dos projetos implementados pela SEE/SP e, ainda, conhecimento da realidade social e das peculiaridades da região em que atua, conforme dispõe o artigo 3º da Resolução SE nº 12/2005:

- I - "ser titular de cargo ou ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério;*
- II - ter, no mínimo, 3 anos de experiência docente na rede estadual de ensino;*
- III - ser portador de licenciatura plena, na área da disciplina objeto da atuação;*
- IV - conhecer as diretrizes da política educacional desta Secretaria e os projetos que vêm sendo desenvolvidos;*
- V - conhecer as características e as necessidades da região em que atuará, bem como as das escolas de sua área de abrangência;*
- VI- possuir liderança, habilidade nas relações interpessoais e capacidade para trabalho coletivo;*
- VII - mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;*
- VIII - ter domínio dos conhecimentos básicos de informática;*
- IX - ter disponibilidade para desenvolver ações em diferentes horários e dias da semana, de acordo com as especificidades dos diversos projetos e ou áreas de atuação, bem como para as ações que exijam deslocamentos e viagens".*
(DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 2005, Poder Executivo, Seção I, p. 20).

Quanto ao desempenho das funções, os ATP são profissionais responsáveis pela parte pedagógica das oficinas em cada uma das disciplinas do currículo oficial, atuando conjuntamente com as equipes de supervisão e do núcleo de informática.

Após receberem capacitações e treinamentos da CENP ou de outras instituições (às vezes, à distância, pela Teia do Saber, ou presencialmente), cuidam da implementação de projetos pedagógicos, das capacitações dos professores da rede estadual e da aplicabilidade dos projetos e das metodologias em sala de aula. Eles acompanham os resultados pedagógicos alcançados pelos professores, avaliam contextos de aprendizagem, identificam demandas de formação dos docentes e prestam apoio e orientação técnico-pedagógicos às equipes, tanto nas escolas como nas OP.

O artigo 4º da resolução mencionada na página anterior especifica a atuação desses profissionais, como se observa na seqüência:

“Artigo 4º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de Tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições: elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino:

- I- participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;*
- II - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;*
- III- desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;*
- IV- prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;*
- V - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente em diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;*
- VI - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;*
- VII- promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem sucedidas;*
- VIII- divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção de materiais disponíveis, incentivando os a produzir outros materiais pedagógicos;*
- IX- desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais”.*

(DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 2005, Poder Executivo, Seção I, p. 20).

Por meio da legislação que estabelece o perfil e as principais atribuições dos ATP, pôde-se observar que o fazer pedagógico desse profissional exige constante atualização e permanente contato com a realidade educacional, não apenas em relação às concepções básicas para a seleção de conteúdos e de metodologias mas, também, à capacidade de promover ações que coloquem a rede pública em contato com as mudanças cotidianas que transformam tão celeremente a sociedade moderna.

Neste capítulo, procurou-se apresentar uma visão geral dos procedimentos adotados para a constituição do *corpus*, com a finalidade de se coletarem dados adequados e suficientes para se proceder à análise pretendida. No capítulo 2, será explicitado o referencial teórico que sustentará este trabalho.

CAPÍTULO 2
ESTUDOS DA LÍNGUA FALADA

O objetivo neste capítulo consiste em demonstrar as principais correntes teóricas que deram origem ao estudo sistematizado do oral, no decorrer do século XX. Para alcançá-lo, será apresentado um panorama desses estudos, que tiveram origem nos Estados Unidos da América. Também serão comentadas as repercussões dessa pesquisa no Brasil e sua evolução, que culminaram com a criação de centros de estudo da fala. Por fim, serão abordados as principais características da organização da língua falada e alguns conceitos importantes relativos ao estudo da oralidade, assim como a inter-relação dos gêneros orais e escritos em um *continuum* de variações.

2.1 Raízes da Análise da Conversação

A pesquisa sobre as interações humanas, na atualidade, tem suas raízes no amplo contexto das Ciências Sociais, mais precisamente no campo da Sociologia, que buscou compreender, com o apoio da Antropologia Cultural, a organização das estruturas sociais, as identidades de grupos, suas atitudes e seus propósitos em dado espaço cultural na construção da vida em sociedade (ANDRADE, 1990).

Observa-se, entretanto, que os estudiosos desses campos do conhecimento não se interessavam em verificar especificamente como se organizavam as estruturas dos discursos orais quando as pessoas interagem. Na verdade, eles se ocupavam em analisar de que modo os grupos se organizavam em suas interlocuções, como estabeleciam regras sociais, cumpriam seus papéis, interagem com o meio e compartilhavam a construção da sociedade em determinado contexto histórico-social para garantirem sua sobrevivência (SILVA, 2005).

Assim sendo, interessa demonstrar, a seguir, o que se pode chamar de confluência entre a *análise sociológica da conversação* e a *análise lingüística da conversação*, que fundamentou os princípios teóricos e metodológicos do que hoje se conhece como *Análise da Conversação de base etnometodológica* (AC).

O estudo científico que procurou investigar a realidade social, partindo de dados da conversação em busca de novos parâmetros para a compreensão da vida em sociedade, estruturou-se como base teórica na metade do século XX e foi denominado *Etnometodologia*. Trata-se de uma vertente da Sociologia americana (da Califórnia) que surgiu no final da década de 50 e se consagrou como método de investigação a partir da publicação, em 1967, de *Studies in Ethnomethodology*, de Harold Garfinkel, discípulo de Talcott Parsons (SILVA, 2005).

Sua principal preocupação consiste em observar os procedimentos utilizados pelo homem no processo de interpretação das ações sociais cotidianas. Trata-se, então, de uma corrente que se opõe à Sociologia tradicional, “*excessivamente numérica e quantitativa*” (SILVA, 2005: 37).

Tal corrente foi concebida no conceito de “*Etnociência, desenvolvida pela Antropologia Cultural americana*” (...), a qual “*se interessa pela ‘ordem das coisas na cabeça das pessoas’*” (ANDRADE, 1990: 36). Assim, com base nas concepções da Sociologia e da Antropologia cultural, a Etnometodologia pretendeu observar, conforme mencionado, aquilo que os membros de uma sociedade fazem ao realizar suas atividades cotidianas e o que sabem e pensam a respeito dessa realização.

É importante esclarecer que a Sociologia é uma ciência que estuda as sociedades humanas, primordialmente, nas relações que se estabelecem fundamentadas na coexistência de grupos sociais e instituições. Ao estudar os fenômenos provenientes das interações humanas no interior dos grupos e desses com os demais grupos sociais, não pretende explicar tudo o que ocorre na sociedade, mas toca em todos os domínios da existência humana. A diferença entre Sociologia e Antropologia centra-se mais nos problemas teóricos colocados e nos métodos de pesquisa do que nos objetos de estudo (WIKIPÉDIA, s/d).

A Antropologia, por sua vez, é comumente dividida em antropologia biológica e antropologia cultural. Essa última estuda principalmente as culturas humanas, o

desenvolvimento das sociedades e do mundo, o comportamento de grupos humanos, os relacionamentos familiares, a origem das religiões, os costumes, as convenções sociais, entre outros aspectos, mas conta com a Lingüística para estudar a história e a estrutura da linguagem (CORRÊA, s/d).

A Etnografia, como parte da Antropologia Cultural, contribuiu de forma muito importante para o desenvolvimento das pesquisas da AC. De acordo com Rocha (2005: 2), a etnografia

“se caracteriza por uma viagem ao mundo do ‘outro’, à procura de ‘teia de significados’ (Geertz, 1978) inscrita em toda ação social. A busca pelo ‘ponto de vista nativo’ - ‘from the native’s point of view’, expressão consagrada a partir de conhecido artigo (1983) do antropólogo Clifford Geertz - implica a imersão do pesquisador no dia-a-dia do grupo pesquisado, no contexto em que o fenômeno social ocorre. A etnografia seria, assim, mais que um método, a própria tradução da atitude dessa disciplina – compreender a visão de mundo do ‘outro’ em seus próprios termos”.

Portanto, constata-se que, em um primeiro momento, as preocupações metodológicas das duas ciências não estavam direcionadas a um enfoque propriamente lingüístico, mas foram esses estudos de base sociológica e antropológica que tornaram possível a verificação da estrutura organizacional e da função da fala nas interações cotidianas, dando origem aos princípios básicos de uma teoria, cujas concepções acabaram por cumprir um papel essencial na formulação de novas perspectivas de abordagem à comunicação humana.

Várias linhas de investigação contribuíram para a formação de um modelo teórico mais especificamente lingüístico, visando à análise da fala nas interações sociais. Desse modo, teve origem a *Análise da Conversação de linha Etnometodológica*, cuja preocupação acabaria por se voltar aos aspectos mais específicos da fala nas interações.

Essa nova ciência caracteriza-se por analisar concretamente a fala (empiricamente) nas interações espontâneas pelo método indutivo, ou seja, parte da observação

particular das interações dos falantes em suas experiências práticas, para compreender os fenômenos da construção da realidade social, pois esses fenômenos vinculam-se às realizações lingüísticas dos membros da sociedade. A esse respeito, Andrade (1990: 42) explica:

“O fenômeno social é concebido, na Etnometodologia, como uma produção organizada e metódica. Como a interação conversacional é um fenômeno social, também é vista como uma produção apresentando as mesmas condições. Toda produção, por sua vez, implica um processo que envolve os sujeitos dessa produção e como tal deve ser analisada. O mesmo ocorre com o texto conversacional. Embora ele possa ser visto como um produto acabado, interessa identificar – através de uma análise da conversação lingüística – os vestígios (as marcas) que comprovam os procedimentos adotados pelos interlocutores para a sua elaboração e, portanto, para a sua constituição”.

Observa-se, assim, que a AC de base lingüística parte do mesmo objeto da AC de base etnometodológica. Entretanto, aquela procura compreender os fenômenos de um enfoque mais específico, ou seja, volta-se para a linguagem no sentido de descrever suas estruturas e seu modo de organização, além de verificar como se dá a cooperação entre os sujeitos envolvidos nas interações sociais. Desse modo, a AC de base lingüística permite inferir que a linguagem é, portanto, de qualquer perspectiva, simultaneamente, processo e produto na organização da sociedade.

Os pressupostos que trataram de repensar a Sociologia clássica dominada pelo estrutural-funcionalismo não convulsionaram apenas a Sociologia americana. Na década de 70, os estudos de H. Garfinkel já haviam sido publicados em revistas científicas européias, irradiando-se pelos seus principais centros de pesquisa. A repercussão dessas idéias na Europa ocasionou apaixonados embates teóricos, promovendo o que na época se chamou de *“crise de paradigma”*. E essas novas proposições teóricas americanas, sobretudo no universo acadêmico francês dos anos 90, resultaram em trabalhos científicos pioneiros de base etnometodológica especialmente na área da Sociologia da Educação (GUESSER, 2003:149-150).

Escola de Chicago

H. Garfinkel teve Talcott Parsons como seu orientador entre 1946 e 1952, razão pela qual acabou recebendo forte influência da *teoria da ação* parsoniana. Contudo, elaborou profunda crítica sobre essa teoria, inspirando-se em doutrinas como a *fenomenologia social*, de Alfred Schütz e Eduard Husserl, e o *interacionismo simbólico*, da chamada *Escola de Chicago* (SILVA, 2005).

Um dos principais focos da produção da Escola de Chicago tratou da temática *indivíduo e sociedade* e, conseqüentemente, de investigar a construção dos significados e dos símbolos advindos das atividades práticas do cotidiano entre indivíduos por meio do diálogo. Este é ponto crucial do interacionismo simbólico e essencial para constituir os fundamentos teóricos das interações conversacionais de base lingüística (SILVA, 2005).

Não é objetivo neste estudo revisar tais correntes de pensamento, entretanto, para que se possa compreender com maior precisão os procedimentos introdutórios da análise das interações humanas nos contextos sociais em que se realizavam, convém que se coloquem seus principais fundamentos, uma vez que, de algum modo, contribuíram para a concepção da AC como base teórica. Nesse sentido, Silva (2005: 40-41) destaca:

- a) para a *teoria da ação social* de Parsons, a realidade jamais está pronta, pois ela é constantemente elaborada pelos membros de um grupo nas interações sociais;
- b) com base nos princípios da fenomenologia social de Husserl, o sociólogo alemão Alfred Schütz afirma que, para se realizarem pesquisas científicas sobre a realidade social, é necessário proceder à análise exata da realidade, tal qual ela se manifesta nas interações e nas experiências dos membros de uma sociedade;

- c) na mesma direção, o *interacionismo simbólico da Escola de Chicago*, tendo como principais expoentes Robert Park, Ernest Burgess e William Thomas, significou uma nova perspectiva metodológica para a Sociologia, ao popularizar o uso dos métodos qualitativos na pesquisa de campo, já que essa corrente interacionista rejeitou inteiramente o método quantitativo da Sociologia tradicional durkheimiana em suas análises.

Assim, ainda conforme Silva (2005), os estudiosos adeptos dessas correntes teóricas, reafirmando o caráter empírico de suas pesquisas, com o propósito de observarem diretamente as ações humanas em práticas sociais do dia-a-dia, optaram pela realização de gravações em fita magnética e filmagens de conversações, transcrevendo-as posteriormente. Gregory Bateson, biólogo e antropólogo de formação, realizou um importante trabalho de campo de natureza etnossociológica, que representou um marco para as pesquisas em Ciências Sociais nas primeiras décadas do século XX. Esse trabalho, organizado em diferentes áreas do conhecimento (sociológico, antropológico, psicológico, psiquiátrico, lingüístico etc.), contribuiu decisivamente para a observação de como os seres humanos se relacionam e constroem o mundo em que vivem por meio da linguagem.

Desse modo, o *interacionismo simbólico da Escola de Chicago* apresentou-se em uma trajetória multidisciplinar no decorrer do século XX, tornando-se uma base importante para a AC, tanto do ponto vista do estudo da ação social, por meio das interações entre os indivíduos, considerados como sujeitos ativos, agindo dentro de redes e de grupos, num processo contínuo de transformação social, como também no que tange à pesquisa de campo. A Escola de Chicago popularizou o uso dos métodos qualitativos, mais adequados para o estudo da realidade social, não apenas para a Sociologia e Antropologia, mas para as Ciências Sociais de um modo geral, incluindo-se aí a Lingüística e, por conseguinte, a pesquisa sobre a fala (SILVA, 2005).

Confluência das bases teóricas da AC

Partindo do que foi exposto até aqui, nota-se que a AC propiciou uma orientação para que se investigassem os aspectos mais pragmáticos das manifestações dialógicas do cotidiano. Ampliaram-se as perspectivas de análise, não sendo mais possível, por exemplo, observar-se a comunicação humana do ponto de vista dos participantes como falante/ouvinte passivos; do referente (assunto) e do onde e quando ela ocorre, mas sim do modo pelo qual os falantes, sujeitos das ações sociais, estão envolvidos, atuam e sustentam uma interação em curso, num dado contexto situacional, ficando a fala sujeita a variáveis de natureza sociointeracional e discursiva, paralingüística, sociocultural, entre tantas outras (SILVA, 2005).

Desse modo, constituiu-se a *Análise da Conversação* como teoria de origem sociológica e etnometodológica, que observa as interações da fala na dimensão social, em sua estrutura organizacional, em seus fenômenos paralingüísticos e socioculturais, entre outros implícitos nos processos interacionais, que mais tarde se consolidariam no *modelo SSJ* (referência aos nomes dos pesquisadores Sacks, Schegloff e Jeferson). O modelo estabeleceu critérios para organizar, estruturar e demonstrar a funcionalidade da conversação com base nos pressupostos da AC de base lingüística (SILVA, 2005).

O modo como a fala se organiza foi considerado objeto de estudo, no início da década de 70, quando alguns lingüistas passaram a se preocupar com a estrutura lingüística dos discursos orais, observando, principalmente, a tomada de turnos da fala e as normas para se transcreverem as gravações.

Dentro dessas abordagens etnossociológicas, Silva (2005) afirma que as linhas teóricas mais importantes para a AC podem ser divididas em três correntes: a Etnografia da Comunicação, representada por Dell Hymes e John Gumperz; a Etnometodologia de Harold Garfinkel, desenvolvida por SSJ, e a Sociolingüística de Willian Labov, Joshua Fishman e Erving Goffman.

A Etnografia da Comunicação tem por base a dicotomia lançada por Chomsky, denominada *competência lingüística* e *desempenho lingüístico*. A *competência lingüística* foi criticada pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes, que propôs uma reformulação pelo fato de ela não dar conta da variação da língua, seja interindividual (entre pessoas) ou intraindividual (repertório de uma mesma pessoa). Diante disso, Hymes propôs um novo conceito – o conceito de *competência comunicativa*, amplo o suficiente para incluir tanto as normas responsáveis pela formação das sentenças quanto as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala.

Sabe-se que a “*competência comunicativa*” de um falante lhe permite saber *o quê e como falar* com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. Isso quer dizer que Hymes introduziu a noção de *adequação* no âmbito da *competência lingüística*. Desse modo, ao fazer uso da língua, o falante assume duas posturas concomitantes: aplica as regras para obter sentenças bem formadas, assim como as normas de adequação definidas em sua cultura. Trata-se de um saber sociolinguístico internalizado no indivíduo, logo em seus primeiros anos de vida, por influência ou pressão do grupo social a que pertence. Em todo o processo de fala, o indivíduo tem de se dar conta do papel social que está desempenhando como membro de uma comunidade lingüística, dentro da qual, por meio das interações sociais, simbolicamente, atribui e assimila significados, valores e sentidos às coisas do mundo pelo uso da linguagem (BORTONI-RICARDO, 2004).

Cumprida a ciência, portanto, analisar e sistematizar a língua falada de maneira a ampliar a compreensão dos fenômenos pertinentes aos processos interacionais. Assim, as abordagens apontadas neste capítulo evoluem continuamente sob perspectivas multi, inter e intradisciplinares. É desse modo que os cientistas, combinando pressupostos e enfoques variados, contribuem irreduzivelmente para o desenvolvimento humano em um círculo interminável.

Evidentemente, ao ampliarem as perspectivas de análise da comunicação humana e buscarem compreender a complexidade das relações interacionais na construção da realidade, por vezes, esses pesquisadores podem incidir em algumas divergências de natureza teórico-metodológica; contudo, por mais acirradas que sejam quanto à análise do texto conversacional, Silva (2005: 47) afirma que

“há unanimidade em dois pontos: o primeiro refere-se à necessidade de que um corpus seja composto por diálogos reais, isto é, conversações naturais e não produzidas. O segundo refere-se à importância dada à transcrição. Contudo, a unanimidade desaparece quando se trata de decidir quais pontos devem ser valorizados na transcrição ou qual corpus deve ser mais adequado para a análise”.

Convém esclarecer que nessas análises costumam-se diferenciar os diálogos reais ou naturais daqueles produzidos artificialmente, ou seja, diálogos previamente escritos como os de novelas ou peças teatrais, por exemplo. É consenso entre os estudiosos que se colem os dados por meio de entrevistas gravadas. Contudo, os critérios de seleção de um *corpus* mais adequado para o pesquisador dependem muito do recorte e da(s) teoria(s) nele aplicados. Quanto às normas de transcrição, desde aquelas propostas no *Modelo SSJ*, não há unanimidade. Cada núcleo de estudo da conversação, em cada país, pode valorizar e utilizar todas as normas já estabelecidas e até mesmo prescindir de algumas delas na transcrição.

Nesta seção, procurou-se tecer um panorama das principais abordagens teórico-metodológicas que, de algum modo, contribuíram e concorreram para a formação de um modelo sistematizado originado nos estudos de SSJ, ao qual se convencionou chamar de *Análise da Conversação de linha etnometodológica*. Assim sendo, de forma concisa, apresentam-se, na seqüência, os principais eventos que contribuíram para o surgimento desse recorte teórico:

- a) o volumoso acervo de entrevistas gravadas e de filmes produzidos por Gregory Bateson (1904-1980) e seu grupo, sobre a *epistemologia da*

comunicação, entre 1936-1939, como *Balineses Character; A Photographic Analysis*, entre outros, publicados nas décadas seguintes;

- b) a crítica de Garfinkel aos princípios metodológicos e científicos da Sociologia tradicional no final da década de 1950 e início de 60, que resultou na corrente teórica denominada Etnometodologia;
- c) a análise qualitativa e interpretativa realizada, sobretudo, nas décadas de 60 e 70, por sociólogos, antropólogos, psiquiatras e lingüistas com base na AC, em torno do acervo de Bateson e das idéias de Garfinkel;
- d) a Etnografia da Comunicação em torno das concepções de Dell Hymes e John Gumperz;
- e) a publicação na revista *Language* do clássico *Modelo SSJ* (1974), que, ao estabelecer critérios para a organização, estrutura e funcionalidade da conversação, ampliou os pressupostos da Etnometodologia e veio a consolidar a AC de base lingüística, que procurou explicar o papel da conversação nas interações sociais;
- f) a *Teoria da Comunicação* descrita por Jakobson, que, em consequência dessas novas perspectivas, passou a considerar a figura do “outro” no diálogo não mais como “ouvinte passivo”, mas como falante-ouvinte;
- g) o principal representante da abordagem filosófica, Francis Jacques, que procurou definir uma “canônica do diálogo”, descrita na obra *Recherches logiques sur le dialogue*, publicada em Paris, em 1979;
- h) a Sociolingüística de W. Labov, J. Fishman e E. Goffman, que, no contexto de análises da relação entre língua e sociedade desenvolveu importante trabalho sobre sistematização da variação lingüística;
- i) a Análise do Discurso (AD), também surgida nos anos 1960, que, assim como a AC, representa uma corrente importante, voltada atualmente para o estudo das relações da linguagem na comunicação humana (v. quadro-resumo na p. 34).

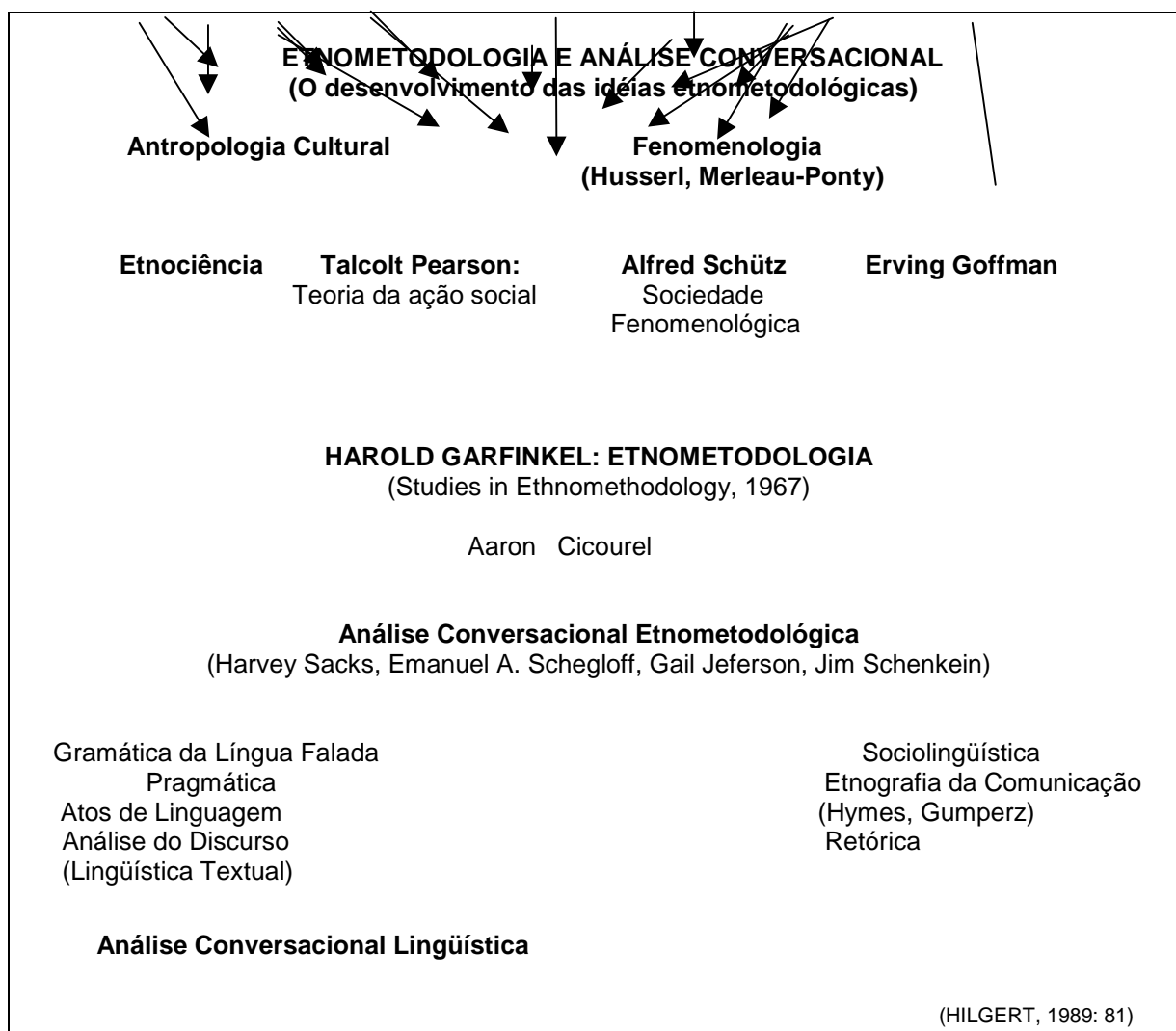
Ressalte-se que nas primeiras décadas do século XX, por influência do estruturalismo, a língua era examinada como sendo monolítica e descontextualizada.

Nas décadas subseqüentes, entretanto, a AC e a Pragmática possibilitaram uma abordagem que compreendeu a língua como processo que depende de sujeitos e contexto. Por sua vez, a Sociolingüística, cujo modelo teórico-metodológico formulou a *teoria da variação lingüística*, propiciou sistematizar quantitativamente as variantes de uma mesma comunidade lingüística. Essas, entre outras correntes teóricas, de algum modo contribuíram com múltiplas análises dos processos de interação social, vindo a ampliar a compreensão da língua como uma atividade social, heterogênea, contextualizada, variacionista, polifônica e cognitiva.

Nas atividades interacionais, o envolvimento, a negociação e as condições de produção representam aos sujeitos da interação não apenas estratégias de ordem textual e discursiva, mas, sobretudo, a determinação de processos para a construção da realidade em que vivem.

Andrade (1990: 39) apresenta um quadro de Hilgert (1989), reproduzido a seguir, (Quadro IV), que demonstra uma síntese das correntes teóricas que contribuíram para dar origem à Análise Conversacional Lingüística, como um modo de precisar de maneira organizada a convergência das correntes teóricas anteriormente colocadas.

Quadro IV – Origem da AC de base lingüística



Como se pôde observar, no quadro IV, o trabalho de Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, recebeu influência não apenas da Teoria da Ação Social de Pearson, mas de outras correntes teóricas como a Antropologia Cultural e a Etnociência. Doutrinas filosóficas, como a Fenomenologia Social de Husserl e Schütz sob o influxo das idéias de Irving Goffman, concorreram de algum modo para o surgimento da Análise da Conversação Etnometodológica. No mesmo sentido, Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff, Gail Jeferson e Jim Schenkein contribuíram, essencialmente ao lado de outras correntes teórico-metodológicas como a

Sociolingüística, a Teoria da Comunicação a Pragmática, entre outras, para a formação da Análise Conversacional Lingüística ou Análise da Conversação (AC), como é hoje conhecida.

2.2 Núcleos de Estudos da Língua Falada no Brasil

Em agosto de 1964, durante o II Simpósio do Programa Interamericano de Lingüística e Ensino de Idiomas – PILEI -- realizado nos Estados Unidos da América, Juan Lope Blanch, professor da Universidade Nacional Autónoma do México, propôs que fosse organizado um projeto coletivo para descrever a norma culta do espanhol falado. Nesse momento, foi criado o *Proyeto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Iberoamérica y de Península Ibérica*. A iniciativa deu origem a projetos dessa natureza em outros países de LP, como o Brasil (CASTILHO, 2000).

Pouco depois, ainda segundo Castilho (2000), realizou-se o IV Simpósio do PILEI, em janeiro de 1968, no México, onde o professor Néelson Rossi, da Universidade Federal da Bahia, apresentou o trabalho: *O projeto da fala culta e sua execução no domínio da Língua Portuguesa*. Entretanto, levando-se em conta a dimensão territorial do Brasil e, conseqüentemente, a diversidade lingüística do país, ele próprio sugeriu uma abrangência maior para o estudo, que envolvesse cinco capitais com mais de um milhão de habitantes: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Um ano depois, o PILEI promoveu em São Paulo o III Instituto Interamericano de Lingüística, a partir do qual se definiu a implantação do projeto de estudo da fala culta naquelas cinco capitais, restando ainda organizar as equipes responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa. Assim, começou o que é hoje conhecido como *Projeto NURC – Projeto da Norma Lingüística Urbana Culta* –, dedicado ao estudo da linguagem falada em cada uma das cidades referidas.

O Projeto NURC em São Paulo

A partir de 1970, criou-se o Projeto NURC da cidade de São Paulo, dentro da Universidade de São Paulo (USP), núcleo USP, que constituiu um marco para o estudo lingüístico no Brasil. O Projeto tinha como objetivo analisar a linguagem falada culta dos grandes centros urbanos, confirmando a atual tendência de valorização dos estudos dessa modalidade nos meios acadêmicos de todo o mundo (SILVA, 2006).

A primeira equipe do NURC/SP foi dirigida pelos professores Isaac Nicolau Salum e Ataliba Teixeira de Castilho, da Universidade de São Paulo (USP), no período de 1971 a 1973. A partir de então, o professor Dino Preti assumiu a direção do NURC, participando da coordenação do Projeto após o final das gravações em São Paulo.

A sede do Projeto NURC em São Paulo, até 1984, localizava-se no Conjunto Residencial da USP (CRUSP), onde se guardavam todos os materiais da pesquisa, inclusive o arquivo sonoro. Após a construção do prédio de Letras, o Projeto NURC passou a ocupar uma sala no novo prédio. Como havia dois coordenadores em São Paulo – professor Dino Preti (USP) e professor Ataliba Teixeira de Castilho da Universidade de Campinas (UNICAMP) –, o Projeto NURC/SP ficou com praticamente duas sedes, uma na USP e outra na UNICAMP (SILVA, 2006).

Sobre o NURC, Preti (2001: 7) explica:

“O Projeto de estudo da norma lingüística urbana culta, conhecido como Projeto NURC, tem âmbito nacional, e gravações foram realizadas em cinco capitais brasileiras: São Paulo (Projeto NURC/SP), Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador. Cada uma dessas cidades gravou aproximadamente 300 horas com falantes cultos (entendidos como tal os de formação universitária completa); brasileiros; nascidos na cidade em que as gravações foram realizadas; filhos de luso-falantes; distribuídos em três faixas etárias (25-35, 36-55, 56 anos em diante);

de sexo masculino ou feminino; que deixaram seu testemunho oral da fala urbana e dos três tipos de inquérito realizados: elocuições formais, diálogos e entrevistas”.

Os três tipos de inquéritos a que Preti se refere dizem respeito à natureza das gravações: **D2** (Diálogo entre dois informantes): diálogos espontâneos entre dois falantes sobre variados temas; **DID** (Diálogo entre Informante e Documentador): entrevista científica para levantamento de dados e pesquisa; **EF** (Elocuições Formais): gravações de aulas universitárias e comunicações acadêmicas.

Em 1985, Preti “*constituiu um grupo permanente de pesquisadores que passou a estudar livros e artigos referentes à Análise da Conversação e sua aplicação ao material do projeto NURC/SP*” (SILVA, 2006: s/p).

A partir de 1986, aqueles três tipos de inquéritos foram publicados pelo Projeto NURC, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em três volumes (posteriormente em CD-Rom) organizados pelos professores Dino Preti, Ataliba Teixeira de Castilho e Hudinilson Urbano. A série de livros denominada *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo* veio a oferecer um *corpus* de fundamental importância para os pesquisadores e lingüistas elaborarem suas análises. Da mesma série, publicou-se um quarto volume chamado *Estudos*, organizado pelos professores Dino Preti e Hudinilson Urbano, dedicado à descrição das primeiras pesquisas sobre a norma falada culta da cidade de São Paulo.

É importante destacar que, nesses anos de existência do projeto NURC/SP, praticamente o mesmo grupo formado por Preti continuamente produziu vários estudos a respeito do texto conversacional organizados pelo autor. Esses estudos foram reunidos em uma série chamada *Projetos Paralelos*, que, de 1993 até 2006, publicou oito volumes a saber:

1. Análise de textos orais (1993);
2. O discurso oral culto (1997);

3. Estudos da língua falada (1998);
4. Fala e escrita em questão (2000);
5. Interação na fala e na escrita (2002);
6. Léxico na língua oral e na escrita (2003);
7. Diálogos na fala e na escrita (2005);
8. Oralidade em diferentes discursos (2006).

O volume, *Oralidade em diferentes discursos* foi lançado em março de 2007. A série apresenta trabalhos realizados por renomados lingüistas, que analisam a conversação de variadas perspectivas teórico-metodológicas (AC, AD, Semiótica Discursiva, Pragmática, Sociolingüística, entre outras), dedicados não somente aos especialistas, mas aos professores e a todos aqueles que se interessem por esse ramo de pesquisa um “*campo em que, até pouco tempo atrás nada se estudava*”, como afirma Preti (2005: 7) na apresentação do volume 7 da série citada.

Houve, ainda, outras iniciativas importantes, como o *Projeto da Gramática do Português Falado*, da USP, alocado na UNICAMP, iniciado em 1988, e o *Projeto Integrado* ligado ao Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e Escrita (NELFE), do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, iniciado em 1996 (MARCUSCHI, 2001), que vêm gerando vários trabalhos, ensaios e artigos, organizados em diversos livros ou em séries já referidas sobre a língua falada e sua relação com a escrita.

O Projeto da Gramática do Português Falado

A respeito da criação de outros núcleos de estudos da língua falada após as décadas de 60 e 70, Castilho (2000: 62-64-65), um dos idealizadores do *Projeto da Gramática do Português Culto Falado* (PGPF), pondera:

“A partir dos anos 60, grupos de pesquisadores afiliados a várias universidades brasileiras se engajaram na tarefa de documentar, descrever e refletir sobre a língua falada (...). As pesquisas brasileiras sobre a língua falada passaram por uma grande aceleração, depois que apresentei em 1987 à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística, a convite da profa. Maria Helena Moura Neves, um projeto de preparação coletiva de uma gramática do português falado, com base nos materiais do Projeto NURC/Brasil”.

O autor discorre também sobre as equipes de pesquisadores envolvidas no projeto, as quais atualmente desenvolvem um conjunto de trabalhos voltado para a descrição da língua falada, pertinente aos estudos pragmáticos do português falado no Brasil:

“O I Seminário do PGPF debateu o plano inicial (...). Como forma de organização, os 32 pesquisadores que atuaram no projeto, afiliados a 12 das maiores universidades brasileiras, distribuíram-se por grupos de trabalhos (GTS), sob a coordenação de um deles, para a realização das tarefas previamente agendadas” (CASTILHO, 2000: 65).

As tarefas mencionadas por Castilho (2000: 65) referem-se às análises que seguiram *“duas grandes direções: estudos gramaticais e estudos de pragmática da língua falada, divididas do seguinte modo”*: Fonética e Fonologia; Morfologia derivacional e flexional; Sintaxe das classes de palavras; Sintaxe das relações gramaticais e Organização textual-interativa.

Quando da publicação do VI volume do PGPF, Koch (2002: 9), que o organizou, enumerou um conjunto de pressupostos básicos que norteiam esse estudo:

1. *“uma concepção de linguagem como atividade, como uma forma de ação – a verbal –, que não pode ser estudada sem considerar suas principais condições de efetivação;*
2. *o pressuposto de que, nas contingências de efetivação da atividade lingüística do falante/ouvinte, temos a manifestação de uma ‘competência comunicativa’ caracterizável a partir de regularidades que evidenciam um ‘sistema de desempenho lingüístico’, constituído de vários subsistemas;*
3. *o de que cada um desses subsistemas constitutivos do sistema de desempenho lingüístico (o discursivo, o semântico, o morfossintático, o fonológico...) é*

- caracterizável em termos de 'regularidades' definíveis em função de sua natureza;*
4. *o de que um subsistema desse sistema de desempenho lingüístico é aquele definível em termos de regras e/ou princípios envolvidos na organização morfosintática e fonológica dos enunciados que se articulam na elaboração de qualquer texto;*
 5. *o de que o texto é o lugar onde é possível identificar as pistas indicadoras das regularidades que caracterizam o referido sistema de desempenho”.*

A continuidade desse trabalho gerou a publicação, em 2006, de *A Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado I*, realizada durante uma década de estudos (1988-1998), por um grupo de 50 pesquisadores ligados a 13 universidades, como informam Koch e Jubran (2006: quarta capa): “*Oitava língua mais falada no mundo, o português é agora a primeira língua românica a ter sua variedade falada culta plenamente descrita*”.

O Projeto Integrado do NELFE

O *Projeto Integrado* vem sendo realizado na Universidade Federal de Pernambuco, e a pesquisa desenvolvida no NELFE (Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e Escrita) aborda o tema: *Fala e escrita: características e uso*. Seu coordenador, professor Luiz Antonio Marcuschi (2001: 23-24), apresenta a seguinte concepção:

“Uma das teses nucleares do projeto consiste na idéia de que o uso da língua se dá num continuum de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais. Essa visão distancia-se da posição dicotômica, comuns nas décadas de 1950 a 1980, que defendia ‘a grande divisão’ entre oralidade e letramento”.

A relação entre as modalidades falada e escrita no contexto dos gêneros será retomada mais adiante, ao serem abordadas as questões sobre o ensino da oralidade.

Gramática em competição na história do português

Outro importante trabalho sobre a variação lingüística do português europeu e do Brasil é realizado pela pesquisadora Charlotte Marie Chambelland Galves na UNICAMP. A professora Charlotte é Doutora em Lingüística pela Universidade de Paris IV e está na Universidade de Campinas desde 1987. Dirige o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), desde 2003.

Suas pesquisas abrangem, entre outros temas, a história do português, a relação da língua falada em Portugal com a usada no Brasil e a evolução do nosso idioma pelo estudo da variação lingüística em seu aspecto sintático-fonológico. A professora é responsável pelo projeto ligado ao Departamento de Lingüística da UNICAMP, iniciado em 2003, denominado "*Gramática em competição na história do português: lingua-I e Liguas-E*".

A obra *Ensaio sobre as gramáticas do português* (2001), de autoria de Charlotte Galves, reúne artigos produzidos entre 1983 e 1987. Resenhado por Costa (2003), o trabalho de Galves é apresentado do seguinte modo: "*Este livro é de extrema utilidade para todos os lingüistas interessados em compreender os fenômenos sintáticos que constituem as principais diferenças entre o português europeu (PE) e o português do Brasil (PB)*". O autor ainda acrescenta:

"Ao longo de 15 anos, Charlotte Galves tem trabalhado sobre hipóteses (...) relativas à variação entre PE e PB que colocam o enfoque principal sobre quatro factores: as construções de tópico, o sistema pronominal, o sistema de concordância e a relação entre o estatuto dos elementos pré-verbais e a estrutura da frase. Esta sistematicidade na busca de respostas analíticas que relacionem estes factores sobressai na leitura deste livro" (COSTA, 2003).

Ainda segundo Costa (2003), Galves observa que, quando uma mudança aparece, ela já se completou na língua, e a variação observada é o efeito da competição nos textos entre a gramática antiga e a nova ⁶.

⁶ Jairo Nunes, da Universidade de São Paulo (USP), atualmente coordena projeto de estudo do português do Brasil denominado: "Sintaxe Gerativa do Português Brasileiro na Entrada do Século XXI: Minimalismo e Interfaces." Esmeralda Negrão (USP) coordena projeto de pesquisa sobre Gramática Gerativa do português do Brasil, desde 1994.

Além dos já citados núcleos de pesquisa, existem outros projetos coletivos de investigação da língua falada, apontados por Castilho (2006: 8), tais como o *Projeto Censo Lingüístico* do Rio de Janeiro, atualmente denominado *Programa de Estudos de Usos Lingüísticos* (UFRJ, desde 1972); *Projeto de Aquisição da Linguagem* (UNICAMP, a partir de 1975); *Projeto Variação Lingüística do Sul do Brasil* (UFPR, UFSC e UFRS, desde 1992); *Programa de História do Português* (UFBA, desde 1991); *Projeto do Atlas Lingüístico Brasileiro* (UFBA, UFJF, UEL, UFRJ, UFRS, desde 1997); *Projeto para a História do Português Brasileiro* (UFPE, UFBA, UFPB, UFMG, UFRJ, UEL, USP, UNICAMP, UNESP-Araraquara, UFSC, a partir de 1997), entre outros.

A constituição de um *corpus* da envergadura do *Projeto NURC*, somado à publicação do primeiro livro contendo os pressupostos básicos da AC no Brasil, pelo professor Luiz Antonio Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco, na década de 80, e demais iniciativas e projetos anteriormente apontados contribuíram, decisivamente, para o desenvolvimento dos estudos da língua falada em processos sociointeracionais, possibilitando o avanço teórico-metodológico das ciências da linguagem nos meios acadêmicos brasileiros tanto como nos dos países desenvolvidos.

Para finalizar a parte referente aos núcleos de estudo da fala, convém registrar que há um protocolo de intercâmbio de dados, desde 1988, firmado entre representantes do *Projeto do Português Fundamental* – sediado no Centro de *Lingüística da Universidade de Lisboa* – e do *Projeto NURC/Brasil*, dispondo ambos de material para estudos comparativos entre o português culto de Portugal e o do Brasil (CASTILHO, 2000).

2.3 – Organização da língua falada: principais aspectos

Os estudiosos da AC, inicialmente, preocupavam-se mais com o estabelecimento de normas de transcrição de material gravado em fita magnética e com a descrição de estruturas básicas da conversação, como o *turno* conversacional e sua distribuição, o *tópico discursivo* e os *marcadores conversacionais*, que estruturam as falas durante as interações. Além desses aspectos de natureza funcional, foram considerados, mais recentemente, também os fenômenos paralingüísticos, socioculturais e pragmáticos da interlocução, que conjugam seus enfoques característicos com outras disciplinas das ciências sociais.

Desse modo, o estudo realizado na perspectiva da AC, sobretudo nas décadas de 60 e 70, era mais direcionado a observar a organização da fala, descrevendo a estrutura da conversação e seus mecanismos de funcionamento, como informa Andrade (1990: 35): “Neste primeiro momento, o intuito foi oferecer uma noção do tipo de atividade que a conversação representa, bem como sua arquitetura textual”.

Em 1974, foi publicado, na revista *Language*, um artigo produzido pelos já citados Havey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (SILVA, 2005), que se tornou um clássico sobre o sistema de tomada e distribuição de turnos e de normas para a transcrição de texto oral, conhecido como *Modelo SSJ*.

Atualmente, a tendência da AC é investigar a conversação como um processo cooperativo entre falantes, isto é, um processo de entendimento ou de interação, dependente do contexto em que se realiza: (...) “os pesquisadores buscam especificar os conhecimentos lingüísticos, paralingüísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem sucedida” (ANDRADE, 1990: 35).

Assim, ao descrever estruturas organizacionais do texto oral e investigar seus processos interativos mais complexos, Marcuschi (2003b) acrescenta que a AC procura responder a estas questões:

“como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos lingüísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?” (MARCUSCHI, 2003b: 7).

Para se responderem algumas dessas questões, faz-se necessária uma explanação, ainda que breve, a respeito dos elementos constitutivos da organização do texto oral durante uma interação, dentro do processo de cooperação entre os falantes que se dá por meio do *turno*, *tópico discursivo*, *pares adjacentes* e *marcadores conversacionais*, além das atividades de formulação e de reformulação.

Turno, tópico discursivo, pares adjacentes e marcadores conversacionais

A interação, segundo Marcuschi (2003b: 15), é uma atividade “*centrada*”, pois exige que se saiba o quê e como dizer, sem se dispersar demais em relação à formulação inicial, a fim de que os objetivos primeiros que deram origem à interação não se percam. Para Marcuschi (2003b: 17), “*um dado é certo: toda a conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados*”.

O assunto que dá origem a qualquer formulação interacional é chamado de *tópico discursivo* e constitui-se de unidades comunicativas intencionalmente formuladas pela necessidade de se interagir com alguém, tendo-se em vista um propósito definido pelo falante.

De acordo com Marcuschi (2003b: 17), a seqüência de formulações vai ocorrendo em consonância com uma regra básica da conversação: “*fala um de cada vez*”, pela alternância de *turno*. O turno se constitui enquanto o falante mantém a posse da

palavra. O texto oral se desenvolve com o apoio dos *chamados marcadores conversacionais*, ou seja, por meio de pausas, hesitações, prolongamentos de vogais, correções, abandono ou retomada de frases, entre outros recursos que mantêm o texto em andamento e que, por vezes, permitem o prolongamento da posse do turno.

Quanto aos *pares adjacentes*, Andrade, Aquino e Fávero (2005: 23) afirmam que “os turnos (...) estabelecem uma relação em pares (*pares adjacentes*), em que o primeiro é sempre condição para que o outro se realize, como por exemplo: pergunta-resposta, convite-aceitação, convite-recusa, saudação-saudação”.

Desse modo, os falantes dependem do turno e do tópico do outro para organizarem a sua formulação. Ambos planejam o conteúdo de suas falas concomitantemente, turno a turno, necessitando reformular cada unidade discursiva num âmbito argumentativo de cooperação, mas que não é regra, pois uma conversação pode oscilar entre um perfeito entendimento e um total fracasso da interação em si.

Atividades de formulação e de reformulação

As atividades de formulação de um texto, seja ele oral ou escrito, têm por finalidade principal a intercompreensão. Mas, além do processo de intercompreensão discursiva, a formulação de um texto oral implica co-produção e simultaneidade, ou seja, ação – os falantes formulam seus textos de acordo com a seqüência de turnos de cada um – no momento em que a interação se realiza. O texto oral é formulado em tempo real e tudo o que se diz é bastante definitivo. Sobre isso, Andrade, Aquino e Fávero (2005: 55) explicam:

“Formular é efetivar atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto, e o esforço que o locutor faz para produzi-los se manifesta por traços que deixa em seu discurso. Assim, formular não significa simplesmente deixar ao interlocutor a ‘tarefa’ da compreensão, mas, sim, deixar, através desses traços, marcas para que o texto possa ser compreendido, o que faz com que a produção do texto seja, ao mesmo tempo, ‘ação’ e ‘interação’”.

Mas, ao contrário do texto escrito, que pode ser corrigido inúmeras vezes tendo-se em vista a ausência do leitor, o texto oral tem de ser reformulado no momento da interação diante de interlocutores. Segundo Andrade, Aquino e Fávero (2005), há situações que ocasionam problemas de processamento e linearização do texto, marcados pelas *hesitações*, *paráfrases*, *repetições* e *correções*, as quais, de modo conciso, podem ser caracterizadas da seguinte maneira:

- a) a hesitação ocorre na formulação quando há uma interrupção no fluxo informacional devido a uma má seleção futura, resultando em um enunciado ainda não concluído;
- b) a paráfrase é um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica;
- c) a repetição é uma atividade de formulação motivada por fatores de ordem interacional, cognitiva e textual, cujas funções contribuem para a manutenção do discurso e a manutenção da coerência textual, bem como a organização tópica e a geração de seqüências mais compreensíveis;
- d) a correção reformula um enunciado anterior considerado 'errado' diante dos olhos de um dos interlocutores; a correção é, assim, um claro processo de formulação retrospectiva.

As atividades de formulação e de reformulação são procedimentos lingüísticos de natureza interacional, cognitiva e textual desencadeados em torno da intenção de se comunicar e da simultaneidade em se planejar e realizar a fala em uma interação. Por esse motivo, faz-se necessário retroceder, corrigir, hesitar, repetir para esclarecer o que foi dito.

As formulações e reformulações têm por objetivo levar o falante a compreender a intenção de seus interlocutores e garantir a intercompreensão discursiva entre os participantes da conversa. Esses procedimentos lingüísticos concorrem para promover o sucesso de uma interação, uma vez que organizam os tópicos

discursivos, mantêm a coerência, solucionam as inadequações e os “erros” cometidos pelos falantes, contribuindo para a construção de sentido do texto.

Fala em um *continuum* de variações

Os estudos da AC permitiram observar que a fala não é lugar do “caos” e do “erro” como se pensava, quando analisada em oposição à escrita. Essa oposição era decorrente de uma visão dicotômica entre língua oral e língua escrita, aceita até a década de 80. Marcuschi (2003a: 27) trata tal oposição como “*dicotomias estritas*”, por se tratar de “*uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico.*” Essa perspectiva compreendia fala e escrita com as seguintes características relacionadas pelo autor:

Quadro V – Dicotomias estritas

| Fala | Escrita |
|------------------|--------------------|
| “contextualizada | descontextualizada |
| dependente | autônoma |
| implícita | explícita |
| redundante | condensada |
| não-planejada | planejada |
| imprecisa | precisa |
| não-normatizada | normatizada |
| fragmentária | completa.” |

Fonte: Marcuschi (2003a: 27)

A partir da década de 80, a fala passou a ser analisada não mais em oposição à escrita, mas em suas especificidades e características próprias. Língua oral e língua escrita passaram, então, a ser consideradas como duas modalidades de um mesmo sistema lingüístico, em que “*o uso da língua se dá em um continuum de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais*” (MARCUSCHI, 2001: 23-24).

Desse modo, quanto à forma de estruturação do texto conversacional, pode-se apontar para cinco características básicas constitutivas (MARCUSCHI, 2003b, 15):

- a. interação entre pelo menos dois falantes;
- b. ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c. presença de uma seqüência de ações coordenadas;
- d. execução em uma identidade temporal;
- e. envolvimento numa *interação centrada*.

A respeito da organização e estrutura do texto oral e da relação deste com a escrita, Preti (2004: 15) afirma que os estudos da AC ampliaram a perspectiva teórica em todo o mundo e transformaram a visão dicotômica, de tal forma que ambas passaram a ser consideradas como duas modalidades da língua, cada qual com suas próprias características:

“Os estudos de língua falada em todo o mundo estão transformando completamente as perspectivas da análise lingüística. A língua falada está sendo estudada por parâmetros diversos dos utilizados para a análise da escrita. Não mais procuramos vê-la como uma ‘língua escrita cheia de erros’, mas sim como uma modalidade de língua que tem seus próprios mecanismos de funcionamento”.

Os recursos de natureza cognitiva, como pausas, truncamentos, repetições, correções e demais estratégias que garantem a intercompreensão e adequação da fala no momento da interação, fizeram a língua falada ser considerada, até por volta dos anos 80, como lugar do “caos” e do “erro”, pois essas suas características estruturais básicas eram comparadas com as da escrita.

2.4 – Conceitos importantes para a pesquisa

Alguns dos princípios teóricos já expostos devem ser complementados por conceitos de fundamental importância para a análise que se pretende realizar, tais como: *língua e linguagem, uso e norma, fala e escrita, conversação e interação, oralidade e letramento*, na medida em que se relacionam a aspectos pertinentes ao ensino da oralidade e ao propósito de que a análise a ser feita se estruture em torno de fundamentos teórico-metodológicos coerentes.

Língua e linguagem

De acordo com o exposto até aqui, tornou-se possível identificar os constituintes essenciais que caracterizam o *texto oral*, de modo sistematizado, podendo ele ser conceituado como seqüência de pelo menos dois turnos que se realizam em um contexto pragmático-comunicativo, entre sujeitos lingüísticos, com intenções definidas, em torno de um ou mais tópicos e respectivos subtópicos.

A sistematização do texto oral é imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho, assim como um claro e bem fundamentado conceito de língua, estabelecendo-se ainda uma necessária distinção entre língua e linguagem. Nesse sentido, Marcuschi (2005b) adverte que, embora possam parecer sinônimos, os dois termos – *língua* e *linguagem* – possuem carga teórica diversa.

Para ele, a palavra *“língua não se refere a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações lingüísticas imanentes.”* Ao contrário, sua concepção

“de língua pressupõe um fenômeno ‘heterogêneo’ (com múltiplas formas de manifestação), ‘variável’, (dinâmico, suscetível a mudanças), ‘histórico e social’ (fruto de práticas sociais e históricas), ‘indeterminado’ sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como ‘texto e discurso’. Portanto, ‘heterogeneidade’ e ‘indeterminação’ acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta” (MARCUSCHI, 2003a: 43).

Quando se refere à linguagem, o autor afirma que se trata de uma faculdade inerente aos seres humanos, únicos em poder expressar sons articulados cognitivamente em um sistema de signos, capacidade que é transmitida geneticamente pela espécie:

“uma faculdade humana, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como ‘homo sapiens’, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois pela linguagem conseguimos nos tornar seres sociais racionais. Assim, a linguagem é um

fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie”
(MARCUSCHI, 2005b: 22).

É importante observar que, muitas vezes, por estarem profundamente vinculadas, essas concepções são compreendidas uma pela outra. Mas vê-se aqui, apesar da estreita relação, que a língua é compreendida como um fenômeno sociocultural, heterogêneo e variável, enquanto a linguagem é vista como uma faculdade humana de utilizar signos de modo sistematizado, geneticamente transmitida.

Uso e norma

Outras concepções de grande importância para este estudo dizem respeito ao *uso* lingüístico e à *norma* lingüística. Sobre os *usos* lingüísticos, Marcuschi (2003a: 9) argumenta:

“Partindo do princípio de que são os ‘usos’ que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e situações a que se destina”.

O uso da língua no ato da comunicação implica uma complexa ação cognitiva, intencionalmente produzida para essa finalidade, com o propósito de que as interações sejam bem sucedidas. A realização do ato da fala depende muito mais da competência comunicativa, da capacidade de percepção do contexto situacional, das condições sociointeracionais dos interlocutores e da intercompreensão dos textos co-produzidos do que propriamente da adequação às regras gramaticais. A norma da língua internaliza-se nos seres humanos, concomitantemente ao aprendizado da fala, assim como as normas sociais próprias de cada cultura, o que possibilita o convívio harmonioso entre as pessoas pelo exercício da linguagem nas interações conversacionais.

Quanto ao conceito de *norma*, Leite (2005: 187) afirma que, em linhas gerais, com relação à norma lingüística, pode-se dizer que *“há várias possibilidades teóricas para explicá-la, entre elas, a perspectiva lingüística, pragmática e antropológica”*. Aqui, por uma questão de coerência teórica, optou-se pela perspectiva pragmática, uma vez que ela se

“estrutura sobre a concepção da língua em uso, isto é, de sua prática. Assim, de acordo com Rey (1972), que parte da reflexão sobre os sentidos dos termos ‘normal’ e ‘normativo’, há a norma do falar objetivo, da língua efetivamente realizada nos diversos grupos sociais, chamada ‘norma objetiva’, segundo a qual entendemos que cada grupo tem sua própria ‘norma’ e que, conseqüentemente, há tantas ‘normas’ quantos grupos sociais houver. Além disso, esse autor reconhece a existência de outro tipo de ‘norma’, a ‘norma prescritiva’, cujo objetivo é o de impor um ‘uso’ extraído da língua literária de épocas sempre anteriores à dos falantes contemporâneos. Essa ‘norma’, por estar codificada e ser a de maior prestígio na comunidade lingüística, é a única que se presta à realização dos objetivos político-pedagógicos da escola. Finalmente, há a ‘norma subjetiva’, que é o ideal de língua a que todos os falantes aspiram, e, nesse caso, a norma não é propriamente um comportamento, mas uma atitude diante da língua” (LEITE, 2005:193).

Leite (2005) acrescenta ainda que, de seu ponto de vista, o *uso* precede a norma. Portanto, uma língua apenas idealizada e nunca praticada não pode ser norma. Um *uso* só se justifica como *norma* por ter sido adotado.

Fala e escrita

Da perspectiva de que *“os usos fundam a língua e não o contrário”*, para Marcuschi (2003a: 25), a fala, situada no plano da oralidade, é concebida como sendo:

“uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica”.

Desse ponto de vista, ou seja, tendo a escrita inserida no plano do letramento, como decorrência das inter-relações no plano da oralidade, Marcuschi (2003a: 26) compreende que a escrita

“seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por uma constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas (...). Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala”.

Nota-se, nessas duas últimas concepções, que tanto a fala como a escrita são vistas como produção textual-discursiva para fins comunicativos, sendo que a primeira é uma forma, enquanto a segunda é um modo de produção de texto e de discurso.

Conversação e interação

A conversação é uma atividade de fala co-produzida e engajada em um contexto situacional, portanto, ela se realiza pela alternância de turnos entre dois ou mais falantes, em torno de uma organização tópica discursiva – “*supertópico, tópico e subtópicos*” (ANDRADE, AQUINO E FÁVERO, 2005: 39) – e demais estratégias como a formação de pares adjacentes, as atividades de reformulação, entre outras, que distinguem a conversação de um simples ato de fala. Em outras palavras, a conversação depende de textos produzidos em co-autoria, cujas estratégias interacionais e discursivas para essa produção não ocorrem, por exemplo, em um monólogo. Aquela complexa atividade dependente de textos e contexto explica a interação como uma característica própria da produção do texto oral na conversação face a face, ou seja, a interação acontece quando dois ou mais falantes conversam, pois ela significa *ação recíproca* e, como tal, distingue o processo interacional de co-autoria textual/situacional do ato de fala individual.

Tendo como fundamento a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2000) em que o homem é compreendido como um ser histórico e social e qualquer ação humana é concebida como dialógica, pois toda a palavra sempre procede de alguém e se dirige ao outro, o monólogo é, sem dúvida, uma atividade dialógica como qualquer outra realizada entre os seres humanos. Contudo, a atividade interativa, da perspectiva da

Análise da Conversação, não ocorre no monólogo, mesmo havendo uma organização tópica discursiva. Tomando-se por base Marcuschi (2003b: 17-18), quando comenta o modelo SSJ, verifica-se que *“para qualquer conversação, é de se esperar que apresente o seguinte: a troca de falantes recorre ou pelo menos ocorre; em qualquer turno, fala um de cada vez; a distribuição de turnos não é fixa; são usadas técnicas de atribuição de turno (...)”*.

Assim, entende-se que é condição *sine qua non* para que haja interação conversacional pelo menos uma troca de turnos. No monólogo, não há um propósito definido por parte de falantes em desenvolver uma atividade interativa de co-produção textual e nem uma única troca de turno; conseqüentemente, não há possibilidade de formação de pares adjacentes, atividade de reformulação, entre outras. Para Marcuschi (2003b: 15) *“o fato de se exigir pelo menos dois falantes e pelo menos uma troca de turnos permite que se exclua o monólogo, o sermão, a conferência etc. das conversações”*, muito embora, como qualquer outra atividade humana, o monólogo seja sempre dialógico, por pressupor a existência do outro no momento de sua criação e/ou apresentação e, também, por se tratar, no domínio discursivo, de um diálogo do eu consigo mesmo.

A propósito do termo *conversação*, Silva (2005: 32) o define como

“um substantivo ligado ao verbo conversar, que procede do latim ‘conversare’, encontrar-se habitualmente num mesmo local. Esse termo é composto de ‘con-’ (junto) e ‘versare’ (dar voltas). Remete-nos, pois, à idéia de conviver com outras pessoas. A palavra conversação deriva do latim ‘conversatio’, ‘onis’, que significa convivência, ação de viver junto. A conversação é, pois, uma atividade em que duas ou mais pessoas interagem por meio da linguagem verbal e/ou não-verbal”.

A dinâmica de alternância de turnos face a face, isto é, a fala de uma pessoa com outra consiste, portanto, em uma conversação ou diálogo que, para Andrade (1990: 51), é uma atividade dialógica espontânea e como

“toda atividade lingüística falada em situação face a face tem caráter dialógico, a definição de diálogo ganha proporções muito amplas e sob sua denominação

reúnem-se não só os diálogos propriamente ditos, mas também os monólogos espontâneos.”

Alguns autores, entretanto, opõem o diálogo ao monólogo, sobretudo pelo caráter interativo daquele, isto é, no que se refere à co-produção do texto oral durante a conversação. Marcuschi (2003b: 16) diz que se podem distinguir os diálogos como *simétricos*, em que “os vários participantes têm supostamente o mesmo direito à auto-escolha da palavra”, e os *assimétricos*, “em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s),” como nas entrevistas, por exemplo.

Faz-se distinção também entre “as conversas instauradas em contextos preestabelecidos através de roteiros, como ocorre nas novelas de televisão, por exemplo, que simulam conversas naturais em seus episódios” (ANDRADE, 1990: 52) e, ainda, entre as conversações coloquiais ou distensas e aquelas mais tensas, próprias de contextos bastante formais.

Oralidade e letramento

Oralidade e letramento são compreendidos como práticas sociais, portanto, como atividades dinâmicas e inter-relacionadas em um amplo contexto de manifestações verbais, como propõe Marcuschi (2003a: 25): “oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Observa-se que o autor situa a fala no plano da oralidade e a escrita no plano do letramento, referindo-se às diferentes práticas de *letramento*, as quais podem ser explicadas aqui como diferentes níveis de alfabetização que os indivíduos vão adquirindo formal ou informalmente nas atividades cotidianas. Trata-se de um aprendizado que

“envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornais regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2003a: 25).

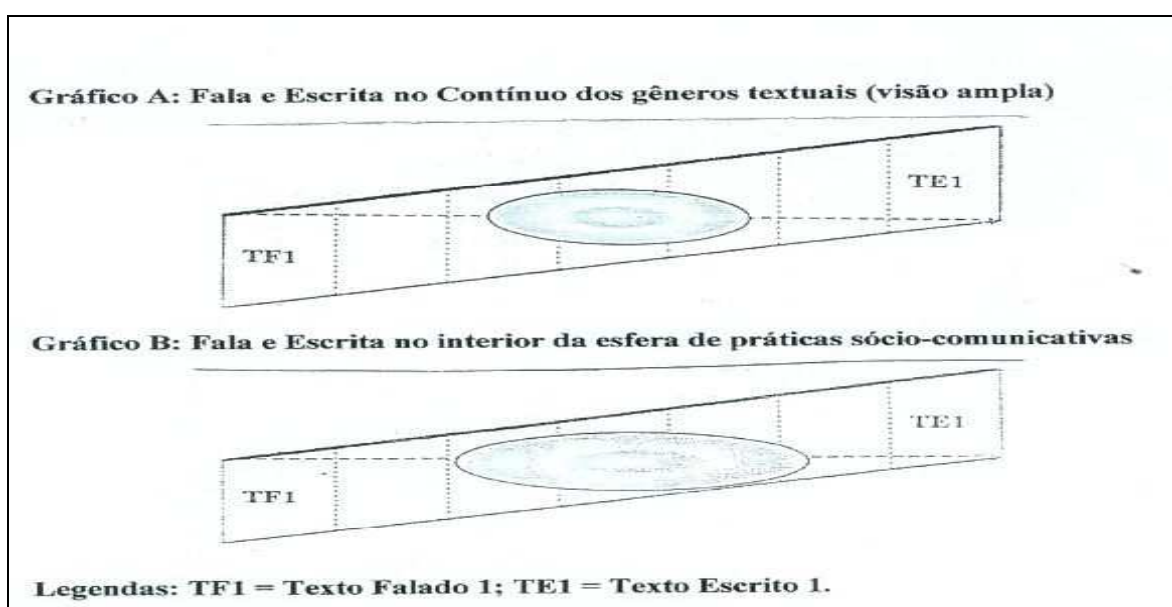
Esses conceitos e suas relações em um contínuo de práticas sociais e de gêneros textuais podem ser compreendidos mais claramente, quando se colocar na figura 3 o gráfico idealizado por Marcuschi (2001), apresentado adiante.

2.5 Gêneros orais e escritos: um continuum de variações e de relações

A relação entre gêneros fundada na realidade oral e escrita diz respeito, principalmente, às estratégias de formulação de textos orais e escritos. Há estruturas lingüísticas bastante elaboradas que produzem gêneros orais próximos da escrita. Trata-se da fala tensa própria de contextos muito formais, como, por exemplo, quando se apresenta o gênero oral *comunicação de trabalhos científicos*, em congressos acadêmicos, no qual se observa, na linguagem dos participantes, grande proximidade de suas falas com o texto escrito, ao passo que um grupo de amigos conversando em um clube apresenta textos orais com características de muita informalidade. Do mesmo modo, estabelecem-se as estratégias de formulação dos gêneros escritos relacionadas aos diferentes contextos sociointeracionais.

Marcuschi (2001) situa os gêneros orais e escritos em um *continuum* de relações e de adequações de *usos da língua* e, por serem historicamente construídos em decorrência do *uso*, eles estruturam-se em um *continuum* no interior da esfera de práticas sociais, conforme se verifica nos gráficos abaixo:

Figura 3 - Fala e escrita em um *continuum* de gêneros



Marcuschi (2001: 45-46)

A respeito dos gráficos A e B, Marcuschi (2003a: 42) chama a atenção para o fato de que o *continuum* dos gêneros textuais falados e escritos

“distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o ‘contínuo das características’ que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num ‘contínuo de variações’, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de ‘contínuos sobrepostos’.”

Na disposição apresentada na Figura 3, o autor correlaciona o texto em cada modalidade – falada e escrita – e as formas lingüísticas características em *continuum* de gêneros textuais, que, por sua vez, estão inseridos em um *continuum* de práticas

sociocomunicativas culturais próprias de uma sociedade letrada. Ele acrescenta: “As relações entre oralidade e letramento são profundamente imbricadas em sociedades altamente penetradas pela escrita, ficando as diferenças por conta da natureza das práticas desenvolvidas que determinam os gêneros textuais como eventos sócio-comunicativos situados, culturais e históricos” (MARCUSCHI, 2001: 45).

É importante frisar que os conceitos discutidos anteriormente estão direcionados a uma perspectiva pragmática, pela qual a fala é compreendida nas interações como processo em situações concretas de uso da língua, dependente da cooperação entre falantes, tratando-se, pois, de um contínuo de relações decorrentes de práticas sócio-comunicativas. Nesse sentido, pode-se aproximar essa perspectiva pragmática de uma visão sociointeracionista, já que essa última

“trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica. Caracteriza a como visão sociointeracionista e seus fundamentos centrais baseiam-se na percepção (...) [de que] fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real” (MARCUSCHI, 2003a: 32-33).

Atualmente, são várias as perspectivas que tratam de estudar as relações entre gêneros e fala e escrita. Aquelas aqui descritas parecem suficientes para o enfoque que se pretende nesta análise e que, por sua natureza, acabam também por tangenciar a Sociolingüística, sobretudo quando se trata de refletir a respeito de questões relacionadas ao preconceito lingüístico, à aceitação das variações dialetais no contexto escolar; questões relacionadas ao difícil acesso das classes menos favorecidas à escrita e à fala de maior prestígio, entre outros aspectos.

Dentro da proposta de conceituar termos e expressões de base científica, por fim, cabe esclarecer que a partir de agora a expressão “norma padrão” irá substituir expressões como “norma culta”, “dialeto culto”, “norma falada culta”, “uso culto”.

Essa escolha apresenta-se justificada por Simões (2001: 3), para a qual *“é mister oxigenar as noções de ‘cultura’ e de ‘norma culta’, sobretudo lançando mão da expressão reformulada ‘norma padrão’, a qual estimula o abafamento dos contrastes desnecessários entre ‘cultos’ e ‘não-cultos’”*.

Para concluir este capítulo, convém observar que a emissão de conceitos e definições, como os que se acabou de expor – quando se faz necessário instaurar um direcionamento teórico mais específico ao desenvolvimento de uma análise –, mesmo tomando-se todo o cuidado, fortuitamente pode atrair sobre si reducionismos e alguma superfluidade, contudo, não há outro modo, não há como escapar dessa fatalidade (ELIA, 1989).

Ao terem sido demonstradas as principais correntes teóricas que deram origem ao estudo sistematizado do oral, no decorrer do século XX, as repercussões e a evolução desses estudos no Brasil, bem como os conceitos mais importantes dentro dos princípios teóricos relativos à pesquisa do texto oral, acredita-se que o recorte teórico pretendido para orientar esta análise foi adequadamente estipulado.

CAPÍTULO 3
ORALIDADE E ENSINO

Uma vez estabelecidas, no capítulo anterior, as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam este estudo, neste capítulo serão tratadas questões relacionadas ao ensino da oralidade na rede pública, iniciando-se por uma breve passagem a respeito das transformações ocorridas nesse contexto educacional, na segunda metade do século XX – incluído-se a crise na escola pública e seus desdobramentos –, que diretamente se relacionaram ao ensino de Língua Portuguesa (LP), até o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. No intuito de demonstrar as principais causas que concorreram para que se atribuísse demasiado valor ao texto escrito em detrimento do oral, tais questões serão abordadas de uma perspectiva grafocêntrica, considerando-se o sentido ideológico que permeia a supervalorização da escrita e sua consequência para o ensino da oralidade.

Por fim, após terem sido citadas as principais questões a respeito do ensino da oralidade em língua materna no âmbito escolar público, será apresentado um direcionamento para mudança de perspectiva, no tocante à produção de textos orais e seu estudo em sala de aula, fundamentado, principalmente, nas propostas dos PCN e na importância de se valorizar a modalidade oral da LP no âmbito educacional.

3.1 Ensino de Língua Portuguesa na escola pública

O breve panorama que se pretende aqui apresentar busca, principalmente, demarcar o período aproximado em que a escola pública deixou de receber uma clientela quase que exclusivamente da classe média para abrigar em suas salas de aula um grande contingente das classes populares, sobretudo de origem rural, e explicitar a repercussão disso para o ensino de LP.

De acordo com Castilho (2002), a mudança de clientela da rede pública ocorreu, entre outros fatores, em virtude do crescimento econômico nos grandes centros urbanos da região Centro-Sul do País, a partir dos anos de 1960. O

desenvolvimento, como conseqüência, atraiu para as cidades um fluxo migratório bastante expressivo, originário, sobretudo, das regiões Norte e Nordeste. Grande parte desse contingente, em busca de melhores condições de vida e em razão do processo de universalização da educação básica, matriculou-se nas escolas públicas.

Em virtude do processo de urbanização, os alunos que freqüentavam a escola da rede estadual por volta dos anos 60 passaram a estudar em escolas particulares. Até então, a escola pública ministrava um ensino perfeitamente adequado ao seu público-alvo: a classe média e média-alta, de onde provinham os professores dessa época.

Ocorre, entretanto, que nas décadas seguintes o público-alvo foi mudando, mas o modelo de ensino destinado ao grupo social de padrão cultural elevado (alunos e professores da rede oficial de ensino), que utilizava a norma padrão de fala, não mudou. Conforme registram os PCN (BRASIL/MEC,1998: 17), os alunos *“falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.”* O modelo de ensino, inadequado ao novo público que se destinava, perdurou por um longo período na rede pública. Sobre essas questões, Castilho (2002: 10) afirma que

“é um fato inelutável que a incorporação de contingentes rurais alterou o perfil sociocultural do alunado de 1º e 2º graus. Nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados”.

Portanto, o conteúdo de LP, nesse período, *“orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado”* (MEC/BRASIL, 1998: 17). Porém, ficou comprovado, como se verá, que para a nova clientela, em grande parte constituída de pessoas do campo, com pouca ou nenhuma instrução escolar, a orientação proposta pelo ensino público não foi eficiente.

Os professores oriundos das classes mais altas e em sua maioria mulheres, em decorrência do processo de feminilização do magistério ocorrido nos anos 30-60, recebiam altos salários e a profissão era respeitada e cobiçada. Eles representavam na sociedade um modelo a ser seguido não apenas por seus alunos mas por todos que pretendiam uma carreira de sucesso.

A partir da década de 70, o perfil dos professores mudou radicalmente. A qualidade do ensino tornou-se ineficiente, conforme mencionado, ao novo público escolar. De fato, as propostas de reformulação do ensino na década de 60 e início dos anos 70, segundo os PCN (MEC/BRASIL, 1998: 17), *“pouco considerando os conteúdos de ensino (...) se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das conseqüências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava”*. As conseqüências profundas referem-se à exclusão de grande parte desses alunos das classes menos favorecidas, em razão da repetência e do alto índice de evasão que ocorreu até os primeiros anos da década de 90.

Por sua vez, os professores passaram por um processo que se pode chamar de proletarização do magistério. Eles trabalham muitas horas em mais de uma escola, recebem baixos salários, não dispõem de tempo e menos ainda de recursos financeiros para se atualizarem e, em geral, são originários das camadas pobres da população, formados no Ensino Fundamental e Médio pela escola pública e na universidade por faculdades privadas. A profissão não é mais respeitada, o professor não mais representa modelo para a sociedade, e a escola pública passou a ser sinônimo de ensino de pouca qualidade. Sobre a crise do magistério, Castilho (2002: 13) pondera:

“Mais de 80% dos professores da rede pública do Estado de São Paulo – para tomar um exemplo – foram formados por faculdades isoladas, mantidas por entidades privadas. Esses professores receberam ali uma formação conservadora, válida, talvez, para tempos que já passaram. Ao se integrarem no mercado de trabalho, receberão salários bem inferiores àqueles vigentes nos anos 60, no

mesmo sistema público de ensino, quando um professor paulista ganhava 2/3 do salário de um professor universitário (...)”.

No final do século XX e início do século XXI, principalmente em consequência da *Progressão Continuada*, sobre a qual se falará mais adiante, a escola pública conseguiu manter os alunos em suas dependências, mas, ainda, com um grande contingente do que se passou a chamar de *analfabetos funcionais*. Esses foram produzidos em decorrência, sobretudo, do desconhecimento do perfil sociocultural dos alunos, da proletarização e da inadequada formação do professor (CASTILHO, 2002).

Nesse contexto, o ensino público já selecionado pelas classes dominantes para manter minimamente a possibilidade de ascensão social, apresenta-se com dois discursos: um explícito, em prol da ascendência social dos indivíduos por meio do acesso à linguagem padrão e à cultura produzida e acumulada por gerações anteriores, e outro implícito, fundamentado em uma *“única norma padrão”*, gramatical, prescritiva, que ignora a variação lingüística, encobrindo seu verdadeiro discurso ideológico em prol da mobilidade social estabilizada (GNERRE, 1998).

Então, a apresentação de um conteúdo de ensino, especialmente o de LP, não devidamente adequado a quem o recebe, parece ser um modo de a instituição educacional neutralizar a contradição entre direito à educação, democracia e economia de mercado e eficazmente manter as diferenças entre as classes sociais bastante estabilizadas. A esse respeito, Gnerre (1998: 25) faz a seguinte observação:

“Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a idéia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade”.

A apresentação desse cenário permitiu verificar que políticas públicas educacionais equivocadas, na maioria das vezes, trazem conseqüências irreparáveis à sociedade. Por essa razão, defende-se neste estudo que ensino de qualidade consiste, antes de tudo, em se adequarem políticas públicas educacionais à necessidade e à realidade de aprendizagem da clientela e, só então, aos ideais e interesses políticos e econômicos dos grupos dirigentes da Educação.

Além disso, um ensino que se pretende inclusivo, democrático e de qualidade deve estudar a fala como um meio de respeitar a integridade da Língua Pátria, ou seja, primeiramente, é preciso compreender que a língua se constitui pela oralidade e pela escrita e, em seguida, em toda a rede oficial, dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao ensino da escrita na escola pública.

Conforme observa Castilho (2002: 13), a crise do magistério, a formação do professor, as mudanças sociais e econômicas observadas no Estado de São Paulo e no País de um modo geral, somadas à *“transição de um paradigma científico para outro [de base gramatical para o de base lingüística], colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e, até mesmo, ‘para quê ensinar’”*. A posição desconfortável do professor de língua materna tende a perdurar por mais tempo, uma vez que as mudanças no âmbito educacional costumam ser lentas, como parte de um processo que demora décadas para que se observe alguma transformação. Nesse sentido, a década de 90 representou um avanço em muitos setores da Educação no Brasil, como será explicitado a seguir.

No mundo, a movimentação em prol da educação ocorreu com a realização do Fórum Mundial de Educação, em 1990, em Jomtien, na Tailândia e, em 2000, em Dakar, ambos com propostas de universalização da educação básica para todos em vários países emergentes, incluindo-se o Brasil, até o ano 2000 e 2015, respectivamente (UNESCO, 2004).

A mobilização para as mudanças no ensino público no Brasil recrudescceu na década de 80, com a Assembléia Constituinte e a Constituição de 1988. Ainda no âmbito federal, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do ensino nº 9394/96 e os PCN publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL/MEC, 1997, 1998 e 1999) trouxeram mudanças de perspectiva e de estrutura bastante profundas para o Ensino Fundamental e médio em todo o País.

No Estado de São Paulo, várias mudanças ocorreram na década de 90. Entre elas, destaca-se o regime de Progressão Continuada, adotado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), com o propósito de resolver o problema da evasão e da repetência ocorrido na rede oficial, sobretudo a partir dos anos 70, como se afirmou anteriormente.

Em 1996, a SEE implantou o projeto *Classes de Aceleração*, com o objetivo de corrigir a trajetória escolar dos alunos – *Correção de Fluxo* - com defasagem de idade/série, ou seja, alunos com 16, 17 anos e até mais que ainda freqüentavam a 5ª ou 6ª séries, por não conseguirem avançar nos estudos, recebiam atendimento pedagógico e avaliações de rendimentos específicos, com o propósito de serem reintegrados em séries mais compatíveis com a idade. Esse projeto representou a pedra fundamental da Progressão Continuada⁷.

A *Progressão Continuada* foi adotada no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, em 1997, pela Deliberação CEE nº 9/97 e Indicação CEE nº 8/97, sendo homologada pela Resolução SEE de 04/08/1997.

A intenção maior dos idealizadores da Progressão Continuada, que tem por base lei federal, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, consiste em manter o aluno na escola, de modo a garantir seu direito constitucional. É dever do Estado educar formalmente o cidadão, mas para isso é necessário que ele freqüente a sala de aula

⁷ Sobre Classes de Aceleração, Correção de Fluxo e Progressão Continuada, consultar: Fórum de Debates "Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem". Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/> (Anexo II).

ano após ano ininterruptamente. Isso interessa a qualquer país que deseja ter suas populações eficientemente educadas e alfabetizadas pelo Estado. O aluno retido na mesma série por um ou mais anos ou que abandonou a escola por desinteresse é excluído do processo educacional. Assim, o Estado não pode cumprir com seu dever de educar, e o aluno perde um direito fundamental como cidadão.

Desde a sua implantação, o modelo tem sido alvo de severas críticas, algumas delas bastante justas. As principais estão relacionadas ao modo como a progressão foi implantada: de súbito, do gabinete para a sala de aula, sem o conhecimento da sociedade, como aconteceu em países de tradição autoritária. Por conta disso, ela possui dois nomes: para a SEE chama-se regime de Progressão Continuada e para o grande público “aprovação automática”. Se a sociedade tivesse sido consultada, saberia ao menos o nome do novo modelo de ensino.

Outra crítica pertinente refere-se ao fato de que um expressivo número de alunos chega à 8ª série como analfabeto funcional e, o que é pior, com média 5 ou acima disso. Se o aluno não sabe ler e nem escrever adequadamente, ele deveria ter em seus documentos escolares o registro das notas que tirou em suas avaliações durante os oito anos de curso. Nos países desenvolvidos que adotam o modelo, registram-se as notas obtidas nas avaliações.

Nesse modelo, em países onde o aluno é admitido na faculdade pelo currículo e não por vestibular, o que importa é não registrar no Histórico Escolar um amplo conjunto de notas vermelhas ou abaixo da média estipulada pela instituição educacional. A necessidade de boas notas no currículo do ensino fundamental e médio serviria de motivação para o aluno retomar o interesse pelo estudo e se dedicar a ele com seriedade. Boas notas e procedimentos adequados para os alunos alcançá-las são exigidos e respeitados em todas as sociedades letradas.

A equipe dirigente da SEE deve considerar que certos procedimentos, como avaliações regulares, exames em finais de ano letivo, notas “altas” e “baixas”, médias

de desempenho escolar, por exemplo, são práticas consagradas pela sociedade desde tempos remotos, e não há decreto governamental que mude isso, porque simplesmente a sociedade não respeita o fato. Essas e outras formas de compreensão do processo educacional e seus desdobramentos são bastante ineficazes. De acordo com o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na última década, divulgado pela grande mídia, o Estado de São Paulo vem apresentando ao longo desses anos um resultado sofrível.

Sendo assim, uma medida de importância como a Progressão Continuada, que garante acesso e permanência dos alunos na escola, obedecendo a princípios democráticos e de inclusão social, não goza de prestígio na sociedade, não apenas pelo modo como foi implantada, mas também pela falta de acompanhamento de seus desdobramentos ao longo de uma década e, conseqüentemente, pela ausência das devidas correções de seus principais problemas. Não por acaso, hoje, o regime de Progressão Continuada ficou reduzido à condição de “aprovação automática”, conforme mencionado.

Nesse universo, o aluno reprovado costuma abandonar a escola, permanecendo sem instrução, educação e alfabetização. Mas se ele permanece na escola completando o ciclo, parece que o problema do analfabetismo funcional se relaciona mais ao conteúdo das disciplinas, às metodologias para ministrá-lo e ao acompanhamento na escola pública do que propriamente ao modelo de ensino que a SEE adota. Os conteúdos das disciplinas escolares teriam de ser mais adequados ao perfil sociocultural e econômico do aluno da rede oficial, como já se mencionou neste estudo.

Outro dado negativo do modelo, é o período entre as avaliações (de quatro em quatro anos, na 4ª e na 8ª séries). A esse respeito, a Secretária da Educação Maria Lúcia Vasconcelos assume a posição de que foi preciso implantar o regime de Progressão Continuada para só então poder avaliar e corrigir seus problemas. Sem a

implantação, não teria sido possível observar seus defeitos. Maria Lúcia Vasconcelos afirmou ainda que

“esse sistema [de Progressão Continuada] é positivo, mas não podemos perder de vista que o espaço de 4 anos é muito grande para a avaliação. Então, estamos trabalhando para a mudança da avaliação em um ciclo de 2 anos, mas ela não será realizada este ano [2007], pois ainda é preciso que os professores entendam que nós não estamos retrocedendo, mas estamos dando um passo à frente para aperfeiçoar o processo. Será preciso discutir para depois capacitar, pois, se um processo for instalado por decreto, os professores continuarão resistindo” (SEE/SP/CEI).

Por esse regime, a rede pública passou a oferecer aos alunos com dificuldade de aprendizado aulas de reforço e de recuperação em horário diverso ao das aulas regulares. Há um trabalho de acompanhamento por parte da equipe escolar. Há bons projetos e capacitações e os resultados em geral são positivos. Comparando-se os dados sobre desempenho escolar, os índices de reprovação e de abandono da escola, ocorridos nas últimas décadas do século XX e início deste século, apresentam um expressivo declínio. De acordo com o Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria da Educação, pode-se apresentar, concisamente, o seguinte panorama do rendimento escolar nos últimos vinte anos na escola pública (1986-2006):

“Entre 1986 e 1995, no Ensino Fundamental, observa-se uma regularidade com pequenas oscilações nas taxas de aprovação, 18,5% e 11,7%, de reprovação 69,4% e 79,2% e de abandono 12,1 e 9,1%. A partir de 1996, a implantação de novas políticas educacionais, como a reorganização da rede de ensino, a criação de projetos para a correção de fluxo com classes de aceleração, a adoção do regime de progressão continuada, com a avaliação ao final de cada ciclo e as atividades de reforço fora do horário das aulas concorreram para a diminuição das taxas de reprovação, de abandono e um significativo aumento nas taxas de aprovação. Em 2006, para o ensino fundamental, as taxas de aprovação mantêm-se em torno de 89,0%, a de reprovação é de 9,2% e a de abandono é de 2,2%” (SEE/SP/CIE).

Apesar das críticas e de alguns políticos prometerem durante suas campanhas eleitorais que vão acabar com a “aprovação automática”, dificilmente a Progressão Continuada será revogada. Em primeiro lugar, porque, em essência, ela não é má, pois permite oito ou nove anos de frequência constante na escola. Pela LDB, o aluno

precisa comparecer a 75% das aulas dadas em cada ano letivo. A escola deve informar o Conselho Tutelar quando o aluno menor de 18 anos ultrapassa o número de ausências previsto em Lei. Em segundo lugar, é preciso discutir a qualidade e a utilidade do ensino público para a vida prática dos alunos e não a retenção dele na mesma série como um meio de punição ou de motivação para estudar. Em terceiro lugar, deve ser considerado o ônus que cada aluno repetente traz aos cofres públicos. Parece mais viável investir os recursos em capacitações para os professores, em aulas de reforço e de recuperação do que empregá-los no fracasso do aluno.

Com base nos dados apresentados, verifica-se que, em geral, os esforços envidados para manter o aluno na escola têm demonstrado bons resultados nos últimos anos, muito embora o analfabetismo funcional represente um problema sério a ser enfrentado pela SEE.

Na seqüência, serão abordadas as propostas constantes dos PCN, em especial as que se referem ao ensino de LP.

3.2 PCN e ensino de Língua Portuguesa

Os fundamentos teóricos descritos nesta dissertação ficariam incompletos sem se incluírem os princípios dos PCN que se referem ao conteúdo de LP, principalmente os que dizem respeito ao ensino do texto oral. Das sugestões sobre o ensino de língua materna propostas nesse documento, serão comentadas mais detalhadamente as que se relacionam à produção do texto oral e à mudança e variação lingüística.

Nesses parâmetros, é proposto que o conteúdo de LP seja articulado em torno de dois eixos básicos: o dos usos da língua oral e escrita e o da reflexão sobre a língua e a linguagem, isto é, em uma perspectiva de “*uso-reflexão-uso*”, (BRASIL/MEC, 1998: 33-36), cujos fundamentos teóricos são de base lingüística e não gramatical.

Sendo assim, de modo bastante sucinto, pode-se dizer que são propostas dos PCN (BRASIL/MEC, 1998: 24-25):

- a) o texto – oral e escrito – deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna;
- b) a atividade de ensino da língua deve concentrar-se na produção de textos orais e escritos e na escuta de textos orais e escritos em seus mais diversos aspectos e gêneros;
- c) a linguagem tem de ser compreendida em seu aspecto interlocutivo ou dialógico, quando trata da produção de textos orais;
- d) a variação lingüística (modalidades, variedades e registros) deve ser apresentada de modo claro e objetivo;
- e) a organização estrutural dos enunciados, o léxico e as redes semânticas, o processo de construção de significação e o modo de organização dos discursos devem ser desenvolvidos didaticamente, tendo em vista as necessidades e possibilidades dos alunos;
- f) o contexto interacional escolar deve concorrer para que o aluno seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública dialógica ampla, diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania sujeitas a avaliações que o espaço público escolar não pode contemplar;
- g) a escola deve assumir para si a tarefa de promover a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta de textos orais em contextos públicos dos mais variados.

Ter o texto como unidade básica da língua significa que o ensino não deve partir de segmentos descontextualizados como palavras, frases ou sentenças, mas da perspectiva do conjunto que compreende o texto como evento discursivo ou entidade enunciativa, de modo que a função central dele não se fixe apenas em seu caráter informativo (MARCUSCHI, 2004).

A escola é, então, o lugar em que ensino de língua materna deve consolidar o desenvolvimento da competência lingüística interlocutiva, leitora e escritora de seus alunos, de maneira que possam interagir adequadamente em múltiplas instâncias sociais, que exigem constantemente uma grande variedade de gêneros escritos e falados. O lugar de ensino de língua deve valorizar a produção e a análise do texto oral, tanto quanto a do escrito, de diversas perspectivas teóricas.

3.3 Visão grafocêntrica no ensino

A escrita sempre esteve no centro das preocupações da escola, pois é por meio dela que se realiza a alfabetização. Em decorrência disso, essa modalidade da linguagem passa a ter um valor preponderante no âmbito escolar, inclusive referendando a fala de maior prestígio. Assim, também, a análise da fala fica restrita aos textos escritos nas recriações de falas coloquiais.

Análises de falas coloquiais recriadas por meio da escrita não apresentam problemas, mas defende-se, neste estudo, que o ensino da oralidade também possa ser efetuado por meio da análise da fala contextualizada, em interações face a face ou em falas individuais, preferencialmente gravadas, para se verificar o funcionamento da língua viva em pleno uso, sobretudo por possibilitar o acolhimento das variantes lingüísticas que chegam à escola. A esse respeito, Castilho (2000: 67) pondera:

“Neste trabalho, relatei os estudos sobre a língua falada desenvolvidos no Brasil, comentei uma particularidade da sintaxe do oral e defendi a incorporação da língua falada em nossas salas de aulas. É evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral”.

E a razão para se defender esse ensino é uma só: a língua é *“bimodal”*, (MARCUSCHI, 1993), ou seja, ela se constitui de duas modalidades: a falada e a escrita. A supervalorização dessa última no contexto escolar se consolidou, possivelmente, em decorrência de uma visão grafocêntrica do ensino da língua. É sobre essa perspectiva que se discorrerá a seguir.

O grafocentrismo é, em geral, definido pelos estudiosos como o extremado valor jurídico, ético, moral e estético que uma sociedade letrada atribui ao texto escrito (SOUZA, 2001). O autor, que verifica a relação oral e escrita de uma perspectiva etnográfica, preconiza que a escrita assume um valor utilitarista, uma vez que todas as práticas sociais decorrentes da oralidade em uma sociedade não-ágrafa tendem a ser vistas desse modo, ou seja, pelo olhar do letrado.

A visão grafocêntrica vai sendo reproduzida pela instituição escolar e a conseqüência mais preponderante é, na relação com a oralidade, nesse contexto, a de se desconsiderar a língua em sua integridade, privilegiando-se apenas uma de suas modalidades constitutivas.

Sobre a questão, Souza (2001: 173) afirma que o grafocentrismo insere-se no discurso utilitarista, originado na Europa por volta do século XVII: *“desenvolvendo-se ao longo dos séculos 18 e 19, onde prevaleciam o humanismo protestante, o capitalismo, o racionalismo e o evolucionismo”*, para os quais a escrita passou a ser compreendida como uma tecnologia útil a qualquer situação e em qualquer cultura.

Assim, da forma como a escrita é colocada, o texto oral passa a ser visto como se carecesse de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo, sobretudo na instituição escolar. Muito provavelmente, por ser avaliado da perspectiva do letrado, o texto oral não adquire o mesmo valor e importância da escrita.

O estimado valor conferido à escrita na sociedade de modo geral e particularmente na escola vincula-se também a uma postura ideológica de grupos dominantes em

determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder. Sendo assim, a supremacia da escrita não se relaciona a valores intrínsecos à linguagem que, por ventura, viessem a estabelecer algum critério a favor de maior ou menor prestígio desta ou daquela modalidade da língua. Por esse motivo, Marcuschi (2003a) trata a questão da supremacia da escrita como sendo de natureza ideológica e não lingüística.

Em outros termos, na base dessa questão, encontra-se a relação de poder e de grupos de maior importância na sociedade, que fazem prevalecer seus interesses e suas prerrogativas. Trata-se, pois, da relação de poder e de prestígio social de certos grupos e, conseqüentemente, de posturas ideológicas, conforme mencionado. Corroborando essa idéia, Marcuschi (2003a: 35-36) argumenta:

“postular algum tipo de ‘supremacia’ ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. [Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do ‘prestígio social’, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros lingüísticos e sim de postura ideológica”.

De fato, a questão fundamental quanto ao tratamento diferenciado dado às duas modalidades no contexto escolar é um problema de natureza valorativa, pois, se um único sistema lingüístico possui duas modalidades num *continuum* de variações, a fala e a escrita, e se, nas mesmas condições de produção, o valor atribuído a uma modalidade é profundamente desigual ao valor atribuído à outra, tem-se um problema de desproporção qualitativa, decorrente de uma visão grafocêntrica, inerente à sociedade moderna, que a escola produz e reproduz continuamente sem criticar.

Pode-se, então, reafirmar que o prestígio da escrita decorre de uma visão grafocêntrica de grupos sociais letrados e, portanto, de maior prestígio, que fazem as

leis, formulam as diretrizes, inclusive as educacionais, e que se vão reproduzindo no tempo. Desse modo, a escola é o ambiente mais propício para manter e propagar certas ideologias, já que por meio dela são transmitidos os conhecimentos, os valores e a cultura de uma sociedade.

A oralidade que se estuda na escola, via de regra, parte da perspectiva da escrita e se faz pelo texto escrito, e isso ocorre porque, segundo Souza (2001: 172), *“a escrita é vista a partir de uma perspectiva grafocêntrica, sem nenhuma sensibilidade etnográfica, apenas como uma tecnologia homogênea uniformizante, não levando em conta, e nem interagindo com toda a gama de práticas culturais existentes numa sociedade”*. Entre essas práticas culturais, evidentemente, inclui-se o texto falado, que ainda não foi adequadamente explorado.

A perspectiva grafocêntrica contribui ainda para que a instituição escolar conceba a aquisição da escrita como sendo uma atividade supostamente lúdica e neutra, consistindo basicamente em ensinar e aprender a “desenhar” os sons (fonemas), como se fosse uma prática não ideológica.

Essa visão da aquisição da escrita como uma atividade neutra na instituição escolar reproduz séculos de ideologia utilitarista, sem que se perceba o fato. E vai além disso, uma vez que a escola, como instituição, dispõe de um discurso ideológico característico, transmitido nos conteúdos que veicula. Marcuschi (2003a: 24) nos lembra que *“a apropriação da escrita (...) quando se dá sob o controle e a supervisão do Estado e nas escolas formalmente instituídas é um fenômeno ‘ideologizável’”*.

Em síntese, a escola, como parte de um organismo oficial hierarquicamente constituído, apresenta um conteúdo ideológico extremamente grafocêntrico e utilitarista, próprio de uma classe social mais elevada e letrada. Essa classe direciona sua ideologia por meio do ensino. Desse modo, a instituição educacional contribui para manter a mobilidade social bastante estabilizada ao reproduzir as estruturas e os mecanismos que a mantêm no poder.

Por essa razão, faz-se necessária uma mudança de postura, uma reflexão, uma autocrítica por parte da instituição escolar. Muitas de suas práticas precisam ser revistas, reavaliadas, transformadas e isso depende, essencialmente, do modo como se compreende o ensino da língua e as questões pertinentes à oralidade, bem como sua relação com a escrita, em conformidade com os pressupostos dos PCN.

3.4 Língua: variação e mudança constantes

Os PCN orientam para que a variação e a conseqüente mudança lingüística sejam tratadas com clareza e objetividade. Por essa razão, procurou-se abordar neste estudo algumas questões relacionadas a esse tema, uma vez que, no âmbito educacional, ele é analisado ou estudado com pouca profundidade.

A variação e a mudança lingüística podem ser observadas de múltiplos ângulos e não seria possível abordá-los inteiramente nesta seção. Assim, serão tratados aqui apenas aspectos mais pontuais, fundamentalmente importantes para uma reflexão sobre o processo da variação e da mudança decorrente do uso da língua.

Em geral, tratando-se de língua materna, costuma-se priorizar o ensino da *norma padrão*, tanto escrita como falada, fazendo a língua parecer homogênea e monolítica. A fim de contribuir com o aprofundamento da questão sobre a heterogeneidade da língua, nesta parte do trabalho procura-se demarcar a importância do estudo da variação lingüística, especialmente em relação à fala trazida do contexto social para a escola.

Trata-se, no dizer de Marcuschi (2005b: 24), de “*fornecer elementos teóricos básicos ao professor de língua*”, de modo que ele possa refletir sobre o ensino da língua materna, com base em pressupostos teóricos e metodológicos direcionados para as noções de variação e de mudança, tornando possível a compreensão de que, ao

contrário do estudo de base gramatical, o de base lingüística observa a língua em uso, permitindo verificar como a *língua é* e não como *deve ser*.

Essa perspectiva de analisar a língua em uso é de fundamental importância para quem se preocupa em seguir as propostas dos PCN, sobretudo quando se trata de analisar a produção do texto oral contextualizado. Sobre isso, Marcuschi (2005b: 24) acrescenta:

“A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de ‘influências mútuas’ entre fala e escrita. Certamente, ‘não se trata de ensinar a falar’. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de ‘usos’ da língua (...). Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de ‘variações’ e ‘mudanças’, dois pontos de extrema relevância raramente vistos”.

Apresentam-se, então, dois temas que, no âmbito do ensino de língua materna, não têm sido enfrentados com profundidade. Variação e mudança dizem respeito à natureza da linguagem e ao uso da língua por diferentes grupos sociais, muitos deles freqüentes na escola por vários anos.

É preciso, portanto, que os falares desses grupos sejam considerados como material de estudo. Conforme esclarece o autor, *“o professor tem grande consciência de que a fala é diferente da escrita, mas não percebe com clareza que ele varia em sua fala na relação com a fala de seus alunos”* (MARCUSCHI, 1993: 83). Na escola, pode-se realizar a análise da variação das falas do professor e de seus alunos, por se tratar de um ambiente profundamente interlocutivo e propício para esse estudo.

Nessa ótica, uma análise de níveis de falas (professor e aluno ou aluno e aluno, por exemplo) pode ser efetuada para se comparar e verificar por que certas formas diferem e em que consistem as diferenças, buscando-se a natureza da variação com fundamento na Lingüística, pois pela gramática, por ser ela prescritiva, muitas variantes são consideradas inadequadas, erradas e distanciadas da norma de maior prestígio.

É importante notar que a variação lingüística está sujeita a um sistema estabelecido em termos do uso e da heterogeneidade da língua. Isso quer dizer que ela ocorre de maneira estruturada, não acontece aleatoriamente, de modo caótico, como pode parecer à primeira vista. Marcuschi (1993: 13) observa “*que há lógica nos usos e consistência nas regras das variedades dialetais não-padrão*”.

Essas regras da variação dialetal regem os usos da língua no nível fonético, lexical, morfossintático, semântico etc. Uma forma em variação submetida a esse sistema de regras permite verificar, por exemplo, o modo como será ela daqui a algum tempo ou como foi em épocas passadas.

Ressalte-se que a mudança lingüística é determinada pelo constante uso da forma que variou e que a variação lingüística sempre ocorre, é própria de toda a língua que é dinâmica. O usuário da língua registra e, concomitantemente, reflete todas as transformações realizadas por meio das interações sociais. Marcuschi (1993: 82) faz ponderações acerca dos seus níveis de manifestação:

“A variação lingüística permeia todos os níveis de manifestação e uso da língua. Seja o fonológico, morfossintático, semântico, pragmático ou cognitivo. O mais comum e conhecido é o tratamento da variação dentro da teoria sociolingüística quantitativa laboviana que considera sobretudo os fenômenos fonológicos e, ultimamente, também os sintáticos”.

Entretanto, a variação não é claramente perceptível aos falantes. A melhor maneira de se efetuar essa verificação consiste em, por exemplo, conversar com pessoas de diferentes faixas etárias: as muito jovens ou as mais idosas ou, ainda, lendo-se textos antigos. O grau de percepção das formas em variação da língua é diferenciado: “*um fato notável no caso da variação é que nem tudo o que varia tem o mesmo grau de percepção, atenção e avaliação por parte dos falantes envolvidos*” (MARCUSCHI, 1993: 82). Eles quase não percebem o processo de variação pelo envolvimento constante, pois ao construírem a realidade por meio da linguagem, os falantes acabam por refletir na própria língua as mudanças que estão produzindo na sociedade (CHAGAS, 2003).

Dessa forma, em todas as comunidades lingüísticas do mundo, as línguas vivas estão em constante estado de variação. As variantes, pelo uso freqüente, incorporam-se à língua e são consideradas como mudança lingüística. Por conseguinte, variar a língua significa dizer a mesma coisa de diversas formas, preservando-se o mesmo sentido. Sobre as formas em variação, Tarallo (1986: 8) esclarece:

“Em todas as comunidades de fala são freqüentes as formas lingüísticas em variação (...). A essas formas em variação dá-se o nome de ‘variantes’. ‘Variantes lingüísticas’ são, portanto, diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável lingüística’”.

As variações acontecem em diferentes níveis: de um lugar para outro (variações diatópicas); de acordo com o estrato socioeconômico e cultural dos indivíduos (variações diastráticas); conforme o contexto situacional: mais formal, menos formal (variações diafásicas) e também conforme a idade, o sexo, os papéis sociais, as características individuais etc. (BELINE, 2003).

Assim, as formas em variação coexistem com as demais formas da língua, durante algum tempo. À medida que vão sendo aceitas pelo uso, são incorporadas ao léxico dicionarizado e à gramática como mudança lingüística. Algumas formas são estigmatizadas, outras não. Mas uma grande parte delas desaparece, porque cada geração tem um modo característico de dizer as mesmas coisas e o processo de incorporação dessas formas no léxico é bastante demorado.

Nesse contexto, modificar a perspectiva de ensino da língua de uma base profundamente estruturada na gramática normativa para outra, que verifica a língua como ela é e descreve seu comportamento em cada situação comunicativa, como faz a Lingüística, demanda tempo, exige organização, objetivos definidos e depende essencialmente do interesse do professor em adquirir esses conhecimentos para transformar o texto oral em objeto de estudo em sala de aula.

Para estudar a fala, é importante o domínio de certas noções sugeridas por Marcuschi (2005b: 24): “*‘norma’, ‘padrão’, ‘dialeto’, variante, ‘sotaque’, ‘registro’, ‘estilo’, ‘gíria’ podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica*”. Observa-se que a variação lingüística é um fenômeno natural em todas as línguas vivas, indistintamente, já sistematizada pelos estudiosos. Assim sendo, os projetos pedagógicos das escolas devem incorporar esse estudo, ainda que gradualmente.

Variação e empréstimo lingüístico

Dentro dessa abordagem de estudo da fala na sala de aula, parece importante salientar que as expressões coloquiais e os empréstimos lingüísticos de modo algum podem descaracterizar ou contribuir para a decadência da língua como costuma supor o senso comum.

A idéia de se preservar a língua de uma suposta decadência, sobretudo, pelos empréstimos lingüísticos de outros países, foi levada tão a sério que já existe uma lei aprovada na Câmara Federal propondo a proibição do uso de palavras estrangeiras em todos os textos escritos, com o objetivo de “proteger” a LP, principalmente do léxico da língua inglesa.

Em termos lingüísticos, não há essa possibilidade: a língua falada, como se viu, é dinâmica e esse movimento não é apenas renovador; ele é, ao mesmo tempo, conservador. As novas palavras e expressões, muitas delas difundidas pela mídia, desaparecem tão subitamente como foram introduzidas no vocabulário, sendo logo substituídas por outras. Na verdade, bem poucas serão incorporadas à língua.

Na maioria dos casos, a variação lingüística acontece mais freqüentemente no nível lexical, isto é, em relação à palavra, não atingindo, portanto, a estrutura da língua e não modificando as classes de palavras. Quanto aos empréstimos, eles adaptam-se

à forma e à estrutura da língua, representando apenas um acréscimo de palavras, sem qualquer interferência em sua estrutura morfossintática ou semântica.

Não há, então, risco algum de que a língua venha a ser descaracterizada ou de que entre em decadência por receber empréstimos provenientes, por exemplo, de países que dominam certas tecnologias que o Brasil não domina. Esses fenômenos lingüísticos não podem ser controlados por força de lei.

Ao criticar a *Lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma*,⁸ de autoria do Deputado Aldo Rebelo, Fiorin (2000) demonstrou, por meio de vários argumentos, que a língua não precisa de mecanismos legais ou de outro qualquer para protegê-la de descaracterização ou de suposta decadência, uma vez que os problemas apontados pelo deputado para fundamentar a lei não acontecem. Entre os argumentos do autor, destaca-se:

“A variação é inerente às línguas porque as sociedades são divididas em grupos. (...) O léxico possui um fundo comum, que caracteriza uma língua e é tão resistente quanto a gramática, porque as noções que ele expressa, de um lado, não são afetadas por mudanças econômicas e sociais, e, de outro, porque são de uso geral e coloquial. Esse fundo comum é o sustentáculo da estrutura léxica de uma língua. O resto do vocabulário pode modificar-se mais ou menos rapidamente, porque reflete a vida socioeconômica de um povo (...). No entanto, pertencem ao fundo léxico comum os nomes de partes do corpo e dos laços de parentescos, termos relativos à casa (mobiliário etc.), nomes de animais domésticos e selvagens, nome de ocupações mais antigas, relacionadas à agricultura, ao pastoreio, ao artesanato etc., nomes de plantas, termos designativos de fenômenos da natureza, nomes do astros, dias, meses, estações do ano, termos religiosos que expressam convicções muito antigas, palavras que indicam virtudes e vícios etc. (...). Pode-se verificar que a invasão lexical [palavras estrangeiras, sobretudo do inglês] não está, de modo algum, afetando o fundo léxico comum do português” (FIORIN, 2000: 225-226).

Como se vê, a estrutura e o fundo léxico da língua expressos no uso da fala coloquial não se alteram pelos empréstimos lingüísticos e por outras variantes que refletem as mudanças sociais. As línguas podem ser desestruturadas somente quando, por longo período de tempo, um povo vencido na guerra é obrigado a adotar a língua do vencedor. Em sociedades ágrafas, se não houver registro escrito das línguas, elas

desaparecem, em geral, pela desintegração ou aculturação de suas comunidades – as indígenas, por exemplo.

Em geral, na escola, certos usos coloquiais, por não estarem de acordo com a norma da língua falada de maior prestígio, são estigmatizados e não considerados como material de análise para a sala de aula. Mas essas formas fazem parte de todas as línguas naturais e devem ser estudadas. Petter (2003: 20) defende:

“Está também claro para todo estudioso da linguagem que não há ‘língua mais lógica’, melhor ou pior, rica ou pobre. Todas as línguas naturais possuem os recursos necessários para a comunicação entre seus falantes. Se uma língua não possui um vocabulário extenso num determinado domínio, significa que seus falantes não necessitam dessas palavras; caso contrário, ao tomar contato com novas realidades, novas tecnologias, os falantes dessas línguas serão fatalmente levados a criar novos termos ou tomá-los emprestado”.

As noções sobre variação e empréstimos lingüísticos aqui abordadas são eficazes para a formação de uma nova mentalidade e, também, para desarraigar da cultura mitos, crenças e conceitos equivocados da língua, que a escola não poderia transmitir, mas o faz.

3.5 Produção do texto oral em sala de aula

O texto oral é audível, espontâneo, irrepetível e contextualizado, de modo que a gravação o transforma em um recorte de fala. Nesse recorte, a fala é bastante monitorada pelo informante, sobretudo quando se trata de uma entrevista, pela natureza assimétrica do gênero, em que o documentador (entrevistador) tem maior poder para conduzir a abordagem e o direcionamento do tema. Além disso, a presença do gravador costuma intimidar o entrevistado, que pretende se preservar como falante culto.

⁸ Projeto de Lei nº 1.676/1999, de autoria do Deputado Aldo Rebelo foi aprovado na Câmara Federal (Anexo II).

A respeito de recortes de fala obtidos em gravações, Crescitelli (1997: 7) afirma que *“qualquer observador atento percebe que, em sua maioria, são exemplos próximos da fala espontânea, principalmente porque os falantes vão, com o decorrer do tempo, acostumando-se à situação e passam a sentir-se mais à vontade”*.

Feitas essas considerações, sugere-se que os procedimentos de gravação para análise do texto oral sejam todos realizados em sala de aula: desde a seleção do gênero oral (por exemplo, uma entrevista ou um diálogo entre professor e aluno), a gravação, a *transcrição*, a *retextualização* e, se for o caso, a escolha da variedade lingüística que se pretende analisar, entre muitas outras possibilidades.

Propõe-se, assim, que professor de LP, além do giz e do apagador, leve também para a sala o gravador. Sem ele, será muito difícil trabalhar com o texto oral. Esse primeiro passo de gravar as falas do contexto escolar cria o objeto de estudo, como se observa, no dizer de Castilho (2002: 14): *“Quando se registra uma interação verbal, a seleção da modalidade interacional está instituindo um objeto de estudos (...). Feita a gravação, o pesquisador terá de tomar outra decisão: como transcrevê-la?”*

O passo seguinte será o de transcrever as falas. Para a elaboração de um *corpus* que pode ser constituído de pequenos trechos de fala, há um conjunto de normas já estabelecidas para se realizar a *transcrição*. Sugere-se que sejam utilizadas as normas do NURC⁹. A transcrição, de acordo com Marchuschi (2003a: 49), consiste em

“passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo”.

⁹ No capítulo 1, na página 15, há um quadro contendo as normas estabelecidas pelo Projeto da Norma Urbana Culta (Projeto NURC) para transcrição de material gravado.

Outro passo importante para o estudo é a opção pela *retextualização*, que consiste em transformar uma transcrição em texto escrito (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO 2005) e MARCUSCHI (2003a)). Trata-se de procedimento que envolve compreensão e interpretação da forma e do conteúdo, uma vez que muitas seqüências transcritas têm de ser eliminadas, como, por exemplo, as pausas, os marcadores conversacionais, os truncamentos das frases, as repetições, as correções, as paráfrases, entre outros recursos expressivos da oralidade, havendo interferência, como afirma Marcuschi (2003a: 52), *“tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo”*.

Trabalhar com a variação lingüística que ocorre em sala de aula possibilita avaliar implicações decorrentes de preconceitos lingüísticos, estigmatizações, expressividade da língua, entre muitas outras possibilidades que também incluem os textos informais com falas idealizadas. Assim, parte-se aqui da sugestão de Castilho (2002: 21), que afirma:

“a proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade lingüística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais de formação lingüística do cidadão numa sociedade democrática”.

Com base no que foi exposto até aqui, defende-se neste estudo a gravação do texto oral produzido na sala de aula, sua audição, por vezes a sua transcrição e ainda sua retextualização, de maneira que a produção oral contextualizada seja analisada de diversas perspectivas, dentro do currículo oficial de LP.

É importante salientar que, seja qual for o enfoque para se analisar o texto oral, a decisão de todo o processo deve ser feita em grupo e com a fala espontânea. Em outras palavras, não faz sentido o professor colocar na lousa um trecho de fala transcrita ou já retextualizada que retirou de um livro, por exemplo. O objeto de estudo deve ter origem na sala de aula e a análise teórico-metodológica deve ser

adequada à realidade desse contexto, como um meio de inserir a modalidade falada em um *locus* dominado quase que exclusivamente pela escrita.

Acredita-se que, criando-se condições e metodologias específicas ao estudo do texto oral, vivo, audível e contextualizado, essa modalidade de língua venha a adquirir, paulatinamente, o mesmo respeito e prestígio que o texto escrito adquiriu dentro da tradição grafocêntrica, no âmbito escolar e fora dele.

Busca-se, dessa maneira, uma mudança de perspectiva, até por uma questão de coerência, pois se há tantas normas quantos grupos sociais existem, o ensino de língua deveria partir do que se fala, da compreensão do processo de variação e mudança da língua, para então se direcionar ao ensino da fala em *norma padrão*. O papel do professor, sem dúvida, será fundamental para isso ocorrer: *“os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas lingüísticos suscitados por uma sociedade em mudança (...)”. O que proponho aqui é que se comece por uma observação mais intuitiva da língua*” (CASTILHO, 2002:12).

Ainda em relação à produção do texto oral no âmbito escolar, com base na proposta de Andrade, Aquino e Fávero (2005: 74), quanto às características básicas do texto oral e do texto escrito, como duas modalidades de um mesmo sistema lingüístico, apresenta-se um quadro que demonstra a inter-relação entre elas:

Quadro VI – Texto escrito e transcrito

| Texto escrito | Texto transcrito |
|--|---|
| Parágrafo | Turnos |
| Tema e assunto | Tópicos e subtópicos |
| Conectivos de coordenação e subordinação | Formas e estratégias de processamento lingüístico |
| Sinais de pontuação | Pausas, truncamentos e entonação |
| Previamente planejado | Concomitantemente planejado |
| Previamente escrito | Previamente gravado ou filmado |

Andrade, Aquino e Fávero (2005: 74)

Para exemplificar a produção de texto oral e escrito, com base no que se acabou de expor, de forma contextualizada à realidade que envolve escola e aluno, apresenta-se uma sugestão de atividade que poderia ser iniciada com o gênero escrito *carta*. O aluno aprenderia a lidar com a diversidade delas, como, por exemplo, carta familiar, carta social, carta comercial, mas privilegiando-se a carta que solicita emprego, vinculada ao gênero oral *entrevista*, a qual selecionará ou não o aluno ao cargo pretendido.

A entrevista, ao contrário da carta, é um gênero essencialmente oral, estruturalmente vinculado a uma prática social, raramente incluída na atividade pedagógica de sala de aula, de modo contextualizado. Em outros termos, deve-se submeter a entrevista às normas gramaticais, à análise de base lingüística, às normas de comportamento e de papéis sociais que se desempenham na sociedade, a fim de preparar o aluno minimamente para a competição do mercado de trabalho, conforme sugere Marcuschi (1993: 19):

“Há pessoas que perdem na competição por um emprego pelo simples fato de não se saírem bem numa prosaica entrevista com um possível futuro empregador ou seu preposto. Neste caso, não é apenas um problema da qualidade da voz que não ajuda, mas é algo mais sério, ou seja, a falta da ‘competência comunicativa’ requerida ‘naquela circunstância’. Certamente essa competência não é marcada por critérios lingüísticos e sim por razões de outra ordem”.

Evidentemente, para um jovem que vai disputar pela primeira vez um emprego no mercado de trabalho, há implicações de toda ordem, inclusive de natureza lingüística. E não se trata de um caso isolado. Preparar o aluno para o mercado de trabalho é ensino contemporâneo, atualizado e comprometido com a realidade.

A SEE, em parceria com a Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho (SERT), desenvolve um projeto denominado *Jovem Cidadão*¹⁰, pelo qual se encaminham os jovens matriculados no Ensino Médio da rede estadual, entre 16 e 21 anos, ao mercado de trabalho como estagiários.

¹⁰ O Anexo II traz mais informações a respeito do projeto “Jovem cidadão”.

A contratação desses alunos pelas empresas, na maioria dos casos, depende apenas e tão somente de uma entrevista. Assim sendo, é preciso preparar o aluno para que alcance, como diz Marcuschi (1993: 19), a “‘*competência comunicativa*’ requerida ‘*naquela circunstância*’” da entrevista para que consiga ter condições de competir por uma vaga no mercado de trabalho.

Pode-se começar, por exemplo, a explorar a entrevista em seus *tipos textuais*: como o entrevistado fará a *exposição* de motivos que o levou a escolher aquela e não outra empresa? Como ele planejará sua argumentação? Como irá delimitar o assunto? E a narração? O que e como vai contar em respostas às arguições?

Esses tipos textuais orais exigem competência comunicativa para serem devidamente utilizados dentro do gênero entrevista, exigindo, ainda, competência gramatical (concordância verbo-nominal, regência verbo-nominal, uso do plural dos nomes, uso pronominal adequado, sobretudo dos pronomes de tratamento etc.), polidez, trato cerimonioso, prosódia, ortoépia, escolha do vocabulário etc.

Obviamente, é necessário, ainda, verificar os recursos extralingüísticos, como traje, aparência, higiene pessoal, maneira de se sentar e de agir, e recursos paralingüísticos, como gestos e postura corporal, no decorrer da entrevista, específico àquele contexto da vida em sociedade.

É muito importante que a escola pública prepare o aluno para se sair razoavelmente bem em uma prática social da qual depende sua sobrevivência, como a de conseguir um emprego. É possível integrar os elementos teórico-pedagógicos próprios do contexto escolar (como, por exemplo, ensinar gêneros textuais, tipos textuais, regras gramaticais, escolha do vocabulário, prosódia mais adequada, recursos paralingüísticos e extralingüísticos) para que correspondam às exigências práticas cotidianas relativas ao mundo do trabalho e da cultura.

Antes, porém, é preciso que a SEE valorize e prepare o professor para o tratamento da oralidade em sala de aula dentro dos conteúdos de Língua Portuguesa, estreitamente relacionados às práticas sociais cotidianas, fazendo o ensino da língua materna ter sentido, ser útil ao aluno e gratificante ao professor, de forma que esse se torne novamente um modelo para o aluno admirar e seguir.

Para tanto, é necessário que o ensino de língua esteja de acordo com as teorias contemporâneas, e que os conteúdos relativos à escrita, à norma culta e gramatical sejam adequados a metodologias de aplicação e à realidade cotidiana, isto é, ao contexto socioeconômico e cultural em que se insere a escola.

O professor, por sua vez, não pode perder de vista o fato de que as pessoas que freqüentam a escola pública originam-se de famílias que, em sua maioria, como já se discutiu anteriormente, mantêm pouco ou nenhum contato com o mundo da escrita. Para citar um exemplo, pode-se dizer que uma grande parcela da população não sabe como se dirigir, por escrito, a um órgão público, quando necessita de um serviço, pois desconhece o requerimento ou o ofício, gêneros consagrados pelos letrados para esse fim. Isso também é válido para o gênero carta solicitando emprego, que, em muitos casos, é condição *sine qua non* para se conquistar uma vaga no mercado de trabalho.

De qualquer forma, sendo o aluno, muito ou pouco letrado, candidato a uma vaga, sabe-se que um bom desempenho na hora da entrevista, utilizando a língua oral adequadamente, tem um peso decisivo e uma importância muito grande para que conquiste um lugar no mercado de trabalho. Sabe-se também que, em muitas atividades econômicas, pode-se prescindir da exigência do gênero escrito para admitir um candidato, mas nenhuma delas poderia, em tese, prescindir do gênero oral entrevista, ainda que seja feita por meio de sinais, uma vez que o contexto envolvido na seleção do candidato é o contexto da economia de mercado que envolve competências, produtividade, lucro, competitividade e sobrevivência. O gênero entrevista representa, assim, a principal chave de entrada no mundo produtivo.

É importante, ainda, que a escola não se limite ou não se preocupe tanto com o baixo grau de letramento de certas comunidades e nem com os “erros de português”, mas com a linguagem inter-relacionada às atividades sociais, não apenas em sentido estrito de linguagem verbal, mas integrada a outros modos e tecnologias como sons, gestos, imagens, equipamentos etc., como exige a sociedade moderna.

Assim, acredita-se que saber se expressar adequadamente, saber se impor pela palavra, defender um ponto de vista, saber explicar um fato, argumentar, narrar e adequar a fala às diferentes situações interacionais do dia-a-dia não dependem exclusivamente de alto grau de letramento, fluência na leitura, conhecimentos gramaticais, redação etc., dependem, sobretudo, de competência comunicativa ou interlocutiva.

Com o exemplo apresentado, procurou-se demonstrar que o texto oral pode dividir o mesmo espaço com o texto escrito e deve ser tratado com a mesma importância, uma vez que são duas modalidades com características específicas, em um *continuum* de variação e de relações dentro de um mesmo sistema lingüístico.

Enfatiza-se que uma formação de base lingüística é fundamental para o tratamento da oralidade no ensino de Língua Portuguesa. Se, por um lado, o professor que atua na rede oficial não entrou em contato com conhecimentos suficientes na área de Lingüística no período em que freqüentou a faculdade, por outro, poderá receber capacitações realizadas pelas Oficinas Pedagógicas, atualizar-se nos cursos de mestrado que a SEE subsidia ou mesmo ler, por conta própria, a respeito das novas teorias da linguagem. Isso é fundamental para a sua atuação em sala de aula. Castilho (2002: 13) pondera:

“Pensando nas pesquisas universitárias, constata-se que elas têm atacado uma série de convicções fortemente arraigadas entre professores e autoridades do ensino. No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando

de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita”.

Neste capítulo, procurou-se apontar para algumas possibilidades de análise da língua falada no âmbito educacional público, tendo em vista as transformações ocorridas na sociedade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX e as modernas teorias de base lingüística, sincronizadas às propostas dos PCN, buscando contribuir para a valorização do texto oral, partindo da compreensão de que:

1. o homem é um ser que fala; portanto, todas as práticas sociais que ele realiza decorrem da oralidade, incluindo-se a escrita;
2. o ensino de oralidade não pode ser confundido com ensinar a falar e não se restringe a isso, pois todos os falantes aprendem tudo o que todos conhecem sobre sua língua, sabendo ou não ler e escrever;
3. entre fala formal e informal existem inúmeras falas ou gêneros orais em um *continuum* de variações e de inter-relações;
4. entre escrita formal e informal existem inúmeros gêneros escritos em um *continuum* de variações e inter-relações;
5. as línguas variam, mesmo que seus falantes não percebam, ainda que não queiram ou não aceitem esse fato, pois a variação decorre do uso da língua por diferentes grupos em uma sociedade;
6. as línguas faladas não se desestruturam e não se extinguem pela variação ou “mau uso”; ao contrário, ficam enriquecidas e mais expressivas;
7. uma língua falada só desaparece quando seu último falante morre;
8. as pessoas precisam ser compreendidas. Por essa razão, nem mesmo os estrangeiros “falam errado”, quando conseguem se comunicar;
9. por razões culturais, no Brasil, as pessoas querem saber como é “falar certo”, isto é, de acordo com a norma padrão; sendo assim, a escola tem o dever de ensinar essa norma, mas por meio de textos orais e escritos e não somente por meio de textos escritos.

Acredita-se, assim, que o principal objetivo proposto para este capítulo tenha sido alcançado, o que permite dar início ao capítulo IV, destinado à análise do *corpus*.

CAPÍTULO 4
ORALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

Como o propósito neste trabalho consiste em demonstrar de que maneira a rede oficial de ensino (Estado de São Paulo) tem enfrentado as questões relacionadas às práticas pedagógicas que se referem ao ensino da oralidade e tendo-se em vista o recorte teórico selecionado nos capítulos anteriores, a análise que se pretende realizar nesta seção busca resposta para duas questões: há projetos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo que contemplem a produção do texto oral em sala de aula como objeto de estudo? Se há, qual a fundamentação teórica que os orienta e a articulação estabelecida com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

A pesquisa foi realizada com entrevistas aplicadas aos Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) nas Oficinas Pedagógicas (OP). Optou-se por analisar os depoimentos dos ATP com base em uma metodologia que permitisse sustentar os dados cientificamente, ao serem submetidos a uma investigação qualitativa. Assim, considerou-se adequada a linha metodológica proposta por Szymanski (2004), segundo a qual se deve partir para uma descrição desveladora dos fatos, organizando-se o conjunto de dados em categorias descritivas. Tais categorias, submetidas à análise qualitativa, fazem emergir subcategorias, que acabam por revelar significações subjacentes e mesmo explícitas sobre a oralidade no âmbito educacional, proporcionando um recorte sistematizado do fenômeno investigado, dentro dos pressupostos da Análise da Conversação (AC).

Em busca de clareza e precisão, procurou-se, primeiramente, demonstrar a compreensão dos ATP sobre o fenômeno estudado, com base em suas experiências como professores e como técnicos pedagógicos das OP, verificando-se em que medida as idéias advindas de suas atividades cotidianas e empíricas se relacionavam aos pressupostos teóricos da AC, da Pragmática, da Sociolinguística etc.

Foram realizadas gravações de entrevistas com onze ATP - cinco em OP da capital e seis do interior do Estado de São Paulo. Com o objetivo de se conseguir maior abrangência na abordagem do tema, quinze perguntas foram feitas aos técnicos da

Secretaria da Educação (SEE), mas somente cinco delas foram efetivamente selecionadas para esta análise, as quais geraram cinco categorias apresentadas no quadro VII.

Quadro VII – Perguntas da entrevista selecionadas para a análise e categorias

| Pergunta da entrevista | Categoria |
|--|---|
| 1. Como você entende oralidade e a define? | Compreensão do conceito de oralidade |
| 2. É possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno? | Possibilidade ou não do ensino da fala |
| 3. Os ATP de LP estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando especificamente ao ensino da oralidade em sala de aula? | Projetos específicos com texto oral |
| 12. Você conhece estes quatro autores e suas respectivas obras e projetos: Ataliba Teixeira de Castilho; Dino Preti; Luiz Antonio Marcurschi e Wânia Milanez? | Suporte teórico-metodológico: autores, obras e projetos sobre oralidade |
| 14. Pode-se dizer que, existe de fato, na rede pública de ensino, uma preocupação em se articularem as propostas dos PCN aos projetos e às metodologias desenvolvidos nas OP, sobretudo aqueles relacionados ao ensino da oralidade? | Projetos articulados aos PCN |

Considera-se que essas cinco perguntas são suficientes para o propósito de se verificar se de fato há projetos na rede estadual que tratem o texto oral como objeto de estudos em sala de aula e em qual base teórica estão fundamentados, de modo a responderem às duas perguntas da pesquisa mencionadas.

Com o objetivo de se tentar demonstrar com clareza o modo pelo qual os ATP compreendem as questões aqui propostas, será elaborado, ao final da análise de cada categoria, um quadro-resumo com as respostas mais significativas.

Esclarece-se que as categorias de análise em um trabalho como este já despontam na fase de transcrição das fitas, pois a repetida audição de respostas diferenciadas a respeito de uma mesma pergunta traz à tona:

- a) os fenômenos explícitos e implícitos investigados nas indagações colocadas aos entrevistados;
- b) um modo possível de organizar os dados para a elaboração da análise do *corpus*;
- c) a apreensão das idéias mais importantes relacionadas ao tema, ainda que incipientes.

Após a transcrição, o passo seguinte para o desenvolvimento do trabalho é de natureza metodológica, pois uma análise cientificamente elaborada necessita de uma metodologia já testada e mais específica para se trabalhar com um *corpus* constituído por entrevistas individuais, cujos pressupostos sejam bastante adequados para a realização da pesquisa e bem aceitos pela comunidade acadêmica.

Assim, do que foi exposto até aqui sobre uma perspectiva metodológica para se desenvolver o trabalho proposto, Szymanski (2004: 67) orienta:

“Uma vez que o sentido do todo foi apreendido e como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, o pesquisador deve quebrar o todo em partes: volta ao começo do texto uma vez mais e passa a pôr em evidência os significados, em função do fenômeno que está investigando; esses significados existem para o pesquisador que está interrogando e não são unidades rigidamente prescritas – são respostas para suas interrogações; assim procedendo, obtêm-se ‘unidades de significado’; estas se relacionam umas com as outras, mas indicam momentos distinguíveis na totalidade de descrição”.

Desse modo, com base nas descrições/verificações do conjunto de categorias e de uma interpretação de natureza qualitativa, a conclusão da análise das entrevistas deve proporcionar um recorte sistematizado de uma perspectiva sociointeracional fundamentada na AC, que permita *“desvelar a dicotomia entre o vivido e o pensado”*

(SZYMANSKI, 2004: 84) e de alguma forma contribuir para a valorização do texto oral como objeto de estudo no âmbito educacional.

Procedimentos metodológicos e categorias de análises

Antes de se iniciar a análise propriamente dita, convém ainda salientar um aspecto importante que, via de regra, aparece em uma análise desta natureza: o fato de que nem sempre a resposta procurada encontra-se exatamente na questão formulada para ela, podendo aparecer em uma questão subsequente.

Outra situação é que, em uma única resposta, podem aparecer duas ou mais categorias. Por exemplo: a resposta que gera a categoria *suporte-teórico-metodológico* pode apresentar também a categoria *níveis de fala e registros*, conforme explicitado a seguir:

“(...) ...níveis de fala mas eu acho assim... que a fala humana... os registros de vários níveis da fala humana... é uma coisa assim que vai... ãh::: um passaporte do... do indivíduo né? a fala do indivíduo éh::: mostra o nível de escolaridade... é um registro dele... então esse registro... ele pode melhorar? pode... mas eu acho assim... que ela determina... de onde ele vem... e pode também no caso que ele melhore em relação ah::: ah::: a parte gramatical... sei lá... até::: apagar as marcas de onde ele veio... digamos assim... mas eu acho assim importante... haver esses registros e essas comparações... é fundamental para a comunicação... agora... resta saber... pra onde vai a nossa língua... brasileira né? que não é mais a portuguesa... é abasileirada...” (ATP 4).

Ao se perguntar se o ATP 4 conhecia uma gramática do português falado ou um estudo científico sobre descrição da fala em uma interação, em resposta, após discorrer brevemente a respeito da importância da fala para a comunicação humana, ele passou a se referir aos registros e aos níveis de fala do indivíduo.

Em qualquer caso, o critério estabelecido é o de que cada categoria será tratada a seu tempo e em seu devido lugar, ou seja, um mesmo trecho citado pode ser analisado mais de uma vez, se for importante para diferentes categorias e momentos da pesquisa.

Sendo assim, o número selecionado de respostas dos ATP pode variar. Se, por exemplo, em uma das categorias, o total de onze depoimentos apresentar elementos passíveis de análise, todos eles serão considerados. Em contrapartida, uma outra categoria poderá apresentar um número inferior de respostas a serem analisadas, o que significa dizer que, em princípio, não há, em cada categoria, um número de respostas predefinido para se trabalhar.

Os dados apresentados para a análise serão organizados em 5 categorias: compreensão do conceito de oralidade; possibilidade ou não do ensino da fala; conhecimento acerca de autores, obras e projetos sobre oralidade; existência ou não de projetos específicos com o texto oral e articulação ou não dos projetos aos PCN.

4.1 Compreensão do conceito de oralidade

Para se observar o conceito de oralidade com que o ATP trabalha, no questionário aplicado, perguntou-se como compreendiam a oralidade e como a definiam. Para a análise das respostas, tomou-se por base a concepção elaborada por Marcuschi (2005a), de que a oralidade envolve um amplo conjunto de práticas sociointeracionais, cognitivas e culturais, devendo esse conjunto ser analisado dentro dos princípios da AC de uma perspectiva pragmática e sociointeracionista. Fundamentadas nessa perspectiva, as respostas dos ATP foram agrupadas em quatro subcategorias de análise:

Quadro VIII - Critérios - Conceito de oralidade

| |
|--|
| Visão tradicional da oralidade |
| Observação da oralidade mais estritamente relacionada à fala como meio de expressão e de comunicação |
| Perspectiva dialógica que considera a variação lingüística |
| Visão sociointeracional e pragmática que mais se aproxima da orientação proposta neste trabalho |

Visão tradicional da oralidade

As respostas aqui consideradas como peculiares a uma visão tradicional partem da compreensão de que a oralidade remete à correção da língua com base na gramática normativa e *norma padrão* da escrita, que parece não levar em consideração a dinamicidade no uso da língua e a variação lingüística decorrente dela. Essa percepção, por vezes, também entende a oralidade como sendo leitura em voz alta do texto escrito.

Os exemplos [1], [2] e [3], a seguir, apontam para essa constatação:

[1]

“seria né?... a língua padrão do Brasil digamos assim... é a língua falada... um pouco distanciada da língua... aceita digamos assim... é como a norma culta né? então eu acho que a língua falada... existe uma norma... um padrão...a/aquela que é aceitável aquela que é correta... e existe também aquela que... realmente... foge dos padrões da norma culta.. mas eu acho importante... (...) essa oralidade... que essa oralidade seja estudada... em diferentes níveis do nosso Brasil...” (ATP 4).

[2]

“éh::: seria uma forma do do aluno se expressar corretamente... inclusive como éh professor de português a gente é tenta éh ensiná-los é da maneira mais correta possível...” (ATP 9).

[3]

“é toda e qualquer manifestação verbal... falada... éh seja espontaneamente ou seja através da leitura de um texto... de um roteiro de um...documento qualquer que seja....” (ATP 2).

A visão mais tradicional de se conceber a oralidade aparece com maior contundência em [1], como pode ser observada nas seqüências de expressões *“seria a língua padrão do Brasil (...) língua falada... um pouco distanciada da língua... aceita digamos assim... é como a norma culta (...) então eu acho que a língua falada... existe uma norma... um padrão aquela que é aceitável que é correta (...) e aquela que foge dos padrões da norma culta”*.

É senso comum no Brasil opor-se o “*falar certo*” ao “*falar errado*”, tendo-se em conta um ideal lingüístico, cujos fundamentos se pautam na língua escrita e em sua gramática normativa, conforme já discutido no capítulo anterior. O ATP 4 considera importante, em [1], “*que essa oralidade seja estudada*”, mas, por compreendê-la não como inter-relacionada, e sim “*distanciada da língua aceita*”, demonstra não ter em mente pressupostos teóricos aqui defendidos e as concepções relativas à variação lingüística.

Concepções como essas, que avaliam a fala utilizando parâmetros da escrita, dentro do senso comum e de clichês, perpetuam o preconceito lingüístico que, nesta pesquisa, aparece não apenas em [1], mas também em [2]: “*Oralidade seria a forma de o aluno se expressar corretamente...*”.

Também inserida nessa visão mais tradicional, o ATP 2, em [3], apresenta a oralidade como: “*qualquer manifestação verbal... falada... seja espontaneamente ou seja através de leitura de um texto*”. Como se pode observar, cultiva-se, no contexto escolar, a visão de que a oralização do texto escrito pode ser compreendida como texto oral.

Concorda-se que é dever da escola, na figura do professor, estimular o desenvolvimento de práticas de oralização do texto escrito, no intuito de levar o aluno a se tornar fluente na leitura, bem como levá-lo a conhecer a *norma padrão*. Entretanto, o ensino da oralidade não deve ter como único objetivo levar o estudante a expressar-se *corretamente*.

Oralidade relacionada à fala como meio de expressão e de comunicação

Ainda relacionada à visão tradicional, verifica-se, em [4], [5], [6] e [7], um posicionamento bastante restrito da fala, como pode ser comprovado na seqüência:

[4]

“ah oralidade é::: é expressão... de cada indivíduo né? é a sua individualidade... não sei se consigo expressar... mas é a individualidade expressão de cada um...” (ATP 10).

[5]

“é difícil... definir oralidade... parece uma coisa... algo tão óbvio né? mas oralidade é o ato de falar o ato de se expressar... né? é uma forma de se expressar né? e a escola se preocupa co/ tem que se preocupar com isso...” (ATP 7).

[6]

“oralidade éh::: qualquer especi/atividade da fa:::la né? éh::: é a fala... eu não sei se seria essa a definição correta... mas pra mim oralidade é fala” (ATP 8).

[7]

“bom aí já é uma coisa bastante... é complicado você definir oralidade porque a oralidade é é a fala é o nosso principal elemento de comunicação.... porque ante/antes mesmo de a gente aprender a escrever nós já falávamos ou seja oralidade faz parte da nossa formação desde o berço...” (ATP 5).

Nota-se que, nas falas citadas dos ATP, oralidade é compreendida como repertório lingüístico intraindividual, *“atividade de fala”, “expressão de cada um”, “nosso principal meio de comunicação”,* sem, no entanto haver referência ao seu caráter dialógico. Essa visão é bastante redutora, considerando-se que a atividade de fala ou a expressão de cada um não aparece inserida em um domínio mais amplo de práticas sociais ou sociointerativas.

Em outros termos, os ATP definem oralidade do seguinte modo: [4], *“expressão de cada indivíduo”*; [5], *“o ato de falar o ato de se expressar”* e, para [6], trata-se de *“qualquer atividade de fala”*, sendo que, talvez, por ter de emitir um conceito de pronto, [5], reflete a respeito e afirma: *“parece uma coisa... algo assim tão óbvio”,* mas, ao perceber a complexidade dessa questão, admite que *“a escola tem que se preocupar com isso”*.

Destaca-se que [7] também concorda que oralidade é fala. Ao afirmar que se trata de *“nosso principal elemento de comunicação”,* provavelmente, o ATP quer, como os demais, referir-se à fala como instrumento de articulação da língua, ou seja, parece

que é possível aqui aproximar essa visão à concepção de Marchuschi (2003a: 25), citada anteriormente, que concebe a fala como sendo *“uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos (...) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos (...)”*.

Assim, a fala, a escrita e a leitura, entre outras práticas, implicam gêneros orais e escritos construídos histórica e culturalmente. Portanto, a oralidade deve ser compreendida como um conjunto abrangente que é a base, o fundamento para a comunicação, constituída de uma intrincada rede de relações sociointeracionais que se estrutura de modo a possibilitar a convivência entre os homens. Contudo, essa visão de inter-relações entre as práticas sociais e os gêneros orais e escritos não aparece na fala dos ATP.

Perspectiva dialógica que considera a variação lingüística

Ao se examinar a fala dos ATP de uma perspectiva dialógica e considerando-se a variação lingüística trazida pelo aluno, muito presente no contexto escolar, é possível verificar em [8] que o ATP 6 compreende oralidade como sendo a maneira como as pessoas se expressam, pressupondo uma atividade dialógica e tendo em conta o que o aluno aprendeu em seu meio cultural:

[8]

“...olha... seria a maneira assim que as pessoas se expressam né? se a gente for nos nossos alunos... é como o nosso aluno... consegue transmitir o que ele pensa... ah o que ele traz de casa... o que ele aprendeu lá na/no cultural da família dele... na/ no no meio dele... é a oralidade dele... né? pra mim é isso....”
(ATP 6).

Verifica-se que o ATP 6 revela uma concepção que contempla oralidade como meio de expressar pensamentos. Mas, ainda que de modo vago e impreciso, os aspectos relativos ao estrato social do falante – variáveis que incluem faixa etária,

escolaridade etc. – são explicados. Considera-se, portanto, que ele aborda a questão da variação lingüística que o aluno leva de seu meio social e familiar para a escola, embora sem aprofundá-lo e sem tratar o caráter dialógico da língua.

Já a compreensão de oralidade em [9] e [10] demonstra, mesmo que de maneira bastante sutil, certa consideração a respeito da heterogeneidade da língua falada e da dialogicidade nas interações diante de interlocutores diferentes:

[9]

“...oralidade é::: é a li/língua a língua falada espontaneamente... é::: a é a oralidade que estou tendo agora já não é tão espontânea... é uma oralidade que passa... né?... que passa por outros quesitos... então é::: é::: trabalhar a ora/oralidade em sala de aula... seria isso... seria fazer/mostrar pro pro o aluno a postura que ele tem que ter... em frente a::: interlocutores diferentes... não é? ele ele poder tramitar de uma linguagem éh... mais cotidiana sem compromisso até uma linguagem mais éh éh que exija maior responsabilidade para ele parar e organizar seu pensamento né?” (ATP 1).

[10]

“bom... oralidade é quando você garante a interlocução... do indivíduo né? interlocução de professor/aluno... aluno/aluno e principalmente que a oralidade garanta essa interlocução entre alunos dentro de seu meio...” (ATP 3).

Deve se considerar que os ATP são professores de Língua Portuguesa que lecionaram a disciplina por vários anos antes de se tornarem técnicos das oficinas. Por essa razão, e também em consequência dos PCN, eles detêm conhecimentos sobre a variação lingüística, sobre a interlocução entre falantes e têm consciência de que a variante que o aluno traz de seu meio para a escola deve ser respeitada, contudo não sabem ao certo como estudá-la.

Na verdade, pouco se sabe a respeito da estrutura da língua falada, comprovadamente mais complexa do que a escrita (Castilho, 2000), uma vez que essa última possui uma estrutura sintática que pode ser reformulada até a perfeição, sem deixar marcas. A língua falada, por sua vez, é um texto co-produzido em tempo real, irrepetível e por isso mais complexo, pois se realiza em duas estruturas: uma

sintática (sujeito-verbo-complemento) e outra discursiva (formada por expressões de monitoramento e reformulação das interlocuções que organizam a fala, com distribuição lógica, portanto previsível na oração, constituindo um todo significativo já descrito pelos estudiosos).

Corroborando essa idéia, Marcuschi (2005b: 23), ao estudar o tratamento dado à oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa, afirma que, nesses livros, “a *inserção de reflexões e dados sobre a língua falada afigura-se penosa*”. Em outras palavras, são muitos os que sabem quase nada a respeito da estrutura da língua falada. E se os livros didáticos pouco ou nada trazem sobre o tema, e é por meio deles que a maioria dos professores prepara suas aulas, conclui-se que praticamente não há estudo, reflexão, conhecimento e consciência da língua falada no âmbito escolar.

Com raras exceções, o que se depreendeu nas falas dos ATP quanto ao sentido de oralidade está muito próximo do que Marcuschi (2005b: 22) identificou como sendo *língua* nos livros didáticos: “(a) *um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática)*; b) *um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua)*; c) *um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como código)*”.

Visão sociointeracional e pragmática

Em [9], a oralidade é concebida, pelo ATP 1, como uma atividade verbal sem planejamento prévio:

“...oralidade é:: é a li/língua a língua falada espontaneamente... é:: a é a oralidade que estou tendo agora já não é tão espontânea... é uma oralidade que passa... né?... que passa por outros quesitos... então é:: é:: trabalhar a ora/oralidade em sala de aula... seria isso... seria fazer/mostrar pro pro o aluno a postura que ele tem que ter... em frente a:: interlocutores diferentes... não é? ele ele poder tramitar de uma linguagem éh... mais cotidiana sem compromisso até uma linguagem mais éh éh que exija maior responsabilidade para ele parar e organizar seu pensamento né?” (ATP 1).

Entretanto, ele observa que está monitorando a própria fala, por tratar-se de um depoimento gravado, quando afirma que não está sendo espontâneo ao falar. Os principais quesitos ou pressupostos teóricos apresentados por ele tratam da adequação da fala ao contexto sociointeracional em um *continuum* de variações, como já foi visto. Para ele, a adequação depende de quem interage, com quem interage e do contexto em que a fala é produzida.

As estratégias discursivas que se apresentam com marcadores conversacionais, prolongamento de alguns deles (é:: é::), repetição, algumas pausas e um truncamento de frase (li/língua...) são indicadores de planejamento discursivo concomitante à fala que, na percepção do ATP 1, é compreendida como: não espontânea. Na verdade, a presença de marcadores é uma estratégia para se ganhar tempo e poder monitorar a fala de modo a adequá-la às condições de produção, ao contexto situacional, ou, como o técnico mesmo diz, a *“uma linguagem que exige maior responsabilidade”*, referindo-se, evidentemente, a uma linguagem ou fala mais formal.

Observa-se, assim, que a postura assumida pelo ATP 1, diante do processo interacional, acaba por se relacionar à postura que admite também para o outro: *“mostrar pro pro aluno a postura que ele tem que ter... em frente a::: interlocutores diferentes...”* Embora, em princípio, o ATP 1 tenha definido oralidade como *“fala espontânea”*, ao avaliar a situação em que se encontrava – portanto, motivado pela própria circunstância de fala –, mudou sua afirmação para: *“não tão espontânea assim”*, porque depreendeu naquele momento que o sucesso da interação depende essencialmente da postura e da cooperação entre falantes. Tais falantes devem ter competência comunicativa de modo que as expectativas de cada um sejam adequadamente correspondidas, conforme a situação de fala exigir.

Essa perspectiva permite observar que oralidade em [8] está inserida no plano da circunstância: *“se a gente for nos nossos alunos... é como o nosso aluno... consegue transmitir o que ele pensa... ah o que ele traz de casa... o que ele a::prende lá na/no*

cultural da família dele...”, assim como em [10]: “bom... oralidade é quando você garante a interlocução... do indivíduo né? interlocução de professor/aluno... aluno/aluno e principalmente que a oralidade garanta essa interlocução entre alunos dentro de seu meio...”. Nota-se que os ATP, com palavras diferentes, afirmam intuitivamente as mesmas concepções: a oralidade é um meio de garantir a interação ou a interlocução que remete à adequação e à cooperação entre falantes no contexto situacional em que se inserem.

Basicamente, das três assertivas depreende-se que oralidade é fala espontânea, porém monitorada, capaz de garantir a interlocução no processo de cooperação em dado contexto situacional, como um meio de comunicação.

Dois novos elementos relacionados à base teórica aqui proposta surgem na fala da ATP 11:

[11]

“a maneira que a pessoa se expressa... se comunica né? usando para isso a fala... usando o próprio corpo... o seu entorno como apoio... né? para que a mensagem aconteça...” (ATP 11).

Todo o gestual envolvido na atividade de interação face a face, isto é, os recursos *paralingüísticos*, no dizer do ATP, caracterizam-se como “*apoio do próprio corpo*” e, do mesmo modo, o “*contexto situacional de fala*”, denominado “*entorno*”.

O contexto é de fundamental importância para determinar a adequação e o sucesso da atividade sociointeracional. Assim, não se pode, por exemplo, chamar o Presidente da República de “meu chapa” em uma solenidade cívica. Além disso, o contexto interacional se apresenta com grande complexidade, pois envolve todas as características de cada falante, a situação em que se realiza a interação, que inclui desde os papéis sociais que cada um desempenha até a roupa que veste, o vocabulário que utiliza, o meio social em que vive, os gestos todos concebidos teoricamente como “*recursos paralingüísticos*”, o perfil psicológico, o nível de

escolaridade e o conhecimento que possui, o envolvimento afetivo e cognitivo, a competência lingüística, o estado emocional do falante, entre muitos outros fatores inter-relacionados.

Tais concepções demasiadamente intuitivas são observadas quase que na totalidade das falas dos entrevistados e parecem já revelar o quanto ainda a instituição escolar se encontra distanciada das questões relativas ao estudo científico da oralidade.

No entanto, esse modo de compreensão dos fenômenos, ainda que intuitivo, parece demonstrar o que se poderia chamar de uma proximidade conceitual com o que se expôs no início da análise: trata-se de práticas sociointeracionais, cognitivas e culturais (MARCUSCHI, 2005a), pois, como foi possível observar no conjunto de depoimentos dos ATP, oralidade implica regras específicas que induzem os falantes a adequarem suas falas à interação que se dá na situação comunicativa, ou seja, ao contexto, levando em conta também a condição sociocultural dos envolvidos na interação.

Perceber a fala como atividade espontânea, porém monitorada por meio de estratégias discursivas, e observar a variação lingüística, os recursos paralingüísticos, o contexto situacional, entre outros fatores, parecem indicar que essa aproximação conceitual decorre muito mais da experiência de falante do ATP – que, no momento da fala da entrevista, transforma-a em objeto de análise – do que propriamente de um *saber como* dentro de uma base teórica do oral.

Em outras palavras, buscando compreender oralidade como atividade sociointeracional, como falante, o ATP analisa a própria fala em pleno exercício de sua competência lingüística, comunicativa e de adequação à interação. Assim, as concepções aqui chamadas de intuitivas são características da natureza da linguagem, das quais os falantes se apropriam sem perceberem as teorias que podem estar envolvidas nas atividades interacionais.

Tais concepções, relacionadas aos pressupostos que orientam este trabalho, podem demonstrar uma certa proximidade conceitual decorrente tanto da análise circunstancial elaborada pelos ATP, como do conhecimento que possuem sobre a língua materna. De qualquer modo, a análise que se acabou de realizar demonstra, claramente, que uma base teórica do oral como a AC, por exemplo, contribuirá para ampliar as concepções a respeito da oralidade expostas pelos ATP neste estudo.

As implicações decorrentes de uma visão intuitiva devem ser discutidas e analisadas no meio educacional. É bem verdade que não se pode conceber oralidade sem a fala; entretanto, a maioria dos conceitos que os ATP têm de oralidade não considera a complexidade das inter-relações entre diversificadas práticas sociointeracionais no âmbito da comunicação humana em um *continuum* de gêneros orais e escritos.

Em síntese, as respostas dos ATP mostram que há uma carência significativa de fundamento teórico sobre o oral, que se revela, sobretudo, pela ausência de uma terminologia técnico-científica básica que demonstre a teoria, como se pôde observar ao menos em dois exemplos: *contexto situacional* é expresso como *entorno* e o que se traduz teoricamente como *recursos paralingüísticos* é concebido como *gestual*, conforme aparece no excerto [11].

Para finalizar, a análise dessa categoria, como foi proposto em 4.1, apresenta-se em um quadro-resumo apontando para as principais concepções expostas pelos ATP relativas à oralidade:

Quadro IX - Conceito de oralidade

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Visão tradicional da oralidade | A escrita como referência de correção e adequação à “norma culta” tendo-se a fala como distanciada da norma gramatical Oralização de texto escrito ou leitura |
| Oralidade relacionada à fala como meio de comunicação e de expressão | Sistema de sons articulados e significativos como meio de comunicação e expressão entre falantes |

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Perspectiva dialógica que considera a variação lingüística | Fala como interação que considera a variação lingüística que o aluno traz do meio familiar para a escola e que poderia ser objeto de estudo |
| Visão sociointeracional e pragmática mais próxima da orientação teórica deste trabalho | Fala espontânea e monitorada Interação como meio de garantir a interlocução em um dado contexto situacional, que considera, ainda, os recursos paralingüísticos e a condição sociointeracional entre falantes |

4.2 Possibilidade ou não do ensino da fala

Seria possível o ensino da fala? A tentativa de responder essa questão depende de perspectivas teóricas e da situação em que é colocada. Há casos em que o ensino da fala é possível e necessário: nos cursos de oratória, em que se aprendem técnicas de retórica ou um conjunto de regras de eloquência para se desenvolver a arte de bem falar, com a finalidade de convencer e persuadir; nos cursos de teatro; de rádio-jornalismo; de dublagem e, de particular interesse a esta pesquisa, no Ensino Fundamental e Médio.

Assim, entende-se que é dever do professor de LP, pautando-se em um “padrão” de língua, ensinar o aluno a se expressar oralmente e por escrito, o mais próximo possível da linguagem de maior prestígio, de modo que as pessoas escolarizadas possam corresponder às exigências de uma sociedade letrada e essencialmente grafocêntrica. Sobre essa posição, Marcuschi (1993: 18), pondera:

“A questão aqui formulada, ‘é possível ensinar a fala?’, é ambígua e podemos entendê-la de várias maneiras. Em primeiro lugar, pode referir-se ao ensino de formas e estratégias de processamento lingüístico típicas da fala, diversas da escrita, tais como as hesitações, os marcadores, as correções, a entoação e assim por diante; em segundo lugar, pode referir-se ao ensino das boas maneiras de expressão, da oratória e da melhor maneira de se expressar em público; em terceiro lugar, pode referir-se ao ensino dos estilos de adequação oral a contextos específicos, considerando a natureza da situação de fala; também pode referir-se ao ensino da fala culta ou padrão, mas aí surgiria logo a questão: qual é a fala de mais prestígio e que critério objetivo fundamentaria essa escolha?”

Considerando a posição do autor, pode-se dizer que o ensino de fala no âmbito escolar implica um critério objetivo que fundamente a escolha da norma padrão. Sabendo-se que nos meios educacionais do Estado de São Paulo a escolha feita é de natureza elitista e grafocêntrica, critério que não permite, portanto, contemplar as variantes de grupos populares que freqüentam a escola pública atualmente, isso resulta que a própria instituição acaba por estigmatizá-las.

Como se procura demonstrar neste estudo que o ensino de oralidade em língua materna não se restringe ao ensino da fala, a escolha realizada pela instituição escolar – variedade lingüística padrão ou não-padrão e os critérios que a fundamentam – leva à retomada dessa questão, passando-se a compreendê-la da seguinte perspectiva, proposta por Marcuschi (1993: 18):

“A tese geral aqui sugerida e defendida é a de que não se pode ensinar a fala, mas, sim tratar a oralidade no ensino de língua. Portanto, o enfoque não será o do ensino da fala e sim o do tratamento da oralidade. A suposição básica é de que a fala é apreendida informalmente durante as atividades diárias e só receberá um aprendizado especial quando se tiver em mente objetivos especiais”.

Nesse enfoque, o ensino da oralidade é muito mais amplo, pois, além de incluir a possibilidade de ensino de uma norma padrão de fala, abrange todos os demais aspectos relacionados à comunicação humana. O homem é um ser que fala e se comunica por determinação genética e cultural; portanto, todas as realizações humanas são decorrentes da oralidade.

Sendo assim, há a necessidade de se considerar o ensino da fala como parte do tratamento dado à oralidade em sala de aula, nos cursos de Ensino Fundamental e Médio da rede pública, consistindo, pois, no dizer de Marcuschi, (1993: 18) em *“um aprendizado especial quando se tiver em mente objetivos especiais”*.

Dessa perspectiva, entende-se aqui que o *“aprendizado especial”* consiste em ensinar a compreender as possibilidades de variação a que a língua está sujeita e

sua adequação a diferentes contextos, partindo-se da fala do aluno, de modo a incluí-lo no contexto escolar como um falante competente, e também ensinar a compreender que as variantes que ele traz à escola de seu grupo social são próprias da língua e passíveis de análise de diversas perspectivas como se vem defendendo no decorrer deste trabalho.

Os “*objetivos especiais*” referidos anteriormente (MARCUSCHI, 1993:18) para os cursos escolares significam que o professor de língua materna demonstre aos alunos, por um lado, a existência das variantes lingüísticas e, por outro, a existência de uma variante de maior prestígio, a *norma padrão* de fala, cujo ensino é dever da escola, mas que tem de se realizar por meio de textos orais gravados ou filmados contextualizados, produzidos na própria escola.

Considerando-se a necessidade de se ensinar a fala padrão no contexto da variação lingüística, pode-se admitir a escolha de duas possibilidades de ensino de fala como critério para direcionar a análise das respostas dos ATP:

1. transformar a fala dos alunos em objeto de estudo, considerando-se a variação lingüística que chega à escola e, para tanto, utilizando-se de equipamentos como gravador e filmadora;
2. ensinar o aluno a adequar sua fala aos contextos que exigem a utilização da variante lingüística de maior prestígio – tendo em vista as exigências de uma sociedade grafocêntrica – realizando-se a análise lingüística dentro dos pressupostos da gramática, mas de modo contextualizado, relacionando-a ao uso, isto é, sem perder de vista a perspectiva sociointeracional e pragmática da língua.

Diante dessas duas possibilidades, a análise das respostas será organizada do seguinte modo:

- a) analisar nos depoimentos dos ATP os casos específicos em que é possível ensinar a falar, nos termos colocados em 1;
- b) verificar, em função desses casos específicos, qual o tratamento destinado à oralidade no ensino LP.

Assim sendo, os ATP em [12], [13] e [14] apresentam os seguintes posicionamentos:

[12]

“eu acho que si/eu acredito que sim eu acredito que que que você possa... éh::: tá fazendo a intervenção na hora no momento... né? éh::: você pode usar n::: n tecnologias como graVAR filMAR... para ele se perceber um falante para ele se ana/pra ele analisar a fala... ou então giz e lousa mesmo ou então giz e lousa... é pra ele perceber e fazer a reflexão... né? pra construir ali a prática dele...” (ATP 1).

[13]

“... creio que sim... enquanto estava na escola eu sempre tive a preocupação em desenvolver essa questão da oralidade nos alunos... porque éh::: eu vejo muitos adultos hoje... éh... pessoas até bastante competentes nas suas profissões mas que têm uma dificuldade muito grande de se expressarem verbalmente... principalmente em público... na:: Pós-Graduação mesmo agora eu tenho verificado nas apresentações dos trabalhos e seminários... colegas com dificuldade de falar em público de apresentar um trabalho e eu sempre comento que nós vi/éh vimos de uma escola onde nunca se trabalhou oralidade...” (ATP 2).

[14]

“é possível não deve... (risos) na minha opinião deve eu batalho e insisto nessa tese... deve... porque eu acho muito falsa essa linguagem que a escola tenta... in/introjetar no aluno como se ele fosse não-falante... e ele tem toda uma riqueza de linguagem de vocabulário que se ignora porque... de repente você fica... voltado pra aquilo talvez do livro didático... é é ensinando a fala como língua padrão e esquece dessa riqueza... então eu acho que a gente acaba cometendo até alguns deslizes (...)” (ATP 3).

Em [12], verifica-se uma posição veementemente defendida neste trabalho: a que acredita ser possível tratar da oralidade no ensino de LP, para o qual, no dizer do ATP 1: *“... você pode usar 'ene' tecnologias”*, com destaque para: *gravar e filmar*. E, o que é mais importante, para que o próprio aluno se avalie como falante e analise a sua fala ou como ele diz: *“para ele se perceber um falante... para ele analisar a fala”*. Essa é a forma contextualizada de se trabalhar com o texto oral, ou seja, constituindo

um *corpus* oral, gravado ou filmado, em que professor e aluno participem do processo interacional e de sua análise.

Alguns alunos poderiam oferecer resistência e não aceitarem participar das gravações por timidez ou rebeldia, uma vez que é comum a muitas pessoas de qualquer idade não se sentirem à vontade diante de um gravador ou de uma filmadora. Mas, por outro lado, em toda a sala de aula há sempre alguns alunos mais desinibidos, que gostam de participar de propostas de trabalho escolar diferenciadas. O professor deve ter sensibilidade para não constranger os alunos mais tímidos e começar a gravação sempre pelos descontraídos, já que, geralmente, aceitam participar espontaneamente das atividades e ainda conseguem outros adeptos.

A resistência de alguns alunos não deve representar grande obstáculo para a realização das gravações. A Secretaria da Educação, pela Resolução SEE nº 125/1998, prevê que as unidades escolares deverão manter 35 alunos para as classes de Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª); 40 alunos para as classes de Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e 45 alunos para as classes do Ensino Médio, regular ou supletivo. Diante desses números, acredita-se que é possível selecionar um grupo em cada sala de aula para participar da constituição de um *corpus* oral, transcrito ou retextualizado.

A gravação parece representar um meio bastante eficaz para que o ensino da oralidade venha a conquistar igual espaço e prestígio desfrutado pela escrita e evita que os alunos apenas recriem o que supõem ser a linguagem falada.

Há muitas formas, muitos enfoques para se observar o processo interacional que inclui a fala do aluno e um dos principais resultados que se procura obter, além de um estudo propriamente lingüístico do processo de fala, é desenvolver no aluno certa habilidade para falar em público.

Por outro lado, respeitando-se o professor que deve ser ouvido e devidamente avaliado para então ser capacitado pelos ATP, pouca resistência haveria às novas propostas da Secretaria de Educação, se ela se dispusesse a enfrentar com grande empenho o tratamento dado à oralidade em sala de aula nos conteúdos de língua portuguesa.

A resistência do aluno a esse procedimento, via de regra, não representa um problema ao professor, pois há sempre meios pedagógicos para convencê-lo. Entretanto, de modo geral, são os professores que costumam oferecer resistência por três principais razões: em primeiro lugar, o Estado é de tradição legalista, ou seja, se não houver instrumento normativo (Parecer ou Deliberação do Conselho Estadual ou Resolução do Secretário da Educação fundamentadas em Decretos ou Leis estaduais e/ou federais) determinando que se cumpra ou se deixe de cumprir algo, nada é feito por carecer de amparo legal. Em segundo lugar, os professores raramente são ouvidos e, quando são, pouco do que dizem é considerado para transformar a educação; além disso, os professores não podem ser treinados maciçamente, porque os alunos ficam sem aula. Em terceiro lugar, quando recebem capacitações, os resultados das aplicação das metodologias e de novas teorias não são devidamente avaliados, entre outras razões, pelo “gigantismo” da rede de ensino paulista, que impossibilitaria um acompanhamento efetivo do que realmente ocorre na sala de aula no Estado todo.

Além do exposto, a CENP verificou que trabalhar com um sistema de multiplicadores não proporciona o resultado esperado, pois o conhecimento adquirido não é devidamente compartilhado, sabendo-se, ainda, que projetos, políticas públicas e resoluções educacionais mudam radicalmente a cada nova administração pública.

Conseqüentemente, a resistência do professor costuma manter a situação do meio em que atua quase do mesmo modo, durante séculos, especialmente quando se trata de reformular o ensino de LP e de outras disciplinas, uma vez que o contexto

escolar é o lugar de se reproduzirem conhecimentos e metodologias, inclusive os já ultrapassados e inadequados.

Ainda com respeito à proficiência do oral, em [13], o ATP 2 afirma que, em sala de aula, sempre teve a preocupação de “*desenvolver essa questão da oralidade nos alunos... porque... (...) colegas seus até muito competentes*”, pós-graduados, inclusive, apresentam dificuldade de fazer uma apresentação de trabalho em público. Ele prossegue, atribuindo essa falta de desenvoltura para falar em público, a não-existência no contexto escolar de um trabalho direcionado para a oralidade: “*viemos de uma escola onde nunca se trabalhou oralidade...*”. Na verdade, atualmente ainda pouco se trabalha.

Diante da possibilidade de se estudar a oralidade partindo da fala do aluno e do fato de que, no contexto escolar, não se tem ainda claro um saber que o direcione, o ATP 3, no excerto [14], intervém do seguinte modo: *na minha opinião deve... eu batalho e insisto nessa tese... deve... porque eu acho muito falsa essa linguagem que a escola tenta... in/introjetar no aluno como se ele fosse não-falante...*”.

Sendo o aluno tratado pela escola como não-falante, na visão do ATP 3, infere-se que não há uma pedagogia que se volte para esse ensino. Assim, em [14], analisa-se como causa provável, o fato de a escola se deter muito ao ensino tradicional: “*porque... de repente você fica... voltado pra aquilo talvez do livro didático... é ensinando a fala como língua padrão...*”. A consequência natural disso é não se valorizar a variação lingüística, no contexto escolar, como o ATP admite em sua fala: (...) “*e ele [aluno] tem toda uma riqueza de linguagem de vocabulário que se ignora*”. Como já se colocou anteriormente, a língua varia, mesmo que se ignore o fato, e quem menos deveria ignorar um fato lingüístico de fundamental importância como esse é justamente o responsável pelo ensino de língua materna.

Ainda dentro dessas premissas que não contemplam o ensino da oralidade mediante o estudo da variação lingüística dos alunos, o ATP 4, em [15] também enfatiza a

perspectiva do ensino tradicional, que valoriza o aprendizado da fala de maior prestígio, sem valorizar a questão das variantes lingüísticas:

[15]

“... é uma questão às vezes um pouco difícil quando você trabalha numa sala... onde tem assim alunos de procedência diferentes... mas é possível sim pelo menos... mostrar qual seria... digamos assim... a média aceitável... se é que assim que eu posso falar né? aquela é a oralidade que não fugiria tanto do padrão...da norma culta... mas realmente ela está bem distanciada... dos nossos alunos... é...”
(ATP 4).

O ensino de oralidade no recorte do ATP 4, é compreendido como: “*a oralidade que não fugiria tanto do padrão... da norma culta...*”. Essa visão é importante no contexto escolar, pois tende a preparar o aluno para adequar sua fala àquela de maior prestígio. Contudo, conforme foi sugerido anteriormente, a fala padrão deve ser tratada como uma variante lingüística entre muitas, já que esta visão permite trabalhar não apenas com a variação, mas também com a adequação da língua a cada contexto de fala.

O ATP destaca que a norma padrão de fala ensinada na escola está bem distanciada do cotidiano dos alunos. Nesta análise, porém, a compreensão desse fenômeno segue uma visão diferente da sustentada em [15]. As falas dos alunos não estão distanciadas da fala padrão; o que ocorre é que muitos alunos da rede pública pertencem a certos grupos sociais que não necessitam interagir empregando a fala de maior prestígio. A variante que eles utilizam é comum ao grupo todo e suficiente para a comunicação, portanto, não faria sentido que alguns membros, porque freqüentam a escola, falassem de modo muito diferenciado, ou seja, não há necessidade de adequação da norma falada padrão para aqueles grupos, naquela situação. As pessoas que tentam fazer isso são criticadas e pressionadas a adequarem suas falas pelo próprio grupo. Dessa forma, sabendo ou não a fala de maior prestígio, elas raramente irão empregá-la em seu meio, porque, simplesmente, não necessitam fazê-lo e esse comportamento lingüístico acaba se refletindo no contexto escolar, sobretudo entre as crianças e os jovens.

Para o ATP 7, há certos aspectos a se considerar como importantes em relação à LP diante da possibilidade de ensino da oralidade, conforme aparece no trecho [16]:

[16]

é possível sim éh::: aliás... o/em Língua Portuguesa é uma das dos as/é um dos aspectos que o professor de Língua Portuguesa tem que se preocupar... né? ele se preocupa com a oralidade com a escrita com a análise lingüística... e com a leitura né? então esses quatro aspectos devem fazer parte da eh::: eh da preocupação do professor de Língua Portuguesa...” (ATP 7).

Como se pode observar neste excerto, a oralidade no ensino LP, em [16] (de acordo como os pressupostos gerais dos PCN), envolve quatro aspectos: oralidade propriamente dita, escrita, análise lingüística e leitura. Então, da maneira como se compreende a questão, essa modalidade de língua não poderia ficar à parte dos demais aspectos dentro do ensino de LP, pois se compreende que os outros três também fazem parte da oralidade.

O trecho [17] demonstra a questão da oralidade colocada em uma perspectiva mais ampliada, conforme reflexão do ATP 8 durante sua fala:

[17]

“acho... acredito nisso... éh::: porque a oralidade... eu falei a fala assim de uma maneira bem simplista... mas ela envolve uma porção de outras coisas né? a postura... o tom de voz... a maneira... eu saber com quem eu vou falar... então a oralidade quando o aluno vai falar... pra classe... é diferente do que/de quando ele tá com o amiguinho de carteira lado a lado então ele vai usar um uma outra maneira de se expressar né? dentro da oralidade...” (ATP 8).

O ATP 8 verificou que considerar oralidade somente como a fala é uma posição que ele mesmo classificou como sendo “bem simplista”: “*porque a oralidade... eu falei a fala assim de uma maneira bem simplista... mas ela envolve uma porção de outras coisas...*”. Evidentemente, da perspectiva de ensino é a língua que estabelece o objeto de análise em um conjunto de diversas práticas pedagógicas de oralidade e

escrita etc. No que se refere ao oral, o ATP destaca: *“a postura... o tom de voz... a maneira... eu saber com quem eu vou falar... então a oralidade quando o aluno vai falar... pra classe... é diferente do que/de quando ele tá com o amiguinho de carteira lado a lado então ele vai usar uma outra maneira de se expressar...”*. Entretanto, deve se considerar que todas as práticas, de alguma forma, estarão relacionadas a uma perspectiva mais ampla, que compreende a oralidade como um conjunto de práticas sociais, porque elas se instituem na interação humana. Reconhecer isso é de fundamental importância para que o texto oral seja valorizado no âmbito escolar.

Em resumo, as respostas analisadas apresentam o seguinte em relação à possibilidade ou não de ensino da fala e o tratamento dado à oralidade no contexto escolar:

X - Quadro-síntese – Tratamento dado à oralidade

| Fatores que permitem inferir que é possível ensinar oralidade com o texto falado | Tratamento dado à oralidade |
|--|--|
| Estudo da fala do aluno por meio de gravações e filmagens | Não se trabalha oralidade ignora-se a variação lingüística |
| Análise do aluno sobre a própria fala | É difícil trabalhar a variação |
| Desenvolvimento de habilidades para fala em público | Mostra-se a oralidade que não se distancia do padrão de fala de maior prestígio |
| Riqueza da linguagem que o aluno leva para a escola | Ressaltam-se quatro aspectos: oralidade, escrita, análise lingüística e leitura |
| Postura do falante, o tom de voz, a adequação a diferentes contextos situacionais e sociointeracionais | Oralidade é um fenômeno mais amplo do que a fala simplesmente Deve-se estudar a oralidade no contexto escolar |

4.3 Conhecimento acerca de autores, obras e projetos sobre oralidade

Nesta seção, procura-se demonstrar se os ATP conhecem autores, obras, projetos e, conseqüentemente, teorias fundamentais sobre o estudo da oralidade desenvolvidas no Brasil.

No capítulo 2, já foi afirmado que há em quase todo o País vários grupos de pesquisadores da oralidade atuando em diversos núcleos de estudo da fala, vinculados a universidades federais, estaduais e particulares. Neste trabalho, quatro núcleos de pesquisa do oral foram citados: *Projeto NURC*, *Projeto da Gramática do Português Falado*, *Projeto do Núcleo de Estudos da Língua Falada e Escrita e Gramática em competição na história do português*, liderados, respectivamente, por Dino Preti, Ataliba Teixeira de Castilho, Luiz Antonio Marcuschi e Charlotte Galves. Desses, os três primeiros foram considerados na formulação das questões que os ATP deveriam responder sobre seus conhecimentos acerca de autores relacionados a projetos sobre oralidade.

Aos nomes dos quatro primeiros pesquisadores foi acrescido, ainda, o de Wânia Milanez, por que há mais de uma década, precisamente no ano de 1993, ela desenvolveu um projeto para a SEE, visando à reformulação do ensino de LP, em prol da valorização do texto oral. Na ocasião, ela realizou várias capacitações para os ATP da rede de ensino do Estado de São Paulo com fundamento em sua obra denominada *Pedagogia do oral* (MILANEZ, 1993). Charlotte Galves não foi incluída na questão sobre autores e projetos, porque o foco deste trabalho não está voltado para estudos do Português Europeu.

Tendo-se por base esse referencial, perguntou-se aos ATP qual o conhecimento que possuíam a respeito desses autores e de seus projetos, qual o contato que tiveram com suas obras e teorias e, ainda, se algumas das obras conhecidas teriam dado sustentação a projetos desenvolvidos nas OP sobre o ensino da oralidade.

A questão para se observar esse conhecimento teórico sobre a oralidade foi formulada do seguinte modo: sobre os quatro autores, projetos e obras que serão relacionados abaixo, você terá as seguintes opções de respostas: a) não conheço; b) conheço o autor, mas tive pouco contato com sua obra; c) conheço o autor, obra e projetos e já utilizei certa obra em um projeto na OP. A seguir, apresentam-se as respostas obtidas

Ataliba Teixeira de Castilho

a) O ATP não conhece:

[18] “*não conheço...*” (ATP 7).

[19] “*não ouvi falar... não conheço...*” (ATP 9).

[20] “*infelizmente eu não conheço...*” (ATP 10).

[21] “*esse eu não conheço... não não lembro no momento...*” (ATP 11).

b) O ATP conhece o autor, mas teve pouco contato com sua obra:

[22] “*eu já ouvi falar mas não me lembro dele não...*” (ATP 6).

[23] “*olha... eu já ouvi falar dele... mas tive muito pouco contato com a obra dele...*” (ATP 5).

[24] “*eu tive pouco contato com sua obra...*” (ATP 8).

c) O ATP conhece o autor, a obra e o *Projeto da Gramática do Português Falado*:

[25] “*(...) com certeza já:: eu já conheço... Ataliba Teixeira de Castilho mas eu não... eu/eu fiz Análise da Conversação agora na Teia do Saber... né? e:: nós tivemos várias... abordagem de vários autores... inclusive do Ataliba (...) pois é... eu acabei não/aqui na Oficina Pedagógica acabei pendendo para um outro lado...*” (ATP 1).

[26] “*já conheço já então é aquela Gramática do Português Falado...*”

D: “*você já já:: estudou essa obra já teve::*”

“*já consulte pra:: pra::... montá alguma coisa...*” (ATP 2).

[27] “*Ataliba eu conheço... conheço bem sua a obra e o Projeto... justamente... a Gramática do Português Falado que eu acompanho... tenho alguns volumes... são acho que já vários volumes...*” (ATP 3).

[28] “*o Ataliba Teixeira de Castilho foi meu professor...*” (ATP 4).

Dino Preti

a) O ATP não conhece:

[29] “*(...) Dino Preti eu não conheço...*” (ATP 1).

[30] “*não... esse não conheço...*”

D: “*o Projeto NURC?*”

“*não.*” (ATP 2).

[31] “*não... não ouvi...*” (ATP 6).

[32] “*não conheço...*” (ATP 10).

b) O ATP conhece o autor, mas teve pouco contato com sua obra:

- [33] *“a mesma coisa aconteceu com o Dino Preti... também eu tive algum contato com textos... da obra dele...na minha época de estudante ainda... um pouco depois...”* (ATP 5).
- [34] *“conheço sim éh:::... éh:::... tive pouco contato com a sua obra...”* (ATP 7).
- [35] *“conheço... éh::: um::: conheço bem? eu acho que eu não conheço BEM não mas eu conheço...”* (ATP 8).
- [36] *“conheço... e estudei éh alguns livros sobre::: acho que é linguagem... na na Faculdade só...”* (ATP 9).
- [37] *“esse eu já::: ãh::: já ouvi falar do autor né? já tive algum contato através dum do livro didático dele... há muitos anos atrás né? mas ãh apenas isso...”* (ATP 11).

c) O ATP conhece o autor, a obra e o Projeto NURC:

- [38] *“Dino eu conheço fui aluna dele... conheço a obra do NURC acompanho.. muito legal ele...”* (ATP 3).
- [39] *“o Dino Preti... ãh::: também... também... conheço bem a sua obra... esse projeto... mas infelizmente não tivemos oportunidade de aplicá-lo aqui... seria interessante...”* (ATP 4).

Luiz Antonio Marcuschi:

a) O ATP não conhece:

Todos os ATP conhecem o autor.

b) O ATP conhece o autor, mas teve pouco contato com sua obra:

- [40] *“o Marcuschi... o Marchuschi...se não me engano ele está na::: no::: nos indicadores de leitura do::: Ensino Médio em Rede¹¹ ... não tenho bem certeza... não posso dizer bem pra você... teria que consultar...”* (ATP 2).
- [41] *“Marcuschi não... já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra...”* (ATP 4).
- [42] *“eu já escutei falar... (...) tive pouco contato...”* (ATP 5).
- [43] *“éh::: já ouvi falar... mas tive pouco contato...”* (ATP 7).
- [44] *“já ouvi falar mas tive pouco contato...”* (ATP 10).
- [45] *“pelo sobrenome não é::: não é não é muito desconhecido Marcuschi... mas também... assim de livros/alguma... não conheço...”* (ATP 9).
- [46] *“éh de nome de nome sim...”* (ATP 11).

¹¹ *Ensino Médio em Rede*: Programa de formação continuada para ATP e Professores (Anexo II).

c) O ATP conhece o autor, a obra e o Projeto NURC:

- [47] “eu/eu fiz *Análise da Conversação* agora na *Teia do Saber*... né? e::: nós tivemos várias... abordagem de vários autores... inclusive (...) do *Marcuschi*... nós tivemos...” (ATP 1).
- [48] “esse [*Marcuschi*] eu também conheço... conheço o livro dele... e a *Norma Urbana Culta*...” (ATP 3).
- [49] “esse a gente conhece bem né? principalmente ah::: na::: nos cursos que a gente faz *Hora da leitura*¹² no ‘*Teia do Saber*’ todos eles são citados o tempo inteiro... pra gente ele é bem conhecido...” (ATP 6).
- [50] “conheço sua obra e o projeto da obra urbana/*Norma Urbana Culta*... é não não conheço muito bem esse projeto não... mas eu conheço... ele fez parte da minha dissertação de mestrado” (ATP 8).

Wânia Milanez:

a) O ATP não conhece:

- [51] “... e essa ah ah essa *Wânia Milanez* não...” (ATP 1).
- [52] “não... não...” (ATP 2).
- [53] “não... não... quem que é ela hem?” (ATP 3).
- [54] “não... não a conheço...” (ATP 5).
- [55] “também não...” (ATP 6).
- [56] “não conheço...” (ATP 7).
- [57] “não... essa eu não conheço não...” (ATP 8).
- [58] “também não... *Wânia*... somente o *Dino Preti*...” (ATP 9).
- [59] “não conheço...” (ATP 10).

b) O ATP conhece a autora, mas teve pouco contato com sua obra:

- [60] “a *Wânia Milanez* mesma coisa... já ouvi falar da autora mas tive pouco contato...” (ATP 4).

c) O ATP conhece a autora, a obra e o Projeto para a SEE:

- [61] “eu fiz um curso de 30 horas com a *Wânia Milanez* pela FDE [*Fundação para o Desenvolvimento da Educação*] e foi muito interessante né?” (...) bom já tem alguns/bastantes anos aí mas o que podemos lembrar é que foi muito interessante... éh::: essas referências né? ela trabalhou muito com a questão da coesão... e da coerência o que constrói a coesão na linguagem falada né? e a diferença para o escrito né? ah::: os incentivos pra que se trabalhe debates... uma conversa por telefone... (...) eu comprei o livro... [*Pedagogia do oral*] mas eu/eu usei o livro em uma oficina.... partes desse livro eu usei... numa oficina com um texto que ela deu sobre uma que/ia levantando assim... a pessoa ia pro uma conversa por telefone... duas senhoras...né?” (ATP 11).
- [62] “nunca ouvi fala do projeto para a SEE...” (ATP 4).

¹² *Hora da Leitura*: Programa de Enriquecimento Curricular com ênfase na aplicação da competência leitora dos alunos do Ciclo II EF por meio de diversos gêneros (Anexo II).

Esses técnicos da rede estadual são capacitados e, de certa forma, acabam tendo algum contato com essas e outras teorias relacionadas aos conteúdos de LP tanto com a oralidade como com a escrita. Mas, por outro lado, é bem possível que, por não terem ainda a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos em projetos específicos sobre o ensino da oralidade não haja como pô-los em prática. Em virtude disso, talvez, apenas um ATP afirmou ter consultado a *Gramática do Português Falado* para montar algum trabalho na OP.

Há quem considere interessante aplicar esses conhecimentos em projetos; há quem admita, ainda, que tomou outra direção teórica na OP e quem afirme ter feito uso do livro de Milanez em um projeto, mas verifica-se, de modo geral, que a aplicação dessas teorias ainda não é o objetivo principal nas OP, talvez porque essas teorias sejam consideradas complexas demais ou não adequadas para serem aplicadas em salas de aulas da rede pública.

Por ocasião do IV Senale (Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino) ocorrido em Pelotas, RS, em 2005, Marcuschi (2005a s/p.), responsável pela abertura do Seminário, afirmou que “*ensinar Análise da Conversação a alunos do ensino regular é pior do que ensinar gramática normativa.*” Isso é verdade. Contudo, defende-se neste trabalho que o aluno tem o direito de saber como é sua língua, não só a escrita, mas também a falada, de maneira que a instituição escolar respeite-a em sua integridade, que só é possível com fundamento em alguma teoria. A propósito, nas séries iniciais do ensino fundamental, em virtude da pré-alfabetização, trabalha-se muito com oralidade, mas, em geral, partindo-se de texto escrito: narração de histórias, canções, poemas, parlendas, adivinhações etc.

Assim, se o aluno aprende que a língua escrita é dividida em parágrafos para organizar a delimitação de um assunto pertinente a um grande tema e que, além disso, são necessárias coerência, organização sintática, pontuação, conhecimento das regras gramaticais como concordância, regência etc., ele também pode aprender

que a língua falada se organiza pela alternância de turnos, em tópicos e subtópicos. Evidentemente, o professor precisa dominar a teoria para poder decidir o que é e o que não é importante para o educando, no que se refere à estrutura da fala.

Nesse sentido, acredita-se que professor e aluno podem ser multiplicadores das modernas teorias do oral, mas isso depende quase que exclusivamente do desenvolvimento de projetos da SEE voltados para elas e, conseqüentemente, do domínio desse conhecimento por parte dos ATP que capacitam os professores.

O quadro abaixo reúne o conjunto das respostas dos onze ATP:

XI – Quadro-síntese – teorias, autores e projetos

| | |
|-------------------------------------|--|
| Ataliba Teixeira de Castilho | Cinco ATP não conhecem o autor Dois o conhecem, porém pouco ou nada sabem a respeito da obra e do projeto PGPF Quatro ATP conhecem bem o autor, sua obra e seu projeto PGPF |
| Dino Preti | Quatro ATP não conhecem o autor Cinco o conhecem, mas tiveram pouco contato com sua obra e com o Projeto NURC Dois afirmam conhecer bem a obra do autor e o Projeto NURC |
| Luiz Antonio Marcuschi | Sete ATP conhecem o autor, mas tiveram pouco contato com sua obra Quatro deles afirmam conhecer o autor e sua obra Um diz ter conhecimento do Projeto NURC |
| Wânia Milanez | Um ATP conhece a autora, a obra e o projeto sobre oralidade para a Secretaria da Educação, tendo recebido capacitação Um outro afirma ter ouvido falar da autora, mas não teve contato com sua obra Nove ATP não conhecem a autora |

Com a apresentação desse quadro, demonstra-se que, embora os autores mencionados não tenham sido incluídos na bibliografia dos PCN – essa bibliografia é bastante utilizada nas OP –, os ATP têm conhecimento sobre as teorias do oral e seus principais autores, pois recebem capacitação, como se viu nos depoimentos e,

por dever de ofício estão em permanente contato com diversas teorias e metodologias relativas à LP.

Considerando esses dados, resta saber se existe, na rede pública, algum projeto específico sobre o ensino de oralidade que possibilite a aplicação de teorias dos autores mencionados ou de outro(s) e, conseqüentemente, um estudo sistematizado do texto falado. Em caso positivo, é necessário verificar qual teoria e quais metodologias são empregadas para desenvolvê-lo. Esse é o tema de análise da próxima seção.

4.4 Existência ou não de projetos específicos com texto oral

Foi possível verificar, pela análise da questão anterior, que os ATP conhecem autores, obras e teorias. Além disso, conhecem os PCN e possuem, no mínimo, três anos de prática em sala de aula, caso contrário eles não poderiam exercer a função, como já foi explicado no capítulo 1.

Após receberem treinamento de órgãos da SEE ou de outras instituições educacionais, os ATP cuidam da implementação de projetos pedagógicos e, para isso, necessitam conhecer teorias e metodologias, pois, sem elas, não seria possível avaliar os contextos de aprendizagem, identificar as demandas de formação dos professores e, menos ainda, prestar apoio e orientação técnico-pedagógicos às equipes escolares.

Sendo assim, o ensino da oralidade e de trabalhos com textos orais no âmbito escolar parece não estar vinculado apenas ao conhecimento teórico e prático dos ATP e, conseqüentemente, dos professores, mas, principalmente à maneira pela qual os grupos letrados, especificamente os que determinam as diretrizes educacionais na rede estadual, concebem a oralidade e o modo como enfrentam as

questões relacionadas a ela. Vários fatores contribuem para não se valorizar o oral. Entre eles, destacam-se:

1. prevalência e extremado valor conferido à escrita em todas as esferas do poder constituído;
2. visão grafocêntrica reproduzida pela instituição escolar, que privilegia a modalidade escrita, compreendida como uma tecnologia útil a qualquer situação e em qualquer cultura não-ágrafa em detrimento da oralidade;
3. proliferação de medidas autoritárias, imediatistas, demagógicas, eleiçoeiras e extemporâneas como parte das políticas públicas educacionais;
4. mudança de paradigma no estudo da linguagem, de base histórica e filológica para base lingüística, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a qual a instituição escolar ainda não absorveu;
5. baixos salários, formação dos professores e aumento da violência nas escolas, que concorrem para o recrudescimento da crise do magistério, gerando, inclusive, desinteresse pela carreira de professor.

Desse modo, é importante que a rede pública desenvolva trabalhos que visem à valorização da oralidade, como se colocou até aqui, por exemplo, efetuando gravações e filmagens para a constituição de um *corpus* oral, entre outras possibilidades, fundamentado em pressupostos teóricos de base lingüística.

Para se verificar se há trabalhos dessa natureza sustentados pela Lingüística que alcancem todo o Estado de São Paulo, perguntou-se aos ATP se eles estão desenvolvendo ou já desenvolveram, nos últimos anos, projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando, especificamente, ao ensino da oralidade em sala de aula.

Eles citam vários projetos desenvolvidos pela SEE. Contudo, o objetivo aqui não é descrever e, menos ainda, analisar cada um deles. O que interessa verificar é a realização de projetos específicos que partam de um *corpus* oral, gravado ou filmado, no qual se aplique uma ou mais teorias para estudá-lo.

Nesse sentido, as respostas serão analisadas do seguinte modo:

- a. primeiramente, as afirmativas, ou seja, aquelas que citam os projetos específicos sobre oralidade;
- b. em seguida, serão apresentados os demais depoimentos que afirmam não existirem projetos específicos do oral.

Foram selecionados três ATP, nos trechos [63], [64] e [65], que afirmam haver projetos sobre oralidade na rede. O excerto [65] diz respeito ao projeto *Educom.rádio*¹³, mas com referência ao período em que o ATP 9 o desenvolveu quando lecionava na rede municipal de ensino. Segundo ele, o projeto trabalha bastante a oralidade, mas não foi adotado pela rede estadual.

[63]

“mais de primeira a quarta... existe o::: o projeto ‘Letra e vida’¹⁴... dentro do ‘Ler e viver’¹⁵... que é um projeto também da Secretaria da Educação... nós também trabalhamos isso como professores de quita a oitava... trabalhamos também com professores de terceira e quarta série em dinâmicas de leitura... tá?” (ATP 4).

[64]

“olha... dentro do pla/dentro daquele que eu comentei antes... o ‘Hora da leitura’... do Ezequiel... nós fomos sim... fizemos oficinas ãh::: sobre oralidade... que nem eu comentei com você que a professora veio... me fugiu o nome dela agora... mas ela veio trabalhar isso com a gente... foi toda a parte oral... ãh no projeto ‘Ler e viver’... também eles fizeram uma parte... éh que era compreensão leitora... eles falavam muito ãh::: da parte de leitura... de fala... de fazer o aluno... ãh::: assim... trabalhar essa parte... então eu acredito que tudo isso sim... é/são capacitações para o ATP... sim pra gente poder trabalhar...” (APT 6).

¹³ *Educom.rádio*: Projeto da Prefeitura de São Paulo que migrou para a rede estadual (Anexo II).

¹⁴ *Letra e vida*: Projeto da SEE sobre Dinâmicas de Leitura (Anexo II).

¹⁵ *Ler e viver*: Projeto que reflete a leitura, embasado em modernas teorias (Anexo II).

[65]

“eu eu como professor... eu desenvolvi éh:: alguns projetos do ‘Educom ponto rádio’ né? que eu acho que esse projeto aí... éh ele ele inicialmente iniciou ah:: nas escolas municipais... e é um projeto que éh:: pega muito o sentido da oralidade... porque o aluno ele ele vai ter que montar um projeto de rádio né? éh:: como se faz uma vinheta... eu acho muito legal... e na rede [estadual] também tem algumas escolas que tem a rádio mas não com esse enfoque grande como a municipal...” (ATP 9).

O ATP 4 citou como trabalho específico com oralidade da SEE, *Letra e vida*, dentro do projeto *Ler e viver*, afirmando que eles são desenvolvidos freqüentemente para o primeiro ciclo: *“mais de primeira a quarta ... existe o:: o projeto ‘Letra e vida’... dentro do ‘Ler e viver’ ... que é um projeto também da Secretaria da Educação...”*. Ele acrescenta que há desenvolvimento de dinâmica de leitura para os professores de terceira e quarta séries, assim como para os de quinta a oitava: *“nós também trabalhamos isso como professores de quita a oitava... trabalhamos também com professores de terceira e quarta séries em “dinâmicas de leitura...”*.

Do mesmo modo, no trecho [64], como parte do projeto *Hora da leitura*, o ATP 6 afirma ter participado de oficina. Em sua exposição, verifica-se a oralidade muito relacionada ao desenvolvimento da competência leitora, inclusive mencionando, tal como o ATP 4, o projeto *Ler e viver*.

O ATP 9, em [65], faz referência a um projeto desenvolvido nas escolas da Prefeitura da cidade de São Paulo, no qual os alunos preparavam uma pauta de programação de rádio. Tal projeto acabou se propagando em algumas escolas estaduais, mas não foi produtivo tanto quanto na prefeitura, como ele mesmo afirma: *“e na rede [estadual] também tem algumas escolas que tem a rádio mas não com esse enfoque grande como a municipal...”*.

Tendo em vista o que já se expôs a respeito de oralidade, sobre desenvolver-se um projeto específico envolvendo o texto oral, esperava-se ouvir nos depoimentos dos ATP expressões relativas a: gravador, filmadora, texto oral, *corpus* oral, transcrição,

retextualização, turno, tópico, marcadores conversacionais, AC, normas para transcrição, *corpus do NURC*, entre outras possibilidades.

Nota-se que, nos depoimentos [63] e [64], os projetos não são propriamente específicos para a oralidade (como parte do currículo de LP) e pouco abrangentes (para todo o estado), mas mereceu observação, principalmente porque destoam das demais falas. Dos onze entrevistados, oito deles, explicitados a seguir, afirmam que não há o desenvolvimento de um projeto específico sobre oralidade em conteúdos de LP na rede pública estadual de ensino.

Em [66], [67], [68], [69] e [70], afirma-se, também, que não há projetos específicos em desenvolvimento.

[66]

“não foi tratado... inclusive porque oralidade era uma... coisa/a a fala... éh:: éh não ficava em sala de au/não existia espaço pra ela em sala de aula... né? éh:: eu percebo que:: há uns dez anos nós começamos ah:: trazer... o gênero seminário pra dentro da sala de aula... não é? o a exposição... aula expositiva do... aluno... a pesquisa expositiva do aluno... a gente começou a trazer pra sala de aula...” (ATP1).

[67]

“é especificamente não...” (ATP2).

[68]

“não... não... específico de oralidade não... a oralidade ela é vista sempre dentro de vários projetos... é aí que a gente vem discutindo... que deveria o projeto tá voltado pra desenvolver oralidade que a gente tem...” (ATP 3).

[69]

“especificamente não... junto como os outros projetos... é trabalhado sim a oralidade mas dentro dos projetos... específico para a oralidade não... não...” (ATP 10).

[70]

“es-pe-ci-fi-ca-mente não... é como eu falei... é dentro dos projetos de língua que entra... como a:: análise de uma notícia... se lê uma notícia... quando o aluno fala daquela notícia ele já usa os voca/o vocabulário (...)” (ATP 11).

O ATP 1, em [66], refere-se a tarefas como gênero seminário e aula expositiva desenvolvidos pelo aluno como exemplos de trabalhos que poderiam ser caracterizados como pontuais na rede ou esparsos. O que surge com muita freqüência é a oralidade sendo trabalhada como parte de um ou outro projeto da SEE.

Em [68], o ATP 3 afirma que a oralidade é considerada em vários projetos, tal como afirmavam os ATP 4 e ATP 6. Confirmando a regra, os ATP 10 e 11 disseram o mesmo, porém, não mencionaram um *corpus* oral, desenvolvido de modo abrangente para toda a rede.

Os excertos [71], [72] e [73] confirmam a inexistência de um projeto específico do oral:

[71]

“e daquilo que nós fizemos até o ano passado ou seja dois mil e quatro e dois mil e cinco... [como ATP] não existe nenhum trabalho nem nenhum projeto que desenvolva especificamente o trabalho com a oralidade...” (ATP 5).

[72]

“...especificamente eu nunca::: nunca vi...” (ATP 7).

[73]

“eu acho que especificamente não... éh::: éh é um conjunto né? a gente... normalmente nas capacitações... nós falamos que tem que respeitar a fala do aluno... respeitar sua linguagem... respeitar o que ele traz da vivência dele... mas não é/eu acho que e.../nas capacitações trabalhar especificamente com oralidade ainda não aconteceu...” (ATP 8).

As respostas [71], [72] e [73] não apresentam novos elementos. Todos os depoimentos partem de considerações bastante homogêneas. Portanto, conclui-se que o texto oral ou a fala ainda não aparece como objeto de estudo na sala de aula, uma vez que a leitura, embora seja uma atividade da oralidade, tem por base o texto escrito e não o texto oral. O quadro a seguir sintetiza as respostas dos ATP:

XII - Quadro-síntese – Projetos específicos com texto oral

| Há projetos específicos com texto oral em quatro depoimentos | Não há projetos específicos em sete depoimentos |
|--|--|
| Seminário e aula expositiva | A maioria dos ATP afirma não haver um projeto específico sobre oralidade |
| Leitura desenvolvida em projetos da SEE como: <i>Ler e viver, Letra e vida, Hora da leitura</i> | |
| Projeto com programação radiofônica | |

Cabe perguntar o que se entende exatamente por um projeto específico com o texto oral. Não é tarefa simples responder à questão, pois um projeto dessa natureza, tendo em conta a amplitude da oralidade no âmbito da comunicação humana, não poderia ser colocado em algumas poucas páginas, deste estudo, ainda porque não é esse o objetivo aqui.

Uma resposta pode ser esta: um projeto específico sobre oralidade com o texto oral começa com o gravador na sala de aula (ou filmadora se a escola possuir), gravando-se falas contextualizadas, isto é, no momento em que elas acontecem, quer sejam dos alunos quer dos professores.

Após a realização da gravação ou da filmagem, faz-se a audição do texto para o levantamento de hipóteses, isto é, para verificar as possibilidades de análise no conteúdo de LP. Na seqüência, a gravação pode ser transcrita, retextualizada ou apenas o áudio pode ser trabalhado, dependendo do enfoque. O importante é que o aluno participe de todas as etapas, sob orientação do professor e, naturalmente, de acordo com o programa de LP.

Essa é, entre muitas, uma possibilidade de se trabalhar com o texto vivo, rico, expressivo e presente na sala de aula há muito tempo, mas pouco ou nada ouvido a ponto de ser considerado como objeto de estudo.

4.5 Articulação ou não dos projetos aos PCN

Os PCN, concebidos dentro dos princípios democráticos da Constituição Federal de 1988 e nas proposições da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, tornaram-se um meio importante para que as instituições educacionais do país inteiro refletissem e repensassem as práticas pedagógicas em todas as disciplinas. Eles representam não apenas uma nova perspectiva para o ensino, mas, principalmente,

“constituem um referencial de qualidade para o Ensino Fundamental [e Médio] em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL/PCN,1997: 13).

Assim sendo, a questão que vem a seguir, refere-se à articulação dos projetos aos PCN, consistindo em verificar se o trabalho desenvolvido nas OP está de fato articulado às propostas dos PCN, das seguintes perspectivas:

- a) existência ou não de articulação dos PCN com os projetos de LP desenvolvidos nas OP;
- b) modo como os ATP avaliam a compreensão dos professores de LP acerca das propostas dos PCN.

Busca-se demonstrar, então, se é dada importância aos PCN nas OP, para se avaliar em que medida a elaboração dos projetos direcionados aos professores da rede mantém-se efetivamente articulada às propostas desses parâmetros, pressupondo-se que qualquer iniciativa pedagógica, por mais incipiente que seja, deva estar respaldada neles. Os professores, por sua vez, devem orientar suas práticas em sala de aula por esses parâmetros, especialmente no que se refere à produção e escuta de textos orais.

Inquiridos sobre esses aspectos que se acabou de explicitar, os ATP 1, 3 e 6 em [74], [75] e [76] responderam do seguinte modo:

[74]

“com certeza... nós procuramos/o o PCN tá... sempre sendo... chaMAdo... pra::: direcionar nosso trabalho... não é? e::: eu acho que::: PCN hoje em dia/há dez anos atrás quando ele apareceu... ele::: ele veio prum público que não sabia entendê-lo... né? é eu não vou dizer pra você que hoje em dia tá tão diferente assim... mas pelo menos em relação à Oficina Pedagógica sim... ele/ele hoje em dia eu tenho condição de entendê-lo... eu/eu porque eu ah cheguei a a ler os PCN... como professora... eh::: aí eu percebi... né? agora... o que é o PCN...” (ATP 1).

[75]

“(...) mas hoje em dia essa preocupação são duas coisas... dentro dos projetos que a gente busca... como fonte primeira... são os textos dos Parâmetros Curriculares... e mais os resultados do SARESP... então nosso trabalho gira em torno desses dois eixos... de um modo geral... tá?” (ATP 3) .

[76]

“claro... tem... é o tempo inteiro embasado em cima dos PCNs... a gente não faz nada... que não seja embasado e que não seja::: ah::: assim... que a gente possa se pautar nele você possa se reportar a ele num momento do do projeto né? então::: tudo ah... tudo a gente se lembra dele né? tem que/hoje mesmo a gente estava lá... qual que é a página mesmo do PCN? Então a gente fica o tempo inteiro em cima dele...” (ATP 6).

As três respostas podem representar todas as outras, já que são unânimes em afirmar que todos os projetos elaborados nas OP estão embasados nos PCN.

No depoimento [74], o ATP 1 não somente afirma que os projetos estão fundamentados nos PCN, mas também estabelece a diferença de compreensão dos conteúdos dos parâmetros, quando estava na sala de aula: *“eu ah cheguei a a ler os PCN... como professora e na função de ATP aí eu percebi... né? agora... o que é o PCN...”*.

Observa-se que o modo de compreensão do ATP 1 mudou: quando era professor leu, tomou conhecimento da existência dos parâmetros; agora, como ATP, ele estudou e aplica seus conteúdos nos projetos que desenvolve. A mudança de postura em relação aos PCN é comum nas oficinas, tão logo o professor se transforma em ATP: a visão se atualiza e se amplia.

Em [75], o ATP 3 afirma se pautar nos textos dos PCN e nos indicadores do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Tais indicadores que avaliam o desempenho ou o rendimento escolar dos alunos da rede pública de ensino, juntamente com os PCN, são dois instrumentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das oficinas.

O ATP 2, em [77], faz referência a um importante projeto desenvolvido pela SE de Brasília, com base nos PCN, denominado *Parâmetros em Ação*¹⁶ que, entre outros, estuda a língua falada, a escrita e o discurso e reflete sobre o preconceito lingüístico. Muitos ATP receberam essa capacitação:

[77

“bom... desde que eu já entrei aqui... né? há cinco anos atrás muitas orientações técnicas foram feitas baseadas no PCN em PCN né? ...éh:: teve uma última que veio/entrou no já Ensino Médio que chama éh:: Parâmetros em ação. .. que veio um material excelente pro professor... de trabalhar atividades de leitura de escrita... e:: conseqüentemente de oralidade com alunos do Ensino Médio um material muito bom baseado nos PCNs” (ATP 2).

Em [76], o ATP 6 reitera: “*é o tempo inteiro embasado em cima dos PCNs...*”. E o ATP 2, em [77], também afirma haver muitas orientações técnicas com base nos PCN e cita *Parâmetros em ação*, identificando-o como: “*um material excelente pro professor... trabalhar atividades de leitura de escrita... e:: conseqüentemente de oralidade com os alunos do Ensino Médio.*” Embora mencione que a atividade de oralidade é conseqüência do trabalho com leitura e escrita, não menciona o texto oral como parte dessa atividade.

Já os excertos [78] e [79] dos ATP 5 e 4 fazem referência à resistência do professor em trabalhar com novas propostas:

¹⁶ *Parâmetros em ação*: projeto do Governo Federal para desenvolver metodologias sobre os conteúdos propostos nos PCN (Anexo II).

[78]

“olha eu acho que existe uma preocupação em adequar... a nossa realidade aos PCNs... ou seja de adequar tudo os PCNs... essa preocupação sim existe... mas eu acho que é um trabalho que:::... vem sendo feito paulatinamente é muito lento... porque os PCNs eles inovam aquilo que o professor fazia em sala de aula há vinte anos atrás... e mudar a conduta do ser humano é uma coisa muito difícil... primeiro porque ele tem que absorver... ele tem que assimilar... ele tem que digerir aquilo lá... pra ele conseguir depois começar... MUlto de vagar a mudar... toda mudança é dolorosa... e tem sempre aquela... pra que que eu vou mudar se está dando certo? ...se deu certo até agora?... então... eu acho que a gente tem uma/um largo caminho ainda... a ser trilhado... e eu vou começar a pensar um pouco mais nessa questão da oralidade que eu achei bastante interessante...” (ATP 5).

[79]

“olha... existe na rede pública por/da parte nossa dos ATPs uma preocupação muito grande de articular todas propostas com PCNs... mas muitos professores eles são muito resistentes... eles... trabalham há vinte anos daquele jeito e não querem mudar... então existe uma resistência muito grande... embora a gente mostre caminhos... a gente.... fale né? cite autores passe bibliografia... passe::: digamos assim obras né? pra eles... repasse... eu eu sei... e muita vez eles são multiplicadores eles vêm em em HTPCs nas escolas têm que repassar para os seus colegas... e isso às vezes não acontece... não porque eles não queiram... talvez porque não tenha espaço... algum assunto se torne importante pra falar e eles... digamos assim... mas normalmente todo planejamento da rede pública é feita articulada com os PCNs... todas as escolas têm os PCNs... é feita em cima deles... certo? mas essa parte da oralidade... embora nos livros didáticos apareça... seja trabalhada... eu ainda acho que... estamos... engatinhando... é/um é uma parte que precisa ser melhor trabalhada...” (ATP 4).

Se, por um lado, nas OP, todo o trabalho se pauta nos PCN, por outro, nas escolas, parece não ser exatamente assim. Dois depoimentos, [78] e [79], revelam esse problema. O professor, após muitos anos de magistério, acostuma-se com certas didáticas e resiste bastante às inovações. Em LP isso ocorre, principalmente, com os professores que não têm formação em Lingüística. Então, nessa situação, evidentemente, é difícil que se compreendam os propósitos dos PCN, sobretudo no que tange à produção e análise do texto oral.

Na mesma direção, o ATP 4 confirma a resistência ao novo, por parte do professor: *“trabalham há vinte anos daquele jeito e não querem mudar... então existe uma resistência muito grande... embora a gente mostre caminhos... a gente.... fale... cite autores passe bibliografia..”*. Procurando justificar a questão, o ATP acaba por deixar

evidente uma contradição, quando revela que *“normalmente, todo planejamento da rede pública é feito articulada com os PCNs... todas as escolas têm os PCNs... é feita em cima deles... certo? mas essa parte da oralidade... embora nos livros didáticos apareça... seja trabalhada... eu ainda acho que... estamos... engatinhando... é/um é uma parte que precisa ser melhor trabalhada...”*

Se os PCN embasam todos os planejamentos de aulas das escolas, de acordo com a afirmação da ATP 4 em [79]: *“normalmente todo planejamento da rede pública é feito articulado com os PCNs... todas as escolas têm os PCNs... é feita em cima deles..”*, pode-se concluir que o trabalho com oralidade deveria ser mais efetivo na rede pública. No entanto, observa-se que não há nem um projeto específico que trabalhe de acordo com as propostas do MEC. E a explicação é que as novas teorias sobre o ensino da oralidade são pouco conhecidas ainda e, por essa razão, por mais que se queira trabalhar com o texto oral, a atividade seria realizada de modo intuitivo, portanto sem respaldo teórico.

Com base no resumo de uma sala temática realizada no 9º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP/PUC-SP (PRETI, 2004a), entre as principais questões discutidas sobre o ensino de oralidade na rede pública, observa-se que os professores formados mais recentemente, ou os que se atualizam em cursos de pós-graduação, costumam apresentar algum direcionamento lingüístico ou sociolingüístico no ensino de língua; outros, porém, trabalham ainda com bases gramaticais da norma padrão e seguem o planejamento de aulas de LP sem modificá-lo para uma orientação de base lingüística, conforme proposta dos PCN.

No resumo dos principais temas discutidos no Congresso acima referido, há a indicação de uma série de atividades sugerida por Marchuschi (2005b), que podem ser realizadas em sala de aula com textos orais. A respeito dessas atividades, Preti (2004a: 185) ressalta *“que seria necessária uma reciclagem de leituras ou a realização de cursos de especialização, para [os professores] dominarem melhor*

esses conhecimentos”. Ele alerta para o fato de que a aplicação de novas teorias deve ter propósitos definidos e ser realizada por etapas.

Convém, ainda, apresentar mais uma razão para explicar a parca produção de estudos com o texto oral. A oralidade é ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas, à medida que os alunos vão tomando contato com a escrita alfabética, proporcionalmente, a importância dada à oralidade vai assumindo outros contornos em prol da valorização da escrita, cujo ensino é primordial na escola. Sobre isso, Castilho (2000: 61) afirma que *“o ensino fundamental e o ensino médio do português ainda não se beneficiaram da enorme quantidade de pesquisas sobre a oralidade desenvolvida no Brasil.”* De fato, a análise que se acabou de realizar confirma claramente a afirmação do autor.

Compreende-se, nesta análise, que a resistência para se realizar atividades com textos orais na escola pública relaciona-se, sobretudo, com a formação do professor, que não teve uma orientação de base lingüística (ou sociolingüística) e entre eles estão os ATP. Além disso, ainda que muitos afirmem conhecer as novas teorias, não há um propósito definido para a aplicação delas em projetos específicos. Assim também, a importância da variação no estudo da língua não tem merecido a devida avaliação e consideração no contexto do ensino público.

Em uma década de existência dos PCN, que vieram a fundamentar os planejamentos das escolas, das oficinas, os projetos dos ATP e a capacitação dos professores, como se acredita, já poderiam ter sido desenvolvidos pelo menos alguns projetos específicos de análise do texto oral, de base lingüística, para toda a rede oficial.

No entanto, como foi possível verificar neste estudo, nenhum projeto com essa base foi realizado. O que há, são alguns projetos de oralidade não específicos, sem produção e análise de textos orais, como parte de outros projetos sobre leitura e

escrita, ou alguns bem específicos sendo desenvolvidos em algumas escolas, portanto, raros e pouco abrangentes.

As razões para os inexpressivos estudos do texto oral na sala de aula fundamentam-se, primeiramente, na falta de interesse por parte dos órgãos centrais da SEE em abordar o tema especificamente e, ainda, no que diz respeito à formação do professor, muito mais fundamentada em base gramatical do que propriamente lingüística.

O fato de não haver projetos específicos sobre oralidade sendo desenvolvidos na rede não se justifica: em primeiro lugar, porque desde 1997 os PCN apresentaram uma proposta de se trabalhar com oralidade, como se apresentou no capítulo 3. Em segundo lugar, o Estado de São Paulo concentra uma grande parcela do PIB brasileiro, sendo, portanto, destinada à educação pública recursos da ordem 25% da arrecadação de impostos, de acordo com a Constituição do Brasil (Capítulo III, Seção I, Artigo 212, p. 119), mais o repasse da arrecadação federal: *“A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos (...)”*. Isso serve para demonstrar somente os recursos provenientes da arrecadação de imposto federal e estadual. Mas há outras fontes além dessas, que não serão relacionadas aqui. Em terceiro lugar, a SEE conta com recursos técnicos e tecnológicos de ponta para desenvolver projetos em qualquer área do conhecimento para o Estado de São Paulo inteiro. A *Rede do Saber*¹⁷ é o melhor exemplo desses recursos tecnológicos.

O grupo dirigente da SEE refere-se com freqüência na mídia ao “gigantismo da rede pública” e, conseqüentemente, à dimensão de seus problemas. Isso é fato, mas não se pode negar a proporcionalidade entre problemas e receita, ou seja, “o gigantismo

¹⁷ *Rede do Saber* (Anexo II).

da arrecadação” de impostos de um Estado rico como São Paulo também é fato, o que permite concluir que se recursos não sobram, também não faltam¹⁸.

Havendo recursos tecnológicos e financeiros, uma possível causa para não haver ainda um projeto específico de estudo do texto oral dentro da orientação aqui proposta, talvez esteja relacionada ao preconceito lingüístico quanto à fala do aluno da rede pública. Na verdade, seus textos tão “*cheios de erros*” parecem não muito apropriados para estudos, principalmente na sala de aula, lugar de se aprender uma variante da norma culta.

Outra causa para a ausência do ensino de oralidade na escola parece ter origem no fato de ainda não ter sido possível aos ATP adequarem, devidamente, os projetos desenvolvidos nas OP, às novas teorias do oral e às propostas dos PCN.

Em síntese, neste capítulo de análise, foi possível concluir:

- a) sobre projetos que contemplam o estudo da oralidade

Há vários projetos sendo desenvolvidos nas Oficinas Pedagógicas da rede pública sobre oralidade, porém essa modalidade é ainda concebida como texto escrito em linguagem informal, que recria uma variedade coloquial. A leitura de textos escritos, em geral literários, é também muito utilizada como ensino de oralidade. Observa-se, assim, para citar apenas dois exemplos, que nessas metodologias, o modo de se compreender ensino de oralidade quase sempre privilegia a língua escrita em detrimento da língua falada e faz prevalecer uma visão conservadora do estudo do oral, que vai se reproduzindo através dos séculos;

- b) sobre o embasamento teórico que sustenta os projetos desenvolvidos na rede pública

¹⁸ Sobre recursos destinados à Educação consultar: SIOPE (Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação). Disponível em: www.siope.inep.gov.br [Consultado em 20/12/2006].

A visão conservadora que privilegia a escrita em detrimento do oral confirma-se pelo modo como os ATP concebem a oralidade. Com poucas exceções, a oralidade ainda é vista como fala para comunicação e/ou expressão do pensamento e, menos freqüentemente, como interlocução que considera aspectos dialógicos, diastráticos e sociointeracionais. Tal modalidade não aparece como um conjunto de gêneros orais e escritos em um *continuum* de variações e de inter-relações decorrentes de práticas sociocomunicativas ou sociointerativas.

Observou-se que na maioria das respostas dos ATP, a análise da produção de texto oral não está ainda bem definida e fundamentada teoricamente, pois faltam fluência, precisão e terminologia adequada quando se tenta definir as principais teorias do oral. Entretanto, tal carência de fundamentação se manifesta, mas não por falta de conhecimento. Convém ressaltar que os ATP conhecem as principais teorias, projetos e pesquisadores da oralidade, como Ataliba Teixeira de Castilho, Dino Preti, Luiz Antonio Marcuschi, entre outros, mesmo porque receberam capacitação pela Rede do Saber ou em cursos presenciais, sobre algumas dessas teorias. Contudo, como raramente os ATP têm a oportunidade de aplicar tais conhecimentos em capacitações e em práticas pedagógicas efetivas, eles servem praticamente apenas para compor a cultura geral dos técnicos da Educação;

- c) sobre projetos específicos de oralidade que estudem a fala gravada/filmada nos conteúdos de Língua Portuguesa

Não há um projeto específico sendo desenvolvido nas OP que envolva teorias de base lingüística e que seja verdadeiramente abrangente, isto é, capaz de fazer parte do currículo oficial e de atingir todos os alunos da rede pública com a produção de texto oral gravado e/ou filmado, em sala de aula, que tenha como principal objeto de estudo a variante lingüística levada pelo aluno para o contexto escolar;

- d) sobre a articulação dos projetos com os PCN

A rigor, no âmbito educacional da rede pública do Estado de São Paulo, o texto oral ainda não foi estudado com base na Lingüística e na Sociolingüística, como está proposto nos PCN. Sendo assim, embora esse documento fundamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas pelos ATP, por falta de projeto específico sobre língua oral não se pode afirmar que nesse caso haja articulação.

Com base nos dados obtidos, considera-se imprescindível que a SEE procure implantar no currículo oficial o estudo do texto oral e, isso não sendo possível, o professor poderia ao menos utilizar o gravador para trabalhar a oralidade com textos produzidos em sala de aula, por meio da língua viva e expressiva falada na escola.

CONCLUSÃO

O objetivo, neste estudo, foi verificar a maneira como os ATP de LP estão desenvolvendo os conteúdos relativos ao ensino do texto oral nas capacitações realizadas nas OP e direcionadas aos professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede pública; o modo como eles compreendem a oralidade; o domínio que possuem a respeito das teorias do oral, notadamente as que tratam de estudar e descrever a fala nas interações sociais e a existência ou não de articulação da compreensão teórico-metodológica demonstrada pelos ATP com as propostas contidas nos PCN.

A proposta visava basicamente a responder duas perguntas de pesquisa:

- a) há projetos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo que contemplem a produção do texto oral em sala de aula como objeto de estudo?
- b) se há, qual a fundamentação teórica que os orienta e a articulação estabelecida com os PCN que apresentam propostas de se trabalhar com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa?

Para tanto, o estudo aqui realizado fundamentou-se em uma visão pragmática e sociointeracionista da língua, cujo processo dialógico que a torna dependente de sujeitos e de contextos situacionais obrigou a pesquisa científica da linguagem, no decorrer do século XX, a dedicar-se também a estudar a estrutura da fala, o processo de cooperação entre falantes e a co-produção textual nas interações humanas.

Objetivando-se analisar as afirmações dos ATP para se responder às perguntas desta pesquisa, tendo-se como perspectiva a língua em seu caráter bimodal, pragmático e sociointeracional de base lingüística, recorreu-se a entrevistas com eles, contemplando-se: a) sua formação acadêmica e seu trabalho realizado nas oficinas; b) o modo como eles compreendem a oralidade; c) a oralidade no ensino da língua; d) a possibilidade de transformar a fala do aluno em objeto de estudo; e) a

abordagem do texto oral em situações reais de usos da língua, confrontando-o com a norma padrão da língua; f) o acompanhamento dos projetos após terem sido aplicados nas escolas; g) o conhecimento que os ATP possuem a respeito de teorias, projetos e autores que estudam a descrição da língua falada; h) a importância dos PCN no contexto profissional dos técnicos pedagógicos e dos professores da rede estadual de ensino.

Para compreensão desses aspectos, foram formuladas quinze perguntas, entretanto, dada a abrangência de temas por elas suscitadas, foi realizada a seleção de algumas apenas, por serem suficientes para responder as questões de pesquisa mencionadas anteriormente. As selecionadas foram: 1. *Como você entende oralidade e a define?* 2. *É possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?* 3. *Os ATP de LP estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando especificamente ao ensino da oralidade em sala de aula?* 4. *Você conhece estes quatro autores e suas respectivas obras e projetos: Ataliba Teixeira de Castilho; Dino Preti; Luiz Antonio Marcurschi e Wânia Milanez?* 5. *Pode-se dizer que existe, de fato, na rede pública de ensino, uma preocupação em se articularem as propostas dos PCN aos projetos e às metodologias desenvolvidos nas OP, sobretudo aqueles relacionados ao ensino da oralidade?*

A análise qualitativa das respostas dos ATP possibilitou concluir que, embora eles venham desenvolvendo, nas OP do Estado de São Paulo, vários projetos sobre LP e possuam alguns conhecimentos das teorias do oral, não há projetos específicos que contemplem o ensino da modalidade oral em língua materna direcionados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Em relação aos conhecimentos, verificou-se que, embora alguns ATP conheçam as principais teorias e os principais projetos e pesquisadores da oralidade, faltam-lhes fluência, precisão e terminologia adequada quando tentam explicitar conceitos, provavelmente em razão de raramente terem a

oportunidade de aplicar tais conhecimentos em capacitações e em práticas pedagógicas efetivas.

A ausência de tais projetos impossibilita não apenas a aplicação de modernas teorias em salas de aula de LP, especialmente aquelas cujos fundamentos se pautam na Análise da Conversação, na Lingüística e na Sociolingüística, mas também a efetiva articulação com as propostas dos PCN. De fato, foi possível concluir que há, ainda, uma visão conservadora no ensino que privilegia a escrita em detrimento do oral, o que foi confirmado nas entrevistas: de maneira geral, a oralidade ainda é vista apenas como expressão do pensamento e, menos freqüentemente, como interlocução que considera aspectos dialógicos, diastráticos e sociinteracionais.

Com base no resultado obtido decorrente da análise, considera-se imprescindível que o grupo dirigente da Secretaria de Estado da Educação realize projetos que viabilizem os trabalhos com o texto oral, a fim de que ele faça parte do currículo oficial de LP em todo o Estado de São Paulo. O trabalho a ser realizado no ensino, considerando-se a amplitude da oralidade no âmbito da comunicação humana e a variedade de fala introduzida no contexto escolar, pode ser concebido com o gravador na sala de aula (ou filmadora se a escola possuir), gravando-se falas contextualizadas, isto é, no momento em que elas são produzidas pelos alunos ou professores para a abordagem da variedade da língua viva falada na escola.

A realização de gravação ou de filmagem, a audição do texto para levantamento de hipóteses e diversificadas possibilidades de análise, a transcrição e/ou a retextualização do texto gravado ou, simplesmente, o estudo do áudio são procedimentos pouco usais na escola, mas possíveis de serem realizados. O importante é que o aluno participe de todas as etapas, sob orientação do professor e, naturalmente, de acordo com o programa de LP.

Embora a tese defendida nesta dissertação se volte inteiramente ao estudo da oralidade na rede oficial, não se pretende com isso afirmar que o estudo da língua

escrita e de acordo com a norma padrão não seja de fundamental importância. O intuito maior aqui é evidenciar que o texto falado deve assumir, também, um lugar no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se que a modalidade oral pode, inclusive, contribuir para a compreensão da modalidade escrita. Destaca-se que, por serem pouco conhecidas as estruturas do texto falado, elas não são analisadas em relação ao texto escrito, sendo preteridas em prol de metodologias já ultrapassadas.

Em outras palavras, o que se propõe aqui é a possibilidade de se trabalhar com o texto vivo, rico, expressivo, há muito tempo presente na sala de aula, mas pouco ou nada ouvido com o propósito de ser analisado. Trata-se de algo simples, como desvelar o objeto científico subjacente a qualquer fala cotidiana no ensino de língua materna.

Bibliografia

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira (1990). *Contribuição à gramática do português falado: estudos dos marcadores conversacionais então, aí, daí*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/SP.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de & FÁVERO, Leonor Lopes (2005). *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BELINE, Ronald (2003). A variação lingüística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística: objeto teórico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, p.121-140.

BOAVENTURA, Edivaldo (1990). *Como ordenar as idéias*. 2. ed. São Paulo: Ática.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Parábola.

BRAIT, Beth (2001). O processo interacional. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, p. 189-214, v. 1, (Projetos Paralelos NURC/SP).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Língua Portuguesa (5ª - 8ª séries)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia (SEMT).

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (2000). Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita? *Revista Impulso*, n. 27, v. 12, p. 59-72. Disponível em: www.unimep.br, [consultado em 19/05/2006, 17h50min.].

_____ (2002). *A língua falada no ensino de português*. 4. ed. São Paulo: Contexto.

_____ (2006). Apresentação. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. (orgs.) (2006). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado I*. Campinas: Editora da UNICAMP, v. 1. p. 7-25.

CHAGAS, Paulo (2003). A mudança lingüística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística: objeto teórico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, p.141-164.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). São Paulo: Atlas, 1988. p. 117-120.

CORRÊA, Alexandre Fernandes (s/d). O que você gostaria de saber sobre a Antropologia. O que é Antropologia? O que fazem os antropólogos? [on-line] Revista *Coluna*, edição n. 10. Disponível em: www.antropologia.com.br/colu/colu/ [consultado em 24/08/2006, 14h26min.].

COSTA, João (2003). Resenha: In: *DELTA*: [on-line]. Documentação de Estudos em Lingüística Aplicada. São Paulo, vol. 19 n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>, [consultado em 20/12/2006, 11h16].

CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha (1997). *Disfluência conversacional em falantes cultos*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (2005). Poder Executivo, Seção I. Disponível em: <http://www.imesp.com.br/PortalO/DO/Home/DO20>, [consultado em 22/07/2006, 14h].

DIONÍSIO, Ângela Paiva (2004). Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística*, 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 69-99, v. 2.

DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora & MACHADO, Anna Rachel (orgs.) (2003). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

ELIA, Silvio (1989). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática.

FIORIN, José Luiz (2000). Política Lingüística no Brasil. Revista *Gragoatá*. Niterói, n. 9, p. 221-231, 2. sem.

FRANCHI, Eglê Pontes (2001). *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 9-25.

GASKELL, George (2004). Entrevistas individuais e grupais In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 64-89.

GNERRE, Maurizio (1998). *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

GOMES JÚNIOR, Saul Cabral (2005). *À margem da confluência: a relação oralidade e escrita no livro didático de português (Ensino Fundamental 5ª-8ª séries)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

GUESSER, Adalto H. A. (2003). Etnometodologia e a análise da conversação. *Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 1 n° 1, agosto-dezembro de 2003, p. 149-168. Disponível em: www.emtese.ufsc.br [Consultado em: 06/02/2006, 11h16min.].

HOUAISS, Antonio (1991). *O que é língua*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.

JU (2006). *Jornal da Unicamp*. A aventura da Língua Portuguesa sob o olhar de Charlotte, francesa. Campinas, ago. n. 333, p. 6-7 Disponível em: www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2006/ju333pag6-7, [Consultado em 03/01/2007, 11h25min.].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2002). Apresentação In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.) (2002). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, v. VI, p. 7-17.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. (2006). Introdução: a perspectiva textual-interativa. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. (orgs.) (2006). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado I*. Campinas: Editora da UNICAMP, v. 1. p. 27-36.

LEITE, Marli Quadros (2005). Variação lingüística: dialetos, registros e norma lingüística. In: SILVA, Luiz Antonio (org.). *A língua que falamos. Português: história, variação e discurso*. SP: Globo, p. 183-210.

MARCÍLIO, Maria Luiza (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Instituto Fernando Braudel.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1993). *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. Tese de Titularidade. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

_____ (2001). 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, p. 23-50. (6. reimpressão em 2006).

_____ (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) (2003). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. RJ: Lucerna, 19-36.

_____ (2003a). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2003b). *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática.

_____ (2004). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Recife: Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (Material confeccionado exclusivamente para o Curso de Lingüística 3 da UFPE).

MARCUSCHI, Luiz Antonio (2004a). Perspectiva no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.) (2004). *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ. (Série Eventos), p. 259-282.

_____ (2005). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário *et al.* (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Paraná: Caygangue, p. 17-33.

_____ (2005a). *Oralidade e ensino: questões e perspectiva*. Palestra de abertura do IV SENALE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, nov. Pelotas, RS: texto inédito.

_____ (2005b). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 21-34.

MILANEZ, Wânia (1993). *Pedagogia do oral*. Campinas. SP: Sama.

PETTER, Margarida (2003). Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística: objeto teórico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, p.11-24.

PRETI, Dino (2001). Apresentação. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, p. 07-12 (Projetos Paralelos, 1).

_____ (2002). Alguns problemas interacionais da conversação. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, p. 45-66 (Projetos Paralelos, 5).

_____ (2003). Variação lexical e prestígio social das palavras. In: PRETI, Dino (org.). *Léxico na língua oral e escrita*. São Paulo: Humanitas, p. 47-67, (Projetos Paralelos, 6).

_____ (2004). *Estudo de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna (Série Dispersos).

_____ (coord.) (2004a). A formação lingüística do professor de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) (2004). *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ. (Série Eventos), p.181-187.

_____ (2005). Apresentação. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, p. 7-10. (Projetos Paralelos, 7).

_____ & CASTILHO, Ataliba Teixeira de (orgs.) (1987). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: diálogos entre dois informantes*. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, v. 2.

RAMOS, Jânia M. (2002). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

ROCHA, Everardo *et al.* (2005). XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UERJ: *Do ponto de vista nativo: compreendendo o consumidor através da visão etnográfica*. Disponível em: www.reposcom.portcom.intercom.org.br, [consultado em 16/08/06 às 23h44min.].

RODRIGUES, Ângela C. Souza (2001). Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 5 ed. São Paulo: Humanitas, p.13-32 (Projetos Paralelos, 1).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE/SP). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>, [consultado em 12/03/2006, 14h12min.].

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE/SP). Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Disponível em: <http://www.cei.edunet.sp.gov.br/novidades/jan2007> [consultado em 12/01/2006, 14h12min.].

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE/SP). Centro de Informações Educacionais (CIE). Disponível em : <http://www.educacao.sp.gov.br/centraldeatendimento>, [consultado em 12/02/2007, 17h12min.].

SEVERINO, Antonio Joaquim. (1975). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez & Moraes.

SILVA, Luiz Antonio (2005). Conversação: modelos de análise. In: SILVA, Luiz Antonio (org.) (2005). *A língua que falamos Português: história, variação e discurso*. SP: Globo.

_____. (2006). *Síntese da história do Projeto NURC*. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/historico.htm>, [consultado em 28/06/2006, 11h17min.].

SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE ORÇAMENTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO (SIOPE). Disponível em: www.siope.inep.gov.br, [Consultado em 20/12/2006, 10h56min.].

SIMÕES. Darcília (2001). Sobre norma culta e ensino da Língua Portuguesa como língua nacional. Caderno *Seminal*, 2001, ano 8, n. 10, p. 33-50. Disponível em: <http://www.darcilia.simoes.com/textos>, [consultado em 01/09/2006, 14h59min.].

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes (2001). Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação*

oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, p. 167-192, (6. reimpressão em 2006).

SZYMANSKI, Heloísa Ribeiro Couto (2004). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. R. C. (org.). *Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro.

TARALLO, Fernando (1986). *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna.

URBANO, Hudinilson (2001). Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, p. 81-101 (Projetos Paralelos, 1).

WIKIPÉDIA, Enciclopédia livre. Sociologia. Disponível em: [www URL: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociologia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociologia), [Consultado em 21/09/06, 15h47min.].

ANEXO I - CORPUS

Entrevista em Oficina Pedagógica do interior de São Paulo com o ATP1

D: éh:: antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita eu gostaria de que você falasse... brevemente... a respeito de sua formação acadêmica... e::: um pouco também éh::: de sua função aqui como ATP... de Língua Portuguesa nesta Oficina Pedagógica...

ATP1: professora boa tarde... eu sou formada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa... e/em::: (nome da cidade) ... na::: na Universidade de (nome da cidade) éh::: mas a minha formação... éh básica... ela pouco me construiu ela pouco construiu a minha prática... eu tenho construído... a minha prática... dentro de sala de aula... no tête-a-tête com aluno... e eu cresci muito... ah:::... depois que eu vim pra a oficina... a minha formação continuada está sendo aqui... na Oficina Pedagógica... né? é foi aqui que eu fui perceber as coisas que eu fazia intuitivamente... e hoje em dia éh::: eu sei por que faço... mas... melhor ainda... hoje em dia eu sei aonde quero chegar... eu sei de que ponto eu pego... o aluno e::: o que eu quero com ele... que caminho eu devo tomar... então eu percebo que pro professor que tá na sala de aula faz falta sim... a formação continuada... porque tendo por base a minha formação eh::: que sempre fui uma pessoa interessada... eu tenho/eu percebo então a formação dos meus colegas... não é? que::: que não deve ser... tão melhor do que aquela que eu tive... e percebo os buracos que ficaram... e::: percebo também que esse professor que tá lá na sala de aula ele é um lutador... né? ele é::: assim... é::: ele precisa aprender a ser um pesquisador... um pesquisador da sua formação e da sua prática...

D: certo éh::: quanto tempo você está na Oficina Pedagógica?

ATP1: tem um ano e meio... que eu estou aqui...

D: e você cuida especificamente do que aqui na::: qual qual sua função aqui na Oficina?

ATP1: éh::: eu entrei já::: assumindo o *Ensino Médio em Rede*... eh::: ah eu tenho também projetos pontuais *Tecendo Leitura*... *Hora da leitura*... éh::: atendo o ciclo um... voltado pro SARESP¹... e::: esse ano nós estamos com um projeto maior né? de fazer maior maior atendimento... nós vamos acompanhar os professores no no prêmio *Escrevendo o Futuro*... é que tá/tá vai trabalhar textos argumentativos com ciclo um e ciclo dois... é... ah são out/ tem vários outros projetinhos mas são mais pontuais...

[certo...

D: bem... éh::: gostaria que você respondesse o seguinte... como você entende oralidade... como você define oralidade... né? naquele sentido amplo que nós... falamos no início...

ATP1: ... defino oralidade ... oralidade... é::: é a li/língua falada espontaneamente... é::: a é a oralidade que estou tendo agora já não é tão espontânea... é uma oralidade que passa... né?... que passa por outros quesitos... então é::: trabalhar a ora/oralidade em sala de aula... seria isso... seria fazer/mostrar pro pro aluno a postura que ele tem que ter... em frente a::: interlocutores diferentes... não é? ele ele poder tramitar de uma linguagem... éh... cotidiana sem compromisso até uma linguagem mais... éh éh onde exija maior responsabilidade... né? para ele parar e até organizar o seu pensamento né? nesses momentos... éh::: eu acho que oralidade é assim... um... um dos conteúdos da Língua... da Língua Portuguesa... e que nós esquecemos que nós deixamos pra trás...

D:

[hum hum... verdade...

D: éh é possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno? Da produção textual dele? (eu quis dizer verbal).

ATP1:

[da produção verbal dele?

D:

[É... da produção verbal dele...

ATP1: eu acho que si/eu acredito que sim eu acredito que que que você possa... éh::: tá fazendo a intervenção na hora no momento... né? éh::: você pode usar n::: n tecnologias como graVAR filMAR... para ele se perceber um falante para ele se ana/prá ele analisar a fala... ou então giz e

¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

lousa mesmo ou então giz e lousa... é pra ele perceber e fazer a reflexão... né? pra construir ali a prática dele...

D: ok éh os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou alguma metodologia de ensino... visando ESspecificamente ao ensino da oralidade em sala de aula? quer dizer... trabalhar com esse texto.... né? produzi/

ATP1: não.. não... eu bom... tô há um ano e meio aqui e pelo que eu sei nada a esse respeito não foi tratado...

D: [especificamente não né?

ATP1: [não foi tratado... inclusive porque oralidade era uma... coisa/a a fala... éh:: éh não ficava em sala de au/não existia espaço pra ela em sala de aula... né? éh:: eu percebo que:: há uns dez anos nós começamos ah:: trazer... o gênero seminário pra dentro da sala de aula... não é? o a exposição... aula expositiva do... aluno... a pesquisa expositiva do aluno... a gente começou a trazer pra sala de aula... mas a gente foi trazendo mesmo por intuição... não porque sabia trabalhar com esse gênero... então você percebe que oralidade... ela aceita vários gêneros... éh há uns três anos atrás uns quatro anos começamos com:: éh::... brincadeiras com aluno de:: de telejornal de de jornais em sala de aula orais né?... mas você percebe que são/é é tudo produto da intuição do professor... ele percebe que alguma coisa tá acontecendo e ele vai agindo... não é? mas é essa/a faixa teórica que daria embasamento pro nosso trabalho... nós não temos... não não não procuramos não sabemos onde está...

D: certo... ..éh já houve assim alguma capacitação assim... você se lembra de alguma capacitação.. ãh voltada assim para esse sentido de oralidade em sala de aula... não é? alguma metodologia assim alguma co/...

ATP1: não não... não me recordo... inclusive ah o último encontro que nós tivemos mexeu com a gente... mexeu conosco né? comigo com a Solange... conversando com a Maria Cristina... nós é um... é um pouco que a gente tem que parar... dar uma pesquisadinha e quem sabe montar uma capacitação em cima disso... né? é que:: nos estamos envolvidos com o projeto de:: estória em quadrinhos agora... que também é um gênero que ficava fora de sala de aula e nós estamos querendo trazer pra dentro da sala... né? e é um gênero que trabalha assim muito a oralidade... então nós falamos óh nós podemos até fazer um *link*... com o nosso trabalho... pra mexer com oralidade... tá?

D:certo... éh:: você conhece como ATP não é? alguns trabalhos desenvolvidos em sala de aula... por iniciativa do próprio professor... ou dos professores não é? éh que que não estão envolvidos com os projetos... diretamente envolvidos com os projetos da:: Secretaria da Educação?

ATP1: como ATP eu não sei... mas como professora... há um ano e meio eu tava em sala de aula... eu tenho certeza que sim... que todos os professores a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa... os professores de História também... eles fazem julgamento dos personagens históricos... né? da da das personagens da História do Brasil do mundo... mas o professor de Língua Portuguesa... ele faz seminários... ele faz jornal falado... ele éh:: inclusive essa prática... de uma professora que ganhou... o prêmio... *Professor nota dez*... onde ela fez o julgamento da *Capitu*... então hoje em dia é comum os professores fazerem o julgamento dos personagens dos livros... né? então é/existe sim existe a prática... do do trabalho com oralidade em sala de aula... o que falta... é o embasamento teórico... é saber o que eu faço com aquele trabalho oral... qual é o sistema... é até onde eu quero chegar... né? o que que eu quero do aluno... mas a impressão que dá... é que o que eu trabalho ali é só a desenvoltura dele... né? ou a postura dele em relação a aquele aquele... tema... eu acredito que seja... esse seja os pontos que o professor ataca... justamente porque ela não sabe o que fazer... ele não ele não percebeu que ele pode de repente desenvolver a/aliás eu posso tá falando até bobagem... mas... eu a/eu percebo que dentro da oralidade... existe um leque de possibilidades pra você trabalhar... mas nós focamos apenas isso... o tema... não é? abordado e:: e a desenvoltura do aluno... a postura... do aluno...

D: certo... bem... oh:: que você poderia me dizer a respeito de uma descrição da língua falada ou de uma:: gramática do português falado?

ATP1: ... descrição da língua falada ou da gramática?

D: é uma gramática da fala...

ATP1: ... gente... a gramática da fala... menina você me deixou em xeque agora (risos) que que eu falo... uma descrição da gramática da fala... eu eu Amália complicou (risos) existe isso?

D: é perguntando se é... o que você pode dizer... se você leu... soube... ouviu...

ATP1: não eu nunca ouvi:: não sei... aliás estou perguntando... éh:: estou me perguntando qual seria a gramática da língua falada?

D: existe...

ATP1: existe?

D: hum hum

ATP1: (risos) tá bom...

D: mas fala... fala mais eu gostaria de ouvir porque é:: importante como seria né? assim... é porque? Quer dizer...teria alguma utilidade... seria bom... qual o sentido né?

ATP1: [então...

ATP1: a gente diz assim... que ah a língua falada... a/aceita tudo... a menos que alguém esteja gravando né? aí você tem que ficar um pouquinho... esperta pra saber... o que o que você vai falar... éh:: ah:: tem pessoas como eu... que não tem muita censura ... vão falando falando (risos) aí ... fica no final (hipótese) pois é... mas... eu fico pensando que a a língua falada... ela acaba tendo que ter uma gramática mesmo porque... se eu colocar... a/as coisas no lugar como como como eu escrevo... vai ficar uma coisa tão pernóstica tão pedante... então ela deve atender a uma outra norma... que norma seria... seria essa que atendia/que atenderia? e outra... a língua falada ela... ela. a assim como a escrita mas com/ela tem muita versatilidade... porque

D: [expressividade

ATP1: expressividade... e aí quantas exceções teriam pra essa pra essa gramática de de língua falada... né? haveria muito mais exceções do que norma...

D: regularidade... você acha que não haveria regularidade na língua falada?

ATP1: regularidade... são regularidades que... eu fico pensando... uma criança quando aprende a falar né? então ela diz assim "eu cagui"... e aí a mãe já co::né::? (risos) é:: eu::... que mais? ah:: (os verbos)

D: ah... eu sabiva... eu tinha uma uma sobrinha que... falava sabiva...

ATP1: hé:: ela tenta... ela... tenta usar o ra/o raciocínio dela e fazer uma...uma correção né?

D: [uma analogia

ATP1: eu:: falo desse jeito nesse verbo quando tem outro verbo eu também vou falar desse mesmo jeito... e aí a mãe na hora já diz... pra criança né? "não é assim filhinha" ah/a mãe vai falar assim umas duas vezes... e a criança... bastou... eu acredito que não é mais do que isso... ca/criança for corrigida duas vezes ali... oralmente pela mãe... e ela observar que aquela mãe... do jeito que a mãe fala... acabou...

D: [a regularidade ela/ela assimila a regularidade...

ATP1: nossa... rapidinho... né? eu lembro dos meus alunos... a não ser se eu que/ah ah não ser quando eu reforço... mãe tem muito disso né? mas hoje em dia eu estou tranqüila porque eu ouvi

dizer que é bom a gente falar com criança... nesse infantinês... infantilês... né? antigamente o povo achava... não... tá errado... hoje em dia eu sei que/então eu fiquei tranqüila... não eduquei tão errado meus filhos assim... mas normalmente... quando você corrige duas vezes você corrigiu pronto... a criança já assimilou a regularidade... então... eu/eu/eu não percebo assim... éh::: como que seria a gramática da língua falada...

D: éh::: agora eu vou fazer uma pergunta sobre autores não é? pra todas essas questões de oralidade... : éh dos quatro autores abaixo (mostro os nomes escritos) né? eu vou falar primeiro este aqui e você vai responder... uma dessas/eu tenho quatro itens aqui pra você optar né? Ataliba Teixeira de Castilho... não conheço... já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra... conheço bem sua obra... e o *Projeto Gramática do Português Falado*... éh já utilizei alguma obra sua no:::/em projetos na Oficina Pedagógica... o que você me responderia desse autor?

ATP1: não... com certeza já:: eu já conheço... Ataliba Teixeira de Castilho mas eu não...

D: [teve pouco contato...

ATP1: pois é... eu acabei não/aqui na Oficina Pedagógica acabei pendendo para um outro lado... eh::: eh::: não lembro de nada/eu não posso falar lembro dessa obra dele... nem do Dino Preti também... esse esse eu não conheço... Dino Preti eu não conheço... Marcuschi sim... nós temos trabalhado textos dele... éh::: no *Ensino Médio em Rede*... eh::: e/eu tenho lido mu/bastante coisas dele... e essa ah ha essa Wânia Milanez não... essa você disse agora eu vou atrás pra ver o que eu descubro dela... porque ela trabalha oralidade né?

D: é ãh... ãh... é ela tinha um projeto na rede há uns anos atrás...

D: além dos já citados não é? os que nós já falamos... o Ataliba... o Dino Preti... o Marcuschi e Wânia Milanez... além deles você conhece algum autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação?

ATP: eu/eu fiz *Análise da Conversação* agora na *Teia do Saber*... né? e::: nós tivemos várias... abordagem de vários autores... inclusive do Ataliba eh::: eh::: do Marcuschi... nós tivemos também::: ai juro que agora deu um branco () eu/eu andei trabalhando muito com Geraldí... ah::: éh pros meus trabalhos... pras minhas OT ²do Ensino Médio dos/dos das minhas OT de Língua Portuguesa... agora::: juro que eu não tô lembrando dos autores da::: da...

D: do autor da da bibliografia desses projetos...

ATP1: Pêcheux... sim... Pêcheux... há eu não lembro...

D: não... e dos projetos da::: Secretaria assim você não lembra de nenhum?

ATP1: autores?

D: é...

ATP1: Dolz... é Dolz é quase a minha Bíblia... Dolz e Scheneuwly...éh... e::: tá sendo a minha Bíblia... ele que eu tô né? (marca oralidade gênero do discurso) tá sendo a minha Bíblia agora...

D: é mais algum assim que você se lembre? Maingueneau...

ATP1: não... não... é Geraldí e Dolz...

D: ta bom... tá bom... ah::: pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCN aos projetos e metodologias desenvolvidas nas OPs... todas elas... sobretudo aquelas relacionadas ao ensino da oralidade?

² OT: Orientação Técnica

ATP1: com certeza... nós procuramos/o o PCN tá... tá... sempre sendo... chaMAdo... pra::: éh::: nos direcionar nosso trabalho... não é? e::: eu acho que::: PCN hoje em dia/há dez anos atrás quando ele apareceu... ele::: ele veio prum público que não sabia entendê-lo... né? é eu não vou dizer pra você que hoje em dia tá tão diferente assim... mas pelo menos em relação à Oficina Pedagógica sim... ele/ele hoje em dia eu tenho condição de entendê-lo... eu/eu porque eu ah cheguei a a ler os PCN... como professora... eh::: eh aí eu percebi... né? agora... o que é o PCN...

D: você entendia antes... quando era professora?

ATP1: não... de jeito nenhum... não... não entendia... eu não entendia... por isso eu falo que a gente ouvia o galo cantar mas não sabia aonde... hoje em dia não... hoje em dia eu entendo o PCN os PCNs né? e:::

D: [procura embasar todo o seu trabalho...

ATP1: [procuro embasar:::

ATP1: o tempo todo tô trabalhando com os professores e falando e aí éh::: é quando eu tô trabalhando com os professores... eu falo gente olha nos PCNs... eu tenho procurado... lembrá-los que aquilo que eu tô trazendo pra eles tá lá... tá tá escrito nos PCN... pra que eles também... consigam perceber o quão éh:::.... direcionador é o PCN pro trabalho do professor... né? é ele é muito importante... o professor ah/ah a formação continuada do professor... tem que começar a partir dos PCNs... né? se o professor entender o que está ali... bom a/acredito que não... acredito que seja meio o contrário... ele primeiro tem que ter um... um/um embasamento teórico para depois ler os os PCNs... porque de fato... se você não tiver embasamento teórico... é a mesma coisa que jogar pérola pra porcos... você lê lê lê e patina no molhado... você não sabe o que está acontecendo... a partir do momento em que você tem um degrau... né? os PCNs éh::: éh::: seriam os/os outros degraus que você ia... tá::: vai acrescentar...

D: éh tem algum acompanhamento assim... nessas ãh oficinas não é... que vocês... fazem de capacitação para os professores não é? depois tem uma cota de acompanhaMENTo pra ver RESULTAdo...

ATP1: éh::: eu percebo que é política nossa agora né? tem/tem um ano e meio... eu percebo porque como professora eu não não não recebia essa orientação... não tinha nada disso... eu/mas também percebo que a própria Secretaria... éh::: tá nos orientando a isso porque foi com/com os trabalhos da Secretaria que eu aprendi... ah ah cobrar portfolio... do professor... nós fizemos o ano passado a primeira mostra de Língua Portuguesa... aqui/aqui (nome da cidade) eh::: foi gratificante para o professor pra auto-estima dele né? eh::: eh::: pra nós... foi... assim::: é uma maneira de nós mapearmos como que as escolas estão se portando em relação às nossas orientações né? então mais ou menos eu sei que escola que eu tenho que chamar mais... qual que eu tenho que atacar né? então foi mesmo um:::.... divisor de águas não é? então de que maneira nós cobramos... nós cobramos com portfolios com alguns acompanhamentos não conseguimos... éh::: nós observamos o *Ensino Médio em Rede* e acompanhamos em HTPC... então eu acredito que::: nós tivemos só seis o ano passado... muito pouco... então nos próximos acompanhamentos agora a coisa vai ficar mais acirrada... tá? mas temos sim... temos acompanhamento...

D: tá certo muito obrigada...

Entrevista em OP do interior de São Paulo com o ATP2

D: antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa na Oficina Pedagógica

ATP2: eu sou a/formada em letras há::: doze anos... atuo na rede já há::: mais ou menos pouco mais de doze anos... e como ATP estou há cinco anos...

D: certo e sua função na::: na oficina...

ATP2: eu sou ATP de Língua Portuguesa e coordenadora da Oficina Pedagógica atualmente também estou fazendo um curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional... na Universidade... local...

D: e você cuida de::: éh de ciclo um ciclo um ensino fundamental né e ciclo dois
[ciclo dois]

ATP2: éh éh ah... atribuição do ATP de LP se restringe ao ciclo dois quinta oitava e Ensino Médio... pra o ciclo um nós temos um outro ATP que cuida do ciclo um...

D: certo... bem... éh como você entende oralidade, como você define a oralidade?

ATP2: bom... no meu entender... a... oralidade é toda e qualquer manifestação verbal... falada... éh seja espontaneamente ou seja através da leitura de um texto... de um roteiro de um... documento qualquer que seja...

D: é possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?

ATP2: ... creio que sim... enquanto estava na escola eu sempre tive a preocupação em desenvolver essa questão da oralidade nos alunos... porque éh::: eu vejo muitos adultos hoje... éh... pessoas até bastante competentes nas suas profissões mas que têm uma dificuldade muito grande de se expressarem verbalmente... principalmente em público... na::: Pós-graduação mesmo agora eu tenho verificado nas apresentações dos trabalhos e seminários... colegas com dificuldade de falar em público de apresentar um trabalho... e eu sempre comento que nós vi/ éh vimos de uma escola onde nunca se trabalhou oralidade... né? nós vimos de uma escola onde não se privilegiou a oralidade... aluno não falava na sala de aula... nem pra conversar e nem pra fazer outras coisas pertinentes a disciplina.. raramente nos eventos festivos da escola... se escolhia... meia dúzia de alunos pra fazer um jogral ou declamar um poema... encenar um teatro mas... a oralidade como conteúdo de Língua Portuguesa nunca foi ensinado... pra nós... e eu vejo essa essa necessidade... de se ensinar porque hoje em dia a pessoa que sabe falar bem que se expressar bem... oralmente... ela::: não é pré-requisito mas ajuda bastante na hora de produzir um texto... o aluno que fala bem geralmente é aquele que escreve bem...

(pediu pausa e logo retomou)

ATP2: o professor de ciclo um... geralmente ele se sente mais à vontade em trabalhar oralidade com as crianças... porque as crianças são mais espontâneas... ah::: elas gostam mais de falar de contar sobre aquilo que elas viram ou ouviram veram/viram na TV leram em algum lugar... o adolescente já é mais retraído... pra falar... com... em classe... perante os colegas perante o professor... então ele já se retrai mais e às vezes o professor... por encontrar essa barreira já natural no adolescente ou no pré-adolescente... ou no jovem ele::: também num::: num::: vai a fundo ele também deixa... ah eles não querem falar eu não vou ficar insistindo... deixa cada um ficar na sua... né... fazendo o que eu to mandando tá muito bom...

D: éh... os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico com metodologias de ensino visando especificamente ao ensino da oralidade em sala?

ATP2: é especificamente não... mas alguns projetos éh... como por exemplo projetos da área de letramento... leitura... trabalho com leitura com interpretação... como por exemplo tecendo leituras ou mesmo... hora da leitura... são projetos que onde o professor deverá... trabalhar bastante oralidade... exige que se trabalhe tanto na leitura dos textos... como na discussão desses textos nos encaminhamentos que que essas leituras deverão ter... então específico de oralidade não mas... geralmente num projeto que trabalhe com leitura... a oralidade é:: essencialmente tá embutida ali...

D: certo... e esses projetos não é... que são da Secretaria da Educação né... éh:: vocês são:: éh:: capacitados não é... pra faz-los os ATP são capacitados e depois ah:: vocês capacitam repassam né? éh:: e/e você pode dizer alguma coisa então essas metodologias... pode comentar alguma coisa a respeito que você vê... que você acha interessante que vai ser... importante pra esse trabalho do professor?

ATP2: bom... ãh pegando como exemplo o tecendo leituras e o *Hora da Leitura*... éh:: esses dois projetos além de/de de de de... formação do ATP eles prevêm também a formação do professores através... éh de videoconferências então é um:: ambiente né? que nós temos em cada Diretoria de Ensino onde os professores são levados... para assistir... a videoconferências e realizar atividades pedagógicas... normalmente têm os organizadores da videoconferência os responsáveis pelos projetos... e:: normalmente eles passam uma pauta antes onde a gente... já vai preparado com uma leitura feita para uma discussão em grupo... e por exemplo o *Tecendo Leituras* trabalhou muito com a comparação... de textos... éh:: por exemplo a questão das fábulas... nós trabalhamos uma videoconferência com fábulas... e levamos assim:: algumas fábulas... com/em autores diferentes... pra comparar as diversas versões... por exemplo a raposa e as uvas... nós trabalhamos com três versões diferentes dessa fábula... então uma metodologia interessante... você trabalhar com comparação de textos... e aí falar... o que cada uma tem:: em comum e o que/no que elas diferem né? esse é mais específico do *Tecendo Leituras*... ah:: no *Hora de Leitura* aí já trabalha com todos os tipos de textos... *Tecendo Leitura* são com textos clássico... o *Hora da leitura* trabalha com jornal com revista... com conto com teatro com música... aí já envolve uma metodologia mais ampla...

D: certo... quer dizer que esses tex/esses projetos da Secretaria... estão partindo do texto escrito para trabalhar a oralidade né? eles não partem por exemplo da fala do aluno... de uma gravação com a fala do aluno para ser trabalhada/tem algum projeto assim?

... olha... numa das videoconferências eles mostraram um trabalho com cordelistas... com literatura de cordel... e eles mostraram alguns trabalhos feitos nas escolas com alunos fazendo essa questão da literatura de cordel eu achei bastante interessante né? ...éh:: por exemplo também foi daí foi comparada a questão da literatura de cordel hoje em dia com o "rap"... que os alunos fazem muito bem na escola... e que é pouco valorizado pelo professor... pela escola em geral né? ... é é pouco valorizado aí foi falado dessa importância de... de se trabalhar oralidade por exemplo a partir de alguma coisa que o aluno goste de fazer... né? "rap" essas coisas eles gostam de fazer bastante... né?

D: éh... há um efetivo acompanhamento uma cota de acompanhamento quando essas... metodologias e projetos são:: são repassados né? como você disse aos professores... o acompanhamento dos resultados dos projetos né? por parte da oficina... dos ATP nas escolas assim.. eles apresentando algum relatório algum gráfico ou alguma forma de... demonstrar ah... o aprendizado não é... do aluno tem alguma coisa assim?

ATP2: olha normalmente éh:: éh a gente pede muito pro professor portfolio de aluno... porque já que a gente... co/isso quando a gente não pode ir à escola... quando a gente vai à escola a gente:: verifica "in loco" lá se o projeto ta acontecendo ou não... mas como é difícil você visitar todas as escolas

(tosse) aqui no nosso né/nessa diretoria nós temos mais de cinqüenta escolas... então... fica difícil de acompanhar... mas a gente pede muito portfolio dos alunos... trabalhos que os alunos produzem... eles éh às vezes o professor éh:: grava em vídeo em áudio o trabalho dos alunos e manda pra gente... pra gente ter um acompanhamento... independente disso existe todo um acompanhamento por parte da Secretaria de relatórios avaliações que a gente preenche... dados de quantia de professores que participaram alunos envolvidos enfim... todo aquele acompanhamento que:: todos os projetos precisam ter né?

D: éh:: você poderia me falar a respeito do embasamento teórico adotado para desenvolver esses projetos sobre ensino... né? de oralidade em sala de aula... é que a Secretaria vem desenvolvendo né? porque... fora os da Secretaria...

ATP2: é a gente não tem tido nem muito tempo de desenvolver algum projeto... de nossa autoria porque se a gente consegue dar conta dos da Secretaria a gente já fica bastante feliz né? são muitos projetos... mas o embasamento teórico que eles propõe pra gente é a leitura dos autores que trabalham com a... éh:: leitura de textos... (vozes) leitura de textos autores já:: que escrevem bastante sobre leitura e literatura... como é Ângela Kleiman Isabel Solé né? tem um livro da Isabel Solé que chama *Estratégias de leitura*... tem o da:: Ana Maria Machado *Por que ler os clássicos desde cedo*? então nós temos um embasamento teórico... desses desses autores dessas pessoas né? a questão da Ângela Kleiman que trata né? do texto e do leitor... da construção dos significados... que mais?

D: certo é:: e o que você poderia me dizer a respeito de uma descrição da língua falada ou mesmo de uma gramática do português falado?

ATP2: ... olha... éh:: na:: tem né? tem uma obra que chama... eu não me lembro o autor agora aqui *Gramática do português falado* porque... muitas vezes o:: o:: o aluno diz pra gente "ah eu não sei:: gramática"... ãh? fa/quando a gente está dando aula daí você fala não mas o que você tá dizendo aí você já está usando totalmente a gramática "eu não sei gramática" você já tá construindo um enunciado... perfeitamente dentro da gramática convencional... né? muitas vezes ele não usa as regras gramaticais da escrita na fala... e:: nem sempre isso é possível mesmo... e é isso que:: que:: a gente tenta mostrar pro aluno né? que a/a já... pelo menos há uns quinze anos a/a mudança de do ensino... éh já vem sendo feita nesse sentido que língua... oral é uma coisa ela tem regras... ela tem características próprias...

D: [regularidades

ATP2: ela tem regularidade... enfim ela tem todo um conjunto de características que a diferem da língua escrita... e que a gente... como ah eh leitor e escritor... proficiente a gente/e como né vamos dizer... éh falador proficiente... a gente deve:: co/saber:: transitar por essas duas modalidades de língua oral e língua escrita... a:: a:: acho acho que é nessa gramática aí eu não me lembro agora de cabeça que mostra bem isso essa questão da da dessa trans/transi né? desse trânsito que existe entre língua oral e língua escrita...

D: éh:: dos quatro autores que eu vou citar agora... você tem essas opções... tá? (mostro um texto escrito) pra responder... não conheço... já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra... conheço bem sua obra né? por exemplo cita um... pode não ser necessariamente esse tá bom? então ou vou falando os nomes e você vai respondendo... Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP2: já conheço já então é aquela *Gramática do português falado*...

D:

[certo você já ouviu falar...

D: você já já:: estudou essa obra já teve::

ATP2:

[já consultei pra:: pra::... montá alguma coisa...

D: [consultou... hum hum... certo...
D: Dino Preti...

ATP2: não... esse não conheço...

D: [não?

D: o Projeto NURC?

ATP2: não.

D: não conhece...

D: éh:: Luiz Antonio Marcuschi?

ATP2: o Marcuschi... o Marchuschi...se não me engano ele está na:: no:: nos indicadores de leitura do:: *Ensino Médio em Rede*... não tenho bem certeza... não posso dizer bem pra você...

D: [certo... hum hum

ATP2: ...teria que consultar...

D: Wânia Milanez?

ATP2: não... não...

D: nunca ouviu falar?

ATP2: não...

D: éh:: além dos já citados... você conhece algum autor que trate da:: ou da Análise do:: do Discurso ou da Análise da Conversação/ assim de cabeça que você lembra agora?

ATP2: ... não tem aquele menino lá:: o João Wanderlei Geraldi... ele não:: não trata dessa questão da Análise do Discurso acho que eu já li alguma coisa dele...dentro di/dé/dessa questão do... do que... acho que tem aquele livro é:: *Ler e escrever compromisso de todas as áreas* ele fala alguma coisa dessa questão... né? da gramática... do discurso...

D: e da:: Análise da Conversação você se lembra assim de algum autor?

ATP2: não não... Análise de Conversação eu não me lembro... não...

D: ãh:: pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCNs aos projetos e metodologias desenvolvidas na nas oficinas pedagógicas... sobretudo aqueles relacionados ao ensino da oralidade?

ATP2: Olha... como eu te falei... não tem nenhum projeto específico que trabalhe oralidade... mas todos os projetos dentro da área de Língua Portuguesa eles estão é implicitamente tratando de oralidade... porque é se o professor... quiser... desenvolvê-los corretamente... quer queira quer não ele vai ter que lidar com oralidade do aluno... se não ele não consegue... por exemplo ah:: teve um::... uma etapa do *Tecendo leituras*... que tinha que trabalhar com o reconto oral... de alguma história... de tradição oral que o aluno:: conhecesse... então o reconto oral de de alguma história da família da região onde ele morava

D: [*Terra paulista* não é nome?

ATP2: oi?

D: *Terra paulista* (acho que tem um projeto assim)

ATP2: [*Terra paulista* trabalha

D: [trabalha né?

ATP2: [o::: ler:: o::: *Ensinar e aprender* trabalha...

D: [aprender...

ATP2: tem um/uma um uma parte dele que chama *Histórias que a família conta...*

D: [certo

Atp2: então... se o professor realmente quiser trabalhar aquele projeto na íntegra ele precisa trabalhar com oralidade...

D: éh relacionar com os PCNs?

ATP2: relacionado com os PCNs... no desenvolvimento da oralidade do aluno...

D: sem isso...?

ATP2: sem isso não dá né? não dá não tem jeito...

D: e na sua opinião... você acha que os professores... têm conhecimento dos PCN? Lêem Os PCN? Dominam um pouco?

ATP2: bom... desde que eu já entrei aqui... né? há cinco anos atrás muitas orientações técnicas já foram feitas baseadas no PCN em PCN né? ...éh::: teve uma última que veio/entrou no Ensino Médio que chama éh::: *Parâmetros em ação*... que veio um material excelente pro professor... de trabalhar atividades de leitura de escrita... e::: conseqüentemente de oralidade com alunos do Ensino Médio um material muito bom baseado nos PCNs/que os PCN já estão assim... vamos dizer... não é que ele ele já tá meio velhinho né? de noventa e oito pra cá ela já tá/outras coisas em cima dele... então *Parâmetros em ação*... éh::: éh *Parâmentos do Ensino Médio* já foram sendo divulgados... eu procuro sempre... quando éh faço alguma orientação pro professor... sempre estar embasada no PCN pra propor determinadas coisas pra eles né? ...e lógico sempre incentivando agora... esses últimos anos te/tiveram vários concursos né? então aí o professor foi::: obrigado a ler PCN se ele quisesse... éh::: passar nos concursos que a Secretaria promoveu tanto para professor quanto pra diretor de escola... supervisor de ensino... então... eu creio que estes últimos anos... eles leram bastante PCN...

D: muito bem... pra encerrar a entrevista você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito de oralidade e ensino?

ATP2: não só realmente reforçar... que ah::: ah::: nós... os professores que hoje estão... nas redes tanto estadual municipal quanto particular... provêm de uma escola onde a oralidade não foi privilegiada... e realmente precisa se fazer esse... esse::: despertar do professor para a necessidade de se trabalhar oralidade... porque a gente encontra muito adulto por aí ah::: ah às vezes colegas nossos que/mas que fala que tem dificuldade de falar de se expressar oralmente ah mas como... se você é/escolheu ser professor... né? ser professor tá::: é::: embutido aí que você tem que ter uma::: desenvoltura né? pra falar perante as pessoas... então às vezes eu fico um pouco preocupada com isso que::: os professores continuam reproduzindo aquela escola que nós tivemos e isso realmente precisa ser... despertado em nossos professores... tá bom?

D: muito bem muito obrigada...

ATP2: por nada...

Entrevista em Oficina Pedagógica da Capital com o ATP3

D: éh antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa na Oficina Pedagógica...

ATP3: bom a minha atuação é de... quase dois anos... faltam acho que uns quatro meses pra completar dois anos... eu sou formada em letras... pedagogia tenho mestrado na área de Educação minha área de pesquisa é alfabetização... eh:: toco de modo geral os... os projetos né? as ações dentro da área do nível dois ou do ciclo dois... e Ensino Médio... minha experiência é de rede pública estadual e escolas do SESI... paralelo a isso trabalhei também com edição de livros didáticos... tá?

D: muito bem... éh:: como você entende oralidade? de que modo você definiria oralidade pra mim agora assim... espontaneamente?

ATP3: bom... oralidade é quando você garante a interlocução... do indivíduo né? interlocução de professor aluno aluno/aluno e principalmente que a oralidade garanta essa interação entre aluno dentro do seu meio... e que a escola também garanta essa in/interlocução... e que de modo geral ela é bastante... desejável mas... pouco atingida... tá? nesse sentido... eu venho batalhando com essa oralidade já faz um bom tempo... é inclusive tem um livro *A língua de Eulália* do Marcos Bagno... que o:: a gente fez um projeto pra fazer um trabalho em () que são doze aulas né? você já deve ter lido esse livro... e:: nós estávamos transformando em teatro... pegando a Eulália porque a Eulália na verdade ela é só citada... ela não é personagem falante né? e:: estamos com o projeto aí meio:: parado... por uma série de problemas era justamente para desencadear esse trabalho... do trabalho com níveis de linguagem na escola... essa compreensão... dentro da escola do trabalho com alunos com os professores... e:: porque oralidade ela vai trabalhar com a linguagem espontânea... então... dentro da linguagem espontânea... o que é censurável.. tem que ser revisto... nesse sentido tá?

D: muito bom... ãh:: é possível então ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?

ATP3: é possível não deve... (risos) na minha opinião deve eu batalho e insisto nessa tese... deve... porque eu acho muito falsa essa linguagem que a escola tenta... in/introjetar no aluno como se ele fosse não-falante... e ele tem toda uma riqueza de linguagem de vocabulário que se ignora porque... de repente você fica... voltado pra aquilo talvez do livro didático... é ensinando a fala como língua padrão e esquece dessa riqueza... então eu acho que a gente acaba cometendo até alguns deslizes ou até crimes em cima da própria língua... tá bom?

D: éh:: os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos né? você disse que está há dois anos...

ATP3: não não eu procurei aqui na Diretoria... eu a/eu acho... eu acredito... não sei nem se eu acho... eu acredito... que:: os projetos dentro do campo da oralidade trabalhando com níveis de linguagem... ou até ouSANDo falar de Lingüística apesar que é uma coisa até... que não é nova... é um trabalho que depende também da formação do ATP... então... dependendo do curso dependendo da formação que ele teve... ele vai ter longe algumas certezas e outras não... mas se ele pouco viu Lingüística ou se esse estudo pra ele é... não é:: vamos dizer assim... o norte do curso mas é um curso meio secundário... eu percebo que... não é preocupação... eu vi/pelas coisas que eu vi aí assim numa geral... eu... não vi essa preocupação...

D: quer dizer que então não há assim um projeto ou metodologias né? de ensino visando especificamente ao ensino da oralidade em sala de aula você não tem visto isso ocorrer?

ATP3: não... não... específico de oralidade não... a oralidade ela é vista sempre dentro de vários projetos... é aí que a gente vem discutindo... que deveria o projeto tá voltado pra desenvolver oralidade que a gente tem... várias constatações de/a principalmente de Ensino Médio... quando eles

vão pra alguma entrevista... para trabalho ou pra algum... estágio eles são mal sucedidos... infelizmente... então é por isso que eu acho que... a escola fica... fingindo talvez que está dando oralidade... desenvolvendo aquilo que a gente falava de linguagem oral dentro da linguagem... "ah o aluno fala bem... ele desenvolve bem... ele devolve bem aquilo que ele aprende"... mas para o professor... específico para a escola... então saindo da escola... se vê... ele tem todo um contexto familiar em que ele também se comunica... e o da escola... e parece que aí as duas coisas estão totalmente separadas estanques... não é que tenha que haver uma mediação aí... não... mas pra ele sabe... ah::: trabalhar oralidade essa interlocução ou interagir com o outro... em várias instâncias... é a adequação desse discurso né? na/em vários setores... a escola não trabalha com isso... você tem casos isolados de professores que trabalham... nós temos algumas escolas professores que trabalham com oralidade no Ensino Médio ou no Fundamental... que tem esse objetivo já tem esse entendimento já entende... como é que tem que trabalhar oralidade na escola... e a gente vem insistindo porque nos Parâmetros tem lá todo um capítulo destinado a isso que esclarece desmistifica... desde o nível um não é só... lá pra cima não... mas que é pouco visto...

D: éh::: nesse sentido também então não está havendo capacitação para os ATP não é?

ATP3: nunca vi... nunca vi essa preocupação com a oralidade... o que eu vejo é assim alguns documentos são citados são ditos que... é importante desenvolver oralidade por exemplo no *Letra e Vida* você vai ver em termos de alfabetização... você vai ver isso outros pro/programas... mas específico da oralidade ela é apenas citada e lembrada como importante... mas ela não é destacada não tem nenhum projeto que seja o objetivo principal a oralidade... eu pelos menos não conheço... gostaria de conhecer... não conheço...

D: e como são vocês que capacitam né? os professores evidentemente que não... não tá havendo uma capacitação né?

ATP3: específico da oralidade não tem...ela é tratada... ela é vamos dizer assim... muitas vezes ela é um item de conteúdo a ser tratado dentro de um projeto de Língua Portuguesa... mas::: a oralidade eu vejo assim nos projetos de modo geral... ela é colocada... de lado como a Gramática... ou a Gramática Descritiva ou Gramática so/aquela Gramática que foi inter/internaci sabe? interna é () eu ouvi... uma discussão um pouquinho mais profunda foi no Teia do Saber... em dois mil e três... eu me lembro que com um grupo era um grupo bom... o profes/os professore também tinham todo/talvez essa preparação ou eles prepararam que foi na () da USP... então a gente discutiu muito essa importância da oralidade... foi o único momento...

D: certo... bem o que você pode me dizer a respeito de uma descrição da língua falada ou de uma Gramática do Português Falado né?

ATP3: eu não entendi/eu/eu li aí eu não entendi como eu poderia te...

D: é o que o que você tem visto assim tem lido tem sabido a respeito de uma descrição da língua assim falada... como existe uma Gramática não é uma Gramática Normativa né? da da Norma Culta...

ATP3: é uma Gramática descritiva uma Gramática Normativa... três... três níveis... então eu tenho assim... estudos pessoais... entre os professores... eles estão mais com a Gramática Normativa... e a mesma coisa quando eu vejo nas ca/nas orientações nas reuniões... dependendo da formação eles já têm... introjetado já algumas leituras em relação a essa crítica em função da Gramática... tem... mas de um modo geral o que predomina ainda é a Gramática Normativa... não é aquela Gramática contextualizada não é Gramática que parte do texto do aluno ou que parte de um texto de uma forma mais contextualizada... ainda é a Gramática muitas vezes que parte do conceito e conceitos que já deveriam ser revistos há muito tempo... é o que eu vejo... de modo geral é isso...

D: éh bem dos quatro autores... que eu vou citar agora... eu gostaria que você respondesse de acordo com esses itens... não conheço...

ATP3: não Ataliba eu conheço... conheço bem sua obra e o Projeto... justamente a Gramática do Português Falado que eu acompanho... tenho alguns volumes... são acho que já vários volumes... acho que são três ou quatro... tá? não utilizei necessariamente porque a gente não tem um projeto específico para trabalhar isso... não tem chance porque:: são tantos os projetos... fica muito difícil da gente/eu gostaria né? mas... não sei se vou conseguir voar assim... Dino eu conheço fui aluna dele... conheço a obra do NURC acompanho... muito legal ele já/tá aposentado e continua trabalhando na USP...

D: [na PUC né? na PUC agora...

ATP3: não ele também/ele ainda tem acho que pós:: acho que algum doutorado que ele ainda orienta na::

D: [é ele orienta:::...

ATP3: ele e o Isidoro ainda têm... são aposentados mas ainda tem... esse (Marcuschi) eu também conheço... conheço o livro dele... e a Norma Urbana Culta... e essa Wânia Milanez eu não conheço...

D: o Marcuschi você conhece... conhece a obra dele né?

ATP3: [conheço... conheço...

D: e a Wânia Milanez não... nunca ouviu falar?

ATP3: [não... não

ATP3 quem que é ela hem?

D: ela... ela... ela desenvolveu um projeto em 1993... pra ensinar... pra valorizar o ensino da oralidade:: e ela fez cursos de capacitação... na época... teve até uma ATP lá de/que eu ainda vou entrevistar de (nome da cidade) que fez esse curso com ela...

ATP3: [() faz treze anos né? em noventa e três...

D: mas... pelo que eu sei acabou em nada porque eu não tenho/não sobrou vestígio sabe? eu estou pesquisando eu não encontrei nada dela...

ATP3: é isso que eu estou te falando... a gente não tem éh:: documento até eu gostaria de ver se eu acho alguma coisa dela... porque a gente tem... arquivo morto e muitas publicações... pode ser até que eu ache alguma coisa né?... mas eu não a conheço... eu sempre leio as fichas técnicas das pessoas que participaram (de cursos e de capacitações) e ela é um nome assim pra mim... um nome estranho... não conheço não...

D: éh:: no:: no Arquivo Institucional lá do do Centro de Referência Mário Covas eu procurei não encontrei... em noventa e três tudo o que tem lá registrando na época... e o mais interessante é que em cima dessa capacitação ela acabou escrevendo um livro que chama *Pedagogia do Oral*... e meio em cima/eu sabe? todo/todo voltado...

ATP3: [isso:: agora ela já formalizou...

D: é foi... foi a tese de mestrado dela...

ATP3: (na escola) de tempo integral... e eles lá na videoconferência... falaram no lançamento... que eles estaria resgatando materiais que foram publicados... materiais muito bons... então eu tenho a impressão que... alguma coisa pode surgir aí né? ...

D: (mostro o texto) olha/eu preciso voltar um pouquinho porque é assim... você acabou respondendo aqui... essa questão aqui... né? porque isso aqui na verdade... tanto o Projeto NURC ah e esse Projeto da Gramática do Português Falado... elas/na verdade fazem uma descrição da língua falada... como é a língua né? isso embasados na Análise da Conversação e em outras... me parece que isso não ficou claro...

ATP3: é assim... o o/a descrição que eles fazem é a partir/é como o: Marcos Bagno coloca... na *Língua de Eulália* em todo trabalho ele é um pouco mais rigoroso mais crítico né?... e::: então é:: a/assim... éh::: o português brasileiro... o português falado no Brasil... e que nós brasileiros ao falarmos a gente tá.../na medida/com essa dinâmica da linguagem ou da fala... a gente tá... vamos dizer assim... compondo estruturas que a Gramática... a outra Gramática... que não é da língua falada... ela ignora então ela tem... formulações baseadas mais em textos literários... em Clássicos... né? algumas coisas convencionais...

D: [na escrita né?...

ATP3: é mais na escrita e também ah/ah... tem uma... uma descrição mais bem feita... e::: é então essa Gramática ela é muito mais dinâmica porque ela procura... vamos dizer assim... do ponto de vista científico explicar... aquela construção...

D: [como é a língua...

ATP3: isso... ela é/ por isso que ela fica volumosa... fica imensa... nunca termina... né? e acho que a/uma das Gramáticas que chega um pouco mais aí é aquela do... Perini né? do Perini... *Gramática Descritiva*... e essa da Maria Helena Mora/Moura Novaes né? que tem um volume muito legal né? isso...e::: mas ela... ah::: o que a gente tá::: vendo e que::: o uso dessas Gramáticas ou essa percepção dessas estruturas da língua... ela ainda não atinge a escola porque ela tá preocupada com essa entre aspas norma padrão... essa Gramática Normativa... fica por isso... fica parecendo assim coisa assim sabe?... de/né? de/de grupo científico... da Universidade de Minas Gerais... Rio Grande do Sul... São Paulo... Rio de Janeiro...

D: [UNICAMP

ATP3: [UNICAMP... é eu falo São Paulo já tô... colocando UNESP... UNICAMP... e USP né? e chegando agora... eu digo agora porque constantemente fala na PUC... puxa a orelha da PUC... A PUC já teve chance de fazer isso há muitos anos e começou um pouco tarde e sempre teve um campo de pesquisa bastante avançado... em termos de Lingüística ela... ficou na rabeirinha né? e agora estão correndo atrás (risos)

D: [demorou né?

ATP3: é estão correndo atrás... (risos) é o que eu ouço eles falarem...

D: éh::: pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCN aos projetos e metodologias desenvolvidas na OP? todos né? todos e::: sobretudo aqueles relacionados ao ensino da oralidade que acabam não acontecendo por enquanto...

ATP: agora tem assim... eu percebo assim de um modo geral os projetos... já partindo da própria Diretoria do nosso grupo de trabalho... não só o ATP de Língua Portuguesa mas a gente tá

buscando... ãh os Parâmetros de uma forma assim pra clarear um pouco mais... utilizando um documento que já está com... dez anos... por aí ou mais... então esse documento tem de ser utilizado... tanto que é assim... aquela... sabe? éh::: uma coisa muito bem escrita tal... e totalmente lá... logo quando saiu o comentário era esse né? muito bem escrito tãrã... mas éh não tem nada da realidade... mas hoje em dia essa preocupação são duas coisas... dentro dos projetos que a gente busca... como fonte primeira... são os textos dos Parâmetros Curriculares... e mais os resultados do SARESP¹... então nosso trabalho gira em torno desses dois eixos... de um modo geral... tá?

D: certo... bom... nossa entrevista está sendo encerrada e eu gostaria de saber se você teria mais alguma coisa... alguma opinião a dar a respeito desse assunto tão instigante que é a oralidade né? na sala de aula... (risos)

ATP3: não eu só complementando que você parece que acertou na mosca no sentido assim/é uma preocupação minha... pessoal... quando eu entrei aqui há um ano e meio quase há dois anos atrás... eu vim assim a toda querendo montar um projeto em cima de oralidade... e tinha como apoio o professor Manoel... professor de Lingüística da USP... o Professor Doutor Manoel... esqueci o sobrenome dele... e eu estou assim com o::: e-mail dele... com/ele fala assim... você montando eu vou te ajudar... e até agora eu não consegui... não consegui... eu fico TRISte... então... ele/e ele cobra... quando? sabe? eu não sei se ele faria isso graciosamente... como que se/até ele até expôs o problema de verba... alguma coisa... ele até teria como tá... resolvendo esse problema... mas éh::: que::: não sei se 2005 foi o ano... DOS projetos... em Língua Portuguesa foram muitos... muitos... muitos... a gente precisaria de um segundo ATP... e esse segundo ATP veio na metade do ano outra metade foi embora... então... não tinha como a gente tá... porque eram projetos demais... era *Estação da Luz*... era *Ler e viver*... *Tecendo leitura*... *Hora da leitura*... são muitos... depois vinha... *Olimpíadas de Língua Portuguesa*... e outras coisas que tem recu/ressu/reforço depois você tem SARESP... nossa é tanto tra/

D: [Terra paulista...

D: não... tem uma porção de coisas... e::: e::: e não é apenas você acompanhar o projeto... você tem que/né? tá organizando toda uma orientação... legal estudando pra isso... lendo procurando referência... então não é uma coisa/e além disso tem a parte burocrática... nós fizemos ah... um levantamento pra cada evento desse você tem que... pra montar uma OT² por exemplo... acompanhar uma videoconferência... envolve problema de pagamento de transporte... é lanche... é café... é recibo... é efetivo exercício... é convocação... é e-mail... é lista de presen/então cê tem um... um... rol... de::: de tarefas a realizar... que realmente...

D: [então o sonho né? o sonho fica de lado...

ATP3: [fica de lado...

ATP3: enTÃO...esse meu SONho... ele tá aí... e::: de vez em quando ele... faz uma coceguinha assim... mas eu não sei como que eu... operacionali/eu/a operaci/opera/ parte de... ãh::: equalizar::: ou concretizar::: tá ficando um pouquinho de lado...

D: certo... bom... olha... eu acabei pulando uma aqui se você quiser responder agora... éh::: olha... além dos já citados né? que foram os quatro::: autores... eh::: você conhece algum autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação... já trabalhou... gostaria de conhecer melhor...

ATP3:e tem vários outros autores...

¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

² Orientação Técnica.

D: algum assim que você lembre assim... de cabeça

ATP3: to tentando lembrar ... ah::

D: [da própria bibliografia dos projetos...

ATP3: ... péra lá... deixa eu lembrar os últimos livros que eu peguei... tem um de Análise do Discurso tenho um do:: não sei se é o Rodolfo Ilari... tem o do Marcuschi... tem um do::... é um professor da UNICAMP... nossa ele tem... não estou me lembrando agora... ..

D: ah tudo bem... já...

ATP3: não me lembro... mas ele tem o:: são os livros/são tão grandes assim... tem esse do Marcos Bagno... que ele tá sempre fazendo essa... essa análise... ou/é/é/as linhas de Lingüística elas hoje se dividem tanto... nossa é tanto nomes/e:: mas eu esqueci o nome deles... é...

D: [Stella Maris... Stella Maris Ricardo/Ricardo Bortoni também... que trabalha com oralidade em Brasília...

ATP3: tem o Fernando Taralo...

D: [há... há

ATP3: quem mais? ah um/tem tem vários... realmente agora eu não to conseguindo lembrar..

D: [tá ótimo...

ATP3: se você tivesse falado... eu até pegaria lá... tá tudo na mesa...

D: não... mas está tudo bem... está... está perfeito... muito obrigada...

Entrevista realizada em Oficina Pedagógica da Capital com o ATP4

D: éh:: antes de iniciarmos a entrevista... eu gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa aqui nesta Oficina Pedagógica...

ATP4: eu sou formada em Letras com Inglês::... fiz curso de extensão universitária... tá? em Lingüística... e minha função como ATP... é assim prazerosa... porque eu posso... tratar... e trabalhar com professores... e que vão atuar em sala de aula... que é o objeto do nosso público alvo né? fazer acontecer na sala de aula a melhoria da compreensão leitora... e da capacidade de escrever...

D: certo muito bem... bem... agora eu gostaria de saber como você entende oralidade? de que modo você define oralidade?

ATP4: a oralidade... seria né?... seria a língua padrão do Brasil digamos assim... é a língua falada... um pouco distanciada da língua... aceita digamos assim... é como a norma culta né? então eu acho que a língua falada... existe uma norma... um padrão... existe a/aquela que é aceitável aquela que é a correta... e existe também aquela que... realmente... foge dos padrões da norma culta... mas eu acho importante... essa oralidade...

D: hum... hum... certo... éh::

ATP4: desculpa... essa oralidade seria estudada... é isso que eu queria completar... não só oralidade... que essa oralidade seja estudada... em diferentes níveis do nosso Brasil...

D: certo... éh:: e é possível é:: ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?

ATP4: ... é uma questão às vezes um pouco difícil quando você trabalha numa sala... onde tem assim alunos de procedência diferentes... mas é possível sim pelo menos... mostrar qual seria... digamos assim... a média aceitável... se é que assim que eu posso falar né? aquela é a oralidade que não fugiria tanto do padrão...da norma culta... mas realmente ela está bem distanciada... dos nossos alunos... é...

D: ãh:: os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando especificamente... ao ensino da oralidade em sala?

ATP4: mais de primeira a quarta... existe o::: o projeto *Letra e vida*... dentro do *Ler e viver*... que é um projeto também da Secretaria da Educação... nós também trabalhamos isso como professores de quita a oitava... trabalhamos também com professores de terceira e quarta série em *Dinâmicas de leitura*... tá? e dentro da leitura... a gente... assim mesclava... né? a fala... o aceitável... o correto...

D: [certo... a adequação...

ATP4: a adequação à norma culta... e também existe um outro projeto que se chama... *Escrevendo o futuro*... que é do CENPEC¹... da Fundação Itaú Social... que é pra melhorar... a escrita... mas através da escrita o aluno lê bastante e melhora também a sua... oralidade a sua fala... a linguagem popular né? que...

D: certo... e:: desses projetos que você::: acabou de citar ou algum outro que você::: te ocorra que você se lembre né? éh::: qual a metodologia que você acha que melhor corresponde assim a esse trabalho com oralidade?

¹ Centro de Pesquisa para Educação e Cultura (CENPEC).

ATP4: a oralidade? olha... normalmente é partindo assim dos requisitos básicos do aluno né? é o que ele trás... e a partir do que ele trás... procurar melhorar... procurar melhorá-lo... explicar os caminhos... não só na a linguagem oral mas também através da linguagem escrita... ampliar assim os horizontes da leitura... pra melhorar a oralidade dele... porque ele fala... o que ele houve... mas a partir do momento que ele começa a ler mais... que ele começa a se interessar... é despertado pelo gosto da leitura... ele vai melhorar a oralidade... agora depende do ambiente em que ele mora né? que muitas vezes entra em conflito... você trabalha em sala de aula... trabalha... com toda essa oralidade... digamos assim que seria aquela mais correta que a gente espe/espera que o aluno venha a produzir a falar... e chega no ambiente dele... ele fala o que ele ouve... o que ele escuta e realmente... com a gente talvez ele se polície pra falar... mas em casa ele... fala dentro do padrão que ele está acostumado...

D: certo ... éh:: assim os ATP capacitaram os professores de modo que esses pudessem aplicar em sala de aula... algum projeto alguma metodologia voltada pra oralidade assim não especificamente assim... não tão ligados aos projetos da Secretaria?

ATP4: existe o *Tecendo leituras... a Hora da leitura...* que desenvolvem... paralelamente ah::... ao ler e compreender... também a oralidade... existe também como eu te falei o *Letra e vida...* que é de primeira a quarta... outros de quinta a oitava... e existe também toda uma preocupação mas realmente eu acho que ainda estamos a dever aos nossos professores... assim um::: focar melhor esse assunto... acho que ainda... assim esse assunto ainda não é bem desenvolvido não...eu acho que existe assim... éh porque a gente tem muitos projetos ... então a gente fica envolvida nos que vêm da Secretaria da Educação... e realmente acaba não desenvolvendo um próprio... pra atender exatamente essa demanda... que seria... né? realmente estudar a oralidade dos nossos alunos...

D: ... certo... eh:: há um efetivo acompanhamento quanto à aplicação dos resultados dos projetos né? esses que você acabou de citar e ou outros né? por parte dos ATPs nas escolas... assim com a apresentação de relatórios... de gráficos... de uma produção mesmo não é? de aproveitamento do aluno e tal?

ATP4: olha... ãh quando se trata assim de um curso... e não de OTs isoladas... Orientações Técnicas isoladas... a gente pode cobrar mais... porque tem aquele retorno... são os mesmos professores... quando as orientações técnicas a gente chama assim eventualmente um grupo de professores daqui ou ali... fica mais difícil... mas existe cobrança sim... eles em relá/em relatórios não... em socialização... a gente socializa o que eles ãh vamos supor... puderam observar na escola deles... o/as experiências melhores... e isso tem trazido resultado... porque muitas vezes o/o relatório... a gente não tem tempo de ler... ou eles mesmos se a gente passa pra eles... eles também não têm tempo... então a coisa é mais dinâmica... é na oralidade mesmo né? na/na na parte verbal... mas isso éh... sempre é cobrado... vamos supor a cada/a cada Orientação Técnica que eles voltam... a cada capacitação... é comentado o que foi feito... eles apresentam os trabalhos apresentados... os resultados que a gente cobra deles... então existe sim essa preocupação... tá?

D: certo... um acompanhamento né? bem... éh:: nesses projetos ainda... qual foi o embasamento teórico adoTAdo para desenvolvê-los não é? éh:: especialmente aqueles que dizem respeito à oralidade não é?

ATP4: como eu te falei... dentro da/nessa parte da oralidade... eu acho que ainda a gente está a dever aos nossos/aos nossos professores... ainda falta assim um di/direcionamento maior... eu acho que a oralidade é mais estudada de primeira a quarta... não tanto de quinta a oitava ou Ensino Médio... eu acho que fica a dever.. o embasamento... é::: dentro do::: assim aqueles/aqueles nossos... como é que fala... a gente até cita muitas vezes o professor Ataliba de Castilho... que a gente... conhece o trabalho dele... ou mesmo o Dino Preti... todos esses... a gente procura assim bibliografia... orientar os professores... passar assim... textos ah::: que/que eh::: que mostrem essa oralidade...

entendeu? então o embasamento mais é/é é em textos mesmos... na base de textos e esses autores mais conhecidos... da da parte da Lingüística que trabalham também com toda essa gravação de... de... oraliDAde e... e regionalismo também... dentro disso aí... mas eu/eu ainda falo... ainda acho que a gente... está a dever... mas não por culpa nossa... por falta de tempo... por falta de tempo... mas é um pro/é uma coisa que a gente pode pensar... e encaixar... se houver (risos) se houver como...

D: éh... e o que você poderia me dizer a respeito de uma descrição da língua falada ou de uma gramática do português falado... assim em termos de... de um estudo né? sistematizado sobre a:::fa/ a fala numa interação... um estudo científico da fala numa interação...

ATP4: eu acho que a/a que linguagem falada... está muito sintética... muito abreviada... ela... até::: eu posso dizer assim que... muitos alunos falam por códigos... códigos às vezes indecifráveis... mas que é... é uma tendência né::? a língua ela não é estática ela é dinâmica... e dentro da gramática... eu não entendi o que você perguntou... a segunda parte...

D: é assim... de uma::: de uma gramática do português falado não é?

ATP4: se/se há um distanciamento?

D: é se há uma... é uma... uma descrição... um trabalho... científico de descrição de::: e de compreensão de como é a fala numa interação... né? do ponto de vista de como é a interação entre as pessoas... na interação humana... como é a fala humana?

A fala humana... ela é... é... é importante... porque através dela o ser humano se comunica... seja através da fala... seja através de sinais... a comunicação é uma coisa fundamental nas nossas vidas... sem ela é impossível né? e::: agora... o poder das palavras é perigoso... realmente... mas eu acho assim... que a fala humana... os registros de vários níveis da fala humana... é uma coisa assim que vai... ãh::: um passaporte do... do indivíduo né? a fala do indivíduo éh::: mostra o nível de escolaridade... é um registro dele... então esse registro... ele pode melhorar? pode... mas eu acho assim... que ela determina... de onde ele vem... e pode também no caso que ele melhore em relação ah::: ah::: a parte gramatical... sei lá... até::: apagar as marcas de onde ele veio... digamos assim... mas eu acho assim importante... haver esses registros e essas comparações... e fundamental para a comunicação... agora... resta saber... pra onde vai a nossa língua... brasileira né? que não é mais a portuguesa... é abasileirada...

D: correto... ah::: agora eu vou citar quatro autores... e eu gostaria que você respondesse de acordo com esses itens... né? (mostro um texto) eu cito um nome você diz... “não conheço”... “já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra”... “conheço bem a sua obra”... cita né? e se já utilizou...

ATP4: o Ataliba Teixeira de Castilho foi meu professor em (nome de duas cidades) de onde eu venho... inclusive um... um desses últimos dias eu o vi na televisão... certo... tive o prazer de vê-lo... tenho acompanhado o trabalho dele... acho assim excelente... como o Dino Preti também... (aponte para o texto) ah::: sim conheço sim a sua obra o projeto... da Gramática do Português Falado que a: ach/que a vida dele foi toda praticamente voltada... nesses diferentes falares né? o Dino Preti... ãh::: também... também... conheço bem a sua obra... esse projeto (aponte para o Projeto NURC) mas infelizmente não tivemos oportunidade de aplicá-lo aqui... seria interessante... quanto ao Luiz Antonio Marcuschi não... já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra... também a Vânia Milanez mesma coisa... opção b... já ouvi falar da autora mas tive pouco contato... tá? eu estou há pouco tempo como ATP...

D: quanto tempo?

ATP4: éh::: oito meses... oito meses... eu apenas pude desenvolver os projetos que já estavam caminhando... o único projeto que eu desenvolvi... foi o *Dinâmicas de Leitura* voltados para professor de terceira e quarta série tá? então realmente... é isso aí...

D: além desses autores já citados você conhece algum ator/autor aliás que trate da::: Análise do Discurso ou mesmo da Análise da Conversação?

ATP4: ... desliga um pouco que eu já/eu vou pensar ... da Análise do Discurso são vários... além desse/desses já citados... no momento assim não/não me ocorre... mas a gente tem sempre trabalhado com Bakhtin... com outros assim importantes né? que fizeram um diferencial bem grande... para que a gente pudesse capacitar os nossos professores...

D: tudo bem... éh::: pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCNs aos projetos e metodologias desenvolvidos na::: nas OPs... nas Oficinas Pedagógicas de um modo geral... e também aqueles relacionados ao ensino da oralidade?

ATP4: olha... existe na rede pública por/da parte nossa dos ATPs uma preocupação muito grande de articular todas as propostas com PCNs... mas muitos professores eles são muito resistentes... eles... trabalham há vinte anos daquele jeito e não querem mudar... então existe uma resistência muito grande... embora a gente mostre caminhos... a gente... fale né? cite autores passe bibliografia... passe::: digamos assim obras né? pra eles... repasse... eu eu sei... e muita vez eles são multiplicadores eles vêm em HTPCs nas escolas têm que repassar para os seus colegas... e isso às vezes não acontece... não porque eles não queiram... talvez porque não tenha espaço... algum assunto se torne importante pra falar e eles... digamos assim... mas normalmente todo planejamento da rede pública é feita articulada com os PCNs... todas as escolas têm os PCNs... é feita em cima deles... certo? mas essa parte da oralidade... embora nos livros didáticos apareça... seja trabalhada... eu ainda acho que... estamos... engatinhando... é/um é uma parte que precisa ser melhor trabalhada... tá? pra que a gente possa conseguir um resultado mais eficaz né? da::: digamos assim do crescimento do aluno... na Língua Portuguesa... tanto da parte oral como da parte escrita... tá?

D: bom eu agradeço nós já estamos encerrando a entrevista eu gostaria de::: que você se tivesse mais alguma coisa a dizer na::: sobre a oralidade sobre o ensino da oralidade né? falasse agora...

ATP4: então... sobre a oralidade... é como eu falei pra você... eu acho que é/esse campo... pra nós tem que ser melhor explorado... para que a gente faça Oficinas PedaGÓgicas... Orientações Técnicas certo? oficinas de trabalho... com a oralidade... desenvolvendo em cima de textos... contos... fábulas... crônicas... né? trazendo ah::: da parte escrita a melhora da parte da produção oral... eu acho que é um campo que vai ser explorado... você está de parabéns pelo seu trabalho... e gostaria de saber o resultado da sua pesquisa...

D: vocês saberão... com certeza... muito obrigada...

Entrevista em Oficina Pedagógica da Capital com o ATP5

D: antes de iniciarmos a entrevista eu gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa aqui nesta oficina...

ATP5: bom Amália eu... sou já daquela geração de algumas décadas atrás... eu fui formada pela Universidade de São Paulo... Letras na USP... éh:::... entrei na Faculdade muito nova eu tinha dezessete anos quando eu comecei... eu era a mascote do meu grupo... eu tinha companheiras de banco que... tinham filhos da minha idade... sofri bastante por causa disso... porque o conhecimento de mundo delas não era o meu conhecimento de mundo... isso daí influía muito no nível dos trabalhos que nós apresentasse/apresentávamos... não que eu estudasse menos que elas... eu estudava igual ou mais... mas é que as minhas idéias não eram maduras o suficiente naquela época como eram as idéias das minhas colegas... eu me me meti numa Faculdade de cinco anos... porque eu escolhi fazer Português... Fancês e Italiano... e aí chegou o segundo ano eu encontrei uma amiguinha e nós decidimos que tínhamos que sair de lá em quatro... então nós fazíamos faculdade manhã... tarde... e noite... respirávamos USP... era todos os dias da semana e de sábado e de domingo a gente se reunia uma na casa da outra... ou fazíamos... naquele tempo... Estudos dos Problemas Brasileiros... que nós tínhamos que cursar... como uma disciplina à parte sábado de manhã... bom depois eu terminei a faculdade em mil novecentos e oitenta e dois... e a partir daí eu me dediquei ao magistério nas escolas públi/na escola pública... sempre na rede pública... trabalhei um tempo no (Sacreker) a experiência não foi muito agradável porque na mesma época eu trabalhava com alunos da favela... e eu achava que eu era muito mais importante... na rede pública do que na rede particular... por mais que eu ganhasse MUITO bem na rede particular... trabalhei só um ano e deixei... continuei com as minhas quarenta horas no Estado... que era naquele tempo que a gente trabalhava quarenta horas... que o noturno tinha cinco ou seis aulas... éh::: trabalhei muito tempo à noite fazendo vespertino e noturno... trabalhei em escola modelo... trabalhei em escola de favela... gosto muito da sala de aula eu acho que trabalhar com aluno... ele te rejuvenesce todos os dias... você aprende um pouco com ele e ele te faz você estar ativa e viva... não dá pra deixar isso daí... aí eu casei e fui morar no exterior... morei dezesseis anos na Argentina... e lá os primeiros anos eu não trabalhei... eu não fiz nada eu só... lia e estudava um pouco pra mim mesma porque eu morava numa cidade pequena... longe de tudo... aí... de repente foi o "boom" do MERCOSUL e com o MERCOSUL a importância de aprender português... então eu fui ensinar português pra estrangeiro... e::: como em terra de cego quem tem olho é rei... eu com o meu diploma da graduação... fui habilitada a dar aulas no nível terciário... formando professores de português pra rede pública deles... que/na qual eu não tinha acesso por ser estrangeira... eu não podia dar aula na rede pública porque pra trabalhar na rede pública é necessário que você seja cidadão... é uma/é uma regra... então eu fui trabalhar formando professores no nível terciário... fui fazer formação... ensinei português pra estrangeiro... aprendi MUITO com eles... eu tinha uma aluna que ela tinha setenta anos já... ela era/foi professora de Língua e Literatura Espanhola... ela me ensinou MUITO de espanhol... a gente fazia um trabalho de gramática comparada muito "legal"... gosto muito de trabalhar a Gramática da Língua Portuguesa... sou uma CHATA nessas questões gramaticais... reconheço... (tosse) mas foi tudo pela necessidade de ensinar o outro... que me fez estudar um pouco mais o meu... e depois eu voltei pro Brasil em dois mil e um... no final de dois mil e um... e voltei pra rede pública em dois mil e quatro... eu comecei como OFA¹ no EJA² que é outra maravilha que existe... é muito bom trabalhar com aquele aluno motivado que vem com vontade de aprender... com sede de conhecimento... aí eu prestei o último concurso público... ingressei aí... ingressei em dois/em julho de dois mil e quatro na primeira leva desse concurso... e voltei pra rede... trabalhei com oitava série... e eu tinha uma oitava série desse projeto de *Ler para aprender* que é *Recuperação de ciclo*... sala mista *Classe de aceleração*... e eu fazia orientação técnica na na Diretoria de Ensino todos os meses... e foi aí que eu entrei em contato com a ATP de Língua Portuguesa... no início de dois mil e cinco ela me convidou pra vir trabalhar com ela... e eu

¹ Ocupante de Função Atividade (OFA)

² Educação de Jovens e Adultos (EJA)

achei ótimo porque é uma pessoa muito preparada... ela é fantástica... eu acho assim::: uma pessoa com muito conhecimento... eu falei... “vou aprender um monte com ela” eu vou pra lá... primeiro eu ponderei muito... pensei muito... fui conversar com muita gente porque eu tinha que deixar a sala de aula pra fazer isso... e eu tinha no ano de dois mil e cinco aquilo que eu queria mesmo... eu tinha/Ensino Médio porque eu gosto de trabalhar com o aluno... grande... ou eu trabalho com quinta série ou eu trabalho com Ensino Médio... e de preferência segundo e terceiro anos porque aluno de primeiro ainda sofre de síndrome da oitava série até a metade do ano... então... aí eu vim pra tra/trabalhar na Diretoria de Ensino eu comecei na Diretoria no dia quatro de março de dois mil e cinco... no final do mês de março a minha mentora me abandonou... ela foi trabalhar na CENP... ela foi convidada pra trabalhar pra integrar a equipe de Língua Portuguesa da CENP e ela está lá... então::: pra mim é um mundo foi um mundo assim completamente diferente... eu aprendi o ano passado muita coisa... fiz muitos cursos... participei de muitos projetos... em todos que eles me deram a oportunidade de ser cursista eu participei também... então eu fiz *Ler e viver*... eu fiz *Estação da luz da nossa língua*... tinha dia que eu já nem tava sabendo mais o que eu estava fazendo mas... acompanhei *Crônica na sala de aula*... tive contato com muitos professores... a gente faz uma troca... porque você também aprende... todas as vezes que você chama um professor para orientação técnica você está aprendendo... você está aprendendo o que fazer ou aquilo que não fazer... mas você sempre aprende... ou certo ou errado você sempre aprende... conheci muita gente assim com muitos professores muito capazes na rede pública... tem muita gente que tá precisando de ajuda também...que a gente sabe que a formação foi um pouco ruim... eh::: que não tem aquela preocupação em se atualizar em melhorar e tudo isso... então a gente tem que abrir os olhos dessas pessoas para que elas acompanhem... o dinamismo do mundo... e a mudança do nosso... aluno... porque o nosso aluno hoje... apesar de irreverente e indisciplinado... e tudo... ele é um ser humano também... e nós temos que aprender a viver o mundo deles... eles são da era da informática... eles são da modernidade... ou seja o giz e o apagador é muito pouco pra esses/prá essa gente... eles estão no mundo do “click”... no mundo da imagem... então nós temos que acompanhar... de alguma forma a gente tem que acompanhar... e vem tudo isso por isso vem também de encontro com a proposta da Secretaria do trabalho sobre os gêneros... pra deixar aquela formação acadêmica da qual nós fizemos parte... eu sei que é muito difícil de abandonar aquela formação aquele ranço mas... a gente precisa abandonar aquilo lá pra trabalhar com coisas que sejam mais próximas do nosso aluno...

D: [é... da realidade dele...

ATP5: [sejam mais reais pra ele... mais palpáveis...

D: é verdade.... muito bom... éh::: continuando... eu gostaria de perguntar pra você como você entende oralidade... como você define oralidade?

ATP5: bom aí já é uma coisa bastante... é complicado você definir a oralidade porque a oralidade é a fala é o nosso principal elemento de comunicação... porque anti/antes mesmo de a gente aprender... a escrever nós já... falávamos ou seja a oralidade faz parte da nossa formação desde o berço... desde o (balbucio) das primeiras palavras de tudo a oralidade está presente em todos os momentos da nossa vida... nós podemos não saber escrever mas... nós necessitamos saber falar pelo menos... é o principal meio de comunicação que nós temos... é a fala...

D: certo... e é possível ensinar oralidade em sala da aula partindo-se da fala do aluno?

ATP5: é possível... eu não posso negar que a possibilidade existe... agora em contrapartida eu sou obrigada a afirmar de que muito pouco vem se fazendo... muito pouco ou quase nada vem se fazendo com relação ao trabalho com oralidade em sala de aula... por que existe aquele problema né? pô é língua materna você fala em sua casa...fala na rua... fala com seus amigos... escuta o dia inteiro... no rádio na televisão... então vamos dar atenção à parte escrita... à leitura que tem tanta deficiência tanta defasagem nesse ponto... vamos deixar a oralidade de LAdo vamos trabalhar a parte escrita e a leitura... é o que acontece...

D: certo... e os ATP... de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino... visando especificamente ao ensino da oralidade em sala de aula... você tem conhecimento de alguma coisa nesse sentido na rede...

ATP5: olha Amália eu posso falar daqui da minha Diretoria do que eu vivi enquanto professora... que vinha pra orientação e daquilo que nós fizemos até o ano passado ou seja dois mil e quatro e dois mil e cinco... não existe nenhum trabalho nem nenhum projeto que desenvolva especificamente o trabalho com a oralidade... inclusive teríamos uma riqueza impressionante porque nós temos... nossas escolas estão disseminadas em muitas regiões então nós temos aquele aluno que é classe B C... que tem acesso à Internet... que tem acesso ao computador... ao mundo... que viaja... em contrapartida nós temos escolas que estão localizadas no meio das favelas que é aquele aluno que tem... menos recursos e menos acesso aos recursos exteriores... que é aquele que não tem possibilidade de ir ao teatro ao cinema a menos que seja por conta de um projeto do Estado... ou uma visita ao museu porque não é culturalmente possível... sua família não está acostumada a isso... então... seria um trabalho muito rico e muito interessante de ser desenvolvido... mas eu desconheço que alguém faça...

D: certo... (...) bom dessa forma então também não há:: nenhuma capacitação assim não é? voltada... que eu tenho umas questões assim "caso positivo" né?

ATP5: são todas... voltadas... são todas elas voltadas para o desenvolvimento da oralidade... algum projeto... infelizmente... o que sim aconteceu que eu acho importante a gente deixar registrado... foi o ano passado durante a/o desenvolvimento do *Estação da luz da nossa língua*... do projeto da parceria da Fundação Roberto Marinho com a Secretaria da Cultura e da Educação... que alguns grupos de estudos que a gente denominava de "gen"... eles fizeram trabalhos sobre isso... porque nós temos em nossas salas de aula... alunos que são de ascendência nordestina... alunos que são nordestinos... alunos que são bolivianos... que é muito grande a quantidade de boliviano entre os nossos alunos... então nós fizemos/tem/esses grupos desenvolveram de certa forma um trabalho voltado... para isso... para as origens desses alunos... e tocaram também o modo de falar de cada um deles... mas foi uma coisa assim dentro do projeto do *Estação da luz da nossa língua*... não::

D: não voltado pra sala de aula...

ATP5: [não voltado pra sala de aula...voltado especificamente pra questões da língua...

D: bom... vamos falar um pouco de acompanhamento não é? há um efetivo acompanhamento quanto à aplicação dos resultados dos projetos éh:: de/desenvolvidos nas Oficinas Pedagógicas... não é? éh... por parte dos ATP... quer dizer... eles vão à escola... tem uma cota de visitas para acompanhar esses projetos que vocês desenvolvem aqui...

ATP5: sim... nós procuramos estar presentes... o problema é que nós temos setenta e cinco escolas... e fica muito difícil a gente acompanhar tudo que vem sendo desenvolvido em todas elas... a quantidade de projetos é muito grande... os da Secretaria são muitos... fora os projetos que cada escola desenvolve por sua conta... que faz parte do PPP... então... eu acho que a gente tenta na medida do possível... correr atrás... eu sei que fica muita coisa pendurada... fica muita coisa que você não consegue acompanhar... porque nós também somos seres humanos... somos chamados a capacitações... nós temos os nossos problemas pessoais... temos família... então fica muito difícil acompanhar a escola de fim de semana... fica muito difícil acompanhar a escola à noite... eu mesma tenho três filhos em algum momento da minha vida eu tenho que chegar na minha casa pra ver o que eles estão fazendo... então eu não posso ficar o tempo inteiro... fora... só envolvida com::: com os os projetos das escolas.. mas na medida do possível... a gente tenta acompanhar sim... e sempre que nós somos chamados prontamente nós atendemos o chamado das escolas... pra acompanhar o HTPC::: pra con/prá conversar com o pessoal... suponhamos... o ano passado a gente acompanhava

os grupos a *Hora da leitura*... eu visitava as escolas... via como vinha sendo trabalhado o projeto... que tipo de trabalho eles estavam fazendo em sala de aula... principalmente as escolas que tinham um grupo muito numeroso... de professores com o mesmo projeto...

D: correto... eh:: nesses projetos aí desenvolvidos nas escolas pelos professores... você observou assim se tem algum trabalho voltado mais pra oralidade... nos moldes que a gente está abordando aqui?

ATP5: não... a maior parte desses trabalhos que são desse/desse PPP... do do Político Pedagógico da escola... eles abordam temas que afetam diretamente a comunidade... como gravidez na adolescência... () tabagismo... a inserção de valores... de Ética... de Moral... ou seja a formação do cidadão...é mais isso que é abordado nesses projetos... seja qual for a modalidade utilizada... porque às vezes eles utilizam teatro... às vezes eles fazem Seminário... dependendo da escola... é tipo de modalidade que eles escolhem pra abordar... mas são todos voltados pra desenvolvimento da cidadania... e formação do cidadão...

D: eh:: com relação ao embasamento teórico de todos esses projetos... os das escolas... os das oficinas né? qual é o embasamento teórico adotado pra se desenvolver projetos sobre... ensino de modo geral e até de oralidade... você pode falar alguma coisa à respeito?

ATP5: como assim? o que você diz por embasamento teórico?

D: é... é uma base teórica... as teorias utilizadas...

ATP5: suponhamos... eh:: a gente procura direcionar sempre dentro dos moldes da Secretaria... do que a Secretaria está querendo da gente... então a gente adota a parte dos Parâmetros Curriculares... pra organizar as nossas orientações técnicas... suponhamos... na área de Língua Portuguesa... o trabalho é sobre gênero do discurso... então o que que nós vamos fazer? vamos voltar a nossa orientação pra que o nosso professor... que não teve oportunidade de conhecer... sejam eles os formalistas russos que são coisas mais novas e nós temos professores na rede mais antigos... que não conhecem... o Vladimir Propp... Bakhtin... então a gente procura dar um embasamento teórico e uma exercitação... sobre aquela teoria... pra que ele passe a conhecer e ele tenha um instrumento... pra conseguir preparar sua aula que não seja da mesma forma que ele fazia a vinte anos atrás...

D: muito bom... eh:: o que:: o que você conhece a respeito de:: algum:: estudo científico que trate da descrição da língua falada ou da/de uma gramática do português falado?

ATP5: bom... aí nós caímos naquela mesma coisa que nós já conversamos anteriormente... na minha formação... assim lá pelos idos de mil novecentos e oitenta... eu tinha aulas de Lingüística na faculdade... nós sempre tivemos... aula de Lingüística e/

(pede licença para atender o celular)

ATP5: bom... e aí eu volto naqueles áureos tempos da:: da Universidade... o trabalho naquela época ele era muito pobre em relação à língua falada... eu não sei se isso já melhorou... acredito que sim... porque existem muitos grupos de estudos voltados pra oralidade... sei da existência deles... eh:: infelizmente eu não tive tempo ainda de me aprofundar nisso porque deve ser um trabalho super interessante... principalmente quando trabalha toda aquela parte de variantes lingüísticas... eh:: daquilo que a gente falava que/de jargão e tudo isso... e eu acho que isso daí é apaixonante... mas eu conheço muito pouco sobre o assunto...

D: bom... dos quatro autores abaixo né? (mostro um texto) Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP5: olha... eu já ouvi falar dele... mas tive muito pouco contato com a obra dele...

D: Dino Preti?

ATP5: a mesma coisa aconteceu com o Dino Preti... também eu tive algum contato com textos... da obra dele...na minha época de estudante ainda... um pouco depois... que era/que eu comecei/esqueci de comentar pra você... que eu comecei a fazer mestrado... naquelas áureas épocas mas depois eu abandonei... porque eu morava na Zona Leste e a faculdade era na Zona Oeste... e a coisa era muito complicada...

D: Projeto NURC do professor Dino Preti?

ATP5: não... /eu não... não... eram textos isolados que nós trabalhávamos...

D: Luis Antonio Marcuschi?

ATP5: eu já escutei falar...

D: hum hum quer dizer que você já ouviu falar mas teve pouco contato?

ATP5: tive pouco contato...

D: Wânia Milanez?

ATP5: não... não a conheço...

D: tudo bem... bom... além dos já citados né? éh::: quais autores você::: trabalhou... ou conhece sobre a Análise do Discurso ou mesmo da Análise da Conversação?

ATP5: pôxa Amália fica assim muito difícil... vou ficar te devendo essa porque a gente faz muito pouco trabalho em cima da Análise da Conversação... nós ainda estamos estudando a leitura e a escrita... tenho que reconhecer...

D: éh... e pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCN... aos projetos e metodologias desenvolvidas na Oficina... éh::: em relação aos estudos da oralidade ou não... todos?

ATP5: olha eu acho que existe uma preocupação em adequar... a nossa realidade aos PCNs... ou seja de adequar tudo as PCNs... essa preocupação sim existe... mas eu acho que é um trabalho que::: vem sendo feito paulatinamente é muito lento... porque os PCNs eles inovam aquilo que o professor fazia em sala de aula há vinte anos atrás... e mudar a conduta do ser humano é uma coisa muito difícil... primeiro porque ele tem que absorver... ele tem que assimilar... ele tem que digerir aquilo lá... pra ele conseguir depois começar... MUlto de vagar a mudar... toda mudança é dolorosa... e tem sempre aquela... pra que que eu vou mudar se está dando certo? ...se deu certo até agora... então... eu acho que a gente tem uma/um largo caminho ainda... a ser trilhado... e eu vou começar a pensar um pouco mais nessa questão da oralidade que eu achei bastante interessante...

D: olha... eu agradeço muito... estamos encerrando a entrevista... se tiver algo mais que você queira falar a respeito da oralidade... pode falar... fique à vontade...

ATP5: olha Amália... não tenho mais nada pra falar... mas eu te prometo que agora nós vamos começar a fazer uma abordagem diferente a esse respeito... porque dá pra fazer um trabalho muito interessante... com os nossos alunos... porque::: cada um é um... cada um fala de um jeito... pertence a um grupo diferente... e na oralidade estão impressas todas as marcas... né? da sua classe social... da cultura ou da acultura que ele venha a ter... do que ele traz da sua casa e da comunidade que circunda esse aluno... tudo isso tá presente nas marcas da oralidade... eu acho que é um campo muito rico pra gente explorar... aí...

D: muito bem... muito obrigada...

Entrevista em Oficina Pedagógica do interior de São Paulo com o ATP6

D: antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa aqui na Oficina Pedagógica

ATP6: bom... eu:: primeiramente eu fiz Magistério... ãh:: e comecei dar aula de pré-escola... aí quando eu comecei a trabalhar eu fiz Jornalismo... que era a minha vontade... e trabalhei um pouquinho nessa área... aí como era um tempo assim bom que eu não precisava de muito serviço... eu tinha casado de pouco... meu marido fez eu parar de trabalhar... eh:: eu parei... éh só davas umas aulinhas no pré-primário que eu continuei né? lá dando aula... aí eu resolvi fazer outra faculdade... eu fiz Letras... aí fui fazendo curso de inglês uma porção de cursos que foram aparecendo junto... aí eu fui/em noventa e sete eu vol/eu comecei a dar aula no Estado... aí eu fui dar aula de inglês de português... terminei a minha faculdade de Letras... e aí eu não pegava aula em (nome da cidade) porque eu não tinha:: ãh:: não tinha pontos... eu me transferi de região... e aí na/na no lugar onde eu fui trabalhar... que faz parte da Grande São Paulo... ãh:: eu comecei como professora e fui ser coordenadora... aí como coordenadora eu tive a oportunidade de/assim já nem de estudar mais... participar mais de cursos... assim ter mais contato com os professores e me animar mais pra continuar essa tarefa né? de continuar vendo o que eu queria fazer... aí o ano passado... em entrei e fiz Pós-Graduação em Arte-Educação e novas tecnologias... eu terminei agora em Janeiro... fiz apresentação em Brasília né? eh:: fui aprovada com nota boa tudo do jeito que eu queria... então é uma coisa assim.. que agora em penso em partir pro mestrado né? mas é algo bem interessante e quanto a eu trabalhar com os professores é algo que realmente eu gosto... quando eu me vi como coordenadora... e agora eu... eu vejo que a gente tem... é assim principalmente que estudar muito... porque você/porque a gente como/se vai pra uma capacitação... pra uma orientação com professor... você tem que conhecer todos os caminhos... por exemplo... vo/que nem agora eu vou trabalhar com reforço... então agora tá em moda lá o:: o método fônico de novo toda aquela discussão no Congresso... e a nossa rede... segue o direcionamento do construtivismo que a Telma Weisz criou o *Letra e vida*... tudo... então eu já... ah:: assim... to estudando... estudei já uma boa parte dos dois métodos... ouv/li bastante sobre a Magda Soares que fala do método fônico... as posições dela... a posição da Telma Weisz... a posição do Artur que fala da leitura... pra que assim... pra quando eu chegar na capacitação... além do meu embasamento teórico... se surgir perguntas a gente poder responder... então eu acho que é um/é uma forma de a gente estar sempre estudando... é uma/é bem gratificante... eu gosto...

D: então... agora...continuando... como você compreende a oralidade... de que maneira você define a oralidade?

ATP5: ...olha... seria a maneira assim que as pessoas se expressam né? se a gente for nos nossos alunos... é como o nosso aluno... consegue transmitir o que ele pensa... ah o que ele traz de casa... o que ele a::prende lá na/no cultural da família dele... na/no no meio dele... é a oralidade dele... né? pra mim é isso...

[certo... assim você define né?

D: e você acha que é possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?

ATP6: eu acredito que sim... principalmente pra aqueles que são mais tímidos... ãh:: dependendo do que a professora trabalha... a criança é obriga a de se expressar... e ata/através da fala... então mesmo que ela seja tímida... que ela tenha medo de falar... ou que ela gagueje algumas palavras... ah:: à medida que a professora faz ele contar uma histÓria... cantar uma MÚsica... falar uma poeSIA... não vamos dizer nem ler um texto... que a gente pode começar lá no pequenininho né? ele tá desenvolvendo a oralidade dele... o fato de você fazer uma hora da conversa... uma roda de... de leitura... tudo isso faz com que a criança desenvolva... e mesmo o jovem... o nosso adolescente que às vezes vai pra quinta sexta sétima série que tem... muita/muito medo de... de de expressar sua opinião... é nesses momentos que eles vão perdendo a timidez e vão falando... vão desenvolvendo sua oralidade né?

D: certo... os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino... visando especificamente ao ensino do:: da oralidade em sala de aula?

ATP6: ah eu acredito que sim... éh que nem eu contei pra você que a minha professora... ãh::: minha professora... uma professora que trabalhou comigo no *Ler e viver*... ela::: dava aula no *Hora de leitura* também... e ela juntou os projetos...que ela trabalha para desenvolver esse lado também com os alunos... então ela trabalhou cordel... quando eu conversei com ela que eu desenvolvia cordel... ela trabalhou junto com cordel ela colocou ah::: *Terra jovem* e colocou tudo isso primeiro de forma oral... primeiro ela trabalhou com os alunos... assim... como é que eu vou te dizer... as... as influên:::cias... o que era o cordel:::.... ah::: quais eram os cordelistas...

D: [Terra paulista... né?

ATP6: é/ depois elas::: ela::: ... a tá... aí ela... ela primeiro ela fez tudo isso... depois ela pediu pra que os alunos ãh::: fizessem seus próprios cordéis... que ela fez... éh... primeiro eles foram entrevistar as pessoas do bairro... pra levantar todo so/todo assim a parte do bairro o que tinha de tradições... aí ela ah::: ela veio com esse material... eles fizeram em... em forma de cordel... usando o me/as mesmas rimas lá... eles fizeram os textos deles... e aí... eles cantaram na sala de aula os seus textos... quem era mais assim... inibido... falou o texto de forma cadenciada... mas a grande maioria levou até instrumento pra cantar o próprio texto porque eles acharam interessante... era uma coisa assim que... pra eles nunca tinha ocorrido assim da professora trabalhar especificamente isso... então eles amaram né? e a professora também se sentiu muito gratificada... e eu também né? porque daí ficou parte do meu trabalho... ela juntou o que eu fiz né? o que a gente passou de experiências... a gente teve também aqui na di/na Diretoria... um curso do *Hora da leitura* com o professor Ezequiel da::: da UNICAMP... e nesse... veio uma professora de::: acho que de Educação::: Artística... musical... e ela trabalhava também... e ela/foi ela que nos encaminhou assim... de algumas outras ãh::: maneiras de se falar... de se ler... de de se expressar... ãh::: na frente dos outros alunos... então a/essa professora leda... ela aproveitou todo o trabalho... e juntou tudo num trabalho só... então foi um trabalho muito bem feito né? que é/que ela fez... que eu achei muito interessante... e também serviu muito pra mim também né?

D: certo... os ATPs têm sido éh capacitados éh::: com alguma assim metodologia voltada para o ensino da oralidade agora na rede?

APT6: olha... dentro do pla/dentro daquele que eu comentei antes... o *Hora da Leitura*... do Ezequiel... nós fomos sim... fizemos oficinas ãh::: sobre oralidade... que nem eu comentei com você que a professora veio... me fugiu o nome dela agora... mas ela veio trabalhar isso com a gente... foi toda a parte oral... ãh no projeto *Ler e viver*... também eles fizeram uma parte... éh que era compreensão leitora... eles falavam muito ãh::: da parte de leitura... de fala... de fazer o aluno... ãh::: assim... trabalhar essa parte... então eu acredito que tudo isso sim... é/são capacitações para o ATP... sim pra gente poder trabalhar...

D: para que vocês possam trabalhar em sala de aula né?com os professores...

ATP6: [com os professores...

ATP6: para que os professores desenvolvam... então por exemplo... esse do *Hora da leitura* os professores fizeram em comum com a gente... o do *Ler e viver* ah::: eu trabalhei... o projeto da Direto/da Secretaria da Educação... tinham os tutores mas a gente tinha alguma parte a mais pra trabalhar com os professores...

D: ...éh e há um efetivo acompanhamento quanto à aplicação dos resultados dos projetos por parte dos ATPs nas escolas... com a apresentação de algum relatório gráficos... vocês acompanham ah::: depois a aplicação desse projeto lá em sala de aula na escola?

ATP6: sim... a gente acompanha... ah:: desde que eu entrei aqui... tá fazendo um ano... eu tenho tido a prática de ver... assim pelo menos os projetos que eu acompanho... tentar ver bem de perto... é eu acho que isso é importante... tanto para o professor que está desenvolvendo... quanto pra pra assim pras diretize/diretrizes da Secretaria né? que nem quando eu trabalhei o:: o *Terra Paulista* a gente até terminou culminou... com uma visita em São Paulo... depois nós fizemos uma exposição dos trabalhos dos alunos aqui... ãh::: aqui na Diretoria... do *Ler e viver* eu fui... em algumas escolas ver o desenvolvimento do projeto dos professores... ãh::: e fizemos uma exposição e pra São Paulo... os professores fizeram relato né? em pastas... eu fiz um:::... como é que eu vou te dizer... um apanhado geral de tudo o que eles fizeram... fechamento do projeto um relatório... coloque junto com as pastas... e enviei tudo para São Paulo... então quer dizer a gente tenta acompanhar o tempo inteiro... eu trabalhei também no *Trilha* né? então...ãh:::

D: [Trilha de letras...

ATP6: [Trilha de letras...

ATP6: o tempo inteiro eu estive... assim junto com eles... fui a visitas às escolas pra que a gente possa dar esse acompanhamento... então tudo praticamente a gente tem que acompanhar mesmo...

D: certo eh::: desses projetos que você acabou de falar né? ou de outros que vocês possam estar desenvolvendo nas oficinas... qual o embasamento teórico assim adotado pra::: desenvolver algum projeto né? principalmente os voltados pra oralidade?

ATP6: aí a gente tem que estudar bastante... aí a gente vê o::: qual é o ato/autor que fala sobre aquilo né? e a gente... vai a fundo... e tem que estudar mesmo... é que nem eu te disse no começo... a gente só vai pruma orientação... a partir do momento que você se sente segura... ãh embasada teoricamente... e se são duas opiniões ou três... que você conheça bem as três::: tenha em mãos alguma coisa... ah::: uma bibliografia... pra que se o professor te perguntar você possa... tá respondendo...

D: e te ocorre assim algum nome agora?

ATP6: de professor que trabalha com oralidade? ou/ou sobre capacitações?

D: é os autores assim do embasamento teórico né? os autores das teorias...

ATP6: por exemplo lá::: ah::: ah::: pro *Hora da leitura* a gente usou a Magda Soares... quem mais? o duro é lembrar todos os nomes... é... tem vários né? que a gente usa... mas o duro é lembrar... olha que nem agora... pro que eu estou fazendo... eu estudo muito a Magda... a Telma Weisz o Artur... ãh::: que são os três assim que a gente/

D: [Artur?

ATP6: aquele Artur Barros... que é um::: professor pesquisa/ele é Doutor na::: Universidade de Pernambuco...

D: certo...

ATP6: então a gente... a gente tem que is/ tem que tá/ de nome é difícil... mas a gente... na hora você pega assim os nomes... mas pra falar de improviso os nomes fogem todos da cabeça da gente... mas a gente está sempre atento....

D: éh::: você conhece algum estudo científico que trate da descrição da língua falada ou de uma gramática do português falado?

ATP6: só mesmo lá na Lingüística do Bakhtin né? que a gente fala/ouve falar da:: e/a e/a alguns estudos de:: de Lingüística mesmo né? que a gente:: que tem de:: que trata da:: da oralidade da fala né?

D: se/você se lembra assim agora de algum autor?

ATP6: ai não... não (risos) só o Bakhtin mesmo...

D: é... muito bem... então vamos falar dos autores... eu vou perguntar pra você quatro nomes de autores e você vai dizer... “não conheço”... “já ouvi falar do autor olha (mostro o texto) mas tive pouco contato com sua obra”... “conheço bem sua obra né? e o projeto tal né?” “e já utilizei... x livro no projeto/num projeto que eu desenvolvi”... será essa... né? então vamos lá... Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP6: eu já ouvi falar mas não me lembro dele não...

D: tem/teve pouco contato...

ATP6: [pouco contato... é...

D: ãh Dino Preti...

ATP6: não... não ouvi...

D: não conhece?

ATP6: não... não me lembro... não...

D: Luiz Antonio Marcuschi...

ATP6: esse a gente conhece bem né? principalmente ah:: na:: nos cursos que a gente faz *Hora da leitura* no *Teia do Saber* todos eles são citados o tempo inteiro... pra gente ele é bem conhecido...

D: cê lembra assim de uma obra dele... que te ocorra agora?

ATP6: ai não vã/vã de de obra de assim não...

D: tudo bem Wânia Milanez?

ATP6: também não...

D: não não conhece?

ATP6: não... não conheço...

D: tudo bem...éh além dos já citados você conhece algum autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação? alguns aí até você já falou...

ATP6: só... eu/eu falei da Magda Soares... mas assim outra que eu lembro? ai eu não lembro de outros nomes... não...

D: bom... pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCN... aos projetos e metodologias desenvolvidas na nas oficinas pedagógicas... de

um modo geral... todos os projetos e aqueles específicos relacionados à oralidade que por ventura vocês venham desenvolver?

ATP6: claro... tem... é o tempo inteiro embasado em cima dos PCNs... a gente não faz nada... que não seja embasado e que não seja:: ah:: assim... que a gente possa se pautar nele você possa se reportar a ele num momento do do projeto né? então:: tudo ah... tudo a gente se lembra dele né? tem que/hoje mesmo a gente estava lá... qual que é a página mesmo do PCN? Então a gente fica o tempo inteiro em cima dele...

D: e você acha que o professor tem esse contato assim... essa proximidade assim com os PCNs como você vê o professor lá em relação a isso?

ATP6: olha... eu acredito que sim... que as escolas ãh todo/mesmo os projetos que elas desenvolvem por conta delas...

D: nos HTPCs você acha que eles estudam?

ATP6: eu acho que sim... porque:: é algo que/eles não podem fugir daquilo né? então eles eles têm que procurar... algum lugar onde ele/é... pra eles se se a pra eles se estabelecerem pra eles seguirem... então eu acredito que todo o mundo dê uma olhadinha... podem não ir muito a fundo... mas que todo mundo dá uma olhadinha... dá?

D: certo... éh... nós já estamos encerrando né? o principal das perguntas... e eu gostaria de:: se você:: pra encerrar tivesse alguma coisa pra acrescentar a respeito da oralidade... o que você pensa... a respeito disso?

ATP6: olha... ãh:: eu acho que fazer o aluno/fazer o aluno ouvir também é muito importante... quando eu trabalhei enquanto professora ãh:: tinham algumas classes que eram muito arredias pra ler... e eles liam/queriam ler só porcaria né? gibi:: aí eu a fiz o seguinte... aí eu comecei ler ãh:: livros mesmo pra eles né? então:: eu me lembro que uma/ uma uma sexta série... eles/eu li pra eles a história da *Feiurinha* do Pedro Bandeira... então cada momento que eu parava eles ficavam esperando... pra outra aula eu cabá (hipótese) de ler mais... eu falava não agora vocês esperam... anota o que tem de importante que a gente falou hoje... mas espera... né? então eu acho que essa expectativa que o aluno fica de ouvir o professor ler... de:: de ouvir alguém que lê melhor do que eles... eles gostam... então por exemplo assim quando você trabalha um conto... lê o conto pra eles antes... ou ou mesmo um livro que você lê com eles juntos... eles acompanhando... eu acho que eles se interessam mais... eles eles vão tomando gosto pela leitura também...

D: certo... e essa questão de fazer o aluno ouvir o outro é muito importante...

ATP6: é... é porque normalmente eles eles/eles não têm/eles no começo eles não têm paciência de esperar ouvir né? é que nem quando você faz por exemplo na classe... algum trabalho que eles têm um que ouvir o outro... eles eles... não gostam disso... eles eles acham que é perder tempo... mas aos pouco eles vão entendendo que porque o outro fala que é a opinião do outro... então eu acho que tudo isso... você vai:: não vou dizer nem ensinando... você vai colocando... vai mostrando pra ele que isso é importante... né? que em outras/em outros lugares... ele também vai ter que se expressar né? vai ter que falar... então isso é importante pra vida dele mesmo...

D: certo.... então tá... muito obrigada...

Entrevista em Oficina Pedagógica do interior de São Paulo com o ATP7

D: antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita... gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa nesta oficina...

ATP7: minha formação é/foi em Letras... Português Inglês... depois eu fiz também História curso de História... mas atuei pouco tempo como professora de História... desde que... saí da faculdade tenho trabalhado... como/como professora de Língua Portuguesa... e depois... após o concurso já:... comecei trabalhar na na rede estadual... anteriormen/antes da rede estadual também trabalhei em na na escola particular... e hoje:: eh:: o ano que vem completo dez anos de Oficina Pedagógica... dez anos...

D: éh você pode falar um pouco da sua função aqui na oficina?

ATP7: ...bom eu atuo é na capacitação de professores... nós:: estudamos muito... e de/nos preparamos pra:: enfrentar os problemas que a escola tem... então sempre nosso/nó/o nosso estudo é sempre pensando nos problemas da escola nos problemas de aprendizagem... que o aluno tem...

D: você é responsável assim por algum projeto em particular da rede?

ATP7: responsável especificamente não... eu... eu/eu faço parte do *Ensino Médio em Rede...* desde o início... e agora esse ano estou éh:: participando da *Escola Integral* à frente da da da *Escola Integral* junto com a supervisora...

D: certo... eh:: continuando eu gostaria que você:: definisse assim... como você entende oralidade? como você define a oralidade?

ATP7: é difícil... definir oralidade... parece uma coisa... algo tão óbvio né? mas oralidade é o ato de falar o ato de se expressar... né? é uma forma de se expressar né? e a escola se preocupa co/tem que se preocupar com isso...

D: certo... éh:: você acha que é possível ensinar oralidade em sala de aula... partindo-se da fala do aluno? ...éh vendo a fala do aluno como um material pedagógico né? pra se trabalhar em sala de aula?

ATP7: é possível sim éh:: aliás... o/em Língua Portuguesa é uma das dos as/é um dos aspectos que o professor de Língua Portuguesa tem que se preocupar... né? ele se preocupa com a oralidade com a escrita com a análise lingüística... e com a leitura né? então esses quatro aspectos devem fazer parte da eh:: eh da preocupação do professor de Língua Portuguesa...

D: certo... os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos... algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino... visando especificamente ao ensino da oralidade em sala de aula?

ATP7: ...especificamente eu nunca:: nunca vi... mas todos os projetos... da Secretaria que eu tenho... éh:: trabalhado éh contempla a oralidade como um ponto essencial... para a/na aprendizagem do aluno... para o desenvolvimento dele também... éh e hoje já se fala em:: não só em oralidade... mas dar voz ao aluno que é um pouco mais amplo né? que está relacionado ao protagonismo...

D: você gostaria de falar um pouquinho mais a respeito?

ATP7? do protagonismo?

D: hum hum...

D: o protagonismo seria éh:: a oralidade num sentido mais amplo né? que não fica só na oralidade mas é também em ações né? do/da criança e do jovem... onde ele tem a oportunidade de falar o que pensa o que acha... sobre um determinado assunto... e também éh trabalhar em/em cima desse:: desse assunto desse conteúdo... e:: e:: por isso/e:: diante disso ele merece todo o respeito... o professor que tem incorporado... e tem essa idéia do protagonismo presente... ele:: ele proporciona... ao aluno um:: realmente participação social e:: res/e respeito na sociedade...

D: certo... é você falou que está há dez anos né? na oficina pedagógica...nesses dez anos assim você se recorda de ter participado de alguma capacitação ou feito alguma capacitação... voltada assim né? com para um trabalho se/ãh:: com a fala do aluno especificamente... gravando fala de aluno... ou:: alguma coisa assim... você se recorda?

ATP7: nós tivemos éh dentro do projeto *Aceleração* que é o projeto *Ensinar e aprender*... foi um projeto que:: pens/em se pensou muito em:: na oralidade né? o aluno falando na hora de de interpretar um texto... de de compreender um texto... participando dessa compreensão... dessa leitura... trazendo a sua idéia... a sua leitura de mundo pra sala de aula... éh:: e depois também esses projetos contemplavam a oralidade no produto final do projeto... por exemplo... no:: projeto teatro... o aluno iria se expressar... oralmente né? e daí não só usando o:: éh ah esse tipo de expressão mas também... a interpretação né? como:: exige o teatro... tivemos também projeto *Rádio*... que foi in/interessante... eles gravavam a sua voz e:: depois expunham pra pros demais colegas... éh:: esses dois projetos foram mais marcantes...

(pediu pausa no gravador)

ATP7: nós tivemos também o projeto *Histórias que a família conta* o::/onde o aluno ia buscar éh:: na nas suas raízes na sua história de família histórias que... os avós contavam... os tios contavam... histórias fantásticas éh:: que até dava um certo medo... e e:: e se pedia que o aluno trouxesse esta história pra CONtar em sala de aula então se privilegiava muito essa parta da oralidade... depois desse trabalho é que começava um trabalho de escrita... também tivemos o projeto do:: *RPG*... em que o aluno incorpora uma personagem... determinada da de um período histórico eh:: e ali ele desenvolve uma fala eh:: eh:: e quase que interpreta junto com os colegas...

D: certo... então... você falou de bastantes metodologias aí de projetos... assim... você se lembra de eles estarem assim/qual embasamento teórico adotado pra desenvolvê-los alguma teoria assim... você se recorda de eles estarem... embasados... assim?

(pede pausa no gravador)

ATP7: não/porque agora eu tenho até uma coisa aqui pra te mostrar...

D: hum hum vamos lá...

D: bom... a gente falava do embasamento teórico né? des/de algum trabalho que você se recorde feito antes ou mais recentemente?

ATP7: eu não me lembro no momento.

D: hum hum... tudo bem?

D: éh:: você conhece algum estudo científico que trate da:: da descrição da língua falada ou de uma gramática do português falado?

ATP7: ...não...

D: não? não conhece?

(pede pausa no gravador)

ATP7: ...do que eu li...

D: então vai... fala ...

ATP7: eu já li textos e trabalhos da Roxane... da Jaqueline... do Percival... éh de Souza Brito...

D: certo...

ATP7: éh::

D: tratando dessa questão... tra/ se se recorda se trata dessa questão específica assim de análise de... de FAla... gramática do texto faLAdo... se é mais amplo...

ATP 7: esses autores que eu li falam muito sobre a leitura...

D: certo ...

ATP7: eh::... e estratégias de leitura... eu li também aquele outro...

D: fica tranqüila...

ATP7: aquele livro laranja... (risos)

D: da Bortoni...

ATP7: não... (risos)

D: não é o da Bortoni...

ATP7: ai... ai... (risos)

D: *Sociolinguística na sala de aula...*

ATP7: não...

D: () fala... do livro (risos)

ATP7: ...tem também o da::... Fávero...

D: Fávero... e é::... eu esqueci tá vendo? (risos) também não lembro dela...

ATP7: () é a Koch...

D: a Koch... (risos)

ATP7: éh:: ()

D: não... não se preocupa não... tá bom... eu vou te perguntar nome de autor agora cê vai lembrar... ta bom? bom... bom... vamos éh continuar... e eu:: gostaria de perguntar para você/pra você a respeito de quatro autores né? e você vai responder se conhece/eu falo o nome e você diz assim... "não conheço"... éh:: ou "já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra"... "conheço bem sua obra e o projeto x... né?" um projeto que ele tenha desenvolvido... né? e "já utilizei alguma obra dele em algum projeto que eu desenvolvi"... basicamente é isso... são só quatro autores... é Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP7: não conheço...

D: Dino Preti...

ATP7: conheço sim éh::... éh::... tive pouco contato com a sua obra...

D: você conhece o *Projeto NURC* que começ/que foi desenvolvido por ele?

ATP7: não...

D: não conhece?

D: Luiz Antonio Marcuschi...

ATP7: éh:: já ouvi falar... mas tive pouco contato...

D: certo...

D: Wânia Milanez?

ATP7: não conheço...

D: não conhece né?

D: é além dos já citados... você conhece algum autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação? ...se lembrar... se não () da Análise do Discurso...

ATP7: da Ingdore... Koch

D: hum hum... mais algum... mais alguém que você se lembre?

ATP7: não... não... não lembro...

D: pode-se dizer que existe de fato na:: rede pública de ensino uma preocupação... em se articular as propostas dos PCNs aos projetos e metodologias desenvolvidas nas oficinas... pedagógicas ou seja... de um modo geral né? todos os projetos e:: eventualmente aqueles também voltados pra oralidade?

ATP7: há preocupação sim... todos os projetos eu observo isso éh:: no *Ensino Médio em Rede* por exemplo a professora ela além de citar... textos tirados diretamente do PCN para o material de apoio... ela:: ela trabalha com o PCN à mostra mesmo né? ela tem a preocupação... de utilizar e mostrar que está utilizando...

D: certo... e você acha que os professores éh:: já estão conhecendo bastante os PCNs tão tendo assim bastante contato com eles? tão bastante interessados nos PCNs?

ATP7: ...alguns... alguns éh éh nós podemos dizer que são interessados... contato eles já tiveram muito... né? acho que a grande maioria já utilizou já leu algum trecho... do PCN... éh e há anos desde que eu estou na oficina nós temos trabalhado o PCN com seriedade já trabalhamos muitas... éh partes do do PCN partes éh:: das dos mais variados assuntos referente... à Língua Portuguesa... né? mas éh:: há muito ainda que se fazer...

D: se fazer... certo... então eu acabei pulando aqui... mas eu gostaria de saber... se há um efetivo acompanhamento quanto à aplicação dos resultados dos projetos... por parte dos ATP nas escolas né? se depois de:: da capacitação que você faz aos professores... há um acompanhamento lá na escola a respeito do desenvolvimento daquele trabalho que foi proposto pro professor?

ATP7: há acompanhamento sim... éh:: quanto assim no:: nós fazemos visitas... nas escolas e observamos quando o trabalho está sendo desenvolvido ou não... né? quando não está sendo desenvolvido... nós procuramos conversar com os professores... éh:: às vezes na própria escola... e às vezes éh::... é uma avaliação que nós fazemos pra trabalharmos depois aqui na própria oficina...

D: correto... está bem... olha... nós já estamos encerrando esta entrevista... e eu gostaria se que se você se quiser falar... mais alguma coisa a respeito do ensino da oralidade... eu gostaria que você falasse... a importância de se ensinar a oralidade... alguma coisa se quiser...

ATP7: dá um tempinho...

(o gravador é desligado)

ATP7: a escola ela deve criar oportunidades éh:: para desenvolver a ora/oralidade dos alunos... através de:: projetos que contemplem a oralidade... é como a apresentação de teatro... como apresentação de um discurso... um debate... então criar essas situações... que:: na realidade não são reais... mas se aproximam... mais da realidade né? então quanto mais real está para o aluno...um debate... uma apresentação de teatro... é aí que ele vai aprender...

D: certo... muito bem... muito obrigada...

Entrevista em Oficina Pedagógica do interior de São Paulo com o ATP8

D: éh antes de iniciarmos a entrevista... eu gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa aqui nesta oficina...

ATP8: éh minha formação é:: Letras Português Inglês... e eu tenho ãh::: Pedagogia e... tenho o curso de mestrado o título de Mestre também em em Educação...

ATP8: o que mais?

D: a função... sua função na oficina...

ATP8: éh eu comecei como ATP... o ano passado (2005) e eu estou traba/com o projeto *Hora da Leitura... Estação da Luz da nossa língua... Escrevendo o futuro* e::: tô me sentindo uma iniciante ainda...

D: você está há pouco tempo né?

ATP8: é há pouco tempo...

D: hum hum além desses projetos... quer dizer esses projetos estão dentro de ciclo um... Ensino Médio... ãh:: ciclo aliás... ciclo dois... Ensino Médio...ou só ciclo dois...como é que é?

ATP8: éh o *ci/o Hora da leitura* com ciclo dois... mas a partir deste ano com as *Escolas de tempo integral* passa a ser com o um também...

D: certo...

ATP8: o *Escrevendo o futuro* também ciclo um e ciclo dois... e o::: *Estação da Luz da nossa língua* nós trabalhamos com professores do do::: do::: ciclo dois e alguns do do::: médio também...

D: e bom continuando éh como você entende oralidade... como você define a oralidade?

ATP8: ...oralidade... éh::: qualquer espéci/atividade da fa:::la né? éh::: é a fala... eu não sei se seria essa a definição correta... mas pra mim oralidade é fala...

D: correto... hum hum... hã::: interação também... talvez?

ATP8: interação sem dúvida... é (risos) falar sozinha é complicado... é::: realmente... é a fala entre duas ou mais pessoas né? o diálogo a discussão a apresentação de trabalhos ah:::... oralidadede...

D: muito bem... você acha que é possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?

ATP8: acho... acredito nisso... éh::: porque a oralidade... eu falei a fala assim de uma maneira bem simplista... mas ela envolve uma porção de outras coisas né? a postura... o tom de voz... a maneira... eu saber com quem eu vou falar... então a oralidade quando o aluno vai falar... pra classe... é diferente do que/de quando ele tá com o amiguinho de carteira lado a lado então ele vai usar um uma outra maneira de se expressar né? dentro da oralidade...

D: os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos... algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando especificamente... ao ensino da oralidade em sala?

ATP8: eu acho que especificamente não... éh::: éh é um conjunto né? a gente... normalmente nas capacitações... nós falamos que tem que respeitar a fala do aluno... respeitar sua linguagem... respeitar o que ele traz da vivência dele... mas não é/eu acho que e.../nas capacitações trabalhar especificamente com oralidade ainda não aconteceu...

D: não chegou a isso na escola pública né?

ATP8: não ...eu acredito que não...

D: hum hum ...muito bem... vejamos então... éh:: nessas capacitações... que você faz com os professores... éh::... você:: poderia falar algo assim a respeito do embasamento teórico adotado ou dos projetos mesmo... éh que você está acompanhando ou de alguma capacitação em particular né? que você tenha feito... e que:: éh:: quais teorias estariam por trás ou quais autores assim que você se recorde agora assim de memória né?

ATP8: bom éh:: é como eu/com a minha dissertação de mestrado eu trago alguns autores comigo... que:: e é impossível eu me desvincular deles agora se eu acredito nessa proposta né? então... eu trabalho com/eu gosto de Wanderlei Geraldi... quando se fala em preconceito lingüístico... o Percival... Luiz Percival Brito... Brito... o Marcos Bagno... o::... o Marcuschi mesmo... quem mais? ah! Roxane/Roxane Rojo... a Kleiman...

D: correto...

ATP8: que esses que eu estou me lembrando agora... tem mais alguns...

D: então eles estão sempre presentes nas suas capacitações?

ATP8: sim... sempre... sempre... se não estão assim de uma maneira...

D: explícita...

ATP8: estão comigo e lógico que eu passo isso para os meus professores...

D: [implicitamente...

D: correto... e:: você conhece algum estudo científico que trate da descrição da língua falada ou mesmo de uma gramática do português falado?

ATP8: ...será que aí eu posso citar o Ciro Possenti que eu tinha esquecido de falar na resposta anterior mas que ele está sempre comigo... o Ciro Possenti... o Ilari... Rodolfo Ilari... que eu gosto MUItto também... são quer repetir a pergunta? ()

D: repito sim... você conhece algum estudo científico que trate da descrição da língua falada ou mesmo de uma gramática do português falado?

ATP8: ...descrição? Seria o Pasquale Cipro Neto? Não é? é a Gramática tradicional tal...

D: não propriamente... é assim... seria o que ãh o Pasquale faz... mas em relação à língua falada mesmo... em relação à fala...

ATP: ah! ...olha não... será que o Marcos Bagno estaria aí... o Ciro Possenti mesmo quando ele tenta explicar... a fala dos professores... éh quando alguns críticos dizem que é é errado determinado maneira de falar e ele tenta mostrar... que:: que:: aquilo não é um erro...

D: [hum hum é isso sim... é uma forma ()

ATP8: então eu tenho/o Ciro Possenti faz muito isso... agora () uma revista sobre o gerundismo ele estava falando sobre isso... éh:: o Ilari faz muito isso... o Marcos Bagno também faz muito isso...

D: éh:: com relação a essas capacitações eu gostaria que você falasse é é das que você faz na Oficina naturalmente... eu gostaria que você falasse um pouco a respeito do acompanhamento não é? dessas capacitações depois... na sala de aula lá na escola... pra:: se verificar se realmente o professor está trabalhando da forma como vocês estão orientando né?

ATP8: olha nós vamos em visita às escolas... e aí éh:: normalmente a gente quando chega na escola a gente tem uma noção se ele faz ou não faz aquilo... mesmo/os alunos acabam falando... a gente vai observando... o professor e vai percebendo se eles... fazem ou não né?... alguns sim né? mas uma boa parte... chega na escola e::: eu acho que não aplica ou não passa pros colegas... ou aplica uma aula por exemplo... uma oficina que a gente colocou aqui ele chega lá... e faz também... mas depois não dá continuidade a esse processo ele... acabou ali... e e o que a gente sente muita dificuldade... é::: é deles não passarem pros outros professores... parou nele ali... são poucos os que fazem em HTPC ¹ passam pros outros sabe? isso é uma coisa que a gente tem toda reunião falado falado falado... mas tá difícil...

D: e o professor coordenador ele também não se envolve com essa questão?

ATP8: olha... o que eu percebo... é que o professor coordenador nem sempre sabe o que tá acontecendo aqui na oficina... nem diretor às vezes... mas é fica uma coisa assim um pouco:::

D: [desarticulada...

ATP8: desarticulada... então... éh::: a gente percebe quando... tá em reunião de diretor e o diretor fala que falta fazer isso... falta falar aquilo... mas é a gente faz isso já nas oficinas nas oficinas... então ele não tá muito ligado no que tá acontecendo não... e o professor por sua vez... também não chega lá e conta pra ele o que aconteceu aqui... então tá faltando um pouquinho isso...

D: essa integração né? correto... bom eu vou perguntar aqui o nome de quatro autores... e gostaria que você respondesse de acordo como está aqui no papel né? se você/é assim “não conheço”... “já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra”... “conheço bem sua obra e o projeto tal” e::: “já utilizei tal obra em um projeto meu” né? então vamos começar o primeiro é Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP8: eu tive pouco contato com sua obra... tá?

D: Dino Preti?

ATP8: conheço... éh::: um::: conheço bem? eu acho que eu não conheço BEM não mas eu conheço...

D [teve algum contato...

ATP8: tive... gosto dele... mas não é uma... uma obra que que eu/tá sempre comigo...

D: e o *Projeto NURC* você conhece?

ATP8: já ouvi falar também não conheço profundamente...

D: e a *Gramática do Português Falado* do do autor anterior que nós falamos... o Ataliba?

ATP8: não... não conheço...

D: Luiz Antonio Marcuschi?

ATP8: conheço sua obra e o projeto da obra urbana/Norma Urbana Culta... é não não conheço muito bem esse projeto não... mas eu conheço... ele fez parte da minha dissertação de mestrado ()

D: há alguma obra dele que você se lembre agora ou que você já tenha utilizado?

ATP8: agora não lembro...

D: [da fala... *Da fala para a escrita*...

ATP8: [Da escrita... *Da fala para a escrita*... isso...

¹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

D: certo... e Wânia Milanez?

ATP8: não... essa eu não conheço não...

D: não conhece né? ... além dos já citados... você conhece mais algum autor que trate da::: Análise do Discurso ou da Análise da Conversação? além desse que você já citou assim te ocorre algum no momento?

ATP8: não...

D: não?

ATP8: não...

D: muito bem... bom... pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCNs aos projetos e metodologias desenvolvidos nas oficinas... assim de um modo geral para todos os projetos... e também para aqueles relacionados ao ensino da oralidade?

ATP8: sim... acredito que há... há... no PCN há... o que está faltando um pouco é articular isso tudo na prática... ali em sala de aula... mas eu acho que o PCN trata disso sim...

D: certo... e você... quando você faz suas capacitações você tem essa preocupação de articular suas capacitações aos PCNs ... estar de acordo mais proximamente?

ATP8: sim... quando/eu procuro sempre falar do do dos PCNs né? o que tem lá tô sempre reclamando algumas/alguns pontos que a gente acha importante nas capacitações não?

D: e quanto aos professores... você acha que os professores éh assim já têm um bom domínio dos PCNs... lêem bastante... conhecem?

ATP8: não... eu acho que ainda... eles conhecem... de uma maneira assim ge/ge::: genere/

D: [genérica... superficial...

ATP8: genérica... superficial né? mas ãh::: a fundo a fundo acredito que não...

D: não né? ah muito bem... então para encerrar a entrevista... (barulho) você gostaria de acrescentar algo mais a respeito do::: ensino de oralidade em sala de aula?

(Somos interrompidas... pede para desligar o gravador)

ATP8: olha... então éh quando professora... dois anos... eu fiz um trabalho e que::: eu eu tinha que::: que dar ênfase à oralidade... aí eu coloquei assim pros alunos eles tinham que fazer apresentações de trabalhos... apresentações lá na frente... mas eu coloquei regras que eles tinham que seguir... pra que o trabalho fosse bem feito... então eles tinham que prestar atenção na postura... eles tinham que prestar atenção no tom de voz... o trabalho era em grupo todos do grupo tinham que participar de alguma maneira... a classe tinha que... que prestar atenção... então ali eu procurei trabalhar o falar e o saber ouvir também né? éh::: e ele mesmos a/se se avaliavam e a classe avaliava cada apresentação... então o que precisava mais "ah fulano não falou muito bem... nós não entendemos" eles repetiam o trabalho num outro dia... eu dava mais tempo pra eles se prepararem... foi um trabalho que durou... bastante tempo... então o trabalho como a oralidade/porque às vezes o professor fica preocupado em cumprir um programa cumprir um programa... e esta parte é muito demorada... então o trabalho que poderia ser feito numa semana... eu levei um mês... porque refa/refaz vamos ver o que melhorou ou que não melhorou... se tá/e é é nítida como eles vão melhorando com as próximas apresentações... então foi um trabalho... muito bacana... que os alunos gostaram muito porque eles também perceberam... que estavam melhorando... claro que enfrentamos timidez... aluno que não queria falar nada... e aí

também a gente tinha que respeitar porque tem que tá dando tempo pra ele... tinham uns que queriam falar muito que eram os que queriam aparecer... (risos) dominar tudo... teve briga entre os grupos... mas foi um trabalho assim bem rico... bem rico... foi bacana mesmo... eu acho que foi um::: um... ah um um trabalho em que eu via resultado...

D: correto...e nas suas capacitações você estimula os seus professores a trabalharem dessa maneira ou mais próximo dela?

ATP8: eu procuro fazer isso... até com eles mesmos né? porque eles também/a gente também tem dificuldade pra fala quando vai falar em público... com outro público... porque com os alunos é de um jeito... quando a gente vai falar com os professores é de outro né? e aí a gente também se policia... e tem medo e tal... então isso também eu procuro fazer com eles... eles também fazem apresentações aqui... pros outros... é bacana...

D: hum hum... está bem... muito obrigado pela sua entrevista...

Entrevista realizada em uma Oficina Pedagógica da Capital com o ATP 9

D: antes de iniciarmos a entrevista... eu gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função aqui como ATP de Língua Portuguesa...

ATP10: bom... eu:: sou formado em Letras... Direito e fiz Complementação Pedagógica há pouco tempo... éh::: pela UNIBAN né? o ano passado... eh::: eu sou ATP/felizmente estou como ATP sou/estou na rede há nove anos né? na no... na no Estado e na Prefeitura eu atuo como professor da do EJA ¹ tá bom?

D: e aqui quanto tempo?

ATP9: aqui? aqui na Diretoria estou há um mês só... então eu to pegando os projetos agora... tá bom?

D: éh::: iniciando a entrevista como você entende oralidade assim... como você define... conceitua oralidade?

ATP9: eu acho que a oralidade vive no cotidiano do aluno né? desde quando ele entra na sala de aula eles já conversam bastante né? então... a/a oralidade éh::: seria uma forma do do aluno se expressar corretamente... inclusive como é professor de português a gente é tenta é ensiná-los é da da maneira mais correta possível...

D: certo... e você acha que é possível ensinar oralidade em sala de aula... partindo-se da fala do aluno... com gravações com propostas da fala do próprio aluno?

ATP9: sim... eu acho que éh::: a oralidade ela tá/ela vive no cotidiano do aluno né? e dentro da sala de aula é um espaço ideal pra pra se é fazer uma oralidade...

D: correto... éh os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico... ou metodologias de ensino visando especificamente ao ensino da oralidade em sala de aula com esses trabalhos mesmo de gravação... trabalhando com as variações lingüísticas do aluno você conhece algum?

ATP9: óh eu eu como professor... eu desenvolvi éh::: alguns projetos do *Educom ponto rádio* né? que eu acho que esse projeto aí... éh ele ele inicialmente iniciou ah::: nas escolas municipais... e é um projeto que éh::: pega muito o sentido da oralidade... porque o aluno ele vai ter que montar um projeto de rádio né? éh::: como se faz uma vinheta... eu acho muito legal... e na rede também tem algumas escolas que tem a rádio mas não com esse enfoque grande como a municipal...

D: certo... eh::: em caso positivo né? como foi operacionalizado esse projeto né? quais as etapas desse projeto que você acabou de falar é radio... rádio ponto com né?

ATP9: *Educom ponto rádio*?

D: [*Educom ponto rádio* isso...

ATP9: óh é na na escola que eu:: que eu era coordenador... a gente sempre tentou colocar o rádio na escola né? porque através do rádio o aluno ele pode se expressar melhor... aqui na Diretoria... eu participei... éh do::: de de um projeto éh::: tem o o *Ensino Médio em Rede* né? e tem o::: *Nem um a menos...* o *Projeto Nem um a menos* também... além da leitura e da da escrita... primava muito pela oralidade... éh principalmente éh de quinta a oitava série... do Ensino Fundamental...

D: é nenhum a menos que chama?

¹ Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ATP9: é nenhum a menos...

D: esse nenhum a menos também é um projeto proposto pela Secretaria da Educação?

ATP9: isso... só que foi um projeto realizado em dois mil e cinco... inclusive é eu participei de algumas oficinas presenciais... e é um projeto que eu gostaria até que voltasse à tona esse ano... porque é você trabalha muito com éh::

D: [com oralidade...

ATP9: [com oralidade... com a leitura... escrita... você/eu como professor não tinha éh:: é silábico não-silábico... não tinha muito essa vivência acabei tendo... achei muito legal...

D: e com relação a esses projetos que você está falando especificamente esse último ãh:: houve capacitação assim você participou de alguma capacitação... quer dizer você ainda não era ATP né? mas você deve ter sido convocado... ou sabe de alguém...

ATP9: então a a ATP anterior a (nome) que ela auxiliava a professora acho que era da CENP também num (nome) né? e eu participei bastante éh como éh professor coordenador... juntamente com alguns outros professores de Língua Portuguesa... alguns de História... e entre outros professores né? mas foi muito bom... desenvolve muito ah esse sentido que vocês estão falando da oralidade...

D: certo... então em relação a esses essas capacitações né? éh houve algum assim acompanhamento quanto à aplicação do resultado desses projetos assim por parte dos ATPs nas escolas né? éh com a apresentação de algum resultado assim por parte do aluno?

ATP10: é normalmente ah::: diariamente... a gente sempre dá um *feed-back* pra pra professora né? e pra ATP como estava o andamento né? das atividades na dentro da sala de aula... aí nós levávamos éh éh algumas atividades desenvolvidas através de textos pra pra completar... então é/era esse resultado era pontual... sempre na na aula anterior... tá bom? era sempre na aula anterior... tá bom?

D: hum hum e qual o embasamento teórico adotado para se desenvolver esse e outros projetos né? que por ventura você já tenha participado né? ou como professor ou agora né? recentemente como ATP... éh principalmente aqueles relacionados claro que é ao nosso tema aqui que é de oralidade?

ATP9: eu não sei como eles emba/embasaram pra desenvolver o projeto... mas eu acho que foi devido ao resultado do SARESP² da::: que eu acho a escola na época éh::: teve nas quintas séries foram muito mal na na prova de leitura e escrita né? e::: eu acho que... é pelo que eu que eu fiquei sabendo foram as escolas que estavam com baixo rendimento no SARESP* tá bom...

D: éh você conhece algum estudo científico que trate da descrição da língua falada ou de uma gramática do português falado? que estude a fala assim... de forma... como eu posso dizer assim... cientificamente né? fazendo uma descrição... dizendo mesmo como ela é...

ATP9: éh um estudo científico atual eu não conheço...

D: não conhece?

ATP9: não conheço...

²Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

D: agora eu vou dizer o nome de quatro autores né? e você vai responder pra mim... é se conhece o autor... se já ouvi falar mas teve pouco contato com a obra dele... né? se conhece muito bem o autor e sua obra né? e cita a obra que você teve contato... e se por ventura você já utilizou alguma em algum projeto você diz também tá bom? posso perguntar?

ATP9: pode sim...

D: então tá bom... Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP9: não ouvi falar... não conheço...

D: não conhece? ...Dino Preti?

ATP8: conheço... e estudei é alguns livros sobre:: acho que é linguagem... na na Faculdade só...

D: ah tá... hum hum... Luiz Antonio Marcuschi...

ATP9: pelo sobrenome não é:: não é não é muito desconhecido Marcuschi mas também... assim de livros/alguma... não conheço...

D: é teve pouco contato né? e Wânia Milanez você já ouviu falar?

ATP9: também não... Wânia... somente o Dino Preti...

D: tudo bem... então... além desses autores já citados... você conhece algum autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação? te ocorre algum assim no momento além desses ou incluindo esses?

ATP9: não num:: não me recordo... eu assim... que é que eu sempre trabalhei assim foi muito com Douglas Tufano... mas não sei se em termos de oralidade ele tem alguma coisa... tá bom?

D: hum hum... não né? então tá bom... pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino enquanto você era professor e agora né? iniciando como ATP? uma preocupação em se articular as propostas dos PCNs aos projetos e metodologias desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas... sobretudo aquelas relacionadas ao ensino de oralidade?

ATP9: é atualmente... na no nesse projeto do *Ensino Médio em Rede* né? eu vejo uma preocupação sim de é estar inserindo o PCN né? nos projetos e nas metodologias... tá bom?

D: tudo bem certo... tudo bem... você acha que os professores têm assim um bom conhecimento do dos PCN? pela sua vivência...

ATP9: óh... infelizmente eu acredito que não... porque é:: normalmente quando se trata de é de às vezes alguma lei imposta os professores têm uma resistência muito grande... então é assim... às vezes vêm é alguma lei e a categoria ela não é consultada... então tudo que é outorgado... imposto ah:: sempre há uma uma resistência... inclusive acho que o PCN seria um... é um... é um projeto muito bom né? é que abrange o o:: o território nacional inteirinho... mas infelizmente ele ele tá servindo um pouco né? de enfeite... tá bom?

D: você acha que os professores não estão se interessando?

ATP9: infelizmente o professor/ele não/não não diria a maioria... porque há professores e professores... têm alguns que se interessam... buscam... né? e tenta colocar mas... eu não posso assim é falar pela maioria... tá bom? mas acredito que não conheço... tá bom?

D: tá bom? e você usava... você se utilizava dos PCNs... lia... se embasava... quando você dava aula? ()

ATP9: éh::: infelizmente a gente quando se fala em PCN se fala só em concurso público né? então normalmente eu lia muito mais pra::: pra prestar o concurso público... e realizar/ agora... eu to tendo que ler muito PCN...

D: e agora sim na oficina na oficina não vai ter como escapar não é? certo... bom pra encerrar essa entrevista... ãh você gostaria de acrescentar algo mais a respeito do ensino de oralidade em sala de aula... se isso é importante... se faz falta... qual a sua opinião pessoal mesmo né? a respeito do ensino da oralidade... trabalhar com as variedades lingüísticas... trabalhar com a com a variedade que o aluno traz pra escola... o que você pensa a respeito?

ATP9: olha... eu eu acho legal trabalhar as diversas formas de linguagem né? com com os alunos... porque éh::: hoje em dia eles trazem/ éh::: trazem muita dificuldade éh::: eles vêm com a palavra bem abaixo do coloquial... e nós aceitamos hé::: fazendo o possível pra chagar na norma Norma Culta né? mas ah::: o ensino da oralidade é precioso na... na... em todo em qualquer estudo... desde da::: desde quando ah::: a criança tá com dois anos né? que ele comé/que a criança começa a falar... até::: a vida toda... normalmente o que nós fazemos mais é só oralidade... principalmente português... antigamente era Língua Portuguesa e comunicação... hoje a comunicação já é::: é presente na na escola como um todo... tá bom...?

D: tá certo... muito obrigada...

ATP9: que é isso...

Entrevista em Oficina Pedagógica da Capital com o ATP 10

D: antes de iniciarmos a entrevista... eu gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa aqui nesta oficina...

ATP10: bem... eu sou formada em Letras e tenho Complementação Pedagógica... estou exercendo a função de ATP de Língua Portuguesa já::: este é o sexto ano... já é o sexto ano que eu estou nessa função...

D: e você cuida do ciclo dois e Ensino Médio?

ATP10: estou com ciclo dois... quinta oitava e Ensino Médio...

D: certo... eu gostaria de saber como você entende oralidade... de que forma você poderia aqui definir a oralidade?

ATP10: ah oralidade é::: é expressão... de cada indivíduo né? é a sua individualidade... não sei se consigo expressar... () mas é a individualidade expressão de cada um...

D: interação... também?

ATP10: interação... o indivíduo ele éh::: se comunica ele consegue::: se fazer comunicar pelo outro... com a oralidade...

D: com a oralidade... certo... e você acha que é possível ensinar oralidade em sala de aula... é partindo-se da fala do aluno?

ATP10: ensinar oralidade eu creio que não eu creio... eu creio que é possível::: éh::: como que eu vou dizer... coordenar a oralidade... cada aluno já vem com a sua né? ele já vem com a sua vivência com a sua experiência... o seu::: aí como que eu vou falar... ..fugiu a palavra agora (risos)

D: [uma variação (hipótese)]

ATP10: uma bagagem ...

D: [uma bagagem... conhecimento próprio né? hum hum

ATP10: [conhecimento próprio... é...

D: aí... aí no caso seria... como fazer? conduzir o aluno a uma adequação à Norma Culta de que forma você acha?

ATP10: isso... deveri/é... na sala de aula... aproveitando o saber de cada aluno... ele pode estar mostrando outras variantes... acrescentando ah::: ao conhecimento do aluno...

D: ah tá certo... e os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando especificamente... não é? o ensino da oralidade em::: em sala de aula?

ATP10: não especificamente...

D: [para a sala de aula quero dizer...

ATP10: especificamente não... junto como os outros projetos... é trabalhado sim a oralidade mas dentro dos projetos... específico para a oralidade não... não...

D: e dos projetos propostos pela Secretaria da Educação ãh::: você viu algum modo de trabalhar oralidade existe alguma coisa subjacente ali naqueles projetos né? que não são específicos... mas existe alguma coisa?

ATP10: então nós já tivemos projetos *Correção de fluxo... Recuperação de ciclo...* e atualmente nós temos o projeto *a Hora da Leitura...* então a leitura é trabalhada assim de uma forma dinâmica de uma forma que éh::: traga o aluno pra::: pros clássicos vamos dizer assim... e também trabalha a oralidade dele... fazendo comparações entre um texto com a Norma Culta... e outros textos assim... é populares vamos dizer assim... e a fala dele também... então de certa forma acaba trabalhando oralidade... dentro do do projeto...

D: certo... éh::: dentro desses projetos que você desenvolve aqui na oficina não é? que::: que vem da Secretaria... é qual é o embasamento teórico adotado assim... nesses projetos... voltados pra oralidade ou não... assim de um modo geral... que embasamento teórico você vê... que teorias você percebe nesses projetos?

ATP9: bem... nós temos várias... uma que me::: recordo bem é a Magda Soares... nós trabalhamos assim há::: a escrita... a estrutura da escrita... também:::.... ..a Isabel Solé... *Estratégias de leitura* que ultimamente assim está sendo muito::: éh::: uSAdo... vamos/se eu posso dizer assim... com o projeto da *Hora da leitura...* agora não me ocorre mais nenhuma...

D: Não lembra? só esses? ah tudo bem...

ATP10: Isabel Solé... Magda Soares... a Emília Ferrero... *A psicogênese da escrita* que tá... éh::: nós temos eh::: nós embasando bastante com a dificuldade que nós temos de quinta a oitá/de quinta a oitava série... alunos que não estão alfabetizados...

D: certo... hum... hum...

ATP10: ai quem mais? tem vários... péra aí...

D: tem vários né? mas você não está se recordando agora...

ATP10: não me recordo agora... são são vários autores e várias várias teorias...

D: certo... éh::: eu gostaria de saber se há um efetivo acompanhamento quanto à aplicação e os resultados dos dos projetos né? por parte dos ATPs nas escolas... se vocês vão às escolas... acompanham... como é feito isso?

ATP10: sim... o acompanhamento é um pouco difícil né? porque além dos projetos que nós temos que acompanhar... mas nós temos um cronograma... em que os ATPs dividem as escolas... ede acordo por exemplo/na área de de de códigos né? eu acompanho os vários projetos em relação à Língua Portuguesa... e na visita eu aproveito e faço o acompanhamento das outras áreas... então nós visitamos as salas de aula... verificamos o qual/como está sendo o trabalho do professor... se o trabalho do professor não está a contento... de acordo com o projeto... nós chamamos o PC¹ temos uma conversa... direcionamos... orientamos pra que ah::: o projeto seja efetivamente trabalhado em sala de aula...

D: tá certo... e aí você conhece algum estudo científico que trate da descrição da língua falada... ou de uma gramática do português falado... ou autor... algum livro... algum::: trabalho assim... de cunho científico assim de descrição da língua faLAda... você conhece?

ATP10: bem... uns tempos atrás eu li o livro *A língua de Eulália* do Marcos Bagno...mas eu peguei uma leitura assim... uma curiosidade né?... mas um estudo mais profundo não tenho

¹ Professor Coordenador (PC)

D: [não lembra de nenhum autor... nenhuma proposta...

ATP10: [não lembro de nenhum...

D: bom.. eu vou te falar agora o nome de quatro autores né?... depois você vai responder pra mim... (mostro um texto) pode olhar aqui olha... se você/ “não conheço”... “já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra”... “conheço bem sua obra e o projeto dele”... “já usei alguma determinada obra em algum projeto... que eu desenvolvi” certo? pra todos eles...

D: posso começar?

ATP10: pode...

D: éh Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP10: infelizmente eu não conheço...

D: não conhece?

ATP10: não...

D: Dino Preti...

ATP10: não conheço...

D: não conhece? ...Luiz Antonio Marcuschi?

ATP10: já ouvi falar mas tive pouco contato...

D: certo... Wânia Milanez?

ATP10: não conheço...

D: não conhece... além dos já citados... você conhece algum autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação? da bibliografia mesmo dos projetos da Secretaria ou alguém que te ocorra... que você lembre agora?

ATP10: ...no momento não me recordo de nenhum...

D: não?

ATP10: não... infelizmente... (risos)

D: não tem problema... a gente não lembra mesmo... é normal...

D: pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCNs aos projetos e metodologias desenvolvidos nas Oficinas Pedagógicas... principalmente claro... aqueles relacionados ao ensino da oralidade?

ATP10: com certeza nós/éh::: sempre estamos articulando os projetos... tanto o da Diretoria como o que vem da da Secretaria com os PCNs e:::... trabalhando oralidade na medida do possível né? porque... haja vista a a dificuldade que nós temos na formação dos professores e na nossa mesma... com relação à oralidade...

D: certo... você diz que trabalha há seis anos né? nesses seis anos você teve a oportunidade de acompanhar ou até de desenvolver algum projeto próprio assim... que não são os que vêm da Secretaria... alguns da mesma da própria oficina né? que é possível... e que tenha alguma relação assim com a oralidade... você se lembra?

ATP10: bem... nós... além dos projetos que vêm da Secretaria nós trabalhamos já há algum tempo... desde dois mil e um com acompanhamentos de alunos que vieram da *Recuperação de Ciclo* de quarta série... e acompanhamento de quinta sexta sétima e este ano nós vamos iniciar o acompanhamento da oitava série... nós trabalhamos com os textos... procuramos fazer com que a oralidade do aluno seja bem trabalhada pelos professores na medida do possível... tem o projeto poesia... que nós iniciamos o ano retrasado e só o ano passado tomou um... teve um tamanho maior e que os professores trabalham também... com a escrita e a oralidade do aluno... eles próprios elaborando os seus poemas... comparando com os autores... comparando com os colegas fazendo sarau... fazendo sarau... o sarau apresentação das poesias... e os alunos gostaram muito...

D: algum projeto com rádio assim tem?

ATP10: específico da oficina da nossa Diretoria não... mas tem uma escola... eu não vou citar o nome né? ela faz um trabalho assim com rádio... ela tem uma equipe dos alunos... os alunos pesquisam as atividades que serão apresentadas os próprios alunos...é:: do Grêmio organizam a programação... organizam as atividades que serão apresentadas... é uma escola da nossa Diretoria... dentro do universo de oitenta escolas... entre do ciclo um... e ciclo dois... Ensino Médio... apenas duas escolas que eu tenho conhecimento que têm esse projeto de rádio...

D: certo... muito bem... nós estamos encerrando a entrevista... e eu gostaria... e se você quiser acrescentar algo mais... a respeito do ensino da oralidade né? em sala de aula... sua opinião... o que você tem visto a respeito eu ficaria grata se você expusesse sua opinião...

ATP10: eu creio que a oralidade é uma:: é uma ferramenta vamos dizer assim que o professor... deve/pode e deve aproveitar... porque a partir do conhecimento que o aluno traz pra sala de aula... o professor tem uma oportunidade de fazer um trabalho bem maior... um trabalho que tenha sentido na sala de aula... trazendo as várias vivências dos alunos a aula pode ficar muito mais rica... e nós também... devemos nos aprofundar mais no estudo da desse tema é é muito bom

D: [e instigante...

ATP10: [instigante...

D: tá certo... muito obrigada...

Entrevista em OP do interior de São Paulo com o ATP11

D: éh:: antes de iniciarmos a entrevista eu gostaria de que você falasse brevemente a respeito de sua formação acadêmica... e de sua função como ATP de Língua Portuguesa nessa oficina...

ATP11: bom... eu sou ATP há:: há doze um pouco mais éh doze anos.... e eu te/e sou formada em Português Francês e tenho Pedagogia...

D: certo... e quanto à sua função na oficina... você é responsável por quais projetos qual sua atividade lá?

ATP11: bom... eu sou responsável assim pras ãh:: pra:: os projetos voltados por área né? *Ensino Médio em Rede... Ensinar e aprender... Recuperação de ciclo dois...* e também alguns assim é da da Secretaria da Educação né? como a *Hora da leitura... o SARESP* Tecendo Leituras... Terra paulista jovem... Nossa língua na Estação da Luz... as Olimpíadas de Língua Portuguesa* que quando elas acontecem a gente também fica responsável por elas...

D: certo... são bastantes projetos não é?

ATP11: sim e mais tudo que vai surgindo né?

D: certo... eh:: como você entende oralidade? como você define a oralidade?

ATP11: a maneira que a pessoa se expressa... se comunica né? usando pra isso a fala... usando o próprio corpo... o seu entorno como apoio... né? para que a mensagem aconteça...

D: certo... e você acha possível ensinar oralidade em sala de aula partindo-se da fala do aluno?

ATP11: é é possível... eu acho que isso é feito... o tempo todo né? envolvendo/nos projetos ninguém chega... eu acredito que ninguém mais chegue e coloque num projeto... "agora vamos estudar a página tal"... nós vamos trabalhando ah aquela idéia... vamos levantando com os alunos o que eles pensam a respeito o exem/os exemplos que eles têm né? e a partir deles éh nós vamos introduzindo o conhecimento então existe um diálogo... existe uma fala do aluno...

D: certo... eh:: os ATP de Língua Portuguesa estão desenvolvendo ou já desenvolveram nos últimos anos algum projeto pedagógico ou metodologias de ensino visando especificamente ao ensino da oralidade em sala?

ATP11: es-pe-ci-fi-ca-mente não... é como eu falei... é dentro dos projetos de língua que entra... como a:: análise de uma notícia... se lê uma notícia... quando o aluno fala daquela notícia ele já usa os voca/o vocabulário daquela notícia...então ele tá aperfeiçoando a oralidade dele... para um tipo de situação social... né? éh:: não que seja específico... mas que se trabalha a oralidade sim...

D: elas estão implícitas nas::

ATP11: [nos projetos desenvolvidos... de leitura e escrita...

D: muito bem... agora e:: com relação ah:: a esses projetos né? há um efetivo acompanhamento ãh:: quanto à aplicação... e os resultados dos projetos por parte dos ATPs nas escolas... com apresentação de relatórios gráficos alguma coisa por parte dos professores assim... que dê um retorno pra vocês?

ATP11: por exemplo... no *Tecendo leituras...* foi feito uma avaliação né? inicial ãh:: um levantamento depois foi feito uma avaliação no final né? um/e e teve uma comparação aí... de tudo que que ficou de bom ou que eles não gostaram né? então teve esse retorno... o que deveria ser feito? visita... essas visitas não acontecem... muito raramente porque é é como você pode perceber o número de projeto é

muito grande e a gente não dá conta... né? gostaríamos muito... já fizemos isso quando foi inaugurado... o *Ensinar e aprender*... ãh:: nós fazíamos caderninho de visita... trocávamos entre nós... acompanhávamos né?... depois a gente não conseguiu mais visitas assim pontuais por exemplo... *Ensino Médio em Rede* precisou... então a gente fez as três visitas que foram necessárias... as esco/escolas eram no no período de acompanhamento à noite.... e eu fiz as três com questionamento pus no “site” tudo... mas...dizer assim que... fazemos na/como rotina? não fazemos...

D: éh eh:: qual foi o embasamento teórico adotado pra:: se desenvolver os projetos né? esses projetos que:: trabalham mais com a oralidade... que esses projetos da Secretaria que privilegiam mais a oralidade... você se recorda assim de um embasamento teórico... das teorias que eles adotam pra desenvolver esses projetos?

ATP11: é eu gostaria de lembrar ah de nomes agora mas não estão me vindo... não não me vem algum nome nesse momento... mas ah:: com:: o trabalho todo nosso é voltado com a construção do conhecimento e cons/e construção do conhecimento tá meio ligado aí... tá ligado né? com Emilia Ferrero né? então... pensando nisso...

D: mais algum assim que você se recorde? você falou um agora pra mim...

ATP11: a da:: eu fiz um curso de 30 horas com a Wânia Milanez no CAR¹ pela FDE² CAR (nome da cidade) e foi muito interessante né? ela ela explorou a tese dela... ela vendeu o livro inclusive né? a *Pedagogia do oral* e a posição dela quanto a esse trabalho foi muito especial...

D: hum é interessante você ter falado porque eu vou fazer essa pergunta... depois eu vou voltar nessa pergunta tudo bem?

ATP11: tudo bem...

D: [então tá bom...

D: bom éh você conhece algum estudo científico que trate da descrição da língua falada ou de uma gramática do português falado?

ATP11: não consigo lembrar... desculpe...

D: tudo bem... agora eu vou falar o nome de quatro autores não é? e você vai responder olhando aqui (mostro um texto) éh:: “não conheço”... “já ouvi falar do autor mas tive pouco contato com sua obra”... “conheço bem sua obra e o projeto não é? que ele desenvolve” eh:: “já utilizei alguma obra em algum projeto que eu desenvolvi”... tá bom?

ATP11: hum hum...

D: então vamos lá... Ataliba Teixeira de Castilho...

ATP11: esse eu não conheço... não não lembro no momento...

D: não? ...Dino Preti...

ATP11: esse eu já:: ãh:: já ouvi falar do autor né? já tive algum contato através dum do livro didático dele... há muitos anos atrás né? mas ãh apenas isso...

D: certo... o *Projeto Gramática do Português Falado* do Castilho você conhece? já ouviu falar?

¹Centro de Aperfeiçoamento Regional (CAR)

²Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

ATP11: alguma coisa... mas eu não poderia dizer...

D: [não pode aprofundar....

ATP11: [é não poderia aprofundar nada...

D: hum hum e quanto ao Projeto NURC do professor Dino Preti?

ATP11: já ouvi falar... já...

D: éh Luiz Antonio Marcuschi....

ATP11: éh de nome de nome sim...

D: [é mas não teve...

ATP11: [não tive contato

D: [com a obra não né?

ATP11: [não com a obra não...

D: certo... e agora estou perguntando a respeito da Wânia Milanêz... porque em mil novecentos e noventa e três ela desenvolveu um projeto pra rede né? e::: você é uma das poucas que conhece que::: e que::: até fez um curso né? com ela eu gostaria de que você falasse um pouco mais a respeito...

ATP11: bom já tem alguns/bastantes anos aí mas o que podemos fa/lembrar é que foi muito interessante... éh::: essas referências né? ela trabalhou muito com a questão da coesão... e da coerência o que que constrói a coesão ãh no no na no na linguagem falada né? e a diferença para o escrito né? ah::: os incentivos pra que se trabalhe debates... uma conversa por telefone... né? é uma verdadeira aula de educação né?... se eu liguei pra você... só eu posso desligar o telefone... eu vou dizer tchau né?... então a/até isso ensinar pro nosso aluno... porque faz parte de saber ouvir e saber falar... pra fazer argumentar... pra saber argumentar né?

D: é a teoria da polidez e tal né? que estava::: tá em voga ainda né?

ATP11: parece até etiqueta... mas é... não é etiqueta... é é faz parte da língua... é ()

D: e::: você se recorda de mais alguma coisa.... ela propôs algum trabalho com gravação na época? você se recorda?

ATP11: propôs... foi assim uma verdadeira ah::: tempestade... uma tragédia... porque o pessoal em volta ficou muito ansioso

D: [fica assutado... ()

ATP11: graças a Deus uma professora de escola particular... éh::: se interessou assim... se voluntariou... meio que::: por pressão... então daí ela fez a a gravação né? mas foi bastante tenso... (hipótese) nós não temos o hábito de sermos gravados né? então a gente esquece... não não/se per:::de né? quando liga o aparelhinho... desmonta né? mas foi interessante... mas éh foi bem tenso....

D: é né? pra um primeira experiência assim você acha que valeu? O que você tirou disso naquele momento... tirando a parte ruim né? que foi a tensão e a inibição e tal?

ATP11: ela gostou... ela que viveu... ela gostou... ah::: talvez por causa da minha função de ATP eu fiquei muito na função assim de torcer por... medo que ela cometesse alguma coisa que ficasse é inibida com aquilo né? tão eu fiquei muito na torcer por... eu não consigo lembrar o que ela falou... eu fiquei mais na torcida...

D: certo... você se lembra de se ah:: se ti/a base teórica algum autor que ela citou na época... você se lembra de de assim um embasamento dela pra fazer esse trabalho?

ATP11: olha... falar a verdade eu eu queria ter lido o livro... eu me entusiasmei... eu comprei o livro... mas eu/eu usei o livro em uma ah oficina né? coisas... partes desse livro eu usei né? numa oficina com um texto que ela deu sobre uma que/ia levantando assim... a pessoa ia pro uma conversa por telefone de duas senhoras...né? e aí a gente foi levantando a conti/a continuidade né? a co/a a coesão desse texto que no final era a encomenda de uma de um bolo né? então éh éh eu usei esse aí e depois eu usei alguns textos pra que a gente percebesse ah:: o que que constrói a seqüência num texto escrito né? mas foi há só nessa oficina porque eu tava preparando inclusive o pessoal pra:: pra redação do SARESP³ então eu usei como elementos de coesão do texto...

D: o livro que você se refere é é *Coesão textual* ou é *Pedagogia do Oral* o livro dela?

ATP11: *Pedagogia do oral*

D: ah tá é ela propõe umas metodologias lá até interessantes né?

ATP11: éh éh é a oficina dela inteirinha... e a oficina dela... ãh que ela deu pra gente...

D [ah tá...

por escrito tá lá...

D: [tá lá... hum hum...

ATP11: ta´? inclusive essa essa como é passar para o texto escrito a gravação... tudo mais...

D: [é é retextualização que chama né?

ATP11: é retextualização ela ela tem isso no livro e ela mostrou como ela fazia isso...

D: certo... cê não lembra na época ela ter se referido ao Dino Preti o Marcuschi ou::: o Ataliba mesmo?

ATP11: não::: eu não lembro... eu passei por uma perda nesse ínterim aí... e::: e depois disso eu tenho um problemzinho de com/com aquela época...

D: certo...

ATP11: é uma época da perda... então eu tenho...

D: então éh ainda com relação a isso eu gostaria... você sabe que eu não... eu não consegui localizar né? no Centro de Referências Mario Covas... é eu fui... eu não consegui localizar esse período... essa capacitação... parece que se perdeu um pouco... você tem alguma idéia a respeito?

ATP11: bom... como foi feito pelo CAR (nome da cidade) o CAR era/era uma extensão da FDE... e a FDE era a responsável pela ãh::: não é reciclagem a palavra que eu quero usar é capacitação né? de professores e ATPs... né? então... ah::: eu acredito que a FDE tenha isso isso tudo documentado... se não... talvez a CENP⁴ ... talvez a parte pedagógica da FDE tenha vindo pra CENP então a CENP deva ter esse acervo... mas eu iria primeiro na FDE...

³ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

⁴ Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP)

D: ah certo.... éh você se lembra exatamente o ano em que você fez esse curso com a Wânia Milanez?

ATP11: olha... eu acredito que seja noventa e três noventa e quatro... que era a época que da FDE... né?

D: aquele período a Secretaria da Educação estava:: bastante interessada em valorizar o ensino de oralidade... mudar um pouco o enfoque do ensino da Língua Portuguesa né?

ATP11: é nessa época a gente teve oportunidade de ter contato com o Ciro Possenti... na FDE e em outros lugá/locais também... e que a gente viu essa preocupação... é com a língua... oral...

D: com a língua oral né? hum hum... muito bem... e:: bom nós já falamos de desses autores né? além deles... do:: do Castilho do Preti Marcuschi e a Milanez... éh você conhece algum outro autor que trate da Análise do Discurso ou da Análise da Conversação?

ATP11: bom... o primeiro assim que eu tive contato muito antes de ser ATP foi o João Wandelely Geraldi... né? éh:: eu tive também com a Ingdore e:: e com a Leonor Fávero... ela ela deu o curso pra gente na na época em que a gente:: trabalhou com/ia trabalhar com os professores redação... e pensando no SARESP né? na correção dos textos...né? e:: ela éh:: trouxe ah:: toda:: essa teoria bem mais diluída do que a Ingdore... nós ganhamos o livrinho da Secretaria... eu lembro que eu grifei ele todinho e trabalhei ah em duas oportunidades com a própria autora... e eu trabalhei com os professores...

D: certo... esse livrinho que você diz que grifou leu tudo você lembra o nome?

ATP11: olha... eu não lembro mas ele/livrinho é uma maneira simplificada de dizer ele é muito bom (risos) é um é um carinho... não é estar desme/desmerecendo ... (risos)

D: muito bom... eh:: pode-se dizer que existe de fato na rede pública de ensino uma preocupação em se articular as propostas dos PCNs... aos projetos e metodologias desenvolvidos nas Oficinas Pedagógicas... de um modo geral né? e e também aqueles que:: trabalham com oralidade né? com o ensino da oralidade...

ATP11: ah eu acho que sim né? éh é tudo é voltado para o PCN... né? nós fizemos dê/transformamos por exemplo o *Ensinar e aprender* corrigindo o fluxo ciclo dois... DESmontando todo ele... éh desmontamos entre os ATPs e montamos novamente... de cupe/de forma interdisciplinar...

D [hum hum... compatível com...

ATP11: i::sso... e levando em conta os *Temas transversais*... meio ambiente... né? e ficou um trabalho muito bom... ()

D: quer dizer que você afirma que realmente os PCNs estão em todos os seus trabalhos?

ATP11: em nossos trabalhos sim... éh:: e a gente incentiva para que ele chegue à ponta... não temos certeza sim se todo o mundo né? o tempo inteiro usa... é eu acho que não né? mas que ele ele é muito incentivado... é...

D: correto.. bom... nós já estamos encerrando a entrevista nós eh:: se você quiser acrescentar algo mais a respeito do ensino da oralidade em sala de aula alguma sugestão alguma idéia... é eu gostaria que você falasse agora...

ATP11: eu acho que a entrevista foi bastante rica as perguntas há:: camin/caminharam para que a gente fosse colocando durante a entrevista mesmo né? mas eu/o que eu posso dizer é que eu cresci

bastante no meu trabalho na oficina né? e:: eu to mui/é muito gratificante a minha função né? eu me sinto meio terapeuta... cada vez que os professores vêm pras rotinas... assi/pra aquelas reuniões que são mensais né? nós vamos reconstruindo toda aquela relação na sala de aula...parece que eles voltam contentes... mais ãh satisfeitos...

D: [estimulados...

ATP11: estimulados... então éh::: tudo isso tá envolvido com o o oral.... todo o nosso trabalho começa com o oral... tanto da gente pra com eles né? e tanto/e deles também... a gente passa um roteiro pra que se tenha notícia da sala de aula... mas nós anotamos o que eles falam na socialização porque eles não põem no roteiro aquilo que eles falam né? então a gente tem dois registros da da notícia da sala de aula... né? é é muito muito bom...

D: você tem bastante contato com os professores e você já vê que eles estão assim bem dispostos a trabalhar com a oralidade ãh existe assim um interesse maior por parte deles?

ATP11: existe... mas existe também o número de alunos por sala de aula...né? e como a gente trabalha projetos éh::: então a gente tá trabalhando com *Ensinar e aprender* por exemplo... então dentro de uma sala de *Ensinar e aprender* e de *Recuperação de ciclo* principalmente recuperação de ciclo... não estão só alunos que ãh::: estão lá por defasagem de aprendizagem... estão alunos que ficaram retidos no ciclo devido ao número de ausências... então eles não têm defasagem de aprendizagem... então é difícil... pra se controlar a disciplina...né? então ma/mas éh éh se não fo::sse a:: questão... do:: oral... não ninguém ia conseguir segurar... aquele contingente né? então éh éh o que eles relatam... éh que oh oh a relação professor aluno tá enriquecendo cada vez mais eles estão conquistando até esses alunos que estão lá pelas ãh porque tem....

D: [oralidade via oralidade....

ATP11: éh bé/via oralidade... via a::: conversação mesmo... né:::? troca... di/diálogo né? troca de idéias diálogos o tempo inteiro é um é uma construção de uma relação em função da aprendizagem dá dá crescimento né?

D: da oralidade né? interessante... muito bem... muito obrigada...

ANEXO II - CD